



S
O
C
I
E
D
A
D
E
S
P
A
Ñ
O
L
A
D
E
P
E
D
A
G
O
G
Í
A

BORDÓN

Revista de Pedagogía



B
2015 JULIO-SEPTIEMBRE
VOLUMEN 67 • N.º 3
MADRID (ESPAÑA)

ISSN: 0210-5934
e-ISSN: 2340-6577

BORDÓN

Revista de Pedagogía



Volumen 67
Número, 3
2015

SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA

Tasa de rechazo de artículos:

Año 2011: 70%.
Año 2012: 68%.

Año 2013: 72%.
Año 2014: 61%.

Compromiso editorial en la comunicación del resultado de la revisión de artículos: 2-3 meses.

Indexación de Bordón

La revista *Bordón* (según se indica en DICE-CINDOC): clasificada el grupo de impacto internacional INT2 del ERIH y en ERIH PLUS - European Reference Index for the Humanities de la European Science Foundation, en el grupo A de la ANEP y cumple el 100% de criterios LATINDEX (33/33). Aparece en CIRC-DIALNET (categoría A), INRECS (1º cuartil), MIAR (1º cuartil) y RESH (17/18 criterios CNEAI; 21/22 criterios ANECA). Sellos de calidad de la FECYT 2012 y 2015. Clasificada en la máxima categoría (A+) en WEBQUALIS-SICAPES (Brasil).

Indexada también en EBSCO, ProQuest (International Bibliography of the Social Sciences - IBSS y Periodicals Index Online - PIO), OEI, CSIC-CINDOC, IRESIE, CARHUS, 360º, DULCINEA.

Bordón. Revista de Pedagogía es una revista colaboradora del Centro de Ciencias Humanas y Sociales (CCHS) del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC).

La Sociedad Española de Pedagogía (SEP), editora de *Bordón*, es miembro fundador de la European Educational Research Association (EERA) y de la World Education Research Association (WERA). Los miembros de la SEP adquieren automáticamente los beneficios de pertenencia a la EERA y a la WERA.



Redacción y suscripciones

Toda la correspondencia general sobre la revista, y especialmente la referida a las relaciones de los colaboradores, suscripciones y distribución deberá dirigirse a:

Sociedad Española de Pedagogía
Centro de Ciencias Humanas y Sociales (CCHS) del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC).

C/ Albasanz, 26-28 - Despacho 3C1. 28037 Madrid.
Tel.: 91 602 26 25.

Precios de suscripción institucional: España: 80 euros; extranjero: 100 euros. Número suelto: 20 euros.

Periodicidad

Bordón es una publicación trimestral que se edita en los trimestres enero-marzo, abril-junio, julio-septiembre y octubre-diciembre.

Bordón es una revista de orientación pedagógica que publica la **Sociedad Española de Pedagogía**. Se distribuye entre los miembros de la Sociedad, pero puede también realizarse la suscripción y compra de ejemplares directamente.

© Sociedad Española de Pedagogía

Centro de Ciencias Humanas y Sociales (CCHS) del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC).

C/ Albasanz, 26-28 - Despacho 3C1. 28037 Madrid
Correo electrónico: sep@csic.es
Internet: www.sepedagogia.es

Patrocinios institucionales: Si una institución desea colaborar económicamente con la edición de un número de *Bordón* y figurar como patrocinador, póngase en contacto con la Secretaría de la Sociedad Española de Pedagogía.

Impresión: Cyan, Proyectos Editoriales, S.A.

Depósito legal: M. 519-1958
ISSN: 0210-5934
e-ISSN: 2340-6577

CONSEJO DE REDACCIÓN / EDITORIAL BOARD

EDITOR JEFE/DIRECTOR / EDITOR-IN-CHIEF

Arturo Galán. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

EDITORES ASOCIADOS / ASSOCIATE EDITORS

Ángeles Blanco Blanco. Universidad Complutense de Madrid

Inmaculada Egido Gálvez. Universidad Complutense de Madrid

Swapna Kumar. University of Florida

Elida V. Laski. Boston College

Asunción Manzanares Moya. Universidad de Castilla-La Mancha

EDITOR DE RECENSIONES / BOOK REVIEW EDITOR

Francisco Esteban Bara. Universidad de Barcelona

CONSEJO EDITORIAL / EDITORIAL ADVISORY BOARD

Francisco Aliaga. Universidad de Valencia

Rosa Bruno-Jofre. Queen's University (Ontario, Canadá)

Randall Curren. University of Rochester (Nueva York, EE UU)

Charles Glenn. Boston University (EE UU)

Enrico Gori. Università degli Studi di Udine (Italia)

Lars Loevlie. Universidad de Oslo (Noruega)

Ramón Pérez Juste. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

Paul Standish. Institute of Education. University of London (Reino Unido)

CONSEJO TÉCNICO DE TRADUCCIÓN / TRANSLATION TECHNICAL BOARD

Alicia García Fernández

Juan Carlos Gutiérrez Dutton

SECRETARIA ADMINISTRATIVA / ADMINISTRATIVE SECRETARY

Valeria Aragone

SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA

José Luis Gaviria Soto. Presidente

María Jesús Mohedano Fuentes. Vicesecretaria

Arturo de la Orden Hoz. Presidente Honorífico

David Reyero García. Tesorero

Luis Lizasoain Hernández. Vicepresidente primero

Elea Giménez Toledo. Vocal por el CCHS (CSIC)

Gonzalo Jover Olmeda. Vicepresidente segundo

Arturo Galán González. Vocal como Editor Jefe
de *Bordón. Revista de Pedagogía*

COMITÉ CIENTÍFICO / SCIENTIFIC ADVISORY BOARD

- Víctor Álvarez Rojo. Universidad de Sevilla
Juan Ansión. Pontificia Universidad Católica del Perú
Javier Argos González. Universidad de Cantabria
Alfredo J. Artiles. Arizona State University
Ángela E. Arzubiaga Scheuch. Arizona State University
Pilar Aznar Minguet. Universidad de Valencia
Eduardo Backhoff. Universidad Autónoma Baja California
María Remedios Belando Montoro. Universidad Complutense de Madrid
Antonio Bernal Guerrero. Universidad de Sevilla
Leonor Buendía Eisman. Universidad de Granada
Flor A. Cabrera Rodríguez. Universidad de Barcelona
Isabel Cantón Mayo. Universidad de León
Julio Carabaña Morales. Universidad Complutense de Madrid
Rafael Carballo Santaolalla. Universidad Complutense de Madrid
Mario Carretero Rodríguez. Universidad Autónoma de Madrid
María Castro Morera. Universidad Complutense de Madrid
Antoni Colom Cañellas. Universidad de las Islas Baleares
Ricardo Cuenca. Sociedad de Investigación Educativa Peruana
Santiago Cueto. Sociedad de Investigación Educativa Peruana
M.ª José Díaz-Aguado Jalón. Universidad Complutense de Madrid
Dimitter Dimitrov. George Mason University
Juan Escámez Sánchez. Universidad de Valencia
Araceli Estebaranz García. Universidad de Sevilla
M.ª José Fernández Díaz. Universidad Complutense de Madrid
Mariló Fernández Pérez. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)
Joaquín Gairín Sallant. Universidad Autónoma de Barcelona
María García Amilburu. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)
Lorenzo García Aretio. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)
Joaquín García Carrasco. Universidad de Salamanca
Eduardo García Jiménez. Universidad de Sevilla
Narciso García Nieto. Universidad Complutense de Madrid
José Manuel García Ramos. Universidad Complutense de Madrid
María José García Ruiz. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)
Jesús Nicasio García Sánchez. Universidad de León
Belen García Torres. Universidad Complutense de Madrid
Bernardo Gargallo López. Universidad de Valencia
Samuel Gento Palacios. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)
Petronilha B. Gonçalves e Silva. Asociación Brasileña de Investigación Educativa
M.ª Ángeles González Galán. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)
Ángel-Pío González Soto. Universidad Rovira i Virgili
Begoña Gros Salvat. UOC
Fuensanta Hernández Pina. Universidad de Murcia
Alfredo Jiménez Eguizábal. Universidad de Burgos
Carmen Jiménez Fernández. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)
Jesús M. Jornet Meliá. Universidad de Valencia
Ángel de Juanas Oliva. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)
Luis Lizasoáin Hernández. Universidad del País Vasco
Manuel Lorenzo Delgado. Universidad de Granada
Félix López Sánchez. Universidad de Salamanca
Joan Mallart i Navarra. Universidad de Barcelona
Carlos Marcelo García. Universidad de Sevilla
Miquel Martínez Martín. Universidad de Barcelona
Óscar Maureira. Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez. Chile
Mario de Miguel Díaz. Universidad de Oviedo
Ramón Mínguez Vallejos. Universidad de Murcia
Isabel Muñoz San Roque. Universidad Pontificia Comillas
M.ª Ángeles Murga Menoyo. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)
Marisa Musaia. Università Cattolica del Sacro Cuore
Concepción Naval Durán. Universidad de Navarra
María José Navarro García. Universidad de Castilla-La Mancha
María del Carmen Palmero Cámara. Universidad de Burgos
Ascensión Palomares Ruiz. Universidad de Castilla-La Mancha
María Jesús Perales. Universidad de Valencia
Cruz Pérez Pérez. Universidad de Valencia
Juan de Pablo Pons. Universidad de Sevilla
Ángel Serafín Porto Ucha. Universidad de Santiago de Compostela
M.ª Mar del Pozo Andrés. Universidad de Alcalá
Josep María Puig Rovira. Universidad de Barcelona
Marta Ruiz Corbella. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)
María Auxiliadora Sales Ciges. Universidad Jaume I
Jesús M. Salinas Ibáñez. Universidad de las Islas Baleares
M.ª Carmen Sanchidrián Blanco. Universidad de Málaga
Juana María Sancho Gil. Universidad de Barcelona
M.ª Luisa Sevillano García. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)
Luis Sobrado Fernández. Universidad de Santiago de Compostela
Jesús Modesto Suárez Rodríguez. Universidad de Valencia
Francisco Javier Tejedor Tejedor. Universidad de Salamanca
José Manuel Touriñán López. Universidad de Santiago de Compostela
Javier Tourón Figueroa. Universidad de Navarra
Jaume Trilla Bernet. Universidad de Barcelona
Javier M. Valle. Universidad Autónoma de Madrid
Gonzalo Vázquez Gómez. Universidad Complutense de Madrid
Julio Vera Vila. Universidad de Málaga
Verónica Villarán Bedoya. Universidad Peruana Cayetano Heredia
Antonio Viñao Frago. Universidad de Murcia
Miguel Ángel Zabalza Beraza. Universidad de Santiago de Compostela

Contenido

IN MEMÓRIAM

- 7 Jesús A. Beltrán Llera (1936-2014)

ARTÍCULOS / ARTICLES

- 15 Necesidades de información y orientación del alumnado de formación profesional en la Comunidad Autónoma de Andalucía
Guidance needs' among students in Vocational Training in the Autonomous Community of Andalusia
Víctor Álvarez Rojo, M.^a Soledad García Gómez, Javier Gil Flores y Soledad Romero Rodríguez
- 35 La competencia europeísta: una competencia integradora
The europeistic competence: an integrative competence
Juan Tomás Asenjo Gómez
- 51 Formación en violencia de género en el Grado de Educación Social de las universidades españolas
Gender violence training in the Degree in Social Education in spanish universites
Encarna Bas-Peña, Victoria Pérez-De-Guzmán y Antonio Maurandi
- 67 Escribir en la escuela en tiempos de guerra
Writing at school during wartime
Bienvenido Martín Fraile e Isabel Ramos Ruiz
- 85 Docencia en la universidad: valoraciones de los estudiantes de la Universidad de Sevilla
Teaching at university: students rate the University of Seville
Rosario Ordóñez-Sierra y Margarita R. Rodríguez-Gallego
- 103 La teoría cognitivo social de desarrollo de la carrera: evidencias al modelo con una muestra de estudiantes universitarios de la rama científica
Social cognitive career theory: evidence model with a sample of undergraduate students from science disciplines
José Vicente Peña Calvo, M.^a de las Mercedes Inda Caro y M.^a del Carmen Rodríguez Menéndez
- 123 Diferencias de género en la participación de la población adulta en actividades de aprendizaje no formal e informal: situación actual en España
The current situation of gender differences in non-formal and informal learning activities in the spanish adult population
Carla Quesada-Pallarès, Miren Fernández-De-Álava y Edith Mariana Rebollar-Sánchez

- 143 Patrones diferenciales entre padres y profesorado en la detección de TDAH
Differential patterns between parents and teachers in detecting ADHD
Purificación Sánchez-Delgado, Ana Rosa Bodoque Osma y Jesús Miguel Jornet Meliá
- 167 Interdisciplinariedad o multidisciplinariedad en el ámbito universitario. Desafíos para la coordinación docente
An interdisciplinary or a multidisciplinary approach at the university level. Challenges for teaching coordination
Rocío Cárdenas-Rodríguez, Teresa Terrón-Caro y Carmen Monreal-Gimeno

RECENSIONES / BOOK REVIEW

- 187 Albareda Tiana, S. (2015). *Reconciliarse con el planeta*
Salvador Vidal Raméntol
- 188 Caldera, Rafael Tomás (2014). *Una invitación a leer... mejor*
David Luque
- 190 Valverde Molina, J. (2014). *Exclusión social: bases teóricas para la intervención*
Diego Galán Casado
- 192 Calderón Almendros, Ignacio (2014). *Educación y esperanza en las fronteras de la discapacidad. Estudio de caso único sobre la construcción creativa de la identidad.*
Maria Rosa Buxarrais Estrada

195 POLÍTICA EDITORIAL DE LA REVISTA BORDÓN

- 197 **NORMAS PARA LA REDACCIÓN, PRESENTACIÓN Y PUBLICACIÓN DE COLABORACIONES**

IN MEMORIAM

JESÚS A. BELTRÁN LLERA (1936-2014)

El pasado día 10 de noviembre de 2014 falleció el profesor Jesús A. Beltrán Llera en Madrid, al lado de su querida familia, de sus amigos, de sus compañeros académicos y de algunos de sus múltiples conocidos.

Jesús fue catedrático de Psicología Evolutiva y de la Educación en la Universidad de Murcia y, posteriormente, en la Universidad Complutense de Madrid. A lo largo de su carrera académica desempeñó múltiples cargos. Fue director del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad Complutense de Madrid, director del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Complutense de Madrid y presidente de la Asociación Científica de Psicología y Educación (ACIPE) durante bastantes lustros. Recibió también numerosos premios y distinciones, entre los que cabría mencionar: el Premio Nacional de Investigación Educativa, el Premio Huarte de San Juan, la Medalla de Oro de la Universidad de Oviedo, su condición de Académico de Número de la Real Academia Española de la Mar y la distinción con la Cruz de la Orden Civil de Alfonso X El Sabio. Fue miembro del comité de redacción de numerosas revistas y editoriales, como la *Revista Bordón*, *Revista de Psicología y Educación*, *Revista Española de Pedagogía*, *Revista Española de Psicología General y Aplicada*, y de la *Revista de Educación*, del Ministerio de Educación y Ciencia, e, igualmente, consultor de la editorial Erlbaum. Dirigió numerosos proyectos de investigación a la par que decenas de tesis doctorales. Organizó y presidió varios Congresos Internacionales de Psicología y Educación, celebrados a lo largo y ancho de toda la geografía española.

Como cabe inferir de lo señalado, resulta muy difícil, por no decir imposible, resumir en unas pocas páginas la trayectoria vital y la obra de Jesús. No obstante, si tuviéramos que resaltar alguno de los múltiples aspectos de su prolífica carrera, diríamos que su obra y su persona destacaron por su pasión y su vocación docente. En el decir de Steinbeck de los buenos docentes, podemos afirmar que Jesús “amaba lo que hacía y catalizaba un ardiente deseo de saber”. Excelente comunicador, profesor muy querido, conjugaba admirablemente ciencia y arte en sus enseñanzas. Transmitió su sabiduría y sensibilidad docente a muchas generaciones de educadores y maestros de nuestro país, que nos congratulamos de haber sido sus alumnos.

Además de extraordinario docente, Jesús fue un gran divulgador. Publicó más de 40 libros y 150 artículos, relacionados todos ellos con la psicología de la educación. De todas sus publicaciones hemos de destacar, a título de ejemplo ilustrativo, sus aportaciones al ámbito de la “psicología de la

educación”, “procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje”, “psicología de la instrucción”, “nuevos diseños educativos” e “intervención psicopedagógica”. A continuación presentaremos muy brevemente una pequeña muestra de su legado.

En *Psicología de la Educación* (I) y (II) (1984) se analizan los orígenes históricos de la psicología educativa y los problemas que tenía planteados esta disciplina en la década de los ochenta en nuestro país. Jesús ha sido experto y pionero de la psicología de la educación. Es por ello que resulta muy interesante comparar estas primeras publicaciones suyas con las realizadas posteriormente. En estos dos volúmenes, publicados en la década de los ochenta, se resalta la crisis de identidad de la psicología de la educación, ya que en aquellos momentos carecía de una imagen definida en sí misma. Posteriormente, en *Más de un Siglo de Psicología Educativa. Valoración general y perspectivas de futuro* (2011), presenta la evolución profunda que la psicología de la educación ha sufrido en las dos últimas décadas y acentúa la contribución específica, original, de esta disciplina al mundo educativo. Jesús considera que esta evolución se hace patente en cuatro grandes áreas: la enseñanza, el aprendizaje, los contenidos y el contexto. Según su criterio, con respecto a la enseñanza y el aprendizaje las principales aportaciones de la psicología educativa han sido: a) la generación de teorías sobre la inteligencia, muy significativas para la enseñanza, ya que propugnan que la inteligencia es múltiple y que se puede modificar mediante la práctica y el ejercicio; b) la relativización del enfoque conductista del aprendizaje, para centrarse más específicamente en el enfoque cognitivo, y c) el impacto de las estrategias de aprendizaje y metacognitivas en el rendimiento académico de los estudiantes. Con respecto a los contenidos, destaca la evolución de la psicología educativa centrada primero en la enseñanza y, luego, en el aprendizaje. Finalmente, con relación al contexto, Jesús hace hincapié en dos conceptos que son puntos clave en la enseñanza actual: las “comunidades de aprendizaje” y “las barreras de aprendizaje”, barreras que el contexto establece y que dificultan el acceso de muchos estudiantes al aprendizaje.

Si bien, sus obras sobre psicología de la educación de 1984, citadas anteriormente, muestran una imagen vacilante de esta disciplina, como ciencia que estaba abriéndose camino e intentando establecerse, la publicación de 2011, sobre este tema, también citada en el párrafo anterior, presenta a la psicología de la educación como una disciplina ya bien fundamentada y que, por tanto, ocupa un lugar bien definido en el mundo académico y educativo actual. En esta última publicación, Jesús introduce también la apertura de la psicología de la educación a la investigación en neurociencia y la repercusión de las investigaciones sobre el cerebro para explicar y comprender mejor el aprendizaje. En definitiva, las publicaciones de Jesús sobre psicología de la educación analizan las principales claves del nacimiento y la evolución de esta disciplina desde sus orígenes hasta nuestros días y resultan apasionantes para todos aquellos interesados en adentrarse y en comprender esta disciplina.

Dentro del amplio marco de la psicología de la educación, una de sus áreas preferidas y en la que nos ha dejado interesantes aportaciones es la relacionada con las estrategias de aprendizaje, que solía clasificar como: de sensibilización (motivación, emoción y actitudes), metacognitivas (planificación, autorregulación y evaluación), cognitivas (selección, organización y elaboración), personalización (creatividad, pensamiento crítico, recuperación y transferencia), y de apoyo (concentración, persistencia, toma de riesgos, etc.). Estas estrategias aparecen relacionadas y descritas, con numerosos ejemplos, en su obra *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje* (1993). Además de hacer hincapié en las estrategias citadas, Jesús analiza en este volumen las investigaciones más relevantes sobre la relación entre el entrenamiento en estrategias y el rendimiento académico. Los

resultados de los numerosos estudios revisados no dejan lugar a dudas: las estrategias tienen un efecto positivo sobre el rendimiento académico. Como solía recalcar Jesús en sus clases, “esta relación parece evidente dado que si las estrategias de aprendizaje son las herramientas idóneas para construir el conocimiento, cuantas más y mejores estrategias utilice un alumno en su aprendizaje, mayor será su nivel del rendimiento”. Utilizando la máxima socrática, “el aprendizaje con la teoría se hace lento, con el ejemplo es inmediato” y para que comprendiéramos que las estrategias son las grandes herramientas del pensamiento, solía exponer el símil de utilizar una tuneladora, muy popular en el Madrid de aquellos días, frente a una pala, para excavar un túnel. La idea era comparar la tuneladora con la utilización flexible y creativa de las estrategias de aprendizaje y la pala, con la utilización rígida y pobre de las estrategias, para conseguir un objetivo académico determinado. Ahora bien, aunque todas las estrategias de aprendizaje son importantes, Jesús siempre resaltaba que si el estudiante no encuentra motivos, no pondrá en marcha su capacidad para aprender. Por tanto, consideraba las estrategias de *sensibilización* (referidas más arriba), de vital importancia para aprender. En este sentido, solía citar la obra de Sternberg “Beyond IQ!” (Más allá del CI).

Si nos trasladamos de lo más descriptivo a lo prescriptivo, hemos de remitirnos necesariamente a los volúmenes publicados sobre la *Psicología de la Instrucción* (1995), en colaboración con Genovard y Rivas. Jesús sitúa los orígenes de la psicología de la instrucción en la publicación del libro de Bruner *Hacia una teoría de la instrucción* (1966), considerando que este libro inauguró esta disciplina, con una orientación claramente cognitiva. La idea central de Bruner fue distinguir entre las teorías del aprendizaje que son descriptivas y las teorías de la instrucción que son prescriptivas y que marcan las líneas de actuación que debe seguir el profesor para que el estudiante aprenda. En estos volúmenes de *Psicología de la Instrucción*, Jesús describe con claridad la evolución de los diferentes paradigmas educativos: institucional, administrativo, instruccional y personal, y sitúa a Gardner y a Sternberg como los mejores representantes del paradigma personal, ya que las teorías de ambos autores enfatizan que los profesores tienen que enseñar y educar en el aula todas las inteligencias, siendo esta la única forma de llegar a todos los alumnos. Jesús adopta, tanto en su docencia como en su investigación, el paradigma personal, que sitúa el *locus de control* en el estudiante y en la construcción del significado y pone su acento en el aprendizaje autónomo y autorregulado. Concebía el enseñar como “ayudar a aprender, enseñar a pensar, a desarrollar distintas funciones del pensamiento y no solo ayudar a almacenar contenido”; la figura del profesor “como mediador y no como mero transmisor”; y la evaluación “centrada en los procesos, más que de productos”.

El fruto de la unión de lo más descriptivo (psicología de la educación) y lo prescriptivo (psicología de la instrucción) lo trata de materializar Jesús en el *Aula Inteligente* (1988), en colaboración con F. Segovia. Jesús presenta un modelo educativo que recopila la metodología y los valores que él consideró óptimos para un aprendizaje “auténtico” y “significativo”. Tal como él mismo expone: “El aula inteligente es una comunidad de aprendizaje, cuyo objetivo principal es el desarrollo de la inteligencia y de los valores de los alumnos, que planifican, realizan y regulan su propio trabajo, bajo la mediación de los profesores, por medio de métodos didácticos diversificados y tareas auténticas, evaluadas por alumnos y profesores, en un espacio multiuso abierto, tecnológicamente equipado y organizado según los principios de la calidad total en la gestión” (p. 188). Los objetivos de este modelo educativo son: que los alumnos aprendan a pensar críticamente, a desafiar la rutina, elijan libre y responsablemente y actúen éticamente. En el aula inteligente la aplicación del enfoque constructivista del aprendizaje se aborda desde el replanteamiento de la enseñanza en cuatro aspectos, el *contextual*, que tiene en cuenta las ideas previas, las tareas, las preguntas y el trabajo cooperativo; el *comprenditivo*, que enfatiza el desarrollo de la comprensión significativa; el *estratégico*, que

postula el desarrollo necesario de las estrategias de aprendizaje; y el aspecto *disposicional*, que establece la necesidad de generar en los alumnos la voluntad de aprender, porque como siempre afirmaba Jesús, solo así podrán actuar eficazmente los aspectos contextuales, comprensivos y estratégicos. El aula inteligente es un diseño en el que cada alumno aprende a su propio ritmo, interactivo, constructivo y autorregulado, ya que se basa en una metodología investigadora que promueve el trabajo y la planificación autónoma en función de los intereses de cada estudiante. Por último, añadir que el aula inteligente incorpora la tecnología informática, poniéndola al servicio de la educación.

Por lo meramente insinuado hasta aquí, es fácil darse cuenta de que es imposible, desde cualquier punto de vista, dar razón de ser de todas las aportaciones que Jesús ha realizado a la psicología de la educación en tan solo unas pocas páginas. De ahí que nos veamos en la obligación de remitir al lector interesado a algunas de sus obras más emblemáticas, si desea conocer en profundidad su trayectoria académica:

- (1984). *Psicología educacional*. Vols. I-II. Madrid: UNED.
- (1988). *Para comprender la psicología*. Estella: Verbo Divino.
- (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- (1993). *Intervención psicopedagógica* (en colaboración con V. Bermejo, M. D. Prieto y D. Vence). Madrid: Síntesis.
- (1995). *Psicología de la Instrucción*. Vols. I-II-III (en colaboración con C. Genovard y F. Rivas). Madrid: Síntesis.
- (1996). *Psicología de la educación* (en colaboración con J. A. Bueno). Barcelona: Boixareau.
- (1998). *Dificultades de aprendizaje* (en colaboración con V. Santiuste). Madrid: Síntesis.
- (1998). *El aula inteligente: nuevo horizonte educativo* (en colaboración con F. Segovia). Madrid: Espasa.
- (2000). *Intervención psicopedagógica y currículum escolar* (en colaboración con V. Bermejo, L. F. Pérez, M. D. Prieto, D. Vence y R. González). Madrid: Pirámide.
- (2002). *Enciclopedia de Pedagogía*. Vols. I-II-III-IV-V. Madrid: Espasa.
- (2011). Más de un siglo de psicología educativa. Valoración general y perspectivas de futuro. *Papeles del Psicólogo*, 32 (3), 204-231 (en colaboración con L. F. Pérez).

El lector podrá comprobar por sí mismo que cada obra de Jesús nos instruye y nos deleita con sus reflexiones sobre lo que significa “enseñar” y “aprender”. Su pluma es clara, precisa, su pensamiento bien organizado y su discurso instructivo y ameno. Gracias, pues, profesor por las enseñanzas que con tanta pasión supiste transmitirnos a muchas generaciones de estudiantes. Tu modo de estar, de hacer, de escuchar, de reflexionar, de transmitir, estará siempre presente en las aulas que muchos de tus alumnos seguimos frecuentando todavía y, a su vez, será transmitido y se verá reflejado en generaciones venideras, en otros estudiantes, que nunca, ni siquiera nosotros, conoceremos.

Carmen López-Escribano
Universidad Complutense de Madrid

Palabras dedicadas a Jesús Beltrán

Han transcurrido, Jesús, algunos meses desde que nos dijiste, a tu familia, a tus amigos, a tus compañeros y a tus muchos conocidos, tu último adiós, tu adiós definitivo. Este adiós nos ha sumido en un profundo desasosiego y tristeza, aunque no así en un desconsuelo, pues afortunadamente contamos con tu rico legado, repleto de esperanza y de futuro. A lo largo de tus extensas etapas de madurez y senectud has sido pródigo en la siembra de ilusiones. Has esparcido entre nosotros muchas y muy diversas semillas. Se han de destacar, desde una perspectiva general, la de tu saber estar, tu permanente simpatía, tu ilustrado buen humor, tu propositiva cercanía y tu desbordante cariño y generosidad para con los que te han rodeado en los más diversos ambientes: familiar, social y universitario. Estos valores permanecerán, Jesús, en nuestro recuerdo para siempre, junto con nuestra gratitud a quien tan excelentemente los practicó y representó.

Ya dentro de un contexto más reducido, el académico, nos has mostrado la importancia de contar en todo momento con la información científica adecuada, para así poder estar debidamente formado, ser (diríamos en nuestros días) competente y poder así formar a los demás en esas mismas competencias. Podemos dar fe de las inmejorables evaluaciones de tus alumnos, sin importar el nivel de estudios de estos (licenciaturas, grados, títulos propios, másteres oficiales o doctorados). Tampoco importaba la procedencia institucional: facultades de Psicología o de Educación, institutos de Ciencias de la Educación, perteneciesen estos centros a la Universidad Complutense, a la de Murcia o a la Camilo José Cela, por poner solo algunos ejemplos ilustrativos. A todos ellos, a todos estos alumnos, les gustaría poder decir *hic et nunc*: gracias, muchas gracias, Jesús, maestro, excelente profesor, por lo mucho que nos has enseñado y por cómo nos lo has enseñado. Tus semillas darán a su debido tiempo, no lo dudes, su fruto: el fruto del porvenir.

Pero esta faceta, con ser importante, no ha sido la única que has desarrollado. También está la de tus múltiples labores de gestión: tus direcciones de departamentos, institutos de educación o de asociaciones. Nos quedará aquí el valor imperecedero de tu servicio a los demás, restando incluso tiempo a tus legítimos intereses personales. Ojalá practiquemos, siguiendo tu estela, estos buenos hábitos en nuestro peregrinar futuro.

Siendo todavía más concretos, mencionaremos la que Luz, tu esposa, refería como tu obra: ACIPE, la Asociación Científica de Psicología y Educación. Esta asociación ha cobijado en su seno a investigadores

y profesionales de toda España y de todas sus universidades, dedicados al pleno desarrollo de la centenaria disciplina de la psicología de la educación. La creaste y has estado al frente de ella más de 25 años. Has podido recoger, con gozo y merecimiento, las primeras cosechas. Pero todavía queda mucho campo por cultivar y mucho camino por recorrer. No te preocupes, descansa feliz y satisfecho, pues siguiendo tu ejemplo, esperamos que los tuyos —tu familia, tus amigos, tus compañeros, tus conocidos— puedan ver crecer todo lo mucho que has sembrado. Y ya, para finalizar, queremos que a tu adiós definitivo le acompañe nuestro último abrazo, nuestro definitivo e inmenso abrazo. Jesús, hasta siempre.

Juan Fernández Sánchez
Universidad Complutense de Madrid

ARTÍCULOS /
ARTICLES

NECESIDADES DE INFORMACIÓN Y ORIENTACIÓN DEL ALUMNADO DE FORMACIÓN PROFESIONAL EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE ANDALUCÍA¹

Guidance needs' among students in vocational training in the Autonomous Community of Andalusia

VÍCTOR ÁLVAREZ ROJO, M.^á SOLEDAD GARCÍA GÓMEZ, JAVIER GIL FLORES Y SOLEDAD ROMERO RODRÍGUEZ

Universidad de Sevilla

DOI: 10.13042/Bordon.2015.67301

Fecha de recepción: 22/04/2014 • Fecha de aceptación: 05/12/2014

Autor de contacto / Corresponding Author: Javier Gil Flores. E-mail: jflores@us.es

Fecha de publicación online: 13/05/2015

INTRODUCCIÓN. En nuestro país, la formación profesional inicial sigue siendo poco valorada por el alumnado de niveles educativos obligatorios y por sus familias, cuyas aspiraciones educativas se dirigen preferentemente hacia el bachillerato. La revalorización de la formación profesional requeriría el incremento de su calidad, siendo factor clave para ello una adecuada información y orientación. El diagnóstico de las necesidades del alumnado en este ámbito habría de ser el punto de partida para replantear la intervención orientadora. Identificar las necesidades de información y orientación del alumnado de formación profesional ha sido el objetivo del presente estudio. **MÉTODO.** Hemos trabajado con una muestra de 4.417 estudiantes de Ciclos Formativos (Medio y Superior) y Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) de 27 centros públicos andaluces. A todos ellos se administró un cuestionario construido para este fin que, de acuerdo con los resultados del análisis de componentes principales, presenta seis dimensiones: conocimiento de sí mismo, conocimiento del entorno, toma de decisiones, empleabilidad, competencia social y autoconfianza. **RESULTADOS.** Los resultados muestran comparativamente mayores carencias del alumnado en lo que respecta a conocimientos y habilidades para la empleabilidad, el conocimiento del entorno y la toma de decisiones. El análisis de las diferencias en función del nivel cursado refleja mayores necesidades en el alumnado de PCPI que entre quienes cursan Ciclos Formativos. **DISCUSIÓN.** Estos resultados indican la necesidad de intensificar en los PCPI las actuaciones orientadoras. Los contenidos prioritarios a abordar en la actividad orientadora se concretan en la información sobre el mercado laboral, el desarrollo de habilidades para la transición al empleo, y en la competencia de los estudiantes para lograr definir su proyecto profesional.

Palabras claves: *Formación profesional, Orientación para la carrera, Transición escuela-trabajo, Necesidades de los estudiantes, Métodos de encuesta.*

Introducción

El estatus de la formación profesional en nuestro país ha evolucionado a lo largo de las últimas décadas. De ser un itinerario formativo destinado en buena medida a quienes obtenían pobres resultados en los niveles educativos básicos, ha pasado a constituir una renovada alternativa de formación que ha diversificado su oferta de títulos para adaptarse a las necesidades del mercado laboral, favoreciendo así la inserción profesional de sus egresados. En ese contexto podría destacarse la aparición de nuevas profesiones fuertemente demandadas, derivadas de la expansión de las tecnologías de la información y la comunicación y del progresivo trasvase de activos laborales desde la industria a los servicios, las cuales han sido incorporadas a la oferta de familias profesionales dirigida a los estudiantes.

Además, la segregación que tiempo atrás suponía la opción entre formación profesional y bachillerato, nada más finalizar la educación obligatoria, ha sido sustituida por fórmulas de permeabilidad entre ambas vías, posibilitando el trasvase en diferentes niveles del sistema educativo, con un ensanche de las pasarelas para el acceso a estudios superiores universitarios.

A pesar de la relevancia adquirida en las sociedades modernas, en nuestro país la formación profesional sigue estando en cierto modo minusvalorada en sus etapas iniciales. Las preferencias de las familias, en lo que respecta a los estudios que cursarán sus hijos, se focalizan en el bachillerato y en el estudio de una carrera universitaria antes que en la realización de un Ciclo Formativo. En la Comunidad Autónoma de Andalucía, donde se ha llevado a cabo el trabajo que presentamos en estas páginas, más del 75% de los padres del alumnado de 4º de Educación Primaria (EP) y casi dos tercios en 2º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) aspiran a que su hijo o hija curse estudios universitarios, mientras que el porcentaje de los que esperan

que sus hijos completen un Ciclo Formativo de Grado Medio o de Grado Superior permanece por debajo de las cotas del 15% y el 20% en EP y ESO, respectivamente (Agencia Andaluza de Evaluación Educativa, 2010). Aunque las aspiraciones de las familias no necesariamente acaben cristalizando en decisiones académicas del alumnado, apuntan en una dirección que las estadísticas oficiales corroboran. Así, en una reciente edición de los indicadores cuantitativos que ofrece la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) para la comparación entre sistemas educativos nacionales (OCDE, 2011a), el porcentaje de alumnos que están matriculados en itinerarios educativos académicos o generales (bachillerato) en España es del 57,1%, frente a la media de los países de la Unión Europea, que se sitúa en el 47,6%; paralelamente, la proporción de estudiantes españoles de segunda etapa de Educación Secundaria matriculados en formación profesional es inferior (42,9%) a la media de la Unión Europea (52,4%).

El menor atractivo de la formación profesional en el sistema educativo español se ve acompañado, por tanto, de un bachillerato sobredimensionado a través del cual una elevada cifra de alumnas y alumnos acaba accediendo a estudios universitarios, en comparación con la situación registrada en otros sistemas educativos europeos. Esta circunstancia se traduce en problemas de eficiencia del sistema, de tal modo que la formación con la que acceden a los puestos laborales muchos egresados universitarios es posiblemente más elevada de la que el perfil competencial de esos puestos requeriría, los cuales podrían ser cubiertos satisfactoriamente por titulados en formación profesional. Precisamente saliendo al paso de este problema, entre las recomendaciones que en materia de educación hace la OCDE para nuestro país se encuentra la necesidad de aumentar el atractivo de la formación profesional (OCDE, 2011b).

Para conseguir la revalorización definitiva de la formación profesional se requiere, entre otros

elementos, asegurar la calidad de la formación impartida. Junto a los esfuerzos realizados para adecuar la oferta de titulaciones a las demandas del mercado laboral, o mejorar los recursos humanos y materiales destinados a este tipo de formación, un factor clave es, sin duda, potenciar la orientación profesional del alumnado. Además de contar con un proyecto de formación, en los centros que imparten estas enseñanzas será interesante disponer de servicios de orientación para el desarrollo y ajuste del proyecto personal de inserción profesional (Molina, 2008).

El marco legislativo actual para la formación profesional que se imparte en nuestro sistema educativo recoge la necesidad de orientación profesional del alumnado. La legislación apuesta por una flexibilización del sistema educativo que permita el tránsito de la formación al trabajo y viceversa, así como conexiones entre diferentes tipos de enseñanzas. Este escenario enfatiza el hecho de que la orientación profesional en el sistema educativo aparezca ligada a procesos de transición (Alfaro, 2009; Fernández Rey, 2009; Fernández Sierra, 1999; Figuera, 2006; Martínez Clares, 2008).

El alto porcentaje de alumnado joven presente en la formación profesional impartida dentro del sistema educativo formal hace que la transición al mundo del trabajo constituya un proceso que requiere especial atención, debido a la incertidumbre y las paradojas que lleva asociadas el paso a la edad adulta en el contexto de las sociedades avanzadas (Defrenne, 2007; Martínez Clares, 2008; Rodríguez Moreno, 2003; Romero Rodríguez, 2003; Sobrado, 2007). De acuerdo con ello, los jóvenes deben hacer frente al mismo tiempo a problemas relacionados con el desarrollo de la identidad personal y con la toma de decisiones sobre su futuro (Law, 2000; Walther, Bois-Reymond y Biggart, 2006). Además, la complejidad de las sociedades actuales enfrenta a los jóvenes a la necesidad de adoptar un número aún mayor de decisiones que en épocas pasadas (Walther, 2006).

En definitiva, la transición al mundo del trabajo requiere en los estudiantes la adquisición de estrategias eficaces que les permitan hacer frente a las demandas del mundo laboral (Blustein, Juntunen y Worthington, 2000). Para ello, se ha destacado la necesidad de contemplar en la formación profesional unos contenidos curriculares orientados a las necesidades del mundo del trabajo, al tiempo que se desarrollan actividades de orientación dirigidas al alumnado (Jäppinen, 2009). La importancia de las actividades de orientación se hace más evidente en un contexto socioeconómico caracterizado por la recesión, en el que han ganado terreno el desempleo, el trabajo temporal o el subempleo. El informe sobre los retos actuales de la Educación Técnico Profesional, elaborado por la fundación Santillana en 2013 (Blas y Planells, 2013), hace hincapié en la necesidad que tienen estas personas de actuaciones tendentes no solo a aprender a elegir entre diferentes alternativas de profesionalización, sino también para la gestión de sus propias capacidades y saberes, lo que implica el desarrollo de experiencias de orientación centradas en el sujeto.

Diversos estudios e investigaciones se han centrado recientemente en las necesidades de orientación del estudiantado de formación profesional y en la situación de este proceso de intervención en los centros de secundaria y formación profesional. Todos ellos hacen hincapié en la necesidad de mejorar la oferta de orientación en la formación profesional y en los niveles previos, y se detienen en el tipo de contenidos a desarrollar. Rial y Mariño (2010), señalan la necesidad de conocimientos en técnicas de búsqueda de empleo y formación en estrategias de autoempleo para facilitar la inserción laboral. Otros estudios, como los de Romero Rodríguez *et al.* (2012) o Santana, Feliciano y Santana (2012, 2013) subrayan, según sus hallazgos, la necesidad de construir programas de orientación curricular que permitan al estudiantado construir sus propios proyectos de vida. Por su parte, el Proyecto Orión de la Universidad de Comillas (Hernández Franco,

2014) se centra en las necesidades del alumnado previas al acceso a la formación profesional o la universidad y, a través de la herramienta *My Vocational e-portfolio*, facilita a la red de orientadores del ámbito geográfico de la Comunidad de Madrid un “observatorio” de los intereses, valores y expectativas de continuidad de estudios del alumnado de secundaria y bachillerato. Otros estudios, como el de Velaz de Medrano, Blanco y Manzano (2012), realizado en diferentes comunidades autónomas, detectan las carencias existentes en el sistema de orientación al alumnado, las cuales se centran, entre otras, en la complejidad de las necesidades de orientación del alumnado de secundaria.

A estas carencias detectadas en el sistema de orientación (equipos de orientación externa, departamentos de orientación, tutorías), hay que añadir la situación del módulo de Formación y Orientación Laboral (FOL) que se incluye en todos los ciclos de formación profesional. Su incidencia en relación con la orientación del alumnado, como declara Sanjuán (2010), ha sido escasamente estudiada, si bien ha sido muy cuestionada desde los foros de debate del profesorado de formación profesional. Esta misma investigadora (Sanjuán, 2010) realiza un estudio en la Comunidad de Galicia en el que concluye que, si bien el profesorado FOL considera imprescindible el desarrollo de contenidos relacionados expresamente con la orientación laboral, reconoce, a la vez, que se dedica significativamente más tiempo a temáticas que tienen más que ver con la legislación laboral. No obstante, como sugieren los resultados hallados por Repetto *et al.* (2006), el alumnado de formación profesional percibe tener una mayor formación en competencias socioemocionales para su orientación, lo que interpreta este equipo de investigación precisamente como una consecuencia de la aportación de la FOL.

De cualquier modo, las investigaciones que se plantean como objetivo analizar la situación global de la formación profesional ponen de

manifiesto la necesidad de incrementar y mejorar la presencia de la orientación en este nivel educativo (Casares, 2007; Sanz, 2010; Renés y Castro, 2013).

Los centros en los que se imparte la formación profesional han de ser vistos no solo como instituciones centradas en la cualificación profesional de los estudiantes, sino también en la adquisición de competencias para la reflexión sobre sus motivos y ambiciones personales, y para poner en marcha actuaciones dirigidas a su propio desarrollo profesional (Mittendorf, Jochems, Meijers y Brok, 2008). Dichas actuaciones deben responder, a nuestro modo de entender, a varios principios de intervención (Romero Rodríguez, 2013): a) encuadrarse en un enfoque de aprendizaje a lo largo de toda la vida; b) como un proceso centrado en la persona, que construye su propia vida (*life designing*); c) por lo que dicho proceso no es lineal, sino dinámico y sistémico; d) preventivo y e) tendente a que la persona aprenda a encontrar sentido a su propia trayectoria vital y comprometerse con actividades que sean significativas para ella, contribuyendo así al desarrollo social. Nos situamos, por tanto, en un modelo de autoconstrucción y construcción de la carrera a lo largo de la vida, en la línea desarrollada por autores como Savickas *et al.* (2009), Savickas (2012) o McMahon y Watson (2012).

Problema e hipótesis

Las intervenciones orientadoras dirigidas al alumnado con el objetivo de favorecer la adquisición de las competencias necesarias para la exploración de sí mismo, de las opciones académicas y profesionales que ofrece el entorno, y para la elaboración y gestión del propio proyecto profesional han de partir de un diagnóstico de sus necesidades de orientación. En esta dirección apunta el presente trabajo, con el que nos proponemos identificar las necesidades de información y orientación de los estudiantes de formación profesional, explorando sus percepciones sobre

los conocimientos y habilidades que poseen de cara a la elaboración de su proyecto profesional.

Al mismo tiempo, pretendemos contrastar nuestra hipótesis de que las necesidades de información y orientación en formación profesional difieren entre el alumnado de los distintos niveles: Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI), Ciclos Formativos de Grado Medio (CFGM) y Ciclos Formativos de Grado Superior (CFGS).

Método

El trabajo desarrollado responde a un diseño no experimental o ex-post-facto, basado en métodos de encuesta. El estudio ha supuesto la construcción y aplicación de un cuestionario para recoger información acerca de las necesidades de información y orientación que percibe el alumnado de formación profesional.

Población y muestra

Consideramos la población de alumnado matriculado en centros públicos andaluces durante el año escolar 2010-2011 para cursar PCPI, CFGM o CFGS en régimen ordinario, con exclusión de quienes únicamente se matriculan en Formación en Centros de Trabajo.

A partir de esta población, de acuerdo con un criterio de accesibilidad, se ha seleccionado un total de 27 centros, tratando de garantizar una dispersión geográfica de los mismos y la presencia de diferentes ramas profesionales. Los centros considerados se ubican en las provincias de Almería, Cádiz, Jaén, Huelva, Málaga y Sevilla, y entre todos cubren 20 familias profesionales distintas. En cada centro se invitó a responder el cuestionario al alumnado de dos grupos de clase elegidos aleatoriamente. La muestra ha quedado constituida por 4.417 sujetos, con un 53,5% de alumnos y un 46,5% de alumnas. Por niveles, contamos con un 6,5% de alumnado de PCPI (n=285), 40,9% de

CFGM (n=1806) y 52,7% de CFGS (n=2326). Esta muestra, por sus dimensiones y heterogeneidad, permite una buena aproximación a las necesidades de información y orientación del alumnado de formación profesional en la Comunidad Autónoma de Andalucía.

Elaboración del cuestionario

El proceso de construcción se ha iniciado con la redacción de un total de 46 ítems, tratando de dar cobertura a diferentes aspectos relevantes en relación a las competencias que posee el alumnado de formación profesional para cuestionarse su propio proyecto profesional y vital. Nos hemos basado, para ello, en las propuestas de Romero Rodríguez (2003, 2004, 2009, 2013) en relación con los contenidos a desarrollar en programas de orientación para la elaboración del proyecto profesional y vital. Estas propuestas se sustentan en las teorías del desarrollo de la carrera y realizan una síntesis de las tareas de desarrollo vocacional, incluidas la concepción operatoria del desarrollo de la carrera de Pelletier (1995) y el enfoque experiencial, educativo y social de Defrenne (1998). La exploración de sí mismo y del entorno, la toma de decisiones y elaboración del proyecto profesional, y las competencias requeridas para ponerlo en práctica (empleabilidad, competencias sociales y participativas) han sido los tópicos a los que iban referidos los ítems. Los encuestados tendrían que posicionarse en relación a cada ítem indicando, en una escala de 1 a 6, el grado en que su situación personal se ajustaba a la planteada en el correspondiente enunciado.

Los ítems inicialmente redactados fueron sometidos a revisión por un grupo de expertos, constituido por profesorado de formación profesional y profesorado universitario con experiencia en el ámbito de la orientación. Estos expertos revisaron el conjunto de ítems y realizaron sus observaciones y recomendaciones por escrito. Como consecuencia de esta revisión se modificaron algunos enunciados; de una parte, tratando de adecuarlos al propósito del estudio y, de

otra, adaptando el lenguaje empleado al nivel de comprensión propio del alumnado destinatario. Además, fueron suprimidos dos ítems considerados poco pertinentes por los jueces. Para complementar la valoración de los jueces, el conjunto inicial de 46 ítems fue aplicado simultáneamente a una muestra piloto de 111 alumnos de formación profesional. La observación del modo en que los estudiantes actuaron y reaccionaron durante la administración del instrumento, en lo referido a tiempo necesario para responder, dificultades encontradas, dudas surgidas o aclaraciones necesarias, llevó a proponer modificaciones adicionales en la forma, contenido y estructura del cuestionario.

El resultado de este doble proceso de revisión fue una primera versión de la *Escala de necesidades de orientación del alumnado de formación profesional*, que constaba de 44 elementos. Su posterior utilización con la muestra considerada en el estudio permitió valorar las características técnicas de los ítems y del instrumento, proponiendo en función de estas la versión definitiva del mismo.

Procedimiento

Los cuestionarios fueron administrados en el curso escolar 2011-2012, encargándose el profesorado de los centros de presentarlos a los grupos de alumnado aleatoriamente seleccionados. Con la finalidad de asegurar la calidad del cuestionario utilizado en el estudio, se han analizado los ítems del mismo (correlación ítem-total) y su contribución a la fiabilidad del instrumento, permitiendo descartar ítems que reducen su consistencia interna. Como resultado, la versión final de la *Escala de necesidades de información y orientación del alumnado de formación profesional* contó con 33 ítems. La exploración de las dimensiones subyacentes se apoya en el análisis de componentes principales. Para cada uno de los factores identificados se valoró la validez convergente, calculando las correlaciones medias dentro de cada dimensión, y se estimó la fiabilidad (alfa de Cronbach).

Tomando como referencia la versión final del instrumento, la descripción de las respuestas al mismo se basó en los estadísticos media y desviación típica para cada ítem y para el promedio de las puntuaciones en cada dimensión de la escala. Finalmente se exploraron las diferencias entre alumnado de distintos niveles de la formación profesional, recurriendo primero al análisis multivariando de la varianza (MANOVA) para el conjunto de medias en las diferentes dimensiones, y seguidamente al análisis univariado de la varianza (ANOVA), con utilización posterior de las pruebas de Scheffé o C de Dunnet, según se asuma o no el supuesto de homoscedasticidad de varianzas. Dada la diferencia de tamaños entre las submuestras, este análisis univariado se complementó con la prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis.

Resultados

Necesidades de información y orientación del alumnado

De acuerdo con las medias registradas para cada ítem del cuestionario (ver tabla 1), las opiniones expresadas por los estudiantes acerca de sus conocimientos y habilidades de cara a su desarrollo educativo y profesional muestran un optimismo moderado al valorar la propia situación. En una escala de seis puntos, en la que el valor medio se sitúa en 3,5, tan solo un ítem ha quedado por debajo de este umbral. Para establecer posibles necesidades de información y orientación del alumnado, analizaremos las puntuaciones en términos relativos, destacando aspectos a los que corresponden puntuaciones que resultan bajas comparadas con el conjunto.

En general, las puntuaciones medias obtenidas reflejan en el alumnado un buen grado de conocimiento sobre sí mismo. El ítem con media más alta ha resultado ser el ítem 1 (media de 5,47), mediante el cual los sujetos afirman tener una idea clara de quiénes son. Incluyendo el ítem 1, cinco de los seis ítems con medias por encima

del valor 5 redundan en esta idea. Así, los encuestados afirman conocer sus virtudes y defectos (media 5,02 en ítem 5), los factores de los que depende su buen desempeño como estudiante (5,06 en ítem 4), así como los condicionantes familiares y las personas que más les han

influido (medias 5,15 y 5,09 en ítems 7 y 6 respectivamente). Además de un alto conocimiento de sí mismos, los estudiantes expresan una elevada confianza en su capacidad para lograr el éxito académico y proseguir estudiando (4,97 y 4,87 en ítems 15 y 16).

TABLA 1. Estadísticos descriptivos para los ítems del cuestionario

| Ítem | Media | Desv. típ. |
|--|-------|------------|
| Ítem 1. "Tengo una idea clara de quién soy" | 5,47 | ,915 |
| Ítem 7. "Soy consciente de los aspectos de mi familia que me han influido en los estudios" | 5,15 | 1,102 |
| Ítem 18. "Siento que estudiando hago algo útil" | 5,14 | 1,115 |
| Ítem 6. "Conozco quiénes me influyen más a la hora de tomar decisiones sobre mis estudios" | 5,09 | 1,088 |
| Ítem 4. "Soy consciente de las cosas que me pueden hacer ir bien en los estudios" | 5,06 | 1,001 |
| Ítem 5. "Conozco cuáles son mis virtudes y defectos" | 5,02 | 1,002 |
| Ítem 15. "Siento que soy capaz de llevar mis estudios adelante" | 4,97 | 1,116 |
| Ítem 24. "Acepto el riesgo de equivocarme al tomar una decisión" | 4,94 | 1,154 |
| Ítem 8. "Conozco qué estudios o trabajos puedo realizar cuando finalice lo que estoy estudiando ahora" | 4,92 | 1,179 |
| Ítem 3. "Conozco cuáles son mis principales habilidades, lo que soy capaz de hacer" | 4,89 | ,995 |
| Ítem 16. "Confío en mis posibilidades para seguir estudiando" | 4,87 | 1,204 |
| Ítem 2. "Tengo claro qué es lo que me interesa de cara a mi futuro profesional" | 4,86 | 1,155 |
| Ítem 9. "Sé buscar en Internet información sobre los estudios o trabajos que puedo realizar" | 4,84 | 1,239 |
| Ítem 21. "Sé valorar qué puestos de trabajo me interesan más" | 4,83 | 1,079 |
| Ítem 29. "Sé rechazar lo que no me interesa" | 4,76 | 1,286 |
| Ítem 14. "Desde que estoy en los estudios que hago ahora tengo más claro lo que quiero hacer con mi vida" | 4,70 | 1,266 |
| Ítem 30. "Utilizo un tono adecuado al expresar opiniones, aunque sean contrarias a las de la otra persona" | 4,69 | 1,168 |
| Ítem 28. "Sé elaborar un currículum para solicitar un puesto de trabajo" | 4,64 | 1,368 |
| Ítem 31. "Soy capaz de expresar mis derechos evitando molestar a los demás" | 4,63 | 1,119 |
| Ítem 23. "Sé valorar para qué puesto de trabajo estoy preparado/a" | 4,63 | 1,130 |
| Ítem 11. "Conozco los requisitos de acceso a los siguientes estudios que puedo realizar" | 4,57 | 1,293 |
| Ítem 22. "Soy capaz de organizar los pasos que debo dar para completar mi formación" | 4,56 | 1,141 |
| Ítem 17. "Tengo claro lo que voy a hacer cuando finalice los estudios" | 4,49 | 1,442 |
| Ítem 20. "Conozco los pasos a dar para tomar una decisión adecuada respecto a mis estudios o trabajo" | 4,41 | 1,175 |
| Ítem 10. "Conozco cómo es la situación del mercado de trabajo para mi profesión" | 4,37 | 1,263 |
| Ítem 19. "Me resultó fácil decidir hacer los estudios que estoy realizando" | 4,32 | 1,500 |

TABLA 1. Estadísticos descriptivos para los ítems del cuestionario (cont.)

| Ítem | Media | Desv. típ. |
|--|-------|------------|
| Ítem 12. "Conozco cuáles son las exigencias de los puestos de trabajo a los que puedo acceder" | 4,29 | 1,231 |
| Ítem 13. "Tengo conocimientos sobre las diferentes formas de acceder a un puesto de trabajo" | 4,21 | 1,195 |
| Ítem 26. "Sé lo que tengo que hacer para buscar trabajo" | 4,06 | 1,365 |
| Ítem 32. "Sé cómo controlar mi ansiedad ante una entrevista de trabajo" | 4,04 | 1,354 |
| Ítem 33. "Sé cómo actuar en una entrevista de selección para un empleo" | 3,92 | 1,411 |
| Ítem 25. "Sé dónde encontrar ofertas de trabajo" | 3,72 | 1,451 |
| Ítem 27. "Conozco lo que debo hacer para crear una empresa o trabajar como autónomo/a" | 3,19 | 1,597 |

La elaboración de un proyecto profesional se ve facilitada por el conocimiento que poseen los estudiantes sobre sus intereses profesionales y vitales. Las medias en los ítems 2, 21 y 14, referidos a este aspecto, se encuentran comprendidas entre 4,70 y 4,86. Ligeramente inferior es el conocimiento sobre los pasos a dar para completar la formación requerida o para tomar la decisión adecuada (medias 4,56 y 4,41 en ítems 22 y 20).

En relación al conocimiento del entorno, dicen saber cuáles son las opciones educativas o laborales al término de sus actuales estudios, con una media cercana al 5 en el ítem 8, aunque se tiene menos información sobre los requisitos de acceso a estudios posteriores (ítem 11) o sobre las exigencias de los puestos de trabajo a los que tendrían acceso (ítem 12), con medias de 4,57 y 4,29, respectivamente.

Las carencias más evidentes se concentran en los aspectos que hemos vinculado a la empleabilidad o a las habilidades para la consecución de un puesto de trabajo. Los cinco ítems con puntuaciones promedio más bajas se ubican en este ámbito. Los estudiantes conocen en menor medida qué procedimientos seguir para crear empresas o ejercer como autónomo (3,19 en ítem 27), qué hacer para buscar trabajo (4,06 en ítem 26) o dónde encontrar ofertas de trabajo

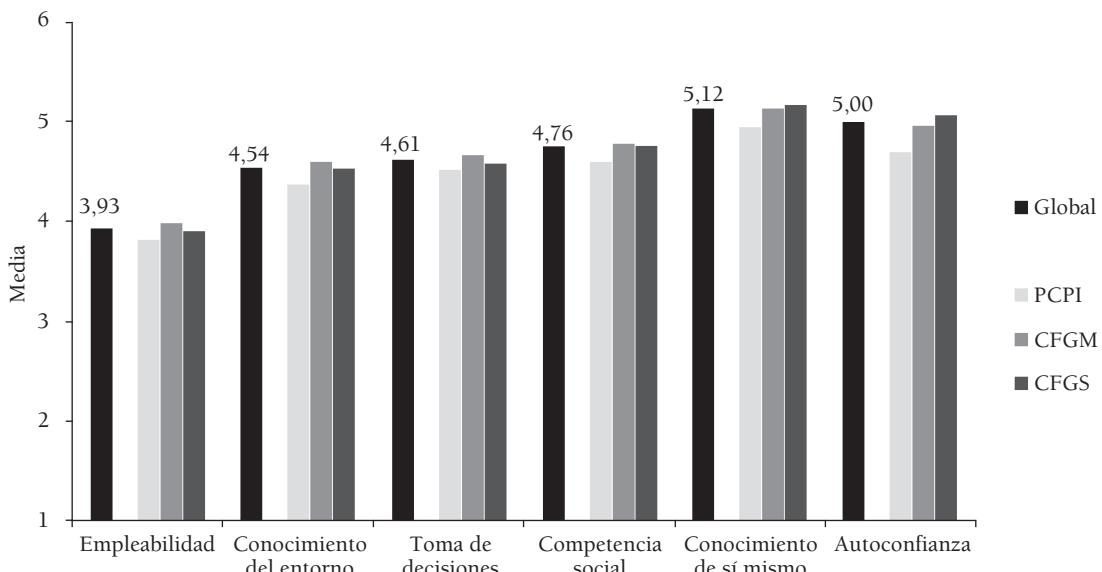
(3,72 en ítem 25). También se perciben limitaciones en lo que respecta a cómo actuar en una entrevista de selección (3,92 en ítem 33) o cómo controlar la ansiedad en esa situación (4,04 en ítem 32). La excepción se encuentra en la elaboración del currículum vitae, registrándose una puntuación 4,64 en el ítem 28.

En el siguiente epígrafe de este apartado de resultados se explora la estructura del cuestionario, identificando seis subescalas. Las puntuaciones promedio, calculadas para cada subescala, muestran una visión de conjunto sobre las posibles necesidades de información y orientación del alumnado de formación profesional (ver figura 1). Los estudiantes poseen un buen conocimiento de sí mismos y expresan una elevada autoconfianza, situándose las principales áreas de intervención en las habilidades para la inserción laboral, que aquí hemos denominado empleabilidad, y en el conocimiento sobre las posibilidades educativas y profesionales que ofrece el entorno.

Características técnicas de la versión final del cuestionario

Hemos realizado un contraste empírico de la primera versión del cuestionario, formada por 44 elementos. El cálculo de la correlación entre cada elemento y el total de la escala arroja un

FIGURA 1. Diagrama de barras para las puntuaciones medias por dimensiones y niveles



valor medio de 0,39, situándose los ítems entre las correlaciones -0,23 y 0,61. Excluyendo los 11 elementos que presentan correlaciones ítem-total por debajo de 0,30, la correlación promedio asciende a 0,45 y la fiabilidad alcanza un alfa de Cronbach de 0,912.

El examen de la estructura del instrumento se ha basado en el análisis de componentes principales. El test de esfericidad de Barlett generó un valor de 39757,63 ($p=0,000$) y la medida de Kaiser-Meyer-Olkin se sitúa en 0,936, que puede ser calificada como excelente. Ambos estadísticos avalan, por tanto, la idoneidad de la matriz de correlaciones para llevar a cabo la extracción de componentes principales. La solución rotada (método Varimax) ofrece seis factores que explican el 50,59% de la varianza total.

De acuerdo con los pesos factoriales para cada ítem (ver tabla 2), el primer factor, que hemos identificado como *empleabilidad*, es saturado principalmente por ítems sobre estrategias adecuadas para la consecución de un puesto

de trabajo, como son la búsqueda de empleo, la presentación de un currículum vitae, la realización de una entrevista de selección o la puesta en práctica de fórmulas de autoempleo. El factor *conocimiento del entorno* recoge ítems referidos al conocimiento sobre las posibilidades profesionales y educativas que ofrece el entorno y al dominio de estrategias para adquirirlo. Los elementos cuyo contenido señalan la claridad en los objetivos profesionales, así como en los pasos a dar para alcanzarlos, se agrupan bajo el factor que denominamos *toma de decisiones*. Completan la estructura del cuestionario el factor *competencias sociales*, incluyendo ítems relativos al modo en que el sujeto se comporta con los demás y es capaz de afirmarse ante ellos; el factor *conocimiento de sí mismo*, que hace referencia al autoconocimiento de las capacidades, virtudes y defectos, así como de los aspectos que condicionan su desempeño como estudiante; y, finalmente, la *autoconfianza*, que implica la seguridad en las capacidades propias para la realización de los estudios actuales y futuros.

TABLA 2. Pesos de los ítems en cada uno de los factores identificados en el cuestionario

| Subescalas / ítems | Componente | | | | | |
|---|------------|------|------|------|------|------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| a) Empleabilidad | | | | | | |
| Ítem 26. “Sé lo que tengo que hacer para buscar trabajo” | | ,744 | | | | |
| Ítem 25. “Sé dónde encontrar ofertas de trabajo” | | ,739 | | | | |
| Ítem 27. “Conozco lo que debo hacer para crear una empresa o trabajar como autónomo/a” | | ,632 | | | | |
| Ítem 33. “Sé cómo actuar en una entrevista de selección para un empleo” | ,630 | | | ,390 | | |
| Ítem 28. “Sé elaborar un currículum para solicitar un puesto de trabajo” | | ,617 | | | | |
| Ítem 32. “Sé cómo controlar mi ansiedad ante una entrevista de trabajo” | | ,533 | | | ,461 | |
| b) Conocimiento del entorno | | | | | | |
| Ítem 12. “Conozco cuáles son las exigencias de los puestos de trabajo a los que puedo acceder” | | | ,706 | | | |
| Ítem 11. “Conozco los requisitos de acceso a los siguientes estudios que puedo realizar” | | | ,666 | | | |
| Ítem 10. “Conozco cómo es la situación del mercado de trabajo para mi profesión” | | | ,659 | | | |
| Ítem 13. “Tengo conocimientos sobre las diferentes formas de acceder a un puesto de trabajo” | ,413 | | ,594 | | | |
| Ítem 8. “Conozco qué estudios o trabajos puedo realizar cuando finalice lo que estoy estudiando ahora” | | ,592 | | ,302 | | |
| Ítem 9. “Sé buscar en Internet información sobre los estudios o trabajos que puedo realizar” | | | ,529 | | | |
| c) Toma de decisiones | | | | | | |
| Ítem 2. “Tengo claro qué es lo que me interesa de cara a mi futuro profesional” | | | | ,674 | | |
| Ítem 17. “Tengo claro lo que voy a hacer cuando finalice los estudios” | | | | ,655 | | |
| Ítem 14. “Desde que estoy en los estudios que hago ahora tengo más claro lo que quiero hacer con mi vida” | | | | ,563 | | ,382 |
| Ítem 23. “Sé valorar para qué puesto de trabajo estoy preparado/a” | | | | ,442 | | ,366 |
| Ítem 20. “Conozco los pasos a dar para tomar una decisión adecuada respecto a mis estudios o trabajo” | | ,312 | | ,432 | | |
| Ítem 19. “Me resultó fácil decidir hacer los estudios que estoy realizando” | | | | ,432 | | |
| Ítem 22. “Soy capaz de organizar los pasos que debo dar para completar mi formación” | | ,345 | | ,421 | | ,313 |
| Ítem 21. “Sé valorar qué puestos de trabajo me interesan más” | | ,315 | | ,419 | | ,353 |

TABLA 2. Pesos de los ítems en cada uno de los factores identificados en el cuestionario (cont.)

| Subescalas / ítems | Componente | | | | | |
|--|------------|---|------|------|------|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| d) Competencias sociales | | | | | | |
| Ítem 30. "Utilizo un tono adecuado al expresar opiniones, aunque sean contrarias a las de la otra persona" | | | | ,756 | | |
| Ítem 31. "Soy capaz de expresar mis derechos evitando molestar a los demás" | | | | ,743 | | |
| Ítem 29. "Sé rechazar lo que no me interesa" | | | | ,509 | | |
| Ítem 24. "Acepto el riesgo de equivocarme al tomar una decisión" | | | | ,451 | | |
| e) Conocimiento de sí mismo | | | | | | |
| Ítem 6. "Conozco quiénes me influyen más a la hora de tomar decisiones sobre mis estudios" | | | | ,663 | | |
| Ítem 5. "Conozco cuáles son mis virtudes y defectos" | | | | ,658 | | |
| Ítem 7. "Soy consciente de los aspectos de mi familia que me han influido en los estudios" | | | | ,628 | | |
| Ítem 4. "Soy consciente de las cosas que me pueden hacer ir bien en los estudios" | | | | ,515 | ,366 | |
| Ítem 1. "Tengo una idea clara de quién soy" | | | ,390 | | ,486 | |
| Ítem 3. "Conozco cuáles son mis principales habilidades, lo que soy capaz de hacer" | | | ,423 | | ,473 | |
| f) Autoconfianza | | | | | | |
| Ítem 16. "Confío en mis posibilidades para seguir estudiando" | | | | | ,769 | |
| Ítem 15. "Siento que soy capaz de llevar mis estudios adelante" | | | | | ,746 | |
| Ítem 18. "Siento que estudiando hago algo útil" | | | | | ,566 | |

Nota: se muestran únicamente los pesos factoriales superiores a 0,30.

El índice de fiabilidad alfa de Cronbach para las seis subescalas se sitúa entre 0,66 (alcanzado para la dimensión *competencias sociales*) y 0,81 (*empleabilidad*). Tales valores (tabla 3), teniendo en cuenta el número de ítems considerado en cada caso, resultan aceptables y permiten confiar en la fiabilidad de las puntuaciones obtenidas en las diferentes dimensiones. A pesar de registrar pesos factoriales relativamente altos, las dimensiones *competencias*

sociales y *autoconfianza* no alcanzan el valor 0,70, en parte debido a que las mismas están constituidas por solo cuatro y tres ítems, respectivamente. Además de calcular el alfa de Cronbach, se ha valorado la validez convergente en los términos que plantearan Campbell y Fiske (1959), según los cuales las medidas de un mismo constructo deben correlacionar entre ellas. Como se muestra en la tabla 3, las correlaciones medias entre los ítems de cada

dimensión se sitúan por encima de 0,30, superando la cota de 0,40 en las subescalas *autoconfianza, empleabilidad y conocimiento del entorno*.

TABLA 3. Alfa de Cronbach y correlaciones medias entre ítems de la misma subescala

| Subescalas | α de Cronbach | Correlación media |
|--------------------------|----------------------|-------------------|
| Empleabilidad | 0,81 | 0,413 |
| Conocimiento del entorno | 0,80 | 0,402 |
| Toma de decisiones | 0,79 | 0,334 |
| Conocimiento de sí mismo | 0,73 | 0,309 |
| Autoconfianza | 0,69 | 0,427 |
| Competencias sociales | 0,66 | 0,331 |

Necesidades de información y orientación según niveles educativos

Para valorar las diferencias entre el alumnado según niveles hemos llevado a cabo un MANOVA, en el que la variable nivel ha actuado como único factor diferenciador y las variables dependientes han sido las puntuaciones en cada una de las dimensiones o subescalas contempladas en el cuestionario. Los resultados de este análisis (ver tabla 4) apuntan la existencia de diferencias significativas para los vectores de medias entre los tres niveles (PCPI, CFGM y CFGS), dado que se asocia $p=0,000$ a cada uno de los estadísticos *Traza*

de Pillai, Lambda de Wilks, Traza de Hotellings y Raíz máxima de Roy, usados en el contraste.

Mediante análisis de la varianza univariados hemos comparado las percepciones de los estudiantes de PCPI, CFGM y CFGS sobre cada uno de los aspectos relativos a la información y orientación académica y profesional, tomándolos esta vez por separado. Los resultados muestran diferencias significativas con $p<0,01$ en todas las subescalas, salvo en *empleabilidad*, donde el grado de significación es $p<0,05$ (tabla 5). El tamaño del efecto resulta moderado en el caso de las dimensiones *autoconfianza* y *conocimiento de sí mismo*, con valores de η^2 parcial de 0,011 y 0,06, respectivamente. Las medias alcanzadas por los estudiantes de PCPI resultan inferiores a las registradas en CFGM y CFGS, niveles ambos con medias más próximas entre sí. Las distancias entre el alumnado de PCPI y los restantes grupos han resultado estadísticamente significativas ($p<0,05$) de acuerdo con las pruebas de Scheffé y C de Dunnett. En cambio, para el alumnado de CFGM y CFGS se mantienen las hipótesis nulas que establecen la similitud entre las respectivas medias para la mitad de las subescalas (*empleabilidad, competencias sociales* y *conocimiento de sí mismo*).

Atendiendo al tamaño del estadístico de contraste *F* y al tamaño del efecto (η^2 parcial), las diferencias más claras se localizan en las subescalas *autoconfianza* y *conocimiento de sí mismo*. Es decir, aquellas en las que, globalmente consideradas, se había registrado la situación más positiva, según las percepciones del alumnado.

TABLA 4. Análisis multivariado de la varianza para las subescalas en función del nivel educativo

| Efecto | | Valor | F | Gl inter | Gl intra | Sig. |
|--------|--------------------|-------|--------|----------|----------|------|
| Nivel | Traza de Pillai | ,026 | 8,047 | 12,000 | 7322,000 | ,000 |
| | Lambda de Wilks | ,974 | 8,069 | 12,000 | 7320,000 | ,000 |
| | Traza de Hotelling | ,027 | 8,091 | 12,000 | 7318,000 | ,000 |
| | Raíz mayor de Roy | ,022 | 13,535 | 6,000 | 3661,000 | ,000 |

TABLA 5. Análisis de la varianza para las subescalas en función del nivel educativo

| Dimensiones / Grupos | | Media | Desv. típ. | n | F p | Eta ² parcial |
|------------------------------|---------|---------------|------------|------|----------------|-----------------------------|
| Empleabilidad (a) | 1. PCPI | 3,81 (2) (3) | 1,02 | 264 | | |
| | 2. CFGM | 3,98 | 1,02 | 1738 | 4,457 ,012 | 0,002 |
| | 3. CFGS | 3,90 | 1,01 | 2255 | | |
| Conocimiento del entorno (a) | 1. PCPI | 4,361 (2) (3) | ,92 | 261 | | |
| | 2. CFGM | 4,59 (3) | ,87 | 1717 | 9,058 ,000 | 0,004 |
| | 3. CFGS | 4,52 | ,87 | 2213 | | |
| Toma de decisiones (a) | 1. PCPI | 4,51(2) | ,84 | 266 | | |
| | 2. CFGM | 4,67 (3) | ,78 | 1721 | 8,856 ,000 | 0,004 |
| | 3. CFGS | 4,57 | ,79 | 2213 | | |
| Competencias sociales (a) | 1. PCPI | 4,60(2) (3) | ,91 | 271 | | |
| | 2. CFGM | 4,78 | ,83 | 1749 | 5,373 ,005 | 0,002 |
| | 3. CFGS | 4,76 | ,82 | 2280 | | |
| Conocimiento de sí mismo (b) | 1. PCPI | 4,94 (2) (3) | ,73 | 263 | | |
| | 2. CFGM | 5,12 | ,68 | 1713 | 12,622 ,000 | 0,006 |
| | 3. CFGS | 5,15 | ,62 | 2189 | | |
| Autoconfianza (b) | 1. PCPI | 4,70 (2) (3) | 1,01 | 275 | | |
| | 2. CFGM | 4,96 (3) | ,92 | 1764 | 23,634 ,000 | 0,011 |
| | 3. CFGS | 5,07 | ,86 | 2283 | | |

(a) Se asume el supuesto de homogeneidad de varianzas. Entre paréntesis se encuentra el grupo con el cual presenta diferencias significativas; prueba post hoc Scheffé; $p < ,05$.

(b) No se ha asumido el supuesto de homogeneidad de varianzas. Entre paréntesis se encuentra el grupo con el cual presenta diferencias significativas; prueba post hoc C de Dunnett; $p < ,05$.

Las carencias que se habían detectado en aspectos relacionados con la empleabilidad presentan menores diferencias interniveles.

Teniendo en cuenta el tamaño desigual de las submuestras, se ha considerado conveniente complementar el ANOVA con la prueba no paramétrica del análisis de varianza por rangos o prueba de Kruskal-Wallis. Los valores más

altos para el estadístico de contraste han correspondido a *autoconfianza* (chi-cuadrado= 42,226) y *conocimiento de sí mismo* (chi-cuadrado= 23,393). El grado de significación asociado al estadístico de contraste es $p=0,000$, exceptuando las subescalas *empleabilidad* ($p=0,010$) y *competencias sociales* ($p=0,022$). Estos resultados refuerzan los ya comentados a partir de análisis anteriores.

Discusión y conclusiones

De acuerdo con los resultados de este trabajo, podría concluirse que la mayoría de los estudiantes no percibe grandes necesidades de información y orientación profesional. No obstante, si asumimos las limitaciones inherentes a la estrategia metodológica seguida, basada en el autoinforme, habría que tomar con cautela el optimismo que se deriva de tales resultados.

Atendiendo a las diferentes dimensiones identificadas en el instrumento construido, destacamos la empleabilidad como ámbito en el que los estudiantes presentan comparativamente mayores carencias. La necesidad de información y orientación del alumnado sobre cómo y dónde buscar trabajo o sobre el modo de poner en marcha fórmulas de autoempleo es aún más relevante en el momento actual, en el que la transición de la educación al trabajo se ha transformado en muchos casos en una transición de la educación al desempleo. El desarrollo de la empleabilidad, entre cuyos componentes se encuentran las competencias requeridas para la obtención de un empleo (Rodríguez, Prades, Bernáldez y Sánchez, 2010), es necesario más allá de la inserción laboral lograda por los egresados del sistema de formación profesional. En un contexto macroeconómico de incertidumbre, motivada por elevadas tasas de desempleo, una regulación del mercado laboral que flexibiliza la contratación y el despido y, por encima de estos factores coyunturales, una continua transformación de las ocupaciones para adaptarse a nuevos roles y funciones, la aspiración de encontrar un trabajo o profesión que ejercer a lo largo de toda la vida se desvanece. En su lugar, se asume la provisionalidad y temporalidad de cualquier ocupación, desde la que el individuo habrá de cambiar a nuevos roles a lo largo de su vida. En definitiva, como respuesta ante la disminución de la seguridad en el empleo, será necesario potenciar las habilidades de empleabilidad, que son precisamente las menos desarrolladas, a juicio de nuestros estudiantes de formación profesional.

Los otros dos aspectos en los que la posición del alumnado resulta comparativamente menos afianzada son el conocimiento del entorno y la toma de decisiones de cara a la elaboración del proyecto profesional. Los resultados obtenidos son muy similares a los hallazgos de Santana, Feliciano y Santana (2013). Si bien las medias obtenidas podrían considerarse como aceptables, atendiendo a las desviaciones típicas es indudable que una franja importante de alumnado se sitúa a cierta distancia por debajo de esos valores, y en consecuencia necesitaría de intervención orientadora en este sentido. No obstante, estos resultados son más optimistas que los que obtuvieron Lozano y Repetto (2007) y Santana, Feliciano y Cruz (2010), en relación con las necesidades relativas al desarrollo de la conducta exploratoria. En lo que respecta al conocimiento del entorno, los estudiantes poseen mayor información sobre posibilidades para proseguir estudios y acerca de los requisitos de acceso a los mismos. Posiblemente la complejidad del marco de la formación profesional actual, donde se diversifican los itinerarios, familias profesionales y pasarelas entre niveles formativos diversos, haya llevado en los centros a asegurar la información académica como parte de las orientaciones ofrecidas a los estudiantes. En cambio resultan menos conocidos aspectos relativos al entorno laboral, en los que habrán de incidir especialmente las actuaciones orientadoras. El profesorado, sin embargo, considera que las competencias vinculadas a la elaboración del proyecto profesional que más se trabajan en el aula son precisamente la búsqueda de información en el mercado de trabajo, así como la selección de recursos para obtener información laboral o sobre estudios (Santos, Romero y Jaén, 2014). La necesidad de orientación para la elaboración del proyecto profesional se acrecienta en el contexto actual; la previsión de trayectorias profesionales interrumpidas, a las que aludíamos en el párrafo anterior, genera la necesidad de capacitar a los sujetos para explorar el entorno, reorientar su carrera y diagnosticar sus necesidades de formación profesional de una manera realista y eficaz.

Por último, los aspectos en los que el alumnado cuenta con mayor solvencia son el conocimiento de sí mismo y la autoconfianza. Ambos son destacados como factores especialmente relevantes en el modelo propuesto por Masdonati (2010) para el análisis de los procesos de transición de la escuela al trabajo. La importancia del desarrollo de la propia identidad para facilitar la toma de decisiones vocacional es obvia. Se ha señalado la necesidad de que los jóvenes se conozcan a sí mismos, para lo cual habrían de ser estimulados a reflexionar sobre sus valores, motivos y ambiciones (Coffield, Moseley, Hall y Ecclestone, 2004).

Tras analizar comparativamente las necesidades de información y orientación del alumnado que cursa los diferentes niveles de la formación profesional, se puede concluir que existen mayores carencias entre quienes se encuentran cursando PCPI. El alumnado de este nivel es el que posee una trayectoria académica previa menos exitosa (Romero Rodríguez *et al.*, 2012), convirtiéndolo en el colectivo con mayores dificultades al afrontar la transición desde las instituciones escolares al mundo del trabajo. Dada la conexión entre el éxito escolar y el estatus social, económico y cultural (véanse las revisiones de White, 1982 o Sirin, 2005), este colectivo estaría nutrido en cierta medida por estudiantes procedentes de contextos desfavorecidos, a los que se han atribuido especiales dificultades para hacer frente a los procesos de transición (Rojewski y Kim, 2003). Sobre ellos habrían de intensificarse las actuaciones de los diferentes agentes de orientación (profesorado de FOL, profesorado tutor y orientadores/as), los cuales tendrán que proveer la información y orientación necesarias para lograr el ajuste de sus competencias, intereses y aspiraciones a las

oportunidades que ofrece el mercado laboral y a las posibilidades de continuar formándose, dentro o fuera del sistema educativo formal.

Estas actuaciones, como indica el propio profesorado de formación profesional, profesorado FOL y orientadores/as encuestados en el trabajo de Santos, Romero y Jaén (2014), deben contar con un tiempo propio y más amplio, además de disponer de recursos didácticos y materiales. Las personas encuestadas, además, aluden a que la orientación a veces queda en el aire por no existir claridad respecto a qué es lo que compete a cada uno de los agentes y por la errónea consideración de que son suficientes las tareas orientadoras que se llevan a cabo desde el módulo FOL. A juzgar por el trabajo de Sanjuán (2010), estas actuaciones, como indicamos anteriormente, están más centradas en la legislación que propiamente en la orientación laboral.

Los resultados presentados en este trabajo suponen únicamente una descripción de las necesidades de información y orientación del alumnado de formación profesional, derivada de sus propias percepciones. Sería interesante completar los resultados obtenidos con el análisis de las circunstancias personales o contextuales que sitúan a los individuos en desventaja, para cubrir satisfactoriamente los procesos de transición al mundo del trabajo y, en ese sentido, podrían dirigirse futuros estudios. Un conocimiento amplio de las necesidades del alumnado en materia de orientación contribuirá, sin duda, a que los servicios y procesos de orientación presentes en los centros de educación secundaria y formación profesional faciliten eficazmente la transición desde la formación profesional al mundo del trabajo.

Notas

¹ Este trabajo recoge resultados del proyecto *Orient@cual: Elaboración de proyectos profesionales en la formación profesional del sistema educativo. Diseño de un programa y una plataforma virtual de orientación* (Ref. 2010-19272), aprobado por el Ministerio de Innovación, Ciencia y Empresa en la convocatoria 2010 de Proyectos de I+D.

Referencias bibliográficas

- Agencia Andaluza de Evaluación Educativa (2010). *Evaluación de diagnóstico 2009-2010. Informe de resultados*. Recuperado de http://www.juntadeandalucia.es/educacion/agaeve/docs/05_Informe_PED_2010-11.pdf
- Alfaro, I. (2009). Diagnóstico para las transiciones académico-profesionales. En L. Sobrado y A. Cortés (eds.), *Orientación Profesional. Nuevos escenarios y perspectivas* (pp. 221-242). Barcelona: Biblioteca Nueva.
- Blas, F. A., y Planells, J. (coord.) (2013). *Retos actuales de la Educación Técnico Profesional*. Madrid: Fundación Santillana.
- Blustein, D. L., Juntunen, C. L., y Worthington, R. L (2000). The school-to-work transition: Adjustment challenges of the forgotten half. En S. D. Brown y R. W. Lent (eds.), *Handbook of counseling psychology* (pp. 435-470). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons Inc.
- Campbell, D. T., y Fiske, D. W. (1959). Convergent and discriminant validation by the multitrait-multimethod matrix. *Psychological Bulletin*, 56, 81-105.
- Casares, E. (2007). *Estudio descriptivo de los programas de garantía social de iniciación profesional en los centros de Granada* (tesis del Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Granada). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10481/1662>.
- Coffield, F., Mosely, D., Hall, E., y Ecclestone, K. (2004). *Learning styles and pedagogy in post-16 learning: A systematic and critical review*. London: Learning and Skills Research Centre.
- Defrenne, R. (1998). Pour l'orientation et l'insertion, un nouvel horizon: l'approche expérimentuelle éducative et sociale. *L'Indécis*, 30, 113-128.
- Defrenne, R. (2007). Le monde change, changeons l'orientation. Quell es conceptions de l'orientation pourrép on dreaux défis du monde contemporain? *Actas del I Congreso Internacional de Orientación Educativa de Andalucía*. Sevilla: Consejería de Educación.
- Fernández Rey, E. (2009). La orientación académico-profesional en los escenarios educativos. En L. Sobrado y A. Cortés (eds.), *Orientación Profesional. Nuevos escenarios y perspectivas* (pp. 203-220). Barcelona: Biblioteca Nueva.
- Fernández Sierra, J. (1999). Orientación y transición en la Educación Secundaria. Del dirigismo a la integración curricular. *Cuadernos de Pedagogía*, 282, 62-67.
- Figuera, P. (2006). La transición Enseñanza Secundaria Obligatoria/Trabajo. En M. Álvarez (ed.), *La acción tutorial: su composición y su práctica* (pp. 189-221). Madrid: MEC-Instituto Superior de Formación del Profesorado.
- Hernández Franco, V. (2014). La orientación profesional, una llave para la igualdad de oportunidades para todos. *Padres y Maestros*, 355, 41-48.
- Jäppinen, A. K. (2009). Get a vocation. Keeping on top of studies. Reducing the drop-out rate in vocational upper secondary education and training. *European Journal of Educational Training*, 47 (2), 28-49.
- Law, B. (2000). Learning for work: Global causes, national standards, human relevance. En A. Collin y R. A. Young (eds.), *The future of career* (pp. 243-259). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lozano, S., y Repetto, E. (2007). Las dificultades en el proceso de decisión vocacional en relación con: el género, el curso académico y los intereses profesionales. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 18 (1), 5-16.
- Martínez Clares, P. (2008). Orientación Profesional para la transición. En B. Echeverría (coord.), *Orientación Profesional* (pp. 223-300). Barcelona: UOC.
- Masdonati, J. (2010). The transition from school to vocational education and training: a theoretical model and transition support program. *Journal of Employment Counseling*, 47, 20-29.

- McMahon, M., y Watson, M. (2012). Career development: 21st century global issues and challenges. En M. Watson y M. McMahon (eds.), *Career development: Global issues and challenges* (pp. 1-10). New York: Nova Science Publishers.
- Mittendorf, K., Jochems, W., Meijers, F., y Brok, P. (2008). Differences and similarities in the use of the portfolio and personal development plan for career guidance in various vocational schools in The Netherlands. *Journal of Vocational Education & Training*, 60 (1), 75-91.
- Molina, S. (2008). Influencia del contexto sobre el conocimiento de la Formación Profesional de los estudiantes de Educación Secundaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 19 (3), 291-302.
- OCDE (2011a). *Panorama de la educación. Informe de la OCDE 2011. Panorama español*. Madrid: Ministerio de Educación.
- OCDE (2011b). *Perspectivas OCDE: España. Políticas para una recuperación sostenible*. Recuperado de <http://www.oecd.org/dataoecd/29/63/44660757.pdf>
- Pelletier, D. (1995). Aproximación operativa del desarrollo personal y vocacional: sus fundamentos y sus valores. *Revista d'Orientació*, VII, 3-22.
- Renés, P., y Castro, A. (2013). Análisis de la situación de la formación profesional desde el punto de vista de sus protagonistas. *Educatio Siglo XXI*, 31 (2), 255-276.
- Repetto, E., et al. (2006). Validación del Inventory de Competencias Socioemocionales. Importancia y Presencia (ICS-I; ICS-P) en estudiantes de Universidad y de Ciclos Formativos. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 17 (2), 213-223.
- Rial, A., y Mariño, R. (2010). Análisis de la trayectoria formativa de la mujer en las ramas industriales de formación profesional en Galicia y su inserción sociolaboral. *Enseñanza. Anuario Interuniversitario de Didáctica*, 28 (2), 181-201.
- Rodríguez, S., Prades, A., Bernáldez, L., y Sánchez, S. (2010). La empleabilidad de los graduados universitarios en Catalunya: del diagnóstico a la acción. *Revista de Educación*, 351, 107-137.
- Rodríguez Moreno, M. L. (2003). *Cómo orientar hacia la construcción del proyecto profesional*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Rojewski, J. W., y Kim, H. (2003). Career choice patterns and behavior of work-bound youth during early adolescence. *Journal of Career Development*, 30, 89-108.
- Romero Rodríguez, S. (2003). La construcción de proyectos profesionales y vitales: aplicación de la orientación a personas en centros de formación y en busca de su primer empleo. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 55 (3), 425-432.
- Romero Rodríguez, S. (2004). Aprender a construir proyectos profesionales y vitales. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 15 (2), 337-354.
- Romero Rodríguez, S. (2009). El proyecto vital y profesional. En L. Sobrado y A. Cortés, *Orientación Profesional*. Barcelona: Estel, 119-143.
- Romero Rodríguez, S. (2013). Hacia una orientación profesional sistémico-narrativa. En P. Figuera (coord.), *Orientación profesional y transiciones en el mundo global. Innovaciones en orientación sistémica y en gestión personal de la carrera* (pp. 125-160). Barcelona: Laertes.
- Romero Rodríguez, S. et al. (2012). El alumnado de formación profesional inicial en Andalucía y sus necesidades de orientación. Algunas aportaciones. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23 (2), 4-21.
- Sanjuán, M. (2010). Los contenidos y las competencias del módulo de Formación y Orientación Laboral (FOL): visión del profesorado en Galicia. *Innovación Educativa*, 20, 89-103.
- Santana, L. E., Feliciano, L. A., y Cruz, A. (2010). El programa de orientación educativa y sociolaboral: un instrumento para facilitar la toma de decisiones en Educación Secundaria. *Revista de Educación*, 351, 73-105.

- Santana, L. E., Feliciano, L. A., y Santana, A. (2012). Análisis del proyecto de vida del alumnado de Educación Secundaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23 (1), 26-38.
- Santana, L. E., Feliciano, L. A., y Santana, A. (2013). Madurez y autoeficacia vocacional en alumnos de 3º y 4º de ESO, Bachillerato y Ciclos Formativos. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24 (3), 8-26.
- Santos, C., Romero, S., y Jaén, A. (2014). La orientación en la Formación Profesional desde la perspectiva del profesorado. Ponencia presentada al *II Congreso Virtual Internacional sobre innovación pedagógica y praxis educativa*. Sevilla, 26-28 de marzo de 2014.
- Sanz, C. (2010). La orientación profesional en los sistemas de formación profesional. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21 (3), 643-652.
- Savickas, M. (2012). Life design: a paradigm for career intervention in the 21st Century. *Journal of Vocational Behavior*, 75 (3), 239-250.
- Savickas, M. et al. (2009). Life-designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behaviour*, 75, 239-250.
- Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: a meta-analytic review of research. *Review of Educational Research*, 75 (3), 417-453.
- Sobrado, L. (2007). Áreas de intervención en orientación: atención a la diversidad, acción tutorial y orientación académica y profesional. *Actas del I Congreso Internacional de Orientación Educativa de Andalucía*. Sevilla: Consejería de Educación.
- Velaz de Medrano, C., Blanco, A., y Manzano, N. (2012). Cobertura de necesidades de orientación y tutoría en Educación Secundaria: estudio en nueve comunidades autónomas. *Revista de Educación Extraordinario*, 138-173.
- Walther, A. (2006). Regimes of youth transitions: Choice, flexibility and security in young people's experiences across different European contexts. *Young*, 14, 119-139.
- Walther, A., Du Bois-Reymond, M., y Biggart, A. (2006) *Participation in Transition: The ambivalences of motivating young people for work in a European Perspective*. Frankfurt: Peter Lang.
- White, K. R. (1982). The relation between socioeconomic status and academic achievement. *Psychological Bulletin*, 913, 461-481.

Abstract

Guidance needs' among students in vocational training in the Autonomous Community of Andalusia

INTRODUCTION. In Spain, Initial Vocational Education and Training is still devalued by Compulsory Education students and by their families, who wish them to go on to Upper Secondary Education. The rise in value of Vocational Education and Training requires more quality and this may be possible if students are offered better professional information and more guidance. The starting point for intervention in guidance should be a diagnosis about students' needs. The aim of this research is to identify these students' needs. **METHOD.** We developed this inquiry with 4423 and PCPI students from 27 state secondary schools in Andalusia. All students answered the questionnaire we had made for this purpose. According to the results obtained by principal components analysis, the questionnaire includes six sections: self-knowledge, environmental knowledge, decision-making, employment, social competence and self-confidence. **RESULTS.** Results show that students mainly lack abilities for employment, environmental knowledge and abilities to develop their professional projects. The differences between the different types of Vocational Training levels show a higher lack of these abilities in PCPI students than in Vocational Training ones.

DISCUSION. These results show that guidance actions at PCPI courses are needed. Most importantly, contents should focus on information about the labor market, the development of skills to obtain a job and on the students' capacity to define their professional project.

Keywords: Vocational Education and Training, Career guidance, School-to-work transition, Students' needs, Survey methods.

Résumé

Les besoins d'information et d'orientation parmi les étudiants de formation professionnelle en Andalousie

INTRODUCTION. Dans notre pays, la formation professionnelle initiale est encore sous-évaluée par les élèves des différents niveaux de l'éducation obligatoire et leurs familles, dont les aspirations éducatives sont de préférence dirigées vers le baccalauréat. La revalorisation de la formation professionnelle exigerait d'en accroître la qualité. L'information et l'orientation constituent des facteurs clés pour y arriver. Le diagnostic des besoins des étudiants dans ce domaine devrait être la première étape pour réorganiser l'apport du conseil. Identifier les besoins d'information et d'orientation des élèves de la formation professionnelle a été l'objectif de notre étude. **MÉTHODE.** Nous avons travaillé avec un échantillon de 4417 élèves qui poursuivent des études de Formation Technique et Professionnelle (niveau x secondaire et supérieure) et des Programmes de Formation Professionnelle Initiale (PCPI) de 27 écoles publiques andalouses. Ils ont répondu un questionnaire qui se base, selon les résultats de l'analyse en composantes principales, sur six critères: la connaissance de soi, la connaissance du contexte, la prise de décisions, l'employabilité, la compétence sociale et la confiance en soi. **RÉSULTATS.** Les résultats montrent que les élèves présentent des lacunes en matière de connaissances et de capacités pour l'employabilité, de connaissance du contexte et de la prise de décisions. L'analyse des différences selon le niveau éducatif révèle que les élèves de PCPI ont de plus grands besoins que les élèves des programmes de formation professionnelle intermédiaire et avancée. **DISCUSSION.** Ces résultats indiquent qu'il serait nécessaire d'intensifier l'aide à l'orientation pour les étudiants des PCPI. Le contenu de cette orientation se composerait principalement par l'information sur le marché du travail, le développement des compétences pour la transition vers l'emploi et de la capacité que ces élèves aient pour définir son projet professionnel.

Mots clés: Formation professionnelle, Orientation professionnelle, Transition école-travail, Besoins des étudiants, Méthodes d'enquête.

Perfil profesional de los autores

Víctor Álvarez Rojo

Catedrático de universidad del Departamento MIDE en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla. Ha participado como IP o como investigador en diversos proyectos relacionados con la orientación educativa en diferentes ámbitos de la enseñanza; asimismo ha desarrollado y publicado trabajos referidos a la orientación académica y a la enseñanza en la universidad. Correo electrónico de contacto: vrojo@us.es

M.^a Soledad García Gómez

Profesora titular de universidad adscrita al Departamento de Didáctica y Organización Educativa. En los últimos años la actividad investigadora ha estado centrada en la caracterización del alumnado de formación profesional en el sistema educativo, así como en la exploración de sus necesidades de orientación. En paralelo ha venido trabajando en la identificación de las trayectorias académicas de éxito de estudiantes de enseñanzas posobligatorias.

Correo electrónico de contacto: solgar@us.es

Javier Gil Flores (autor de contacto)

Catedrático de universidad del Departamento MIDE en la Universidad de Sevilla. En los últimos años ha sido investigador en diversos proyectos y contratos con la Administración Educativa andaluza, para el desarrollo de investigaciones relacionadas con la evaluación del aprendizaje. Ha actuado como experto en actividades del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) y de la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa (AGAEVE), y cuenta con experiencia evaluadora en diversos programas desarrollados por ANECA.

Correo electrónico de contacto: jflores@us.es

Dirección para la correspondencia: Departamento MIDE. Facultad de Ciencias de la Educación. C/ Pirotecnia, s/n. 41013 Sevilla.

Soledad Romero Rodríguez

Profesora titular de universidad del Departamento MIDE en la Universidad de Sevilla. Su trabajo de investigación y sus publicaciones giran en torno a la orientación para la elaboración de proyectos profesionales y vitales con un enfoque sistémico. Autora de varios libros y capítulos de libros sobre esta temática. Es la IP del proyecto *Orient@cual: Diseño de un programa y una plataforma para la elaboración de proyectos profesionales y vitales en la Formación Profesional del Sistema Educativo*, financiado dentro del Plan Nacional I+D.

Correo electrónico de contacto: solgar@us.es

LA COMPETENCIA EUROPEÍSTA: UNA COMPETENCIA INTEGRADORA

The europeistic competence: an integrative competence

JUAN TOMÁS ASENJO GÓMEZ

Universidad Pontificia de Comillas

DOI: 10.13042/Bordon.2015.67302

Fecha de recepción: 11/06/2014 • Fecha de aceptación: 03/02/2015

Autor de contacto / Corresponding Author: Juan Tomás Asenjo Gómez. E-mail: jtasenjo@comillas.edu

Fecha de publicación online: 13/05/2015

INTRODUCCIÓN. La evolución del concepto de calificación al de competencia ha originado un nuevo tipo de aprendizaje, el aprendizaje basado en competencias. Hoy el concepto de competencia ocupa un lugar central en la capacitación de los ciudadanos tanto a nivel profesional como social, y las competencias clave se consideran la base teórica en la sociedad del conocimiento. Los objetivos de este estudio son determinar los factores constituyentes de una competencia nueva, la competencia europeísta, delimitar y conceptualizar los “indicadores” que conforman cada factor constituyente, distribuidos en el marco tridimensional de conocimientos, destrezas y actitudes y definir la competencia europeísta. La competencia europeísta sería una competencia cohesionadora con las otras ocho competencias y estaría en franca conexión con los objetivos de una progresiva mayor consistencia europea basada en la ciudadanía. **MÉTODO.** Se ha llevado a cabo una investigación con el método Delphi. Se realizaron dos rondas en las que se consultó a 14 expertos en temas de europeísmo. **RESULTADO.** Los resultados mostraron un consenso en torno a nueve factores constituyentes de la competencia europeísta, así como un acuerdo unánime en cuanto a los indicadores tridimensionales que los compondrían. **DISCUSIÓN.** Se concluye que es posible determinar una competencia europeísta, que se sumaría a las ocho competencias clave, cuya adquisición permitiría hacer frente a los retos globales desde el desarrollo de los valores europeos.

Palabras clave: Competencias clave, Método Delphi, Identidad europea, Ciudadanía europea, Competencia europeísta.

Introducción

La competencia es un concepto relativamente nuevo, con un origen difuso y del que se ha llegado a cierta sintonía a la hora de definirlo. Se considera a McClellan (1973) el primero en acuñar el término al plantear que la predicción del éxito profesional no es solo fruto de los expedientes académicos y de los tests de inteligencia; considera necesarias otras nuevas variables, que son las que denomina precisamente competencias. Pero es a partir de los años noventa cuando las competencias irrumpen con fuerza. Para Beckers (2002), la competencia es la capacidad que permite al sujeto movilizar, de manera integrada, sus recursos internos (saberes, saber-hacer y actitudes) y externos con el fin de resolver eficazmente una familia de tareas complejas para él. Desde esta plataforma toma entidad la Educación Basada en Competencias en donde el profesor debe centrarse en lograr unos resultados de aprendizaje del estudiante, con el fin de que este llegue a dominar el desempeño de una o varias competencias (Villa, Campo, Arranz, Villa, y García, 2013).

En simetría al incipiente desarrollo de este marco competencial adquiere forma la Dimensión Europea de la Educación (DEE). El informe de la Comisión, de 29 de septiembre de 1993, *Libro Verde de la dimensión europea de la educación*, es, tal vez, el primero de los “documentos estratégicos” emanados desde la Comisión tras la entrada en vigor del Tratado de Maastricht (Valle, 2006).

La transcendencia de este breve pero denso documento coincidía en el tiempo con la preparación y entrada en vigor de los nuevos Programas Globales Integrados de la política educativa europea, como el programa Sócrates¹, para la educación formal (Diestro, 2009). Y, por otro lado, se ve acompañado por la irrupción de los grandes organismos internacionales en torno a la necesidad de favorecer el aprendizaje permanente y su sintonización con las competencias. Y no solo el Banco Mundial y la OCDE, sino

también la UNESCO, UNICEF, PNUD (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo) mostraban que la única preocupación por el rendimiento cuantitativo por parte de los sistemas educativos era insuficiente, y que iba a ser necesario apuntar hacia un rendimiento cualitativo. Es así como surgió la idea de desarrollar un currículum basado en el aprendizaje de competencias básicas, vinculadas con la vida, con la finalidad de permitir a cada persona vivir en una sociedad caracterizada por un “desarrollo sostenible” (Ketele, 2008). De igual manera, podemos observar cómo la aparición de organismos internacionales y su implicación cada vez más intensa en acciones de carácter educativo va promoviendo una sutil pero perceptible armonización en las formas de entender las grandes cuestiones que afectan a la política educativa (Valle, 2012).

En el año 1996 la UNESCO publicó el *Informe Delors*². En este sugerente informe aflora un análisis de la transición del concepto de calificación al de competencia: es así importante que las competencias adquiridas, en particular en el transcurso de la vida profesional, puedan ser reconocidas en las empresas y asimismo en el sistema educativo escolar.

La OCDE puso en marcha dos proyectos que con el tiempo se han convertido en referencias ineludibles y han propiciado una vertebración del trabajo iniciado en el *Informe Delors*, asentando un avance definitivo en el posicionamiento de las competencias. El primero de ellos en 1997, con el lanzamiento del Programa para la Evaluación Internacional para Estudiantes (PISA). Este proyecto ha obtenido un impacto sin precedentes en política educativa internacional, siendo una muestra del enfoque numérico y económico de las actuales propuestas educativas de los organismos internacionales (García, 2011). Para Ferrer (2012), entre otros valores, es importante destacar de la encuesta PISA su rigor metodológico acompañado de una mirada y actuación fuertemente independiente en su diseño y explotación de los datos.

El segundo proyecto puesto en marcha por la OCDE nació a finales de 1997 bajo las siglas DeSeCo, Proyecto de Definición y Selección de Competencias, con el objetivo de proporcionar un marco que pudiera acompañar las evaluaciones de nuevos dominios de competencias. El modelo de competencia del estudio DeSeCo define la competencia como la capacidad de responder a las demandas y llevar a cabo tareas de forma adecuada.

De manera paralela a estos proyectos germina, apoyado por la Comisión Europea, el proyecto Tuning Educational Structures in Europe, cuya descripción de competencias supone una combinación dinámica de atributos, con respecto al conocimiento y su aplicación, a las actitudes y a las responsabilidades (Pagani, 2003).

A su vez, la Red de Información y Documentación Educativa de la Comunidad Europea (EURYDICE) impulsó en el año 2002 un estudio entre los países de la UE para averiguar qué interpretaba cada uno de ellos respecto al concepto de competencia clave. Y cuatro años más tarde, en el documento de política educativa de la Unión Europea, *Competencias clave para el aprendizaje permanente. Un marco europeo* (Diario Oficial de la Unión Europea L 394/14 de 30 de diciembre de 2006), es donde a través de la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 se definen e identifican en los siguientes términos las competencias clave para el aprendizaje permanente: una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto. Las competencias clave son aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personales, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo.

El marco de referencia establece ocho competencias clave: 1. Comunicación en la lengua materna; 2. Comunicación en lenguas extranjeras; 3. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología; 4. Competencia digital;

5. Aprender a aprender; 6. Competencias sociales y cívicas; 7. Sentido de la iniciativa; 8. Conciencia y expresión.

En este contexto, la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA) llevó a cabo un Estudio de Educación Cívica en el que participaron más de 28 países. Y es la propia IEA quien ya habla de una competencia europea que implica aprender sobre la vida pública y política de Europa y desarrollar las competencias cívicas y ciudadanas (IEA, 2010). Para Georgi (2008) son las organizaciones supranacionales de Europa las que han promovido una dimensión específicamente europea en la educación cívica y ciudadana con el objetivo de despertar la conciencia sobre Europa y buscar el desarrollo en los alumnos de lo que se ha denominado una “competencia europea”. Y Diestro (2011) sostiene que incluso si los Estados llegasen al consenso necesario que les hiciera converger hacia una cierta europeización de los elementos nucleares de los Sistemas Educativos, podría incluirse una competencia más, la más determinante si cabe del EEE, la competencia europea, como estadio final de todas ellas.

Este nuevo panorama ya fue anticipado por Jean Monnet³ cuando afirmó: “Nuestra unión no es de Estados, sino de personas”. Podemos afirmar que Europa es el marco de referencia de la identidad europea, por lo que tendremos que plantearnos y discernir qué es un ciudadano europeo o mejor dicho qué debe ser un ciudadano europeo. Bartolomé, Folgueiras, Massot, Sabariego y Sandín (2003) insisten en que la construcción del sentimiento de pertenencia a Europa se ha de efectuar desde una pedagogía de la inclusión y la responsabilidad social. Y que Marín (2002) ve reflejada en el discurso que Peter Leuprech pronunció, durante su etapa como secretario general adjunto del Consejo de Europa, en 1996: “Finalmente sueño con una Europa que haga soñar a la gente, hacia la cual los ciudadanos puedan tener debidamente un sentimiento de pertenencia y en la que tengan una auténtica oportunidad de participar”.

Un nuevo milenio y unos nuevos desafíos que Cañón (2003) enumera: abordar el desafío que los objetivos de Laeken⁴ plantean, en el sentido de cómo promover una mayor consideración y aproximación de los ciudadanos, y especialmente de los jóvenes al proyecto europeo, a la ampliación de nuevos miembros, al conocimiento real de las instituciones comunitarias, a imaginar el papel que Europa está llamada a jugar en el inicio de este tercer milenio. En definitiva, a revalorizar Europa, desde el referente institucional al referente personal, es decir, a la condición de ser europeo, sentirse europeo, pensarse europeo, comprenderse como europeo y vivir como europeo en un mundo interdependiente, en el que las zonas de pobreza muestran su rostro en Europa, a través de los permanentes flujos migratorios que alcanzan nuestros países.

Desde este escenario entendemos que sería necesario añadir una nueva competencia. Se trataría de una competencia cohesionadora, vinculante, a la que denominaríamos: la competencia europeísta. Una competencia que, a pesar de estar presente desde las primeras páginas escritas por los padres fundacionales hasta los objetivos marcados por la Unión Europea para el inicio del siglo XXI, no está específicamente desarrollada. La competencia europeísta estaría en franca conexión con los objetivos de una actitud favorable a la Unión Europea, con una progresiva mayor consistencia europea que posibilitaría la cooperación real en proyectos e investigaciones europeas. Como se indica en el Anexo I *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo* (2006: 10), muchas de las competencias se solapan y entrelazan: determinados aspectos esenciales en un ámbito apoyan la competencia en otro. Pero valoramos que la competencia europeísta enmarcaría y ampliaría el resto de competencias dándoles un matiz de cohesión europea, de tal forma que más allá de implementar la competencia social y cívica avanzarían en el camino europeísta trazado por la DEE. Diestro (2011) destaca cómo Bircéa consideraba que

filosofía europeísta de la educación podría ser una mejor acepción de la DEE: la dimensión europea no es el resultado de una moda pasajera; es de hecho, una realidad dinámica capaz de recorrer de manera transversal el currículo y el conjunto de la vida escolar.

Desde la especificidad de la competencia europeísta entendemos que se accede al fomento y desarrollo de esa filosofía europeísta; y atiende la necesidad de calibrar una dimensión, la europeísta, que está relacionada con muchos aspectos de los currículos y actividades escolares; dimensión, además, que no resulta fácil de determinar el lugar que ocupa en las políticas educativas nacionales (Eurydice, 2005). De esta manera, si se analizan los currículos oficiales de la enseñanza obligatoria vigentes en distintos países europeos, puede apreciarse que no todos han incorporado las competencias clave de la misma manera (Egido, 2011). Por lo que se configuraría como una herramienta concreta, desarollable, de estimación y valoración, de la formación identitaria.

Por lo tanto, nos planteamos a través de la realización de este trabajo, y como primer objetivo, delimitar y conceptualizar los factores constituyentes que configuran y definen la competencia europeísta; y que posteriormente se especifican en sus dimensiones de conocimientos, destrezas y actitudes. Así, trataremos de acotar y conceptualizar, como segundo objetivo, los indicadores concretos que son esperables para aquellas personas que tengan un alto grado de adquisición en dicha competencia. Y que lo convierten en ciudadano europeo más allá de la condición jurídica, germinando en el respeto de una cultura de la alteridad y la diversidad dentro de una comunidad supranacional; desarrollando, pues, los valores comunes, el respeto de la dignidad humana y de los derechos humanos, la libertad, la democracia, la igualdad y el Estado de derecho, recogidos en el artículo 2 del Tratado de la Unión Europea. En el desarrollo dimensional que configura esta competencia, el ámbito instrumental y el cognoscitivo se nos presentan

como imprescindibles, si bien la dimensión actitudinal, los valores, su asimilación y desarrollo desde el juicio crítico, concurren como indispensables. Para finalizar, y como tercer objetivo, proponemos una definición de la competencia europeísta.

Método

En este estudio se ha utilizado una técnica subjetiva: el método Delphi. La razón de utilizar esta técnica se debe a la necesidad de describir o determinar las características básicas de una realidad compleja y poco definida, como es la competencia europeísta. El método Delphi es la técnica de investigación subjetiva más utilizada. Consiste en la obtención de una opinión grupal fidedigna a partir de un conjunto de expertos (Landeta, 1999).

A pesar de que el método Delphi fue inicialmente creado para su utilización como un método de previsión, su metodología y características han hecho que esta técnica sea utilizada para la investigación de diversos objetivos y en numerosas áreas del conocimiento.

La información subjetiva en el método Delphi es aquella que se obtiene a través de la filtración de sucesos, experiencias y conocimientos de un individuo o grupo, y constituye una fuente de información muy valiosa. Las principales características del método (Bravo y otros, 2005) son las siguientes:

- Se trata de un proceso iterativo, en el cual los expertos emiten su opinión en varias ocasiones, de forma que puedan volver a pensar su respuesta al recibir la información de las opiniones del resto de expertos.
- Se mantiene el anonimato de los participantes; lo que implica que ninguno de los expertos conoce las respuestas concretas de los demás, además en este estudio los expertos desconocen la identidad del resto de expertos que conforman el grupo. Esto ha permitido realizar un

trabajo con expertos que no coinciden ni temporal ni espacialmente y, además, se han controlado la influencia negativa que pueda tener en sus respuestas factores como la personalidad de los participantes o la presión social.

- *Feedback controlado.* El intercambio de información entre los expertos no es libre, sino que se realiza a través del coordinador, con lo que se filtra, se interpreta y se adecua la información, eliminando información no relevante.
- *Respuesta estadística de grupo.* Las preguntas que se transmiten a los expertos están formuladas de tal forma que sea posible realizar un tratamiento cualitativo y cuantitativo de sus respuestas. Todas las opiniones forman parte de la respuesta final.

Desarrollo de la investigación

Agentes

- *Grupo coordinador.* El equipo coordinador ha estado compuesto por el autor de este artículo, y por Belén Urosa Sanz⁵ y Javier M. Valle López⁶. Las funciones desarrolladas por el grupo coordinador han sido las siguientes: confeccionar los cuestionarios, contactar con los expertos, analizar e interpretar las respuestas, gestionar el control del *feedback* y confeccionar los resultados de la investigación.
- *Panel de expertos.* Se entiende por expertos aquellos individuos cuya situación y recursos personales le posibilitan contribuir positivamente a la consecución del fin que ha motivado la iniciación del trabajo Delphi (Landeta, 1999). El grupo de expertos que conforma nuestro panel han sido seleccionados por ser considerados, y reconocidos, conocedores del ámbito de investigación que nos ocupa y por mantener una actualizada vinculación con el

mismo. Se trata de personas con amplios conocimientos en el ámbito teórico y también en el ámbito profesional de la UE, así como con capacidad para definir y operativizar conceptos complejos en el marco de las competencias. A la hora de realizar la composición del panel de expertos, trabajamos en base a dos criterios: formación y experiencia, por un lado, y nacionalidad por otro. En la tabla I se especifican las características de los expertos. Respecto al primer criterio están representados diferentes sectores profesionales vinculados

al estudio que nos ocupa, pertenecientes a diferentes instituciones. En cuanto a la nacionalidad destaca la amplia variedad, incluyendo un experto de nacionalidad estadounidense, residente en España, que ha sido incluido al considerar que reúne amplios conocimientos teóricos y técnicos sobre el desarrollo y funcionamiento de la UE.

Este grupo de expertos, además de cumplir con los criterios mencionados, se enmarcan en otra categoría de expertos: son afectados. Desde su

TABLA I. Caracterización de los expertos que participaron en la consulta

| Nº | Puesto de trabajo actual | Entidad / Organismo | Nacionalidad |
|----|---|--|----------------|
| 1 | Director General de la Dirección General de Interpretación de la Comisión Europea | Comisión Europea | Italiana |
| 2 | Jefe de Prensa de la Delegación española de la Comisión Europea | Comisión Europea | Inglesa |
| 3 | Director de Organización de la Dirección General de Interpretación del Parlamento Europeo | Parlamento Europeo | Estadounidense |
| 4 | Responsable del Departamento de Relaciones Internacionales | Universidad de Innsbruk (Austria) | Alemana |
| 5 | Vicedecano de Relaciones Internacionales | Universidad Pontificia de Comillas | Española |
| 6 | Responsable del Departamento de Relaciones Internacionales | Universidad Pontificia de Comillas | Alemana |
| 7 | Coordinador de Relaciones Internacionales | Universidad Pontificia de Comillas | Española |
| 8 | Profesor titular del Departamento de Educación Comparada | UNED | Española |
| 9 | Profesor del Departamento de Educación y Pedagogía Social | UNED | Española |
| 10 | Titular de la Cátedra Jean Monnet | Universidad Pontificia de Comillas | Española |
| 11 | Profesor del Departamento de Ciencias Humanas y Sociales | Universidad Pontificia de Comillas | Alemana |
| 12 | Profesora de educación infantil. Participante en la Plataforma Etwinning | Sistema Nacional de Educación Francés | Francesa |
| 13 | Estudiante universitario 4º curso | Presidente de Erasmus student network France | Francesa |
| 14 | Estudiante universitario 3º curso | Participante experiencia Erasmus | Española |

Fuente: elaboración propia.

condición de ciudadanos europeos (exceptuando el experto con nacionalidad estadounidense) forman parte del colectivo investigado, en el cual se desarrolla la competencia europeísta, son objeto de este estudio. No hay acuerdo en cuanto al número ideal de panelistas, aunque Landaeta (1999) sugiere entre 7 y 30 expertos por panel. Finalmente, tras contactar vía e-mail con 25 expertos, seleccionados entre diferentes organismos europeos e instituciones educativas, finalmente participaron en el estudio 14, número adecuado para la realización de esta investigación. Todos los expertos accedieron a participar de forma voluntaria y gratuita en este estudio. Todo el estudio se ha realizado utilizando como idioma vehicular el español, debido al alto conocimiento de este idioma de todos los expertos.

Fases

Elaboración y circulación del primer cuestionario

La competencia europeísta, un concepto abstracto e indefinido, partió, después de varias propuestas y contrapropuestas en el seno del grupo coordinador, de una categorización en nueve factores constituyentes: los elementos que configurarían la competencia que nos ocupa. Esta división se realiza tan solo a nivel metodológico, con el fin de estructurar y clarificar la operativización tridimensional de la competencia. Los nueve factores constituyentes comprenden diferentes ámbitos de la competencia europeísta, que se pueden dividir en tres grandes grupos: los factores constituyentes relacionados con el ámbito cívico, los factores constituyentes relacionados con el ámbito interpersonal y, finalmente, los factores constituyentes que se centran en el ámbito europeo. Asimismo se realiza una definición somera de cada uno de los factores constituyentes, con la finalidad de orientar y centrar a los expertos en cada uno de los factores (tabla 2).

Siguiendo el modelo de investigación Delphi, en un primer paso se propone a los expertos un

cuestionario abierto, Anexo I⁷, en el que, en el marco de los nueve factores constituyentes de la competencia europeísta, se solicita que redacten los indicadores más relevantes (dispuestos en conocimientos, destrezas y actitudes) de cada uno de estos factores. Igualmente se solicita que valoren la relevancia de los indicadores propuestos en una escala del 1 al 6, en la cual el 1 sería nada relevante y 6 sería muy relevante. En segundo lugar se requiere que valoren la relevancia de los nueve factores constituyentes propuestos, en base a esta misma escala. Finalmente se propone un espacio abierto para que los expertos puedan aportar nuevos factores constituyentes que consideren relevantes para la competencia europeísta y que no hayan sido sugeridos en la investigación.

Elaboración y circulación del segundo cuestionario

Tras la recepción y análisis del primer cuestionario, se confecciona el segundo cuestionario, Anexo II. Este segundo cuestionario incluye la información cualitativa fruto de la primera ronda (los indicadores, aportados por los expertos, para cada factor constituyente); se realiza de forma integrada, unificada, en algunos casos reformulándolos, y siendo todos ellos divididos en las dimensiones cognitiva, instrumental y actitudinal.

Con este segundo cuestionario, cerrado, se persigue valorar la relevancia de cada indicador igualmente en una escala del 1 al 6.

Desarrollo de las iteraciones Delphi

Una vez elaborado el primer cuestionario por el grupo coordinador se contacta con los expertos vía e-mail, en el que se les presenta de forma detallada la investigación, los objetivos de la misma y se explica la metodología que se va a utilizar, así como los plazos temporales que se proponen; en este e-mail enviado el 7 de mayo de 2013, se les aporta el primer cuestionario.

TABLA 2. Factores constituyentes de la competencia europeísta

| Factor constituyente | Descripción |
|--|--|
| Pertenencia a la Unión Europea | Factor centrado en la percepción personal y colectiva de pertenencia a la Unión Europea |
| Asunción de políticas de integración europea | Factor centrado en la compresión del proceso pasado, actual y futuro, de integración europea y su apoyo (política, económica, financiera, social, educativa...) |
| Confianza en la Unión Europea | Factor centrado en el grado de confianza de los ciudadanos europeos en las instituciones de gobierno y gestión |
| Participación en proyectos y programas europeos | Factor centrado en el interés por tomar parte en programas y experiencias que proporciona la UE, con el fin de favorecer el intercambio de experiencias y profesionales entre los diferentes países |
| Participación en la sociedad democrática | Factor centrado en las destrezas y el interés de los ciudadanos por los temas relacionados con las principales instituciones democráticas europeas. Y en la participación real en los procesos de dichas instituciones (elecciones, consultas populares, etc.) |
| Cohesión social y actividades cívicas | Factor centrado en la disposición para tomar parte en actividades de carácter cívico y comunitario que se desarrollan en el contexto europeo (celebración del Día de Europa, concursos europeístas, etc.) |
| Asunción de la Carta de los Derechos de la Unión Europea | Factor centrado en la comprensión, aceptación, defensa, promoción y respeto de los valores y principios recogidos en la Carta de Derechos Fundamentales de la Unión Europea |
| Promoción de la interculturalidad y multiculturalidad | Factor centrado en la comprensión y la valoración positiva de las relaciones entre personas de diferente cultura, grupo étnico, religión o nacionalidad, así como la puesta en práctica de relaciones enriquecedoras entre ellas |
| Resolución de conflictos | Factor centrado en la resolución de conflictos de forma constructiva, no agresiva, con. empatía y valorando diferentes soluciones que puedan llevar a un acuerdo |

Fuente: elaboración propia.

De los 14 expertos del panel, dos afirman no poder aportar indicadores concretos para cada uno de los respectivos factores constituyentes; aunque sí desean aportar su valoración una vez estén ya redactados la totalidad de los indicadores. Los 14 expertos del panel continúan hasta la finalización del estudio.

Recibida la respuesta del primer cuestionario se produce un *feedback*, estructurado por el grupo coordinador, y remitido a los expertos junto con el segundo cuestionario; con fecha 17 de mayo de 2013. El *feedback* fue de dos tipos:

- Se aportó información estadística sobre los factores constituyentes, obtenida a través del análisis de las respuestas (estimación de la ronda anterior, mediana, media y desviación típica).
- También se suministró información adicional cualitativa sobre las aportaciones de los expertos y las razones sobre su inclusión o no en el cuestionario cerrado.

El proceso finalizó el 9 de junio de 2013, tras la recepción del segundo cuestionario completado por cada uno de los expertos.

Finalización del proceso

Basándose en estudios anteriores como el de Millán y otros (2014) y debido a las características del estudio y su objeto, no se fijó un número previo de rondas necesarias para finalizar el estudio, sino que se aplicó un criterio de consenso prefijado. Se definió que el consenso alcanzado se estableciera en función de la mediana de las puntuaciones y del rango intercuartílico, considerando que existía consenso en un ítem si el rango intercuartílico no incluía más de dos puntos.

En cuanto a la relevancia o no de los ítems propuestos se estimó que serían relevantes si la mediana de las puntuaciones de los panelistas era igual o superior a 4. De esta forma, para interpretar la opinión grupal en cuanto a la relevancia de los ítems, se emplean estos dos criterios: en el caso de que exista concordancia, y si la mediana de las puntuaciones es superior a 4, el panel en su conjunto considera “relevante” ese ítem; cuando existe concordancia, y la mediana de las puntuaciones es inferior a 4, el panel en su conjunto considera “no relevante” ese ítem. En el caso de que se identifique una “disonancia” (un rango intercuartílico superior a 2) el ítem se considera dudoso y se propondrá su reconsideración en una nueva ronda.

En nuestro estudio se ha llegado a un consenso en cuanto a los factores constituyentes de la competencia europeísta y sus indicadores tridimensionales después de la administración de dos cuestionarios.

Resultados

Análisis cualitativo y cuantitativo del primer cuestionario

La incorporación de la información cualitativa, recogida en el primer cuestionario, ha sido extensa y relevante ya que todas las aportaciones de los expertos participantes han sido incluidas

y formuladas en los indicadores del segundo cuestionario. Después, tras analizar cuantitativamente en este segundo cuestionario la valoración aportada por los expertos, respecto a la relevancia de los nueve factores constituyentes, observamos que todos los factores propuestos han sido considerados relevantes para la competencia. En el Anexo III se especifican valores de tendencia central y dispersión para los factores del primer cuestionario.

Las puntuaciones medias oscilan, según cada factor, entre el 4,14 y 5,28; y la desviación típica en las respuestas de los expertos ha sido baja. En cuanto a la mediana, oscila entre el 4 y el 5. De igual modo, en ningún caso la variación intercuartílica es superior a 1, por lo que llegamos a la conclusión de que los expertos han considerado a estos nueve factores constituyentes como relevantes dentro de la competencia europeísta.

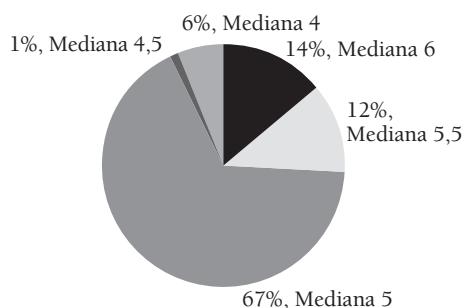
Análisis cuantitativo de los resultados del segundo cuestionario

A efectos estadísticos cada uno de los indicadores de la competencia europeísta ha sido considerado un ítem. En total se han evaluado 100 indicadores. Para cada uno de ellos se ha calculado la tendencia central (mediana, media ponderada y cuartiles 1 y 3) y la dispersión (desviación típica y variación intercuartílica). Anexo IV.

Como se observa en el anexo todos los indicadores propuestos y evaluados por los expertos han sido considerados relevantes.

En el gráfico I se observa el total de los indicadores ordenados según la mediana de las puntuaciones de los expertos. Hay que destacar que el 67% de los indicadores han sido puntuados con un 5, seguido de un 14% de los indicadores puntuados con un 6, un 12% de indicadores puntuados con un 5,5, un 6% de indicadores puntuados con un 4 y un 1% de indicadores puntuados con un 4,5.

GRÁFICO 1. Valores medios de los indicadores

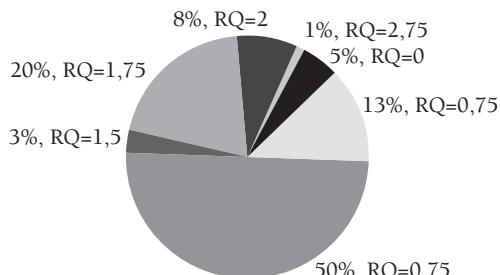


Fuente: elaboración propia.

En cuanto al consenso alcanzado se destaca que todos los ítems menos 1 han sido evaluados alcanzando el consenso preestablecido.

En el gráfico 2 se observan los datos de consenso de los ítems. El 50% de los ítems tienen un rango intercuartílico de 1, que junto al 13% que presentan un rango intercuartílico de 0,75 y el 5% con un rango intercuartílico de 0 hace que el 68% de los ítems alcancen el consenso con un rango intercuartílico un punto, inferior al límite establecido para considerar el consenso. Por otro lado solo un ítem, “Presentarse para ser elegido como representante de los ciudadanos en alguna institución local, nacional o de la UE”, integrado dentro del factor constituyente “Participación en la sociedad democrática” no ha alcanzado el consenso de los expertos.

GRÁFICO 2. Rango intercuartílico indicadores



Fuente: elaboración propia.

A la vista de los datos obtenidos no se consideró realizar ninguna otra ronda, ya que el consenso general en cuanto a la relevancia de los indicadores propuestos para conformar la competencia europeísta es del 99%.

Valoración de los resultados

Un aspecto relevante por el que se ha utilizado la técnica Delphi como metodología para realizar este estudio se debe a que posibilita evaluar la calidad de los resultados que se obtienen en términos de validez y fiabilidad. Diferentes estudios, como el realizado por Gil y Pascual (2012), ya concluyen que este método presenta una alta validez. Sin embargo, la fiabilidad está relacionada con la forma en que la investigación ha sido llevada a cabo y podemos valorarla positivamente en relación con los siguientes aspectos (Powell, 2003):

- La adecuada selección del panel de expertos. Consideramos que la calidad del panel de expertos es muy adecuado, dado que abarca especialistas de diferentes nacionalidades, ámbitos de profesión y características personales, pero todos ellos vinculados a la promoción del europeísmo. En cuanto al cumplimiento formal del grupo de expertos hay que destacar que la totalidad de los expertos que iniciaron el estudio lo han finalizado.
- Reduciendo el tiempo entre rondas. La fase completa de envío y recepción de cuestionarios del estudio se ha desarrollado en 34 días, un tiempo reducido que anima a mantener el interés y la adhesión al estudio.
- Ayudando al manejo eficaz de la actividad por parte del experto. Principalmente mediante la definición precisa del objeto de estudio.
- Recogiendo el mayor número de información cualitativa de los expertos. En este caso ha sido muy extensa y relevante, lo que debe haber influido en el nivel de consenso.

- **Consenso.** Hemos considerado que el grado de consenso alcanzado ha sido positivo. A pesar de la heterogeneidad del panel de expertos en diferentes aspectos personales (nacionalidad, edad, sexo, ocupación...), sin embargo, todos ellos han valorado de forma unánime la relevancia de añadir una competencia, la europeísta, a las competencias clave.

Asimismo, valoraron positivamente los nueve factores constituyentes como relevantes dentro de la competencia europeísta. Por consiguiente, a tenor de los valores obtenidos en los medidores seleccionados, estimamos que los resultados finales alcanzados en este estudio poseen un elevado nivel de fiabilidad y aceptabilidad.

Conclusiones

Las competencias han acaparado una parte considerable de la literatura educativa del último cuarto del siglo XX, con una presencia notable de los organismos internacionales y con una cristalización en las denominadas “competencias clave”. La Unión Europea se propuso identificar un conjunto de competencias clave que pudieran constituir un objetivo común de los sistemas educativos de los países europeos (Tiana, 2012).

Dentro del firme proceso de la construcción europea, la función de la educación adquiere un protagonismo inusitado; protagonismo que toma forma en las políticas educativas desarrolladas por la Unión Europea y que constituyen una sincera arquitectura de acción conjunta. Y donde la DEE adquiere su verdadera expresión en convivencia con las competencias clave.

La presencia de una competencia europeísta participaría en uno de los objetivos inherentes a la Unión Europea, como es promover la identidad europea; tomando la educación como elemento vehicular en el compromiso de construcción de una realidad supranacional abierta a otras realidades.

A través del estudio realizado, se ha podido llegar a concluir, como primer objetivo, que los nueve factores constituyentes propuestos en el inicio del estudio han sido considerados por los expertos como relevantes de forma consensuada y unánimemente. Estos nueve factores son tan solo un modo de dividir un concepto abstracto en partes, de tal manera que pueda ser estudiado con mayor facilidad. Los nueve factores están en concordancia con las ocho competencias clave formuladas por la UE, y de forma singular con la competencia social y cívica. Competencia con la que comparte ámbitos pero de la que se distingue, de forma particular, por la confianza hacia la Unión Europea, fruto del conocimiento; por la comprensión del proceso de integración, como promotora de la participación en la estructura institucional democrática; por el compromiso hacia la Unión Europea, basado en la percepción personal y colectiva de pertenencia a la Unión Europea.

El segundo objetivo de la investigación era la conceptualización de los indicadores que conformarían la competencia europeísta, dentro de los factores constituyentes que se delimitaron con anterioridad. Los resultados de este estudio han sido esclarecedores.

Ha sido posible recoger la opinión de todos los expertos, hacer el análisis de estas aportaciones y reformular, sintetizar y redactar esas aportaciones, conformando 100 indicadores en las dimensiones de conocimientos, destrezas y actitudes, para su valoración por los expertos. La valoración de los expertos ha sido unánime y contundente, como se ha desgranado en los resultados estadísticos, valorando la totalidad de los indicadores propuestos como relevantes o muy relevantes dentro de la competencia europeísta.

Respecto a la propuesta de definición, concluimos que la competencia europeísta responde al hecho de integrar un sentimiento de pertenencia a la Unión Europea que posibilite una identificación y una implicación con la realidad

supranacional, apreciando la interculturalidad y promoviendo la resolución de conflictos, vertebrado desde las diferentes participaciones vigentes en una sociedad democrática y asimilando los valores de la Unión Europea para su propuesta universal.

Principales aportaciones del estudio, limitaciones y futuras investigaciones

Consideramos que la principal aportación del estudio realizado es la introducción de una nueva competencia, definida, delimitada y desglosada, a través de un método que aúna aportaciones individuales cualitativas y permite alcanzar un consenso de aportaciones cuantitativas. Este planteamiento configurador de una competencia europeísta subyace en las reflexiones de diversos autores, pero no se había llegado a materializar en una investigación con metodología científica ni se había propuesto

una definición para llegar a delimitarla. De igual manera, no se había sugerido una competencia que posibilitara detallar y estimar el protagonismo de la formación europeísta en las políticas educativas de los miembros de la Unión Europea.

Entre las limitaciones de este estudio se puede mencionar el número de rondas realizado, alcanzando el consenso en la segunda ronda. Son pocos los estudios que incluyen más rondas, pero quizás una tercera hubiera aportado mayor heterogeneidad en las opiniones. También el número de expertos podría haber sido mayor y, a su vez, haber alcanzado una gama más amplia de perfiles profesionales.

En relación a futuras investigaciones relacionadas con este trabajo se propone la realización de un cuestionario que mida esta competencia y su aplicación en diferentes contextos socioeconómicos y culturales y en diferentes países, pudiendo llegar a establecer estudios comparados.

Notas

¹ Programa Global Integrado (1995), iniciativa de la Comisión Europea, que fue reemplazado por el programa Lifelong Learning 2007-2013, y que a su vez ha sido remplazado por el programa Erasmus plus.

² El informe fue supervisado por Jacques Delors, presidente de la Comisión Europea entre 1985 y 1995.

³ Primer presidente de la Comunidad Europea del Carbón y del Acero (CECA). En 1976 el Consejo Europeo le nombró Ciudadano de Honor de Europa.

⁴ El Consejo Europeo, reunido en Laeken, adoptó el 15 de diciembre de 2001 una “Declaración sobre el futuro de la Unión Europea”.

⁵ Profesora doctora y decana de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad Pontificia de Comillas.

⁶ Profesor doctor de la Universidad Autónoma de Madrid y director del grupo de investigación sobre políticas educativas supranacionales.

⁷ Todos los anexos se encuentran en el siguiente enlace: http://web.upcomillas.es/personal/jtasenjo/Anexos_articulo.pdf

Referencias bibliográficas

- Bartolomé, M., Folgueiras, P., Massot, I., Sabariego, M., y Sandín, M. P. (2003). *¿Construimos Europa? El sentimiento de pertenencia desde una pedagogía de la inclusión*. Madrid: Consejería de Educación, Juventud y Deporte.

- Beckers, J. (2002). *Développer et évaluer les compétences à l'école*. Bruxelles: Labor.
- Bircea, C. (1994). Las políticas educativas en los países en transición. *Revista de educación*, 305, 37-59.
- Bravo, M., y Arrieta, J. J. (2005). El método Delphi. Su implementación en una estrategia didáctica para la enseñanza de las demostraciones geométrica. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de www.rieoei.org/inv_edu28.htm
- Cañón, C. (2003). Apertura seminario Identidad europea. Individuo, grupo, sociedad. En I. Gómez-Chacón (coord.), *Identidad Europea. Individuo, grupo, sociedad* (pp. 27-34). Bilbao: Ediciones Deusto.
- Delors, J. (coord.) (1996). *La Educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana-UNESCO.
- Diario oficial de la Unión Europea. (2006). *Las competencias clave para el aprendizaje permanente*, recuperado de http://www.mcu.es/cine/docs/Novedades/Recomendacion_Parlamento_Europeo_Consejo_Aprendizaje_permanente.pdf
- Diestro, A. (2009). De políticas, educación y ciudadanía europea. *Pliegos de Yuste*, 9, 56-66.
- Diestro, A. (2011). *La dimensión europea de la educación* (tesis doctoral no publicada). Universidad Pontificia de Salamanca, Facultad de Ciencias de la Educación, España.
- Egido, I. (2011). Las competencias clave como elemento central del currículo de la enseñanza obligatoria: un repaso a las experiencias europeas. *Revista Española de Educación Comparada*, 17, 239-262.
- Eurydice (2002). *Competencias clave. Un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria*. Luxemburgo-Madrid: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas-Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Eurydice (2005). *La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo*. Bruselas: Comisión Europea.
- Ferrer, F. (2012). PISA: aportaciones e incidencias sobre las políticas educativas nacionales. *Revista Española de Educación Comparada*, 19, 11-16.
- García, M. J. (2011). Sistemas educativos excelentes. *Revista Española de Educación Comparada*, 18, 11-26.
- Georgi, V. B. (2008). Citizens in the Making: Youth and Citizenship Education in Europe. *Journal Compilation Child Development Perspectives*, 2 (2), 107-113.
- Gil, B., y Pascual, D. (2012). La metodología Delphi como metodología de estudio de la validez de contenido. *Anales de psicología*, 28 (3), 1011-1020.
- International Association for the Evaluation of the Students Achievements (2010). *Estudio internacional de civismo y ciudadanía. Informe español*. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/ievaluacion/internacional/iccs-2009-con-escudo.pdf?documentId=0901e72b808ee4ff>
- Ketele, J. M. (2008). Enfoque socio-histórico de las competencias en la enseñanza. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 12 (3), 1-12.
- Landeta, J. (1999). *El método Delphi. Una técnica de previsión del futuro*. Barcelona: Ariel.
- Marín, M. A. (2003). La dimensión europea de la educación. En I. Gómez-Chacón (ed.), *Identidad Europea* (pp. 81-93). Bilbao: Deusto.
- McClelland, D. (1973). Testing for competence rather than "intelligence". *American Psychologist*, 28 (1), 1-14.
- Millán, J. (2014). Consenso de expertos sobre propuestas para la mejora del manejo de la dislipemia aterogénica. *Revista española de cardiología*, 67 (1), 36-44.
- OCDE (2004). *Definición y Selección de Competencias Clave*. Recuperado de <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dsceexecutesummary.sp.pdf>

- Pagani, R. (2003). *Glosario Proyecto Tuning*. Recuperado de http://www.mariapinto.es/alfineees/doc/glosario_tuning.pdf
- Parlamento Europeo y Consejo de la Unión Europea (2006). *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/ALL/?uri=CELEX:32006H0962>
- Powell, C. (2003). The Delphi technique: Myths and realities. *Methodological Issues in Nursing Research*, 41 (4), 376-382.
- Tiana, A. (2011). Análisis de las competencias básicas como núcleo curricular en la educación obligatoria española. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 63 (1), 63-75.
- Valle, J. M. (2006). *La Unión Europea y su política educativa*. Madrid: CIDE-MEC.
- Valle, J. M. (2012). La política educativa supranacional: un nuevo campo de conocimiento para abordar las políticas educativas en un mundo globalizado. *Revista Española de Educación Compartida*, 20, 19-144.
- Villa, A., Campo, L., Arranz, S., Villa, O., y García, A. (2013). Valoración del profesorado de magisterio sobre el aprendizaje basado en competencias implantado. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 17 (3), 35-55.

Abstract

The europeistic competence: an integrative competence

INTRODUCTION. The evolution of the concept of achievement or record to competence has led to a new type of learning, competence-based learning. Today competence is the main concept in the education of citizens both professionally and socially. Key competences are considered to be the theoretical basis in a society for knowledge. The aim of this study is to determine the factors comprising a new competence, the European competence, define and conceptualize the “indicators” that make each constituent factor, distributed into a three-dimensional framework of knowledge, skills and attitudes and then to conceptualize it. The Europeistic competence would be a cohesive competence with the other eight competences and be in open connection with the objectives of progressive greater consistency based on European citizenship. **METHOD.** In order to do this, research was carried out with the Delphi Method. Furthermore, fourteen experts were consulted on Europeistic themes. **RESULTS.** Results show a consensus around the nine factors constituting the Europeistic competence, as well as a unanimous agreement on the tri-dimensional indicators of which they are composed. **DISCUSSION.** In conclusion, it is possible to determine a Europeistic competence, in addition to the eight key competences, whose acquisition would help citizens face global challenges through the development of European values.

Keywords: Key competences, Delphi Method, European Identity, Europeistic competence.

Résumé

La compétence européiste: une compétence intégratrice

INTRODUCTION. L'évolution du concept de qualification vers celui de compétence a été à l'origine d'un nouveau mode d'apprentissage basé sur des compétences. Aujourd'hui, le terme

compétence a pris une importance capitale dans la préparation des citoyens aussi bien au niveau professionnel qu'au niveau social; et les compétences clé sont considérées comme la base théorique dans le monde de la connaissance. L'objectif de cette étude est de déterminer quels sont les facteurs qui sont à l'origine de cette nouvelle compétence, la compétence européiste. Il s'agit également de délimiter et de conceptualiser les "indicateurs" qui constituent chacun des facteurs, considérés dans le cadre tridimensionnel composé par des connaissances, du savoir-faire et des attitudes, ainsi que de définir la compétence européiste. Cette compétence européiste serait une compétence de cohésion avec les huit autres compétences et qui serait en lien parfait avec les objectifs d'une plus grande cohésion européenne basée sur les valeurs de la citoyenneté. **MÉTHODE.** L'investigation a été menée à l'aide de la méthode Delphi. Quatorze experts en européisme ont été consultés. **RÉSULTATS.** Les résultats ont montré un consensus autour des neuf facteurs qui constituent la compétence européiste, ainsi qu'un accord unanime autour des indicateurs tridimensionnels qui la composeraient. **DISCUSSION.** Pour conclure, on admet qu'il est possible de déterminer une compétence européiste qui se rajouterait aux huit compétences clé, dont l'acquisition permettrait de faire face aux défis majeurs à partir du développement des valeurs européennes.

Mots clés: *Compétences clés, Méthode Delphi, Identité européenne, Citoyenneté européenne, Compétence européiste.*

Perfil profesional del autor

Juan Tomás Asenjo Gómez

Profesor colaborador de la Universidad Pontificia Comillas en los grados de Educación Infantil y Primaria, así como en el Máster Universitario de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. Área principal de docencia: tutoría y orientación; los modelos educativos europeos. Área de investigación: las competencias clave en el marco de la Unión Europea.

Correo electrónico de contacto: jtasenjo@upcomillas.es

Dirección para la correspondencia: Universidad Pontificia de Comillas, Facultad de Ciencias Humanas y Sociales. C/ Universidad Comillas, 3. 28049 Madrid.

FORMACIÓN EN VIOLENCIA DE GÉNERO EN EL GRADO DE EDUCACIÓN SOCIAL DE LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS

Gender violence training in the Degree in Social Education in spanish universities

ENCARNA BAS-PEÑA

Universidad de Murcia

VICTORIA PÉREZ-DE-GUZMÁN

Universidad Pablo de Olavide

ANTONIO MAURANDI

Universidad de Murcia

DOI: 10.13042/Bordon.2015.67303

Fecha de recepción: 26/01/2014 • Fecha de aceptación: 02/11/2014

Autor de contacto / Corresponding Author: Victoria Pérez-de-Guzmán. E-mail: mvperpuy@upo.es

Fecha de publicación online: 13/05/2015

INTRODUCCIÓN. Este artículo recoge la investigación realizada sobre la formación en violencia de género y violencia familiar del alumnado del Grado de Educación Social, de las universidades españolas (29 públicas y 7 privadas). Consideramos relevante conocer el cumplimiento de la Ley Orgánica 1/2004, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, que establece, en el artículo 7: “Las universidades incluirán y fomentarán en todos los ámbitos académicos la formación, docencia e investigación en igualdad de género y no discriminación”. **MÉTODO.** Se ha utilizado una perspectiva multimétodo. Se ha llevado a cabo un análisis de contenido de las guías docentes de los planes de estudio, para identificar la presencia de las temáticas estudiadas; y se ha realizado un cuestionario *online* contestado por el alumnado de 4º curso, con la finalidad de conocer su opinión sobre la formación recibida; se ha calculado el alfa de Cronbach para las 45 variables ordinales obteniéndose un valor de 0.85; y, la validez cualitativa se ha realizado a través del juicio de 18 personas expertas en materia de género. **RESULTADOS.** Se comprueba la escasa presencia de asignaturas y temas relacionados con violencia de género. Se afirma mayoritariamente que saben identificar una situación de violencia de género, pero solo el 15,49% indica haberla denunciado, aunque el 65,73% ha tenido conocimiento o ha presenciado algún hecho de violencia de género entre personas que conoce. **DISCUSIÓN.** Como en otras investigaciones (Titus, 2000; Rebollo *et al.*, 2009; García-Pérez *et al.*, 2011; Cassabona y Tellado, 2012; Donoso-Vázquez *et al.*, 2013) consideramos oportuno incluir en los planes de estudios universitarios la formación en violencia de género, así como promover el cumplimiento de la normativa legal vigente.

Palabras clave: Género, Violencia, Educación Social, Educación Superior, Formación en Género.

Introducción

El trabajo realizado por la ONU desde 1945 ha promovido que los países miembros fueran adoptando medidas orientadas a conseguir la igualdad entre hombres y mujeres. Dentro de ella, cabe señalar la labor de la Comisión de la Condición Jurídica y Social de la Mujer (1947) para conseguir el reconocimiento de los derechos de la mujer y la eliminación de todas las formas de discriminación contra ella. En julio de 2010, la Asamblea General de las Naciones Unidas creó ONU Mujeres, que trabaja en pro de la igualdad de género y el empoderamiento de la mujer en todo el mundo.

En España, la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, establece en el artículo 7 que: “Las universidades incluirán y fomentarán en todos los ámbitos académicos *la formación, docencia e investigación en igualdad de género y no discriminación...*”.

Sin embargo, la universidad, a pesar de su prestigio social, mantiene la reproducción de formas de discriminación, segregación o marginalización por condición de género y de otras formas de distinción social. Promueve patrones y transmite valores y actitudes que influyen en la sociedad, pero también funciona con una dinámica de producción que en sí misma ha sido considerada patriarcal (Izquierdo, 2010).

Además, la titulación de Educación Social forma a profesionales de lo social y, en las profesiones sociales, como afirma García Roca (2001) está presente el impulso de lo vivo, la capacidad de crear significados y vincularse a los seres singulares, a los contextos vitales: actuar es actuar con otros para que cada persona tome las riendas de su vida, también en las cuestiones de género, por lo que su formación en este sentido es fundamental para su profesionalización.

La universidad: institución clave en la profesionalización de la educación social

El concepto de universidad como afirmaba Giner de los Ríos (1916) no es una idea absoluta que pueda especulativamente construirse, sino un concepto histórico. Los cambios sociales han ido promoviendo reformas en la educación superior, pero la esencia de la universidad se mantiene, su razón de ser trasciende todo tiempo, lugar o circunstancia social, y se identifica con lo que son los objetivos nucleares, atemporales, más genuinos y originales, presentes y futuros de la misma (Medina Rubio, 2005), entre los que se encuentra la formación de profesionales para que puedan responder a las necesidades emergentes de la sociedad; en nuestro caso, la violencia contra la mujer. Ortega y Gasset (1930) en su escrito *Misión de la universidad* se cuestionaba la enseñanza superior ofrecida en la universidad, que para él consistía en la enseñanza de las profesiones intelectuales; en la investigación científica y la preparación de futuros investigadores, y en la enseñanza de la cultura. Manifestaba que la sociedad necesitaba buenos profesionales, pero capaces de vivir e influir vitalmente en su época, por lo que no se podían mantener al margen de la lucha contra la violencia de género y familiar.

Por otra parte, el crecimiento de las universidades ha estado muy unido al desarrollo y formación de los Estados, que vieron en estas instituciones académicas y en las profesiones legitimadas por ellas un motor de superación y afianzamiento, sin embargo, las mujeres permanecían alejadas porque consideraban que la universidad preparaba para unas actividades profesionales que no debían ejercer, como pone de manifiesto Flecha García (2013) en su estudio “Políticas y espacios para mujeres en el origen y desarrollo del sistema educativo español”, en el que confirma la menor implicación de los organismos públicos en la creación de espacios escolares para las mujeres y su dificultad

en el acceso a los estudios universitarios. La investigación realizada por Tomás, Ion y Bernabeu (2013: 208) sobre la visibilidad de las mujeres en la universidad señala que “todavía quedan ‘islas’ de poca presencia femenina, como son las posiciones de éxito en investigación o en los puestos de gestión de mayor responsabilidad y poder”, por lo que plantean la necesidad de crear un espacio de diálogo sobre las prácticas académicas y reflexionar sobre la academia como “espacio de trabajo”, basada en una cultura académica más inclusiva e igualitaria.

En España el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, modificado por el Real Decreto 534/2013, de 12 de julio, señala las enseñanzas universitarias y regula los estudios universitarios de Grado. El Consejo Europeo con objeto de mejorar los niveles de educación en el año 2020 aprobó los *Objetivos de la Educación para la década 2010-2020*, ratificados en España por el Consejo de Ministros, el 25 de junio de 2010. Es la *Estrategia Universidad 2015*, conjunto de líneas de mejora y modernización de las universidades y, de forma especial, la concreción transversal de tres objetivos generales: la dimensión social de la educación superior, la excelencia y la internacionalización.

La educación social es una titulación, una profesión social y una práctica educativa

En nuestro país la Educación Social nace como titulación en 1991, integra tres tradiciones ocupacionales: animación sociocultural, educación de adultos y educación especializada, ámbitos de actuación recogidos en el Real Decreto de 1420/1991. En sus “Directrices generales propias de los planes de estudio conducentes a la obtención del título oficial de Diplomado en Educación Social”, se afirmaba que: “las enseñanzas conducentes a la obtención del título

oficial de diplomado en Educación Social deberán orientarse a la formación de un educador en los campos de la educación no formal, educación de adultos (incluidos los de la tercera edad), inserción social de personas desadaptadas y minusválidos, así como en la acción socioeducativa”. Verificamos que desde su reconocimiento legal, como titulación, forma parte de las profesiones sociales, con una perspectiva eminentemente educativa, que se ha ido consolidando por su contribución a la materialización del derecho a la educación, tanto dentro de los centros escolares como fuera de los mismos.

Además, es una *práctica educativa* que transciende los muros tradicionales de los sistemas escolares para dar respuesta a los planteamientos de Kemmis, Cole y Suggett (2007) sobre la necesidad de establecer puentes de transición entre los centros educativos y su entorno. Las profesiones sociales son *profesiones relacionales*, en ellas, la comunicación es el eje fundamental, implica al proceso de recreación de los vínculos y del lazo social, mediante su concreción en acciones, en nuestro caso, relacionados con la educación para la igualdad y la eliminación de todo tipo de violencia sobre la mujer.

El objetivo fundamental de la educación es conseguir que cada persona lleve las riendas de su propio destino... “La educación del siglo XXI deberá adaptarse al individuo y al mismo tiempo construir valores culturales y referencias éticas de la sociedad de los ciudadanos” (Mayor Zaragoza, 2000: 462). Fuera de los muros de los centros educativos, en los barrios a los que pertenecen, existen problemáticas complejas que evidencian la urgencia de acciones educativas profesionales, como las relacionadas con las cuestiones de género y violencia, que afectan de una u otra forma a muchos sectores sociales. De ahí, la necesidad de formar a los educadores y educadoras sociales, para que puedan actuar tanto en los espacios escolares como en los familiares, laborales y comunitarios.

Tal y como pone de manifiesto la revisión de la literatura especializada, existen dificultades para llegar a un consenso sobre el concepto de profesión, porque es un término polisémico, se puede estudiar desde diferentes campos semánticos, asociado a diversos modelos teóricos. A partir de finales del siglo XIX y principios del siglo XX son numerosas las definiciones de profesión que coinciden en señalar la importancia de la formación para adquirir conocimientos abstractos y especializados, destrezas, pericias, para hacer frente a un determinado tipo de problemas, vinculados a un campo de conocimiento específico, que se adquieren en la universidad. Brint (1994) diferencia entre *profesiones técnicas*, orientadas a la solución técnica de problemas (ingenieros, arquitectos, informáticos...), y las *profesiones sociales*, cuya finalidad es servir directamente a la ciudadanía. Para García Roca (2000: 313) “con los términos ‘profesiones sociales’ aludimos a un campo multiprofesional que está vertebrado en torno a la acción social, tiene en común el servicio a las personas y se despliega en diversos perfiles...”. Para él, lo social se refiere a que todas ellas producen sociabilidad, “crean y generan vínculos sociales, promueven la comunicación interhumana, activan la cooperación entre ciudadanos en situaciones asimétricas, generan relaciones e interacciones y mantienen vivo el tejido social”. Las profesiones sociales están realizando su travesía particular hacia nuevos escenarios vinculados también con las cuestiones de mujer y género, como problemáticas sociales que reclaman la acción de profesionales.

ASEDES (2007: 5) manifiesta que:

“La educación social es un derecho de la ciudadanía que se concreta en el reconocimiento de una profesión de carácter pedagógico, generadora de contextos educativos y acciones mediadoras y formativas que son del ámbito de competencia del educador social y que posibilitan:

- la incorporación de los sujetos de la educación a la diversidad de las redes sociales,

tanto en lo concerniente al desarrollo de la sociabilidad como a las posibilidades de circulación social;

- la promoción cultural y social, entendida como apertura a nuevas posibilidades de adquisición de bienes culturales que amplíen las perspectivas educativas, laborales, de ocio y participación social”.

Esta definición se centra tanto en el tipo de acción que se le supone específica a la profesión, como en la finalidad (supuesta) que ha de lograrse tras sus consecuencias en quienes la reciben.

En este sentido, el último informe de la OMS (2013) *Estimaciones mundiales y regionales de la violencia contra la mujer: prevalencia y efectos de la violencia conyugal y de la violencia sexual no conyugal en la salud* afirma que cerca del 35% de todas las mujeres del mundo han experimentado hechos de violencia, siendo la violencia de pareja la que afecta al 30% de las mujeres en todo el mundo. En España, de acuerdo con los datos del Observatorio de Violencia Doméstica y de Género (2013), adscrito al Consejo General del Poder Judicial (CGPJ), se registran cada año unas 140.000 denuncias por delitos o faltas relacionadas con la violencia machista y el grueso de las sentencias son condenatorias. En la Estrategia Nacional para la Erradicación de la Violencia Contra la Mujer 2013-2016 se indica que el 70% de las mujeres objeto de violencia tienen hijos e hijas menores a su cargo. Así pues, la formación de profesionales desde la educación es un elemento esencial para hacer frente a esta problemática.

Género

La Comisión de la Condición Jurídica y Social de la Mujer (1947) ha logrado grandes avances como, por ejemplo, conseguir que en la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948), se suprimieran las referencias a “los hombres” como sinónimo de la humanidad, incorporando

un lenguaje nuevo y más inclusivo. Además, ha realizado un trabajo muy activo para conseguir el reconocimiento de los derechos de la mujer y la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer. En 1979, se aprueba la *Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer* (CEDAW), que es vinculante jurídicamente para los 187 países que la han ratificado, aunque no lo han hecho Estados Unidos, Irán, Palaos, Somalia, Sudán, Sudán del Sur y Tonga. Incluimos el “Artículo 10” relativo a la educación, por su trascendencia para quienes nos dedicamos profesionalmente a ella, y por su deficiente aplicación en la práctica:

“Los Estados Partes adoptarán todas las medidas apropiadas para eliminar la discriminación contra la mujer, a fin de asegurarse la igualdad de derechos con el hombre en la esfera de la educación y en particular para asegurar, en condiciones de igualdad entre hombres y mujeres:

- a) Las mismas condiciones de orientación en materia de carreras y capacitación profesional, acceso a los estudios y obtención de diplomas en las instituciones de enseñanza de todas las categorías, tanto en zonas rurales como urbanas; esta igualdad deberá asegurarse en la enseñanza preescolar, general, técnica y profesional, incluida la educación técnica superior, así como en todos los tipos de capacitación profesional.
- b) Acceso a los mismos programas de estudios y los mismos exámenes, personal docente del mismo nivel profesional y locales y equipos escolares de la misma calidad.
- c) La eliminación de todo concepto estereotipado de los papeles masculino y femenino en todos los niveles y en todas las formas de enseñanza, mediante el estímulo de la educación mixta y de otros tipos de educación que contribuyan a lograr este objetivo y, en particular,

mediante la modificación de los libros y programas escolares y la adaptación de los métodos en enseñanza.

- d) Las mismas oportunidades para la obtención de becas y otras subvenciones para cursar estudios.
- e) Las mismas oportunidades de acceso a los programas de educación complementaria, incluidos los programas de alfabetización funcional y de adultos, con miras en particular a reducir lo antes posible la diferencia de conocimientos existentes entre el hombre y la mujer.
- f) La reducción de la tasa de abandono femenino de los estudios y la organización de programas para aquellas jóvenes y mujeres que hayan dejado los estudios prematuramente.
- g) Las mismas oportunidades para participar activamente en el deporte y la educación física.
- h) Acceso al material informativo específico que contribuya a asegurar la salud y el bienestar de la familia”.

Este texto es esencial para reflexionar sobre nuestras acciones en la defensa de los derechos humanos, y para dar respuestas educativas a una realidad que afecta a más de la mitad de la población mundial. Pero se necesita una formación específica para saber cómo aplicar los instrumentos internacionales para conseguir la igualdad real y no solo la formal, una formación que promueva el interés individual y colectivo, generando un compromiso de responsabilidad que dinamice acciones conjuntas, circulares y coordinadas desde lo local a lo global para que su impacto alcance a quienes incumplen los derechos humanos, como todo tipo de violencia sobre las mujeres.

Años después, se aprobó la *Declaración sobre la eliminación de la violencia contra la mujer* (1993) definiendo la violencia de género en sus artículos 1 y 2. En 1995, la *Plataforma de Acción de Beijing* propuso como objetivo final que las mujeres participaran en las esferas de la vida

pública y privada. En julio de 2010, la Asamblea General de las Naciones Unidas creó ONU Mujeres, entidad para la igualdad de género y el empoderamiento de la mujer (Resolución 64/289), hecho que representa un hito histórico en la aceleración de los objetivos propuestos.

El último informe de los *Objetivos de Desarrollo del Milenio* (ONU, 2013: 16-19) destaca la importancia de la educación “lograr avances en la educación tendrá un impacto en todos los objetivos del desarrollo del milenio”, pero a pesar de la importancia del tema, el informe indica que “solo 2 de los 130 países con datos disponibles han alcanzado la paridad entre los géneros en todos los niveles de enseñanza”. A pesar de los años transcurridos, la discriminación respecto a las niñas y las mujeres sigue siendo una realidad, y constituye el origen de la violencia contra ellas, tal y como se pone de relieve en el *Informe sobre los Objetivos de Desarrollo del Milenio* (2013) y en las Conclusiones de la *Comisión de la Condición Jurídica y Social de la Mujer* (marzo de 2013) al señalar la necesidad de un compromiso internacional para poner fin a la “lacra mundial de la violencia contra las mujeres”.

Por consiguiente, es preciso una educación que promueva el pensamiento, la autonomía, la aceptación y el respeto a las diferencias, la imaginación y la creatividad para buscar alternativas orientadas a resolver las dificultades que surgen en la convivencia personal y grupal, una educación integradora, no excluyente, como decía Gadamer (2000) la “educación es educarse” y cada persona se educa a sí misma con su propio esfuerzo personal, educación que lleve a fundamentar las posiciones sin dogmatismos, a comprender los conflictos desde una perspectiva holística y positiva, que promueva la acción reflexiva, el crecimiento como seres humanos y miembros de una sociedad basada en los derechos humanos. Una educación superadora del adoctrinamiento, que dinamice la capacidad de analizar, de contrastar, de pensar y de tomar

decisiones de acuerdo con los principios recogidos en la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

Nuestra Constitución Española (1978), en el artículo 14, manifiesta que: “Los españoles son iguales ante la ley, sin que pueda prevalecer discriminación alguna por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social”. España cuenta con dos leyes sobre género: la Ley Orgánica 1/2004, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, cuyo capítulo 4 se destina a la educación, establece que desde el ámbito universitario se tiene que incluir y fomentar la formación, docencia e investigación en igualdad de género y no la discriminación de forma transversal. Y, la Ley Orgánica 3/2007, para la igualdad efectiva entre mujeres y hombres, expresa la igualdad de todas las personas ante la ley sin importar raza, sexo, nación, etc., correspondiendo a los poderes públicos garantizar su cumplimiento; el artículo 25, referido a la igualdad en el ámbito de la educación superior, sostiene que las Administraciones públicas promoverán (2.a) “La inclusión, en los planes de estudio en que proceda, de enseñanzas en materia de igualdad entre mujeres y hombres”.

Los datos aportados por diferentes investigaciones de ámbito nacional, como la *Macroencuesta de violencia de género 2011*, evidencian que el nivel educativo parece no evitar la violencia. Es más, la proporción de mujeres universitarias que afirman haber sufrido maltrato, por su pareja o expareja, ha aumentado de una macroencuesta a otra. Nos interesa el hecho de conocer lo que sucede durante el proceso de formación universitaria de quienes en el futuro pueden llevar a cabo acciones educativas ante esta violencia. El estudio realizado por Díaz-Aguado Jalón y Carvajal Gómez (2010: 39) sostiene que “las universidades no contemplan la perspectiva de género de una forma transversal y, es más, en su currículo apenas existen asignaturas en donde se refleje el quehacer de

las mujeres a lo largo de la historia, su aportación a la ciencia, etc.”.

Objetivos y metodología

A continuación presentamos los objetivos del estudio, la metodología utilizada y los instrumentos de recogida de información, la población y la muestra de nuestro trabajo.

Objetivos

Objetivo general: conocer la formación sobre violencia de género, del alumnado del Grado de Educación Social, de las universidades españolas.

Objetivos específicos:

1. Identificar las universidades, que en los planes de estudio del Grado de Educación Social incluyen asignaturas que tratan aspectos sobre violencia de género, así como el número de asignaturas y su naturaleza (básica, obligatoria, optativa).
2. Analizar si estas asignaturas son específicas sobre género o violencia de género, o incorporan estas cuestiones de manera transversal.
3. Obtener una “foto fija” de la implementación de la Ley Orgánica 1/2004, en los planes de estudio del Grado de Educación Social.
4. Conocer si, después de su formación, saben detectar situaciones de violencia de género y si las denuncian.
5. Identificar si han sido objeto de violencia de género y el contexto en el que se ha producido.
6. Analizar si conocen su derecho a la formación en género.

Método

Hemos utilizado un enfoque multimétodo (cuantitativo y cualitativo), y dos técnicas de

recogida de información: análisis de contenido y encuesta. Por un lado, efectuamos el análisis de contenido de las guías docentes, de los planes de estudio del Grado de Educación Social, para identificar tanto asignaturas específicas en esta temática como aquellas que lo tratan como contenido transversal. En total se analizaron 36 planes de estudios (29 centros públicos y 7 privados) que suponen 1.260 asignaturas, correspondientes al curso académico 2012-2013. Estas asignaturas se catalogaron según el tipo de asignatura, curso en el que se imparte, semestre, créditos.

Establecimos como criterio de búsqueda las palabras “género, mujer, violencia de género, familiar y/o doméstica”. Las categorías de estudio para el análisis de contenido han sido las siguientes: igualdad/desigualdad, inclusión/exclusión, violencia. A continuación se presentan las subcategorías:

- a) Igualdad/desigualdad: políticas, discriminación, marginación, estereotipos, sexo, lenguaje, TIC's, escuela, familias, relaciones intergeneracionales, envejecimiento, ética.
- b) Inclusión/exclusión: mercado laboral, migraciones, interculturalidad, prostitución y trata, delincuencia sexual, instituciones cerradas, drogodependencias.
- c) Violencia: violencia de género (física, sexual, psicológica, económica), violencia familiar o doméstica.

Por otro lado, para ampliar la información obtenida de los planes de estudios se diseñó una encuesta *online* a fin de obtener datos directamente del alumnado. Esta encuesta consistió en 19 ítems, para su confección nos basamos en el trabajo realizado por Valls *et al.* (2008), Torrego Rígido, Colás Bravo y Ruiz Eugenio (2009). La encuesta fue sometida posteriormente a un proceso de validación: estudio piloto (50 alumnos y alumnas del Grado de Educación Social de la Universidad de Murcia (febrero 2013) y un proceso de entrevistas con

un total de 18 expertos/as en políticas de género de diversos ámbitos profesionales: universidad y servicios sociales. Las modificaciones sugeridas fueron incorporadas al cuestionario que finalmente se empleó y se difundió mediante herramienta web, la aplicación “encuestas de la Universidad de Murcia”¹. En la encuesta un primer bloque recogía información sociodemográfica: sexo, edad, universidad de procedencia. Otro segundo bloque se dedicó a recoger información sobre contextos de formación en género, vías por las que reciben formación, realización de prácticas externas, contenidos de género recibidos, percepción de la capacitación profesional, visión de la educación para la igualdad como prevención de violencia, contenidos en género necesarios para la profesión, procesos para la formación específica en género, interés por temáticas de género, derecho a la formación en género, estrategias para integrar esos contenidos en la titulación, conocimiento de materiales sobre género, detección de situación de violencia. En total, la encuesta consistió en 19 preguntas, que después de trabajar las múltiples respuestas se convirtieron en 17 ítems. 45 de estos ítems fueron medidos con escala de Likert 5, otros 58 ítems fueron preguntas con respuesta “sí/no” y 4 de tipo nominal.

Esta herramienta informatizada nos ha permitido estandarizar más eficientemente las condiciones de control interno requeridas para aportar validez a los resultados, controlar el tiempo de aplicación entre el alumnado y reducción de sesgos asociados a la transmisión de contenido.

Se ha realizado la fiabilidad empírica del cuestionario a través de la técnica de consistencia interna de covarianza entre ítems (Alfa de Crombach), obteniéndose un valor de 0,85 para las 45 variables ordinales, estandarizadas. La validez cualitativa se ha realizado a través del juicio de 18 personas expertas en materia de género, por lo que se

elaboró una tabla de especificaciones para solicitar a quienes participaron como expertos/as que indicaran si los ítems correspondían con las variables de estudio.

Cada ítem fue valorado del 1 al 5, en función de si se adaptaban o correspondían a los objetivos del estudio (5) o se adaptaban menos (1). La media fue superior al 4,6, la desviación típica de cada ítem fue inferior a 0,52, lo que confirmaba la correcta confección del cuestionario. Además, les solicitamos que analizaran los ítems en función de la univocidad, la ordenación y el tipo de respuesta, con el fin de adecuar la semántica a la población a la que iba dirigido. Con sus aportaciones revisamos y modificamos algunas cuestiones.

Para la distribución de la encuesta se contactó con el responsable de Grado de Educación Social de las diferentes facultades, en el curso académico 2012-2013, quienes las distribuyeron al alumnado de 4º curso, en el segundo semestre, vía correo electrónico (muestreo causal o incidental). Se mandaron aproximadamente 1.800 correos, a los que contestaron un total de 213 personas/11,8% aproximadamente de tasa de respuesta).

Resultados del estudio

Resultados del análisis de contenido

En la búsqueda realizada en los planes de estudios, de un total de 1.260 asignaturas, se han detectado un total de 171 asignaturas con contenido de género, 24 específicas y 147 que lo integran de manera transversal (ver tabla 1), esto supone un 13,7% del total de asignaturas que integran los planes de estudios analizados.

Para poder visualizar la presencia de las asignaturas por universidades establecimos unos intervalos, según el número de asignaturas (ver tabla 2).

TABLA 1. Asignaturas con contenido en género (171/1260). Plan de estudio de Grado de Educación Social 2012-2013

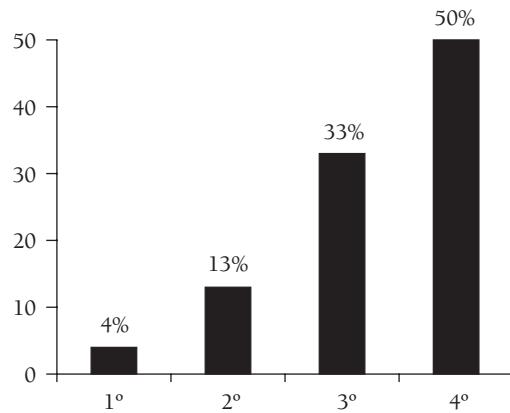
| | | | |
|-------------------------|--------------|--------------|---------------|
| Específicas de género | 24 (14%) | Obligatorias | 10 (41,7%) |
| | | Optativas | 14 (58,3%) |
| Integración transversal | 147 (86%) | Básicas | 57 (39%) |
| | | Obligatorias | 59 (40%) |
| | | Optativas | 31 (21%) |

A pesar de que las leyes de 2004 y 2007 establecen la prescripción de la formación en las universidades en materia de género, la presencia de asignaturas específicas es minoritaria. Verificamos que en la transversalidad existe una gran dispersión de aspectos tratados, lo que nos lleva a cuestionarnos si la formación recibida redundará realmente en la adquisición de las competencias de los educadores y educadoras sociales para llevar a cabo acciones en este ámbito. El hecho de la transversalidad no garantiza, necesariamente, que adquieran dichas competencias.

En ocasiones, va a depender de la sensibilización del profesorado respecto a estas cuestiones.

Si nos centramos en las asignaturas específicas, con contenido de género, estas no llegan al 2% del total de asignaturas ofertadas en los planes de estudios. De estas, el 58% son de carácter optativo y el 42% obligatorias. Su distribución por curso se presenta en el gráfico 1.

GRÁFICO 1. Distribución de asignaturas por cursos



Podemos observar que el 83% de las asignaturas están ubicadas en los dos últimos años. En sus títulos solo el 16% hace referencia a la violencia. En cuanto a las asignaturas que incluyen el

TABLA 2. Universidades con asignaturas con contenidos en género

| | | | |
|-------------------------|----------------------------------|-------------------------|------------------------|
| Entre 1 y 5 asignaturas | Alcalá | León | Ramón Llull |
| | Almería | Lleida | Rovira i Virgili |
| | Autónoma de Madrid | Málaga | Salamanca |
| | Burgos | Murcia | Santiago de Compostela |
| | Camilo José Cela | Oberta de Cataluña | UNED |
| | Castilla-La Mancha | Pablo de Olavide | Valencia |
| | Católica de Valencia San Vicente | País Vasco | |
| | Girona | Pontificia de Salamanca | |
| | Las Palmas de Gran Canarias | | |

TABLA 2. Universidades con asignaturas con contenidos en género (cont.)

| | | | |
|---------------------------|---|---|--|
| Entre 6 y 10 asignaturas | Autónoma de Barcelona Barcelona Complutense de Madrid Deusto | Extremadura Granada Huelva Illes Balears | Oviedo-Escuela Universitaria Enrique Ossó Valladolid Vic Vigo |
| Entre 11 y 15 asignaturas | A Coruña | | |

género de manera transversal, solo el 18% de los contenidos desarrollados se refieren a la violencia. De este último porcentaje, queremos resaltar que el 13% corresponde a violencia de género.

Resultados del cuestionario

Del total del alumnado encuestado n=213, el 86,4% eran mujeres, el 13,1%, hombres y una persona (0,5%) no consignó su sexo. El 41% del alumnado manifiesta haber recibido formación sobre educación para la igualdad, el 36% en violencia de género, el 34% en violencia en general y violencia intrafamiliar y el 27% en violencia entre iguales. Se comprueba que más de la mitad del alumnado indica no haber recibido formación en educación para la igualdad, ni en violencia, en ninguna de sus manifestaciones. Datos que coinciden con otros estudios (Valls *et al.*, 2009; Puigvert Mallart, 2010; Casabona y Tellado, 2012; Díaz-Aguado *et al.*, 2013). Existe unanimidad sobre la necesidad de recibir formación en educación para la igualdad, prevención y detección de la violencia de género, y en detección precoz de la violencia en el ámbito familiar, dado que la consideran fundamental para poder desempeñar su futura labor profesional. El estudio de Ferrer Pérez *et al.* (2011) concluye que entre los actores que mejor predicen la violencia de género está el haber cursado materias sobre género.

Consideran como violencia de género los siguientes hechos: *insultos y/o ofensas en público*

(96,24%); *insultos y/o ofensas en privado* (96,24%); *el impedir que hables con otras personas* (95,31%); *el impedir que te relaciones con tu familia o amistades* (97,38%); *te critica o infravalora lo que haces* (94,84%); *hace observaciones desagradables sobre tu apariencia física* (95,77%); *te impone la manera de vestir, peinarte, comportarte en público* (96,24%); *exige saber con quién y dónde estás* (95,31%); *te lanza un objeto, te coge o empuja violentamente* (97,18%); *te pega o ejerce otras brutalidades físicas contra ti* (97,65%); *utiliza la fuerza para mantener relaciones sexuales contigo* (97,65%); *te intimida y te amenaza* (98,12%); *te fuerza a realizar contactos íntimos o hacer actos que tú no quieras* (97,65%); *te persigue insistente y controla tu móvil y correos electrónicos* (97,71%); *recibes llamadas, correos electrónicos, cartas ofensivas* (95,31%); *te envía mensajes, notas, insistiendo en mantener una relación contigo* (85,92%); *te acusa de tener relaciones íntimas con otras personas conocidas o desconocidas* (87,32%); *te extorsiona con exhibir a través de la red fotos íntimas si no accedes a lo que te solicita* (96,71%). Podemos comprobar que tienen claro las diferentes formas de comportamiento vinculados a la violencia de género, pero el 28,64% manifiesta que ha padecido alguna de las situaciones en el grupo de amistades (19,25%), en el instituto (7,04%); en la universidad (4,69%) y en otros espacios (5,63%); y el 65,73% ha tenido conocimiento o ha presenciado alguna situación de violencia de género de personas que conoce. Sin embargo, no han denunciado estos hechos, solo afirman

haberlo hecho el 15,49%; y quienes denuncian acuden a la Policía Nacional (6,10%), a la Policía Local (5,16%), Fiscalía, Juzgados (3,23%) y a “otros” el 5,63%.

Somos conscientes de las limitaciones del presente trabajo, por lo que no se pretende extraer sus resultados a la realidad universitaria de todas las titulaciones españolas, pues consideramos que haría falta un muestreo más ambicioso. Sin embargo, consideramos que el 11% del índice de respuesta es un indicador de las dificultades para lograr la participación voluntaria del alumnado.

Conclusiones

Es evidente la escasa presencia de los temas de género en la titulación de Educación Social de las universidades españolas sobre formación en género, violencia de género y familiar. No obstante, mayoritariamente los encuestados afirman que la consideran fundamental para ejercer su profesión.

Cuando se ofrecen asignaturas específicas sobre género, la mayoría son optativas, básicas y las obligatorias incluyen prioritariamente el género como tema transversal, pudiendo quedar diluido, lo que nos lleva a pensar que la presencia de estos temas es irrelevante, pues hay un porcentaje muy bajo de asignaturas obligatorias, que abordan las cuestiones de género, máxime cuando es una titulación de carácter social y educativo con posibilidades de acción educativa en diferentes contextos y grupos.

Los datos ponen de relieve que para que esta formación sea posible se tendrían que incluir estas cuestiones en el plan de estudios, así como sensibilizar y formar al profesorado en educación para la igualdad y en violencia de género.

Los datos nos llevan a cuestionarnos los criterios sobre los que se realizan los planes de estudios para que la universidad cumpla con

sus funciones, pues las diferentes investigaciones realizadas en este sentido muestran la necesidad de abordar estos temas en la formación universitaria. Conviene reflexionar sobre la responsabilidad social que posee esta institución de educación superior en la formación de profesionales con poder de intervención en estas cuestiones, que tanto afectan a la población, máxime en una titulación de carácter educativo. Sería necesario potenciar las políticas universitarias, orientadas a informar y a formar a la comunidad educativa en cuestiones de género, fomentando la no discriminación, la educación para la igualdad y la lucha contra la violencia de género.

En el análisis de la encuesta nos sorprende el desconocimiento que el alumnado muestra respecto a la obligatoriedad de las universidades españolas de proporcionarles formación en género, a pesar de las diferentes iniciativas realizadas para implementar las leyes.

El alumnado se siente capacitado para identificar las situaciones de violencia de género, pero no las denuncia a pesar de que un porcentaje muy elevado sostiene que las ha presenciado e incluso hay un grupo que las ha padecido. Esta realidad nos lleva a cuestionarnos el tipo de formación que se les ofrece para mantenerse en silencio ante estas situaciones y no defender a las víctimas. Una vez más, nos tendríamos que preguntar por las políticas universitarias que mantienen en el olvido una realidad tan alarmante como la relacionada con la formación en educación para la igualdad y violencia de género, que afecta a tantas personas.

Consideramos conveniente realizar, dentro de un tiempo, un análisis para conocer la evolución de la implementación de la Ley 1/2004, en las nuevas acreditaciones de la ANECA, así como en las actuales tras la realización del proceso de modificación en el que están inmersas. Finalmente, agradecemos las aportaciones del profesorado y del alumnado que desinteresadamente han colaborado con esta investigación.

Nota

¹ Área de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones Aplicadas (ATICA) de la Universidad de Murcia. Aplicación “Encuestas” (v.2.3) (2010).

Referencias bibliográficas

- ASEDES (2007). *Catálogo de funciones y competencias*. Madrid: Asociación Estatal de Educación Social-ASEDES.
- Barberá, E., y Cala Carrillo, M. J. (2008). Perspectiva de género en la Psicología académica española. *Psicothema*, 20 (2), 236-242.
- Brint, St. (1994). *In an Age of Experts: The Changing Role of Professions in Politics and Public Life*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Casabona, N. M., y Tellado, I. (2012). Violencia de Género y Resolución Comunitaria de Conflictos en los Centros Educativos. *GÉNEROS-Multidisciplinary Journal of Gender Studies*, 1 (3), 300-319.
- Comisión de la Condición Jurídica y Social de la Mujer (1947). *Un poco de historia*. Recuperado de <http://www.unwomen.org/es/csw/brief-history>
- Comisión Europea (2010). *La Estrategia 2020. Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador*. Recuperado de http://ec.europa.eu/commission_2010-2014/president/news/documents/pdf/20100303_1_es.pdf
- Constitución Española (1978). Recuperado de <http://www.congreso.es/consti/constitucion/indice>
- Delegación del Gobierno para la Violencia de Género. (2013). *Estrategia Nacional para la Erradicación de la Violencia contra la Mujer, 2013-2016*. Recuperado de <http://www.msssi.gob.es/ssi/violenciaGenero/laDelegacionInforma/pdfs/EstrategiaNacional.pdf>
- Díaz-Aguado Jalón, M. J., y Carvajal Gómez, M. J. (2010). *Igualdad y prevención de la violencia de género en la adolescencia y juventud*. Ministerio de Igualdad y Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de <http://www.xurl.es/igualdadadolescentes>
- Díaz-Aguado Jalón, M. J. (dir.) (2013). *La juventud universitaria ante la igualdad y la violencia de género*. Universidad Complutense de Madrid y la Delegación del Gobierno para la Violencia de Género del Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. Recuperado de: http://www.upm.es/sfs/Rectorado/Gerencia/Igualdad/Documentos/Juventud_Universitaria_anter igualdad_y_violencia_de_genero_%202012.pdf
- Donoso-Vázquez, T., y Velasco-Martínez, A. (2013). ¿Por qué una propuesta de formación en perspectiva de género en el ámbito universitario? *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 17(1), 71-82. Recuperado de: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev171ART5.pdf>
- Ferrer Pérez, V. A., Bosch Fiol, E., y Navarro Guzmán, G. (2011). La violência de gênero em la formação universitária: análise de factores preditores. *Anales de Psicología*, 27 (2), 435-446.
- Flecha García, C. (2013). Políticas y espacios para mujeres en el origen y desarrollo del sistema educativo español. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 65 (4), 75-89. doi: 10.13042/Bordon.2013.65405.
- Flecha, R., Gómez, J., Sánchez, M., y Latorre, A. (2006). *Metodología comunicativa crítica*. Barcelona: El Roure Ciencia.
- Gadamer, H. G (200). *La educación es educarse*. Barcelona: Paidós.

- García-Pérez, R., Rebollo, M. A., Vega, L., Barragán-Sánchez, R., Buzón, O., y Piedra J. (2011). El patriarcado no es transparente: Competencias del profesorado para reconocer desigualdad. *Cultura y Educación*, 23 (3), 385-397.
- García Roca, J. (2000). Trabajo Social. En A. Cortina y J. Conill (dir.), *10 palabras clave en ética de las profesiones* (pp. 313-357). Madrid: Verbo Divino,
- García Roca, J. (2001). *La navegación y la fisonomía del naufragio. Ética ¿un discurso o una práctica social?* Buenos Aires: Paidós.
- Giner de los Ríos, F. (1916). *Obras completas*, t. II. *La Universidad española*. Madrid: Espasa Calpe.
- Gross, A., Winslett, A., y Gohm, C. (2006). "Research Note: An examination of sexual violence against college women". *Violence Against Women*, 12, 288-300.
- Izquierdo, M.ª J. (2010). *Percepción de los factores que intervienen en la evolución de la trayectoria académica: una perspectiva de género*. Madrid: Instituto de la Mujer. Recuperado de <http://www.inmujer.gob.es/areasTematicas/estudios/estudioslinea2010/docs/percepcionFactores.pdf>
- Kemmis, St., Cole, P., y Suggett, D. (2007). *Hacia una escuela socialmente-crítica: Orientaciones para el currículo y la transición*. Valencia: Nau Llibres.
- Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. Madrid: BOE, 2004. Recuperado de http://noticias.juridicas.com/base_datos/Admin/lo1-2004.html
- Ley Orgánica 3/2007 para la igualdad efectiva entre mujeres y hombres. Madrid: BOE, 2007. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2007-6115>
- Mayor Zaragoza, F. (2000). *Un mundo nuevo*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Medina Rubio, R. (2005). Misiones y funciones de la universidad en el espacio europeo de educación superior. *Revista Española de Pedagogía*, 63 (230), 17-42.
- Ministerio de Educación. (2010). "Estrategia Universidad 2015" *El camino para la modernización de la Universidad*. Madrid: MEC. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/eu2015/2010-pdf-eu2015.pdf?documentId=0901e72b801ee2a4>
- Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (2013). Estrategia nacional para la erradicación de la violencia contra la mujer (2013-2016). Madrid. Recuperado de <https://www.msssi.gob.es/ssi/violenciaGenero/EstrategiaNacional/home.htm>
- Observatorio de Violencia de Género. *Macroencuestas de la violencia de género 2011*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. Recuperado de www.observatorioviolencia.org/.../DOC1329745747_macroencuesta2011
- Observatorio de Violencia Doméstica y de Género (2013). *Memoria anual 2013*. Consejo General del Poder Judicial (CGPJ), Recuperado de www.poderjudicial.es/.../Memoria_Anual/Memoria_anual_2013
- OEI (2010). *Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*. Madrid: OEI. Recuperado de <http://www.oei.es/metas2021.pdf>
- OEI (2012). *Miradas sobre la educación en Iberoamérica 2012*. Madrid: OEI. Recuperado de <http://www.oei.es/miradas2012.pdf>
- OMS (2013). Estimaciones mundiales y regionales de la violencia contra la mujer: prevalencia y efectos de la violencia conyugal y de la violencia sexual no conyugal en la salud. Geneva: OMS. Recuperado de: <http://www.who.int/reproductivehealth/publications/violence/9789241564625/es/index.html>
- ONU (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Manhattan: ONU. Recuperado de <http://www.derechoshumanos.net/normativa/normas/1948-DeclaracionUniversal.htm>
- ONU (1979). Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (CEDAW). Manhattan: ONU. Recuperado de <http://www.un.org/womenwatch/daw/cedaw/text/sconvention.htm>

- ONU (1993). Declaración sobre la eliminación de la violencia contra la mujer. Manhattan: ONU. Recuperado de: http://www2.ohchr.org/spanish/law/mujer_violencia.htm
- ONU (1995). Informe de la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer. Beijing del 4 al 15 de septiembre de 1995. Manhattan: ONU. Recuperado de: <http://www.un.org/womenwatch/daw/beijing/pdf/Beijing%20full%20report%20S.pdf>
- ONU (2013). *Informe Objetivos de Desarrollo del Milenio*. Manhattan: ONU. Recuperado de: <http://www.unaids.org/es/AboutUNAIDS/unitednationsdeclarationsandgoals/2000millenniumdevelopmentgoals/>
- ONU Mujeres (2013). *Conclusiones de la Comisión de la Condición Jurídica y Social de la Mujer*. Manhattan: ONU. Recuperado de: <http://www.unwomen.org/es/news/stories/2013/5/un-women-calls-for-urgent-and-effective-action-against-femicide>
- Ortega y Gasset, J. (1930). Obras completas, vol. IV. Misión de la universidad. *Revista de Occidente*, 7, 531-562.
- Puigvert Mallart, L. (2010). Investigación sobre la violencia de género en las universidades: evidencias empíricas y contribuciones para su superación. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, 3 (3), 369-375.
- Real Decreto 1420/1991, de 30 de agosto, por el que se establece el título universitario oficial de Diplomado en Educación Social y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes de aquél. Madrid: BOE, 1991. Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/1991/10/10/pdfs/A32891-32892.pdf>
- Real Decreto 55/2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado. Madrid: BOE, 2005. Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/2005/01/25/pdfs/A02842-02846.pdf>
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Madrid: BOE, 2007. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2007-18770>
- Rebollo, M. A., García, R., Vega, L., Buzón, O., y Barragán, R. (2009). Género y TIC en Educación Superior: recursos virtuales no sexistas para el aprendizaje. *Cultura y Educación*, 21 (2), 257-274.
- Steiner, G. (2005). *Elogio de la transmisión: Maestro y alumno*. Madrid: Siruela.
- Valls, R., Flecha, A., y Melgar, P. (2008). Violència de gènere a les universitats catalanes: mesures per a la prevenció i superació. *Temps d'Educació*, 35, 201-216.
- Valls Carol, R., Torrego Rígido, L., Colás Bravo, M.ª P., y Ruiz Eugenio, L. (2009). Prevención de la violencia de género en las universidades: valoración de la comunidad universitaria sobre las medidas de atención y prevención. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 64, 41-58.
- Titus, J. (2000). Engaging student resistance to feminism: How is this stuff going to make us better teachers? *Gender and Education*, 12 (1), 21-37.
- Tomás, M., Ion, G., y Bernabeu, M. D. (2013). Ser o no visible en la universidad. Un estudio sobre las profesoras. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 21, 189-211. doi.org/10.7179/PSRI_2013.21.8

Abstract

Gender violence training in the degree in social education in spanish universities

INTRODUCTION. This paper presents the research on gender training in Spanish universities that is taught in the Degree in Social Education. It was conducted in 36 universities (27 public

and 7 private). We consider relevant to know the compliance of the The Organic Law 1/2004 on Protection against Gender Violence, that in its article number 7 establishes that “Universities will include and promote the knowledge, teaching and research of gender equality and no-discrimination in all academic aspects...”. **METHOD.** We used a multi-method perspective. In order to identify the presence of the subjects under study, we obtained the data by means of a content analysis of the teaching guides through the different programs. We have also set up an on-line questionnaire for 4th year students, in order to gather their opinion on the gender training that they had received. The Cronbach alpha coefficient has been calculated for the 45 ordinal variables with a value of 0.85; the qualitative validation has been carried out with the evaluation of 18 experts in gender. **RESULTS.** We detected the weak presence in the program of specific subjects related to these topics. Students claim that they know how to identify a situation of gender violence. Only 15,49% say that they have reported a situation of violence, although 65,73% of the students have known about or have been witnesses of these types of situation in their environment. **DISCUSSION.** According to previous investigation (cf. Titus 2000; Rebollo *et al.*, 2009; García-Pérez *et al.*, 2011; Cassabona y Tellado, 2012; Donoso-Vázquez *et al.*, 2013), we consider it is necessary to include the training on gender violence in university curricula and to promote compliance with the current legislation on this issue.

Keywords: Gender, Violence, Social Education, Higher Education, Gender training.

Résumé

Formation sur les violences sexistes dans les études universitaires d'education social dans les établissements espagnoles

INTRODUCCION. Cet article recueille la recherche réalisé autour de la formation sur violence sexiste et conjugale parmi les étudiants des études universitaires d'Éducation Social dans les établissements espagnoles (29 publiques et 7 privées). On considère important de connaître au quel point il est accompli après du pont de vue pratique la loi organique 1/2004, de mesures de protection intégrale pour la violence lié au sexe ('Ley Orgánica de Medidas de Protección Integral contra la violencia de género'), établi, dans l'article 7 que les Universités doivent inclure et promouvoir dans tous les cadres académiques la formation, l'enseignement et la recherche sur l'égalité des sexes et la non-discrimination. **MÉTHODE.** On a utilisé une perspective multiméthode. On a analysé le contenu des syllabus des plans d'études, vis à identifier la présence des thèmes concernés et on a réalisé un questionnaire on-line qui a été répondu pour des étudiants au quatrième année universitaire, avec le propos de connaître son avis sur la formation qu'ils ont reçue; on a calculé l'alpha de Cronbach pour 45 variables ordinaires en obtenant une valeur de 0.85; et la validité qualitative s'est réalisé à travers du jugement de 18 personnes expertises en questions liées au sexe. **RÉSULTATS.** On constate la faible présence de matières et sujets liés avec la violence sexiste. La plupart sauraient identifier une situation de violence sexiste, le 65,73% bien a eu connaissance ou bien a assisté à quelque fait de violence sexiste parmi les gens qu'ils connaissent, mais seulement le 15,49% l'a dénoncé. **DISCUSSION.** Comme dans le cas des autres recherches (Titus 2000; Rebollo *et al.*, 2009; García-Pérez *et al.*, 2011; Cassabona et Tellado, 2012; Donoso-Vázquez *et al.*, 2013) on considère pertinent d'inclure la formation en violence liée au sexe dans des plans d'études universitaires, ainsi que promouvoir la mise en œuvre de la législation en vigueur.

Mots clés: Violence sexiste, Éducation social, Éducation supérieure, Formation en genre.

Perfil profesional de los autores

Victoria Pérez de Guzmán (autora de contacto)

Doctora en Pedagogía. Profesora titular en la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla-España). Sus líneas de investigación se centran en el campo de la pedagogía social y la educación social. Ha participado en proyectos de investigación nacionales e internacionales. Miembro de la Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social y la Red Iberoamericana de Animación Sociocultural. Secretaria de Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria. Miembro del grupo de investigación GIAS. Entre sus publicaciones cabe destacar: *Educación y Género. Formación de los educadores y educadoras sociales* (2014); *Aprender a convivir. El conflicto como oportunidad de crecimiento* (2011).

Correo electrónico de contacto: mvperpuy@upo.es

Dirección para la correspondencia: Universidad Pablo de Olavide, Facultad de Ciencias Sociales. Carretera de Utrera, km 1. 41013, Sevilla.

Encarna Bas Peña

Doctora en Ciencias de la Educación. Profesora titular en la Universidad de Murcia. Sus líneas de investigación se centran en el campo de la pedagogía social y educación social, profesionalización docente, educación y drogodependencias, género, educación y violencia. Ha coordinado diferentes proyectos internacionales de investigación e innovación educativa. Cuenta con numerosas publicaciones de carácter científico. Pertece a la Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social. Entre sus publicaciones cabe destacar: *Educación y Género. Una Mirada desde Argentina* (2013), *Mujeres y exclusión social* (2010), *Educación y violencia en la adolescencia. Formación e intervención de los profesionales de la educación* (2010).

Correo electrónico de contacto: ebas@um.es

Antonio Maurandi López

Facultativo de Estadística en el Servicio de Apoyo a la Investigación. Profesor del Departamento de Didáctica de las Ciencias Matemáticas y Sociales en la Universidad de Murcia. Experto Universitario en técnicas de estadística multivariante, probabilidad y estadística en medicina y especialista en estadística y análisis de estudios médicos. Máster en bioética. Colaborador de varios proyectos y contratos de investigación en el ámbito de la educación, ciencias sociales y ciencias biosanitarias. Como publicaciones cabe destacar: *Fundamentos Estadísticos para investigación* (Introducción a R. Bubok Publishing, S.L.).

Correo electrónico de contacto: amaurandi@um.es

ESCRIBIR EN LA ESCUELA EN TIEMPOS DE GUERRA

Writing at school during wartime

BIENVENIDO MARTÍN FRAILE E ISABEL RAMOS RUIZ

Universidad de Salamanca

DOI: 10.13042/Bordon.2015.67304

Fecha de recepción: 11/07/2014 • Fecha de aceptación: 16/01/2015

Autor de contacto / Corresponding Author: Bienvenido Martín Fraile. E-mail: bmf@usal.es

Fecha de publicación *online*: 13/05/2015

INTRODUCCIÓN. En este artículo se analizan aspectos de la vida cotidiana en la escuela española a partir de las escrituras de los niños en una época convulsa: la Guerra Civil (1936-1939), precedida por la Segunda República y seguida por el primer franquismo. La infancia en la guerra se ha analizado desde perspectivas múltiples. Ahora abordamos cómo fue esta escuela, fundamentalmente cuáles eran los valores y la inculcación ideológica en la práctica cotidiana, que queda reflejada en los cuadernos. **MÉTODO.** La historiografía actual ha abierto nuevas posibilidades para avanzar en la historia de la escuela y la infancia. En este estudio, los cuadernos escolares, escrituras personales que cuentan fragmentos de vida diaria, social y política, representan una fuente primaria de gran riqueza y flexibilidad. El riesgo de subjetividad se contrarresta con un modelo histórico-educativo completado con el estadístico. Una aproximación cultural que puede hacerse desde la memoria (análisis cualitativo) y desde una muestra elevada de cuadernos (200), con una elección de textos rigurosa y una serie de categorías que permiten su análisis descriptivo. **RESULTADOS.** La sociedad utiliza la escuela para transmitir a sus hijos valores e ideología. En épocas de guerra la educación emocional y política se intensifica. **DISCUSIÓN.** El desafío era atreverse con nuevas fórmulas que enriquecieran el conocimiento de la escuela, con los límites impuestos por la lógica científica. Los cuadernos abren una vía importante para investigar cómo fue la escuela, y, en este caso, para analizar las representaciones de la guerra y la paz en las aulas. La discusión gira en torno a la consideración de la escuela como espacio privilegiado para inculcar en los niños unos valores determinados, mediante el currículo establecido y las prácticas de enseñanza. Los cuadernos se han utilizado como un instrumento que ratifica esta consideración en la que coinciden los historiadores de la educación.

Palabras clave: Enseñanza elemental, Alumnos de escuela, Principios educativos, Cultura escolar, Recursos educativos.

Diferentes perspectivas en estudios y miradas hacia la guerra civil en España

“Me contaba mi padre que unos días después de comenzada la guerra, el maestro D. Tomás Amor Velázquez se echó a llorar, y los niños estaban sorprendidos al no entender qué ocurría. Con su cara infantil, alarmados, mirándose unos a otros, alguien le dijo: D. Tomás ¿por qué llora?, ¿qué le pasa? Y él contestó: ¡Ay, mis niños! Me mandan al frente, rezad por mí porque me van a matar pronto. Efectivamente, al mes mandaron la esquina de su fallecimiento a la escuela. Nunca di importancia a este suceso que me contó mi padre, pero un día en el rastro en Madrid, mirando objetos de la escuela, en un puesto tenían un Boletín de Educación de la provincia de Cáceres de 1937, y ojeándolo he visto en la contraportada: Maestros caídos por Dios y por España, y venían tres maestros, uno de ellos era D. Tomás Amor Velázquez, maestro de Cabezuela del Valle, el maestro de mi padre. Lo compré y se lo llevé, y mi padre se emocionó”.

La Guerra Civil española (1936 y 1939) ha sido objeto de múltiples estudios, debates, libros y narrativas. Un tiempo de tremendas convulsiones políticas y sociales que anticipó lo que luego sería la Segunda Guerra Mundial. Esta guerra marcó profundamente a quienes la vivieron, puesto que fue entre hermanos enfrentados en la tierra patria. Un tema que no ha sido cerrado aún hoy en día, casi cien años después, que sigue vivo en la memoria colectiva por haberse transmitido de forma oral de padres a hijos y que empieza a ser olvidado en la cuarta generación nacida después de la contienda.

Las perspectivas desde las que se ha abordado la guerra del 36 han sido muchas. La narrativa extranjera la hizo suya en ejemplos como el de Hemingway en *Por quién doblan las campanas*; la literatura nacional durante años escribió

sobre ella tanto desde dentro del Estado (Gironella, Luca de Tena, Ángel M.ª de Lera), como desde el exilio (Ramón J. Sender, Francisco de Ayala, Jorge Semprún, Barea, Max Aub); en épocas actuales novelas como la de Almudena Grandes reviven una época crucial de la historia reciente del Estado español. El rastreo de la guerra puede seguirse asimismo desde la perspectiva de historiadores extranjeros con los estudios de G. Brenan (1943), P. Preston (2011) o R. Carr (1974), entre otros; desde las fotografías que nos dejaron Gerda Taro o Robert Capa; desde la secuencia diaria de la prensa periódica y documentales propagandísticos; desde la fotografía que ha dado películas de una calidad artística y humana muy alta a lo largo de los últimos años; desde las canciones que se hicieron para esa guerra y que siguen vigentes. En estos últimos tiempos también se ha empezado a preguntar cómo vivieron los niños, las víctimas más indefensas, esta guerra. Algunos trabajos pueden ya leerse: el de Verónica Sierra, *Palabras huérfanas* (2009), que analiza cartas y murales sobre el éxodo de la infancia hacia otros países; el estudio editado por el Museo Pedagógico de Aragón, *Los niños del frente* (Satué, 2007), que muestra cómo fue la educación de los niños de Aragón en la guerra; exposiciones, entre las que destaca la del Museo de la Educación de la Universidad del País Vasco, que dedica una sala a los niños de la guerra en Euskadi, y estudios como el de Josep Casanovas y Antoni Tort, *Els enfants i la guerra* (2013), que reflexiona sobre los dibujos escolares que realizaron los niños de un colegio barcelonés en este periodo.

Infancia y escuela en épocas bélicas

El estudio que se presenta analiza fragmentos de la vida cotidiana en la escuela antes, en y después de la guerra (1936-1939) en España a partir de las escrituras de los niños. Hay una intersección, por tanto, de tres factores, el de la infancia que vive la guerra, el ámbito escolar y la cultura escrita reflejada en los cuadernos

escolares. Respecto al primer aspecto, hay que considerar la perspectiva de la protección y de la autonomía del niño en el marco de los derechos de la infancia y el de la educación como base para un mundo mejor (Dávila y Naya, 2005: 91) donde se cumpla el principio de la Declaración de Ginebra en 1924: “la humanidad debe dar al niño lo que ella tiene de mejor”.

En cuanto al segundo aspecto, la escuela es un espacio de instrucción, formación y educación por excelencia. Nunca es neutra, sino que va conformando las mentes infantiles en función de las demandas de la sociedad de cada época, de la ideología dominante y de los valores establecidos. Parámetros que a su vez van concretando los modelos de enseñanza y de formación de infancia que se han analizado desde fuentes documentales clásicas, archivísticas, manualísticas y legislativas.

Recoge el profesor Escolano Benito (2007: 23) una propuesta de Lawn y Grosvenor, que a su vez se inspira en Walter Benjamin:

“Los sujetos crean, construyen y usan los objetos que constituyen la cultura material de una época o un sector en relación con los escenarios en que habitan y con sus ocupaciones cotidianas. En esta misma perspectiva, es evidente que las escuelas son lugares donde se construyen culturas materiales y tecnologías específicas ordenadas a la comunicación pedagógica y al control de la vida ordinaria de las instituciones educativas” (Lawn y Grosvenor, 2005: 10).

En este sentido la educación contribuye al fomento de la paz o a la exaltación de valores patrióticos, mediante el currículo escolar y con las prácticas de enseñanza. Esta premisa es la que recientemente ha abordado la ISCHE (International Standing Conference for the History of Education) en su último congreso “Education, war and peace”, celebrado en Londres en 2014.

Por último, la historiografía educativa actual permite poner la mirada en lo que pasaba en las

aulas mediante documentos que muestran la cotidaneidad escolar: uso de útiles escolares, testimonios de maestros y alumnos, manuales y cuadernos. Cultura material, oral y escrita de la escuela es una línea de investigación al alza en Europa como lo atestigua el estudio de Braster, Grosvenor y del Pozo *The black box of schooling* de 2012.

En la cultura escrita destacan los libros y los cuadernos. Branko Sustar explica que el cuaderno guarda un lugar muy especial entre los utensilios escolares porque “es el resultado escrito del esfuerzo propio del alumno en su camino hacia el saber y une al alumno con el maestro y al saber, representando un lazo entre la escuela y la casa” (Sustar, 2012).

En los últimos años, la investigación que utiliza los cuadernos para la reconstrucción de la historia de la infancia y de la escuela ha experimentado un notable avance. Fruto de ello fue el Simposio Internacional celebrado en Macerata “School Exercises book” con su posterior publicación (Meda, Montini y Sanni, 2010).

La labor de inculcación política mediante los cuadernos es tratada magistralmente por Silvina Gvirtz (1999) y Pablo Pineau (2010), al analizar cómo los sistemas educativos evidencian el compromiso con las políticas de los gobiernos.

En España, los estudios que utilizan los cuadernos escolares son, entre otros, de Antonio Viñao (2006), M.^a del Mar del Pozo y Sara Ramos (2003), Carmen Sanchidrián (2013), Ana Badanelli (2012) o Bienvenido Martín e Isabel Ramos (2013). Sin embargo, la temática de los niños en la guerra en los cuadernos todavía no ha recibido suficiente atención —conviene aclarar la revisión efectuada en distintas bases de datos de revistas nacionales como internacionales y donde apenas hemos recogido algún estudio referente a este contenido—, a excepción de artículos de casos puntuales o estudios como el de Pozo y Ramos (2007), en el que se analiza cómo se definen las dos Españas en la escuela de la guerra.

Es preciso, por tanto, favorecer estudios sobre la infancia en la época de la Guerra Civil española mediante nuevas fuentes y documentos de la intrahistoria escolar, como son las escrituras personales de sus protagonistas. En este artículo se vuelve la mirada hacia los cuadernos de una época convulsa, analizando no el currículo formal desarrollado diariamente, sino dos cuestiones: la labor de inculcación ideológica en la escuela a los niños, con mentes fácilmente moldeables y sensibles, más en estos momentos de emociones intensas (Martín y Ramos, 2010); y la vida cotidiana de los niños en la guerra, puesto que la capacidad de ajuste es más fácil o tiene diferentes criterios en la infancia que en otras etapas de la vida. En el recorrido a lo largo de las décadas de los años treinta y cuarenta se observa, por una parte, cómo coexisten la vulnerabilidad de los niños y al mismo tiempo una adaptación casi perfecta a la situación en la mayor parte de los casos. La representación de la guerra en dictados, copias y redacciones así parece atestiguarlo. En este trabajo se analiza la práctica cotidiana en las aulas, “los discursos y planteamientos teóricos que gobernaron el diseño y los usos del maestro”, como sugiere P. L. Moreno (2007: 69), y el grado de interiorización que existió en esa educación emocional y sentimental.

Durante el tiempo en que transcurre la guerra, en algunas ocasiones, las escuelas se cerraron y no volvieron a abrirse hasta 1939, pero la mayoría siguieron abiertas con maestros que continuaron dando sus lecciones. No fueron iguales las vivencias de los niños atrapados en un Madrid cercado que las de los niños que estuvieron desde el principio en la zona denominada “nacional”, bajo el poder de los sublevados; no fue igual lo que inculcaron a los niños los maestros de una u otra ideología. Pero todos ellos vivieron el antes de la guerra con la República y el después con la Dictadura. Sorprende comprobar cómo la vida continúa en escenarios difíciles en los que el ser humano desatiende la racionalidad de épocas de paz.

En segundo lugar, a través de estos apuntes, es patente la utilización de los espacios escolares

para transmitir la ideología afín a los gobiernos establecidos, antes y después de la guerra. Dos modelos educativos muy distintos y que de alguna manera reflejan también modos diferentes de entender la sociedad, con mentalidades opuestas que fueron las que llevaron al enfrentamiento civil. Ambos bandos concedieron a la escuela un papel fundamental, tanto la zona sublevada como la republicana, donde el maestro era el encargado de transmitir los mensajes ideológicos para que los niños los hicieran suyos. Una idea que compartimos con Morente Valero (2001).

Los cuadernos escolares

Los cuadernos son hojas de papel unidas entre sí, bien cosidas, enlazadas, grapadas o anilladas, formando un conjunto en el que alguien escribe. En ellos hay dos facetas que se complementan: la razón y el sentimiento, que los hace únicos. Por una parte, la enseñanza del currículo; y por otra, el corazón. Los cuadernos nos aproximan al discurso dentro del aula, a los tiempos y espacios dedicados a las diferentes materias, a la transmisión de valores y contenidos. Pero también informan de la realidad social que sucedía fuera de la escuela. Todo ello hace que Anne Marie Chartier los defina “como fuentes discontinuas y elípticas” (2003). Una nueva perspectiva se escenifica ante los ojos de quien quiera acercarse y mirar, un enfoque para recuperar, interpretar y valorar la intrahistoria de la escuela desde lo personal, desde la mirada del alumno. La escritura de los niños, la del maestro al preparar sus lecciones, la del inspector al visitar las aulas adquieren ahora una proyección pública de lo que en su momento no trascendía del aula. Las prácticas habituales de escritura en la escuela nos acercan a fragmentos de la realidad que, a su vez, nos irán desvelando el significado de otros aspectos curriculares, sociales, políticos, que van más allá del espacio protegido de la escuela y que constituyen una radiografía de la época, reflejando sin duda también el transcurrir de la

sociedad del momento, lo que acontece en el entorno y en la vida misma. A esto podría denominársele “escrituras al margen”, es decir, marcas de escrituras que no se refieren directamente a aspectos del currículo formal, pero que son vestigios de la realidad pasada.

Ambos aspectos, el pensar y el sentir, se entrelazan en un continuo, en una cadena que dan como resultado el cuaderno en sí mismo, como producto terminado de una persona, y como proceso a lo largo del tiempo en que se va escribiendo.

Procedimiento

El estudio de los cuadernos marca una línea de actuación e investigación de un formato de cultura escrita abierta, sugerente y subjetiva. Una fuente primaria de gran riqueza y flexibilidad que nos acerca a la cotidaneidad reflejada en los espacios de unas cuartillas. En ningún caso maestros y alumnos se plantearon que sus escritos perduraran en el tiempo. Es ahora cuando los historiadores de la educación nos damos cuenta de la importancia de un material escrito que muestra lo que la escuela fue y cómo evolucionó al compás de los años. Sin embargo, también es cierto que se corre el riesgo de una posible subjetividad, que debe contrarrestarse con un modelo de análisis histórico-educativo completado con el estadístico. Esto supone ajustarse a las reglas del método científico que aseguren la interpretación de los resultados, teniendo en cuenta que “el acercamiento a los objetos de la cultura material de la escuela se concreta en hipótesis y lecturas, en interpretaciones compartidas o debatidas [...]. Es una aproximación cultural que puede hacerse casi siempre desde la memoria” (Escolano, 2007: 26).

Asimismo es preciso tener en cuenta:

- a) Sistema de hipótesis: se planteó la hipótesis de que cada sociedad influye en sus

vástagos a través de los espacios privilegiados de la escuela, algo que se intensifica en épocas de guerra o posteriores a ella, con una educación emocional sesgada, en la que los maestros deben seguir instrucciones marcadas y en la que las mentes de los niños resultan ser fácilmente manipulables.

- b) Estudio de casos: en segundo lugar la elección de la muestra supone reducir el riesgo de error si existe una elevada muestra de cuadernos (50 para el periodo de la Segunda República —50 para el periodo de la Guerra Civil— 100 para el periodo del primer franquismo), de una misma zona geográfica (zona oeste y centro peninsular). La lectura de los mismos supuso concretar aquellos textos que correspondieran a lo que habíamos marcado con la identificación de unas categorías previas. Las categorías que se tuvieron en cuenta fueron: valores enseñados, sentimientos mostrados, ideología, enseñanza política: Constitución, deberes y derechos, ciudadanía o patria, personajes políticos y sus virtudes.
- c) Interpretación y análisis: el análisis descriptivo-cualitativo de los textos mediante categorías de respuestas permitió la interpretación en lo referente al significado de la educación política-social y emocional en las aulas, junto a la recreación de aspectos de los modelos y prácticas escolares desarrollados por la escuela de las décadas de 1930 y 1940 en España.
- d) Discusión científica: por último, el desafío no era otro que el atreverse con nuevas fórmulas que enriquecieran el conocimiento de la escuela de épocas pasadas estableciendo límites que vinieran marcados por los mismos condicionantes de la lógica científica. El tratamiento exigía una gran delicadeza y prudencia, con la contextualización y el contraste con otras fuentes (documentos de archivos, manuales escolares, legislación escolar,

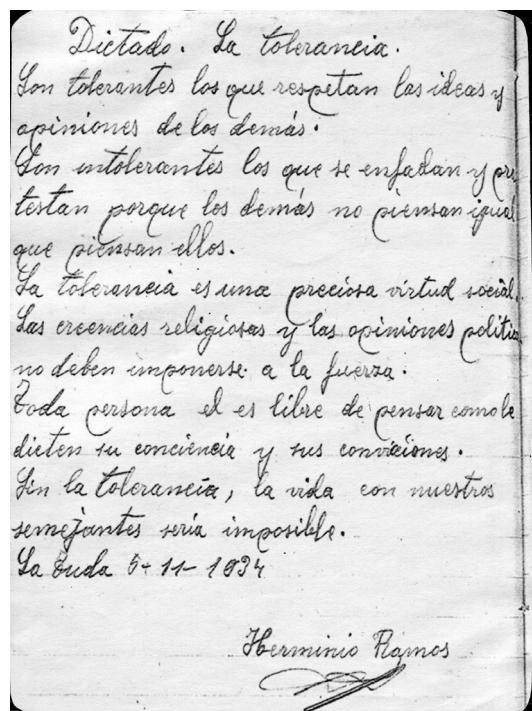
etc.) por una parte. Y por otra, era necesario llevar a cabo el relato histórico que atribuyera significado, realizando una reconstrucción de las cosas del pasado a partir de los indicios que mostraban los testimonios que nos merecían credibilidad, “otorgando confianza a este discurso trascendiendo [...] lo ideográfico y entrando a formar parte de una tradición compartida” (Eco, 1994: 12-14). Un relato que muestra la relación que existe entre dos ejes, la educación con los valores transmitidos en la escuela por una parte, y la formación de niños con el fomento de una ciudadanía pacifista, o de exaltación patriótica. Algo en sí no novedoso, pero demostrable a través de estas fuentes y documentos, los cuadernos. Por otro lado, aquellos sentimientos y emociones infantiles que en primera persona nos ofrecen el testimonio de lo que ocurría en las aulas y fuera de ellas, junto al impacto que causó a las mentes infantiles es digno de destacar.

La escuela republicana, antes de la guerra, un tiempo de ilusión

La Segunda República marca uno de los períodos quizás más cortos, pero también de mayor dinamismo en el terreno educativo. Hay un convencimiento de que la evolución y el desarrollo de España pasa por erradicar el analfabetismo, la gran masa de ignorancia que es el estigma del país, y por difundir la escuela como vía de progreso. Impulsa acciones fundamentales que propagan su radio de acción en la escuela, de todos conocidas, y valoradas hoy en día en su justa medida.

Para la República la escuela es esencial, no solo instruye, también es un espacio de sociabilidad, de formación moral de los menores y de construcción del carácter. ¿Cómo enseñar a los niños los valores sociales, el respeto a los demás o la libertad personal? La Segunda República es

FIGURA 1. Página de cuaderno nº 1



especialmente sensible a este tema, y se esfuerza en desarrollarlo en las aulas. Incide en el derecho a la pluralidad del pensamiento, de la religión o de las opiniones políticas. En España, la cultura política democrática no era tradición, por lo que se dan los primeros pasos en esta dirección. Desde abajo, desde dentro de la escuela. El simple hecho de la coeducación, de la convivencia de niños y niñas en el aula o la ruptura con el catolicismo —crucifijo en la pared frontal, oraciones de entrada y salida, asistencia a la iglesia, materia de religión— genera toda una serie de conflictos. La formación del futuro ciudadano con valores democráticos es un aspecto fundamental de la escuela republicana. Dictados, ejercicios de redacción, salidas al campo, excursiones, lecciones del maestro, manuales infantiles, cuadernos oficiales de inspección o de actas de la escuela reflejan este proceder. Son conscientes, no obstante, de la distancia entre los deseos por favorecer una nueva escuela y la realidad escolar y la mentalidad de la población.

En muchos cuadernos se observa la apuesta decidida por valores sociales: respeto, dignidad personal y tolerancia, entendida como “preciosa virtud social”.

Como ejemplo, el dictado de un maestro en un cuaderno de rotación republicano del curso 1934. En el escrito puede rastrearse la situación de España, sujeta a vaivenes políticos y sociales, a intolerancias por parte de unos y otros. Dos años más tarde, este maestro será fusilado, en septiembre de 1936. Palabras premonitorias, cuando se leen algunos párrafos:

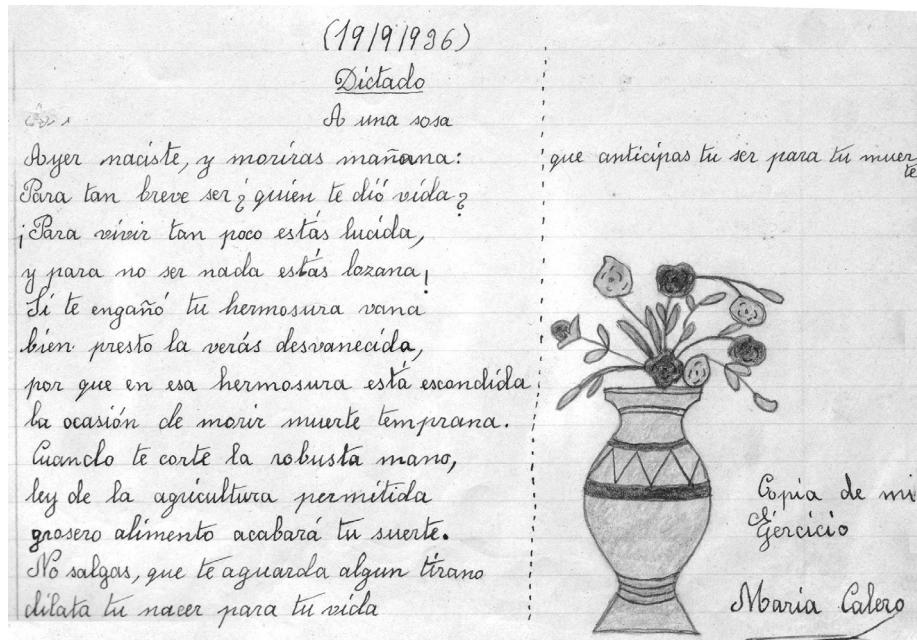
“Son tolerantes los que respetan las ideas y las opiniones de los demás. Son intolerantes los que se enfadan y protestan porque los demás no piensan igual que piensan ellos. La tolerancia es una preciosa virtud social. Las creencias religiosas y las opiniones políticas no deben imponerse a la fuerza. Toda persona es libre de pensar como le dicten su conciencia y su convicción. Sin la tolerancia, la vida con nuestros semejantes sería imposible”².

Cuaderno de rotación en septiembre de 1936: el final de la Segunda República

Fernando de los Ríos, ministro de Instrucción Pública, demandará la socialización de la enseñanza, basándose en la tesis que integra la escuela única o unificada. La escuela se va a convertir en el arma ideológica de la revolución española, en frase del propio director general de primera enseñanza Rodolfo Llopis. Un modelo de formación de niños que se verá truncado con la guerra civil.

Se ha seleccionado un cuaderno, con fecha del 19 de septiembre de 1936. La Guerra Civil asola España, y poco a poco comienza a calar entre la población la idea de que la resolución del conflicto no iba a ser fácil, y que la Segunda República —que había nacido con tantos sueños de progreso— se veía amenazada. En un pueblo de la provincia de Ciudad Real una maestra asiste al desplome de la escuela. Su impotencia da paso al pensamiento cada vez

FIGURA 2. Página de cuaderno nº 2



más firme de dejar por escrito su testimonio de lo que la República significó en el terreno educativo. No sabe cómo hacerlo por el temor a lo que está aconteciendo. Su testimonio queda en un cuaderno de rotación de pastas de hule negro apaisado que elaboran todas las alumnas comenzando en enero de 1936. Este cuaderno, generalizado durante los años republicanos por su fuerza metodológica y didáctica, favorece el trabajo en equipo, la presentación esmerada del cuaderno, el esfuerzo, la colaboración de todos los niños.

El 19 de septiembre una niña copia una poesía de Góngora titulada *A una rosa*³. El soneto es todo él una metáfora. En él se iguala la belleza efímera de la rosa a la Segunda República. Una rosa hermosa por cuanto manifestó siempre su firmeza en dignificar la escuela y al magisterio primario.

Las ilusiones del proyecto republicano en el que se comprometieron figuras como Luzuriaga, Fernando de los Ríos o Llopis se desmoronaban tras la devastación que supuso la guerra. La maestra del poema siguió en esa escuela educando a las niñas, manteniendo en la escuela la semilla viva que se sembró en el primer tercio del siglo XX.

La guerra

Riyo y García (2006) en un artículo periodístico recordando a Francisco de Ayala cuentan cómo el escritor decía que “la realidad real no es real, no existe”. Esto parece desprenderse de las redacciones y copias de los niños en las escuelas, para quienes la convivencia con la guerra hace que acepten con criterios de normalidad lo que de inaudito tiene esta, y que se sorprendan, se alegren o se entristezcan con sucesos que no se darían en épocas de paz.

En Madrid

Madrid fue uno de los lugares que más sufrió durante la guerra, sometida a un cerco que

duró casi tres años, con bombardeos constantes y privaciones de alimentos. Comenta Karine Lapeyre que:

“Madrid se convirtió en un inmenso terreno de juego a pesar de los obuses que seguían cayendo y matando. [...] Algunos niños jugaban entre los escombros, pero muchos también quedaron traumatizados por esta experiencia. [...] Así, pasando mucho tiempo por las calles de una ciudad desorganizada, poco vigilados por unos padres demasiado preocupados por la realidad cotidiana, conocieron la libertad. Jugaban en medio de la muerte y aprendieron a odiar al enemigo presente en toda la propaganda que florecía en las paredes madrileñas” (2010).

Fernando Díaz Plaja (1994: 19) afirma que “los niños en las catástrofes, tanto las de orden natural como las provocadas por los hombres, lo pasan de maravilla contra la opinión general”. Una manifestación que concuerda con el análisis efectuado de los contenidos de los cuadernos. Un ejemplo es el cuaderno de un niño en Madrid, el 12 de enero de 1939, en un ejercicio de redacción en el cual se observa la normalidad a la que se acostumbra la infancia en un ambiente de explosiones y bombardeos. La rotura de los cristales de la escuela por causa de la explosión del taller de guerra “un poco más arriba de su casa” supone para él más días de vacaciones, pero no miedo o asociaciones ligadas a la muerte.

Por otra parte, el interés de la República, aun en esas condiciones extremas y casi a punto de la rendición, por la educación, se manifiesta por continuar con las escuelas abiertas, con una metodología que hace que el niño diga que “espera pasarlo muy bien en el colegio” y con la ilusión del maestro por seguir enseñando a sus alumnos. Algo que se observa en los cuadernos de esas fechas:

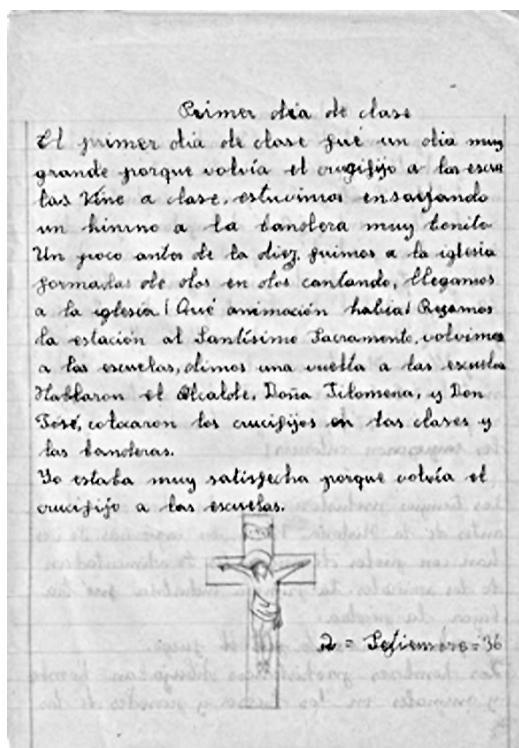
“El otro día al venir al colegio de nuevo, vi que casi todos los cristales de nuestra clase

estaban rotos a causa de una explosión que hubo un poco más arriba de la calle en un taller que trabaja para la guerra; me marché a mi casa y le conté lo que había pasado a mi madre, luego me estuve todas las mañanas repasando los libros de la clase. Las vacaciones han durado 10 días, es decir, algunos más por causa de los cristales. Hoy hemos empezado de nuevo las clases y espero pasarlo muy bien en el colegio, pues aprenderé cuanto pueda, gracias al interés que tiene por nosotros nuestro profesor. 12 de enero de 1939”⁴.

En un pueblo del Régimen

La labor de inculcación ideológica, a nivel religioso y a nivel político, comienza en las zonas ocupadas en cuanto son tomadas con una celeridad que nos hace comprender la importancia que se daba a posicionar a los niños emocionalmente. Los maestros juegan un papel fundamental en este proceso, siendo fuerzas vivas de las localidades, sobre todo en las pequeñas. Son figuras de autoridad que se encargan de sembrar en las mentes infantiles desde el primer momento una educación sentimental que se basa en la vuelta de la religión a las aulas y en el seguimiento día a día del avance de las tropas y de las conquistas realizadas. Los dictados analizados hacen creer a los niños en figuras paternalistas de generales que cuidan de ellos y del bien de España; son frecuentes las copias de tomas de ciudades con apostillas propagandísticas; las redacciones personales expresan la alegría por pertenecer y “servir” (palabras que aparecen reiteradamente en los cuadernos) a España; siempre hay frases que indican la caída del país por la “maldad de los rojos”, culpables de todos los delitos. Se leen los cuadernos de los niños y se es consciente de que eran víctimas incapaces de defenderse en cuanto que no podían ni sabían contrastar la realidad de lo que sucedía. Fueron las otras víctimas, niños que crecieron sin saber la verdad, que sufrieron la posguerra,

FIGURA 3. Página de cuaderno nº 3



privaciones y hambre, y que fueron un campo abonado para la desmemoria de todo aquello que no fuera el nuevo régimen.

El denominador común de los cuadernos de las zonas ocupadas es el énfasis en la educación emocional patriótica sesgada, en la que se advierte la interiorización de los contenidos que los niños hacen suyos en escrituras personales con adjetivos que así nos lo indican de satisfacción, alegría, tristeza, en relación tanto con temas religiosos como con el avance de la guerra:

“El primer día de clase fue un día muy grande porque volvía el crucifijo a la escuela. Vine a clase, estuvimos ensayando un himno a la bandera muy bonito. Un poco antes de las diez fuimos a la iglesia formadas de dos en dos cantando, llegamos a la iglesia. Qui animación habíal. Regamos la estación al Santísimo Sacramento, volvimos a las escuelas, dimos una vuelta a las escuelas. Hablaron el Obispo, Doña Tilomena, y Don José, colocaron los crucifijos en las clases y las banderas.

Yo estaba muy satisfecha porque volvía el crucifijo a las escuelas.



2 = Página 36

¡qué animación había! Volvimos a las escuelas [...]. Hablaron el alcalde, doña Filomena y don José, colocaron los crucifijos en las clases y las banderas.

Yo estaba muy satisfecha porque volvía el crucifijo a las escuelas (septiembre de 1936)⁵.

“El 19 de junio fue un día muy grande para España porque se tomó Bilbao, con el general Dávila. En toda España hubo manifestaciones, aquí hubo una el sábado y otra el domingo. El domingo hubo un Te Deum en acción de gracias por la toma de Bilbao. El Generalísimo estuvo con los soldados de Bilbao en el frente. Los requetés de Navarra han levantado una estatua al general Mola con una inscripción que dice así: ‘Aquí, en Bilbao, la conquistada, la que te llevó a la muerte, la que te privó de la gloria de tus sueños, nosotros’ (21 de junio de 1937)⁶.

En un pueblo que se queda sin maestro

La figura del maestro es fundamental en una escuela. En época de guerra, el maestro es para el niño una fuente de seguridad, alguien a quien creer y en quien confiar para sentirse protegido. De ahí que esto se observe en muchas de las redacciones de los niños. Todo lo que le sucede al maestro que se aparte de la rutina diaria marca a sus alumnos, como puede ser el hecho de ser llamado al frente de combate. Cuando el maestro comunica a sus niños, con los que mantiene una relación de mayor fuerza en tiempos difíciles de guerra, que debe marchar las respuestas que pueden ofrecerse son muchas, por lo que hemos reflejado dos diametralmente opuestas, aunque ambas dejan una huella en los niños que perdura siempre en sus vidas. La primera sirve de inicio al presente artículo. El maestro llora y pide a los niños que recen por él porque va a morir, como luego sucede. Los niños quedan primero sorprendidos

y luego angustiados y entristecidos. La segunda es la que se refleja en el cuaderno de un niño de un pueblo, donde el maestro lo comunica de manera serena, les pide también que recen por él, pero marca la diferencia pidiéndoles que sean buenos y estudiados hasta que él vuelva, con lo cual siembra una nota de esperanza y hace más fácil la separación:

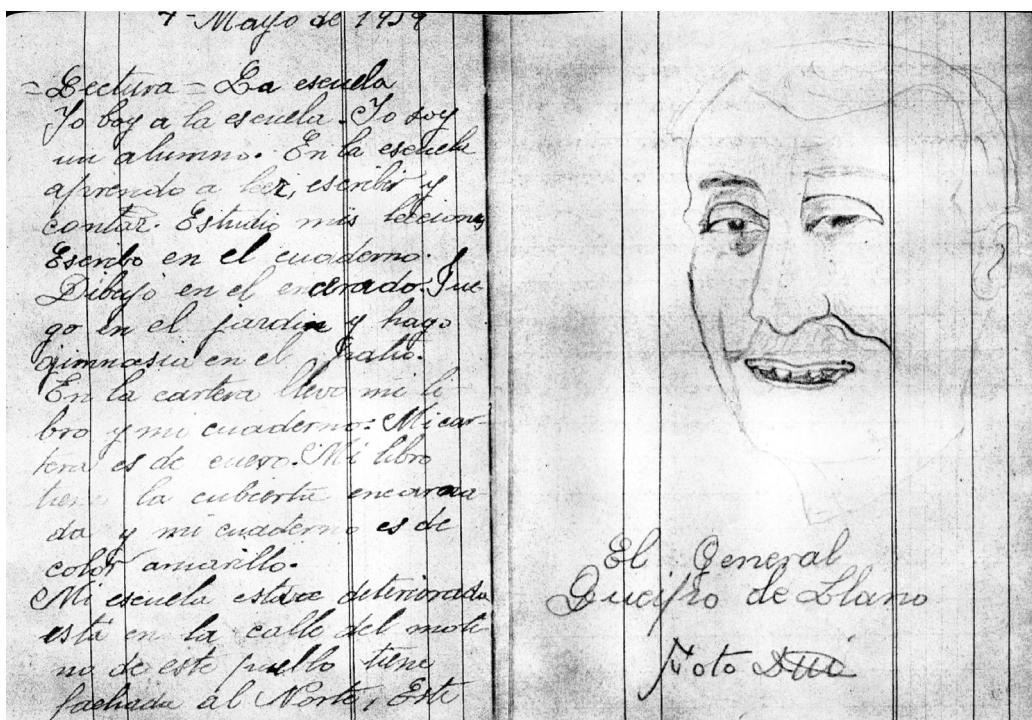
“... Y también nos dijo que se tenía que ir al Frente pero que volvería pronto. Nosotros tuvimos tristeza por que *[sic]*se marchaba y también porque nos quedamos sin escuela pero nos dijo que vendría la Sra. Maestra pero que nos estuviéramos muy quietos para que dijera que éramos unos buenos muchachos y estudiados [...], que vuelva es lo que deseamos todos y así se lo pedimos a la Inmaculada Concepción (septiembre de 1938) // Ha vuelto el Sr. Maestro del Servicio Militar [...] Quiera Dios que sigamos así todo el curso ya tranquilos y que antes de terminarlo hayamos celebrado nuestro tiempo definitivo en la guerra” (octubre de 1938)⁷.

Se acabó la guerra. 1939. La lógica de la infancia

En las escrituras de la infancia se muestra cómo la guerra les cambia la percepción de la realidad. Las vivencias provocan que los niños entiendan su entorno marcado por sucesos, hechos o situaciones que no son atendidos por los adultos de igual manera. La lógica infantil se rige por su propio realismo. La guerra les marca, aun cuando los niños no lo digan expresamente. Nada más terminar la contienda, la escuela se reinicia en una situación aparente de normalidad, con un magisterio depurado y una Inspección educativa que ejerce un rigido control. Sin embargo, cualquier chispa puede ser el detonante que evoque esos días.

Un ejemplo es el dibujo de un niño que, por su corta edad, no entiende qué está pasando, pero sí observa lo que ocurre a su alrededor y lo

FIGURA 4. Página de cuaderno nº 4



traslada al cuaderno. En una página firma un pequeño texto el 4 de mayo de 1939 con una descripción sobre su escuela alegre y colorista, para dar paso en la página siguiente a un dibujo del general Queipo de Llano, sublevado en 1936.

¿Qué hace un dibujo de este general en el cuaderno de este niño?, ¿por qué lo pinta? La explicación nos la proporciona el propio niño, hoy adulto de 86 años, a través de una conversación:

“Durante la Guerra Civil en mi pueblo sólo había una radio y estaba en el bar. Todas las noches la gente oía el parte de guerra que difundía el general Queipo de Llano, que utilizaba este medio de comunicación para hacer propaganda. Veía las caras de mi familia y de la gente en las transmisiones radiofónicas porque este general era muy impulsivo y levantaba el ánimo a las gentes gritando y mandando mensajes contra los

rojos. Al acabar la guerra, un día iba a la escuela, pero había algo distinto a los demás días. Todas las fachadas de las casas estaban llenas de fotografías de los generales que habían ganado la guerra y ahí estaba el mío, al que había escuchado durante tantas noches. Por fin era capaz de poner cara a mi general. Me impresionó tan fuertemente que me paré un momento, abrí mi cartera, saqué el cuaderno y lo dibujé”⁸.

En el curso 1939-1940 se regulariza de nuevo la situación en las escuelas, con un nuevo modelo, el católico nacionalista que impregnará las aulas durante varias décadas, y que supone la vuelta a un orden caduco y de valores conservadores, con unos contenidos, metodología y objetivos muy marcados en función de la ideología del régimen, eliminando las propuestas innovadoras que había traído la Segunda República.

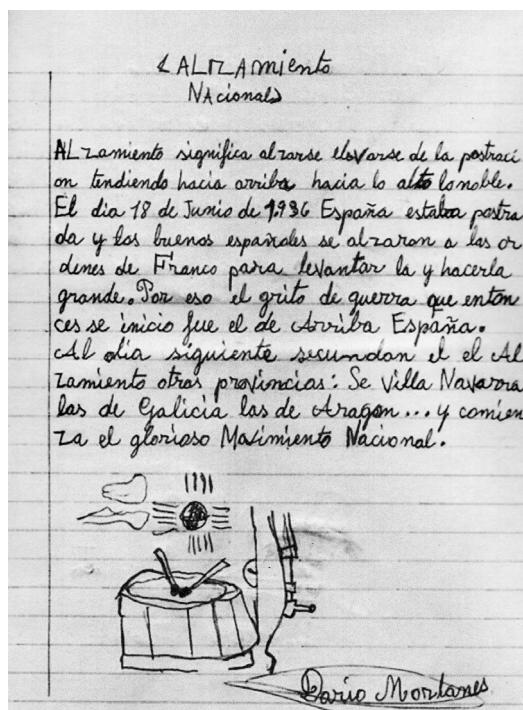
El levantamiento de 1936 en la escuela. La perspectiva asignada por el régimen y la inculcación ideológica de la infancia

¿Alzamiento o levantamiento? El régimen que se consolidó después de la guerra civil siempre utilizó la expresión alzamiento. Hoy en día nadie duda de que en julio de 1936 lo que se produjo fue un levantamiento militar contra el gobierno legítimamente constituido, el republicano. El Régimen utiliza la palabra alzamiento porque tiene un matiz más digno, majestuoso, que remite a connotaciones de "elevarse". Hoy se habla de levantamiento para indicar que no hubo nada decoroso ni merecedor en el golpe de Estado de aquellas fechas. Sin embargo, no hay más que retroceder en el tiempo para observar que a generaciones de niños durante muchos años se les enseñó el concepto de alzamiento. En su afán de legitimación, el nuevo régimen no duda en utilizar la escuela como

espacio privilegiado de propaganda y moldeamiento de las mentes infantiles. La consigna "alzamiento" se inculca en las aulas a todos los que van pasando por ellas e impregna el acontecer educativo. Los maestros transmiten los mensajes considerados válidos mediante dictados, ejercicios de redacción, copias o dibujos. Sirva como ejemplo el siguiente de un cuaderno:

"Alzamiento significa alzarse, elevarse de la postración tendiendo hacia arriba, hacia lo alto lo noble. El día 18 de junio de 1936, España estaba postrada y los buenos españoles se alzaron a las órdenes de Franco para levantarla y hacerla grande. Por eso el grito de guerra que entonces se inicio fue el de Arriba España [...] y comienza el glorioso Movimiento Nacional".

FIGURA 5. Página de cuaderno nº 5



Los cuadernos utilizan y enseñan a los niños, no solo con palabras, también con símbolos, ideas y sentimientos. El niño escribe, y al escribir, va haciendo suyo el mensaje que se transmite. Los contenidos van moldeando su personalidad y moralidad. El dibujo del tambor de la ilustración representa el resurgir de la patria a través del nuevo sol. Refleja una época de grupos uniformados de niños a quienes se hace sentir que son los soldados dispuestos a darlo todo por la patria. La escritura y el dibujo infantil nos muestran una realidad escolar que existió en las aulas de los años centrales del siglo XX y que se debe estudiar con criterios históricos-pedagógicos.

La escuela en los primeros compases de la posguerra se presenta como un espacio donde se transmite la ideología de quienes gobiernan el país. En muchas páginas se observa el adoctrinamiento y el proceso de inculcación ideológica que forma la memoria en unos patrones determinados, y a su vez, silencia y hace desaparecer de la memoria social e individual el significado de la etapa republicana:

"El día 1 de octubre se celebra en toda España la fiesta del Caudillo. Franco ganó la

guerra y salvó a España. Todos los españoles le queremos mucho. Franco es el que manda en España. El día del Caudillo no hubo escuela y fuimos todas las niñas a misa. Debemos obedecer ciegamente a Franco" (1939)¹⁰.

Conclusiones

La riqueza que entrañan los cuadernos escolares es fundamental en el afán de investigar acerca de nuestro pasado. Los cuadernos reflejan la cultura empírica de las escuelas. Son una fuente primaria de matices muy diversos, con múltiples variables que hay que considerar, sujeta a un grado de subjetividad por lo que debe contrastarse evidentemente con el análisis de documentos archivísticos de enseñanza primaria, con el estudio de la legislación escolar de esas etapas y con los manuales escolares que se utilizaban. Pero no nos cabe duda de que las aportaciones de la escritura de los cuadernos son muy valiosas para descifrar e interpretar cómo vivieron los niños la guerra, qué consecuencias tuvo para ellos y qué papel desempeñó la escuela y el maestro en estas épocas. Las representaciones de la guerra, los valores inculcados, la ideología transmitida fueron aprendidas por los niños mediante un proceso lento reflejado en las escrituras continuadas de consignas, redacciones, copias, dibujos y dictados con un componente emocional elevado que fue calando en su formación. La intensificación de los aspectos

emocionales y patrióticos se observan en los cuadernos de tiempos bélicos, pero también en aquellos en que se quiere favorecer la formación de un buen ciudadano y el pacifismo. Así, se han analizado como modelos diferentes los que supusieron el anterior y el posterior a la guerra, y el que vivieron durante la misma. Los resultados coinciden con otros estudios en los que se observa el grado de adaptación de los niños a situaciones difíciles y diversas, así como la intención por moldear las mentes infantiles hacia un sentir político determinado por ambos bandos. Hemos utilizado un instrumento novedoso, los cuadernos, para llegar a dichas conclusiones, que ratifican lo que los teóricos e historiadores de la educación vienen afirmando.

La huella dejada en los cuadernos por sus protagonistas constituye un legado histórico y una fuente complementaria que debemos tener en cuenta para avanzar en la construcción de la historia de la educación, de la infancia y de la escuela, para aprender de errores y conseguir una escuela más flexible y dinámica. La relación entre la escuela y la interiorización de valores de paz es una propuesta por la que debemos apostar.

En todo caso, la aproximación a la praxis educativa y los modelos educativos que subyacen a la misma sí es posible a través de la mirada desde dentro, desde la vida de las aulas conservada en sus testimonios escritos.

Notas

¹ Testimonio del alumno B. Martín Barbero en tiempos de la Guerra Civil española en 1937 en la escuela de Cabeza del Valle (Cáceres) recogido por su hijo. Fondos del CeMuPe (Centro Museo Pedagógico de la Universidad de Salamanca). Colección de Testimonios orales de la escuela.

² Cuaderno de rotación. La Tuda (Zamora). 05/11/1934. Fondos del CeMuPe: Colección de cuadernos escolares, nº 261.

³ Cuaderno de rotación de Argamasilla de Alba (Ciudad Real). 19/09/1936. CeMuPe, nº 83.

⁴ Cuaderno de deberes. Madrid. Curso escolar 1938-1939. CeMuPe, nº 545.

⁵ Cuaderno individual de deberes. Candelario (Salamanca). 09/1936. CeMuPe, nº 140.

⁶ Ídem.

⁷ Cuaderno de rotación de Cubillos (Zamora). 1938. CeMuPe, nº 461.

⁸ Testimonio oral de Domingo Martín en el 2006, autor del cuaderno de deberes de la escuela de Villabuena del Puente (Zamora). 05/1936. CeMuPe, nº 496.

⁹ Cuaderno individual de deberes. Malpartida de Plasencia (Cáceres). CeMuPe, nº 49.

¹⁰ Cuaderno individual de deberes. Salmoral (Salamanca). CeMuPe, nº 195.

Referencias bibliográficas

- Badanelli, A. (2012). The preservation of heritage: children's writings and school textbook research. *History of Education & Children's Literature*, 2, 119-138.
- Braster, S., Grosvenor, I., y Pozo Andrés, M. (2012). *The Black Box of Schooling*. Brussels: Peter Lang.
- Brenan, G. (1943). *The Spanish labyrinth*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Carr, R. (1974). *Estudios sobre la República y la Guerra Civil española*. Barcelona: Ariel.
- Casanovas, J., y Tort, A. (2013). Els infants i la guerra. Consideracions al voltant d'una investigació sobre dibuixos d'escolars durant la Guerra Civil española. *Temps d'Educació*, 44, 63-76.
- Chartier, A. M. (2003). Travaux d'élèves et cahiers scolaire: l'histoire de l'éducation du côté des pratiques. En *Etnohistoria de la escuela. XII Coloquio Nacional de Historia de la Educación*. Conferencia inaugural. Burgos: Universidad de Burgos y SEDHE.
- Dávila, P., y Naya, L. M. (2005). Infancia y educación en el marco de los derechos humanos. En Naya Garmendia (ed.), *La educación y los derechos humanos* (pp. 91-136). Donostia: Universidad del País Vasco- Erein.
- Díaz Plaja, F. (1994). *La vida cotidiana en la España de la guerra civil*. Madrid: Edaf.
- Eco, U. (1994). Prólogo a *El discurso histórico*. En J. Lozano (ed.), *El discurso histórico* (pp. 9-14). Madrid: Alianza Editorial.
- Escolano, A. (2007). La cultura material de la escuela. En A. Escolano (ed.), *La cultura material de la escuela. En el centenario de la JAE (1907-2007)* (pp. 15-27). Berlanga de Duero: CEINCE.
- Gvirtz, S. (1999). *El discurso escolar a través de los cuadernos de clase. Argentina (1930 y 1970)*. Buenos Aires: Eudeba, Universidad de Buenos Aires.
- Lapeyre, K. (2010). Los niños de la guerra. La vida en la zona republicana (1936-1939). *Cahiers de civilisation espagnole contemporaine* 6. Recuperado de <http://ccec.revues.org/3271>
- Lawn, M., y Grosvenor, I. (eds.) (2005). *Materialities of schooling*. Oxford: Symposium Books.
- Meda, J., Montini, D., y Sanni, R. (eds.) (2010). *Quaderni di scuola. Una fonte complessa per la storia delle culture scolastiche e dei costumi educativi tra Ottocento e Novecento*. Universidad degl Estudi de Macerata (Italia): Edizioni Polistampa.
- Martín, B., y Ramos, I. (2010). Las consignas político-religiosas durante la etapa franquista en los cuadernos de rotación. *Curriculum oculto y explícito*. En J. Meda, D. Montini y R. Sanni (eds.), *Quaderni di scuola. Una fonte complessa per la storia delle culture scolastiche e dei costumi educativi tra Ottocento e Novecento* (pp. 237-25). Universidad degl Estudi de Macerata (Italia): Edizioni Polistampa.
- Martín, B., y Ramos, I. (2013). *Estudio y catálogo de los cuadernos escolares*. Salamanca: CeMuPe.
- Moreno, P. L. (2007). La modernización de la cultura material de la escuela pública en España. En A. Escolano Benito (ed.), *La cultura material de la escuela. En el centenario de la JAE (1907-2007)* (pp. 45-74). Berlanga de Duero: CEINCE.
- Morente Valero, F. (2001). La muerte de una ilusión: El magisterio español en la Guerra Civil y el primer franquismo. *Historia y Comunicación Social*, 6, 187-201.

- Pineau, P. (2010). Denuncias y resistencias: las marcas de la política educativa dictatorial en los cuadernos de clase (Argentina, 1976-1983). En J. Meda, D. Montini y R. Sanni (eds.), *Quaderni di scuola. Una fonte complessa per la storia delle culture scolastiche e dei costumi educativi tra Ottocento e Novecento* (pp. 439-448). Universidad degle Estudi de Macerata (Italia): Edizioni Polistampa.
- Pozo, M., y Ramos, S. (2003). Los cuadernos de clase como representaciones simbólicas de la cultura escrita escolar. En *Etnohistoria de la escuela. XII Coloquio Nacional de Historia de la Educación* (pp. 653-644). Burgos: SEDHE.
- Pozo, M., y Ramos, S. (2007). Ir a la escuela en tiempos de guerra: el reflejo de la cotidaneidad en los cuadernos escolares. *Cultura escrita y sociedad*. 4, 129-170.
- Preston, P. (2011). *El holocausto español*. Barcelona: Debate.
- Riyo, J., y García, L. (2006, 12 de marzo). Cien años con Ayala. *El País Semanal*.
- Sanchidrián, C., y Arias, B. (2013). La labor del maestro en los cuadernos escolares. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 63: 3, 39-63.
- Satué, E. (2007). *Los niños del frente*. Huesca: Museo Pedagógico de Aragón.
- Sierra, V. (2009). *Palabras huérfanas*. Madrid: Taurus.
- Sustar, B. (2012). *Presentación de la Exposición de Cuadernos de la Escuela*. Eslovenia: Museo de Lubliana.
- Viñao, A. (2006). Los cuadernos escolares como fuente histórica: aspectos metodológicos e historiográficos (pp. 17-35). En *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche*, vol. 13.

Abstract

Writing at school during wartime

INTRODUCTION. In this article we will analyze various aspects of everyday life in Spanish schools, based on children's writings at a disturbing time the Spanish Civil War (1936-1939). Childhood during war and conflict may be analysed from many points of view, we address how schools worked, the ideological imbuing of these students, and the values brought into focus.

METHODOLOGY. The current historiography has shown us the new possibilities available by focusing on new aspects, in order to move forward the history of schooling, and childhood. In this study we are going to use school diaries, in which everyday tasks of teaching and personal notes of their everyday social and political life can be found. They are an important source with a great value and immense flexibility. We will thwart the risk of subjectivity by using a historical and educational model joint with statistics. It is a cultural approximation that can be made using memories (qualitative analysis) and samples of the previously mentioned diaries (ca. 200). We will rigorously choose the relevant texts, and put in place various categories which will allow us to run a descriptive analysis of these texts. **RESULTS.** Our society uses schools to educate and train its children with values and an ideology. In times of war, the emotional and politics education are increased.

DISCUSSION. The challenge was no other than taking the risk and trying out new formulas that improved our knowledge about schools, by always establishing clear limits using scientifical logic. These diaries allowed us to investigate about schooling in itself and on how the school as a privileged space to instil in children certain values, in favour of peace or preparation for war.

Keywords: Elementary education, Elementary school students, Educational principles, School culture, Educatonial resources.

Résumé

Écrire dans l'école en temps de guerre

INTRODUCTION. Dans cet article on y analyse les aspects de la vie quotidienne à l'école espagnole à partir des écritures des enfants à une époque convulsive: la Guerre Civile Espagnole (1936-1939), qui a été précédée par la 2^{ème} République et suivie de la première époque franquiste. Pendant la guerre, on a analysé l'enfance à partir de multiples perspectives. Nous évoquons maintenant comment a-t-elle été cette école, surtout, les valeurs et l'inculcation idéologique dans la pratique de tous les jours, qui se traduit sur les cahiers. **MÉTHODE.** L'historiographie actuelle a ouvert de nouvelles possibilités pour avancer à travers l'histoire de l'école et de l'enfance. Dans cette étude des cahiers scolaires, des écritures personnelles qui racontent des fragments de la vie quotidienne, sociale et politique. Ils constituent une source primaire d'une grande richesse et flexibilité. Le risque de subjectivité résiste à un modèle historique éducatif complété avec la statistique. Une approche culturelle que l'on peut faire à partir de la mémoire (analyse qualitatif) mais aussi à partir d'un échantillon important de cahiers (deux cents) avec un choix rigoureux de textes et toute une série de catégories qui permettent une analyse descriptif. **RÉSULTATS.** La société se sert de l'école pour transmettre à ses enfants des valeurs et de l'idéologie. Pendant des époques de guerre l'éducation émotionnelle et politique se renforce. **DISCUSSION.** Le défi, c'était de tenter de nouvelles formules qui enrichissent la connaissance de l'école, avec les limites que la logique scientifique impose. Les cahiers ouvrent une voie importante pour faire des recherches sur comment a été l'école, et dans ce cas-là, analyser les représentations de la guerre et de la paix dans les salles de classe. La discussion tourne autour de la considération de l'école comme un espace privilégié pour inculquer aux enfants des valeurs déterminées, à travers un programme d'études établi et les exercices pratiqués à l'école. Les cahiers ont été utilisés comme un instrument qui ratifie cette considération où tous les historiens de l'éducation coïncident.

Mots clés: *Enseignement élémentaire, Elèves à l'école primaire, Principes éducatifs, Culture scolaire, Ressources éducatives.*

Perfil profesional de los autores

Bienvenido Martín Fraile (autor de contacto)

Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Salamanca (1998) con Premio Extraordinario. Es profesor titular del Departamento de Teoría e Historia de la Educación la Universidad de Salamanca. Director del Museo Pedagógico de la Universidad de Salamanca (CEMUPE), trabaja en la historia y memoria de la escuela. Entre sus líneas de investigación destacan la historia de la enseñanza privada, la historia de la escuela y el patrimonio histórico-educativo (PHE). Sus últimas investigaciones se centran en el PHE, especialmente en la cultura oral de los testimonios de los docentes y en la cultura escrita de los cuadernos escolares.

Correo electrónico de contacto: bmf@usal.es

Dirección para la correspondencia: Escuela de Magisterio de Zamora. Campus Viriato.

Isabel Ramos Ruiz

Doctora en Pedagogía por la Universidad de Salamanca (2006) con Premio Extraordinario, Licenciada en Psicología por la UNED. Profesora asociada de la Universidad de Salamanca en el Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Orientadora en el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógico Zamora-1. Es subdirectora del Museo Pedagógico de la Universidad de Salamanca (CEMUPE), trabajando en la historia y memoria de la escuela. En sus líneas de investigación destaca la historia de las universidades, historia de la escuela y el patrimonio histórico-educativo (PHE). Sus últimas investigaciones se centran en el PHE, especialmente en la cultura oral de los testimonios de los docentes y en la cultura escrita de los cuadernos escolares.

Correo electrónico de contacto: mirr@usal.es

DOCENCIA EN LA UNIVERSIDAD: VALORACIONES DE LOS ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD DE SEVILLA

Teaching at university: students rate the University of Seville

ROSARIO ORDÓÑEZ-SIERRA Y MARGARITA R. RODRÍGUEZ-GALLEG

Universidad de Sevilla

DOI: 10.13042/Bordon.2015.67305

Fecha de recepción: 27/03/2014 • Fecha de aceptación: 16/09/2014

Autor de contacto / Corresponding Author: Rosario Ordóñez-Sierra. E-mail: rordonez@us.es

Fecha de publicación online: 13/05/2015

INTRODUCCIÓN. Esta investigación, desarrollada en la Universidad de Sevilla, analiza las valoraciones de los estudiantes referidas a metodología, estrategias didácticas, recursos y evaluación tras la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). **MÉTODO.** La metodología es mixta y los instrumentos utilizados son la encuesta (N=1082) y las entrevistas. **RESULTADOS.** Para la metodología y estrategias de enseñanza, las más valoradas por los estudiantes universitarios son las discusiones de los temas una vez expuesta la lección magistral, estudios de casos, trabajo por proyectos y debates. La que menor interés ha suscitado es la explicación de los temas por los estudiantes. Estos datos se completan en las entrevistas con visitas a empresas, coordinación entre departamentos y formación del profesorado en metodologías más activas. Los recursos de enseñanza mejor valorados son la visita de expertos a sus aulas, laboratorios bien dotados y recursos más modernos como la utilización de plataformas *online*. Con respecto a la evaluación consideran que el profesor debe explicar con precisión los criterios de evaluación que va a utilizar, evaluar los conocimientos mediante examen y los trabajos deben contribuir a subir la nota. Asimismo, muestran especial disposición porque el profesor evalúe el interés mostrado por la asignatura durante el curso. **DISCUSIÓN.** Los resultados presentan las fortalezas y las debilidades en los ámbitos considerados y permiten extraer unas conclusiones de las que derivan indicadores de interés para la mejora de la docencia universitaria.

Palabras clave: *Valoraciones, Estudiantes, Teoría fundamentada, Espacio Europeo de Educación Superior, Currículum.*

Introducción

La implementación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en el contexto universitario español, y de forma más específica en los centros que imparten titulaciones de Educación, ha demandado cambios y reestructuraciones filosófico-formativas, de infraestructura y didáctico-organizativas (Osoro, Argos, Salvador, Ezquerra y Castro, 2011). De tal modo que, en el documento marco sobre la integración del Sistema Universitario Español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior (2003), la idea principal fue la organización de la enseñanza siguiendo un modelo de formación académica centrado en el aprendizaje de los estudiantes. Esto ha exigido un cambio de mentalidad en los responsables y protagonistas de la educación universitaria en torno al aprendizaje y utilización de metodologías docentes con carácter activo y sistemas de evaluación en las que los estudiantes tengan un papel fundamental (Díez *et al.*, 2009, Palazón-Pérez, Gómez-Gallego, Gómez-Gallego, Pérez-Cárceles y Gómez-García, 2011). Esta formación centrada en el estudiante ha debido relacionar el objeto de aprendizaje con los conocimientos previos e integrar la teoría con la práctica (Biggs, 2005; Biggs y Tang, 2007; Entwistle, 2007) para no incurrir en los modelos reproductivos tradicionales. En este sentido, Biggs (2005) introduce el término de *alineamiento constructivo* muy interesante para el trabajo diario en el aula. Para este autor, los cambios deben hacerse desde una perspectiva conjunta de la enseñanza y el aprendizaje, deben promoverse entre estudiantes y profesores; por lo que la reflexión constituye un punto de partida para revisar las actividades de unos y otros y las concepciones y valoraciones que subyacen a estas. Es conveniente conocer la voz de los estudiantes sobre la actividad instructiva para poder reflexionar acerca de la misma.

Desde los planteamientos que inspiraron el proceso de convergencia europea, las metodologías de la enseñanza universitaria han debido

experimentar una profunda renovación. Se proponía una enseñanza centrada en la actividad autónoma del alumno, pero el reto ha sido el diseño de modalidades y metodologías de trabajo del profesor y del alumno adecuadas para lograr las competencias propuestas. Las metodologías docentes debían ser más activas (estudios de casos, trabajo en equipo, aprendizaje basado en problemas) y más cercanas a los problemas laborales y nuevas formas de evaluar a los estudiantes. Lógicamente, esto implicó un uso mucho mayor de las tecnologías (ordenadores, trabajo en red, plataformas educativas). Añadiendo, como planteó Zabalza (2011), nuevos enfoques en la tutorización y atención más personalizada de los estudiantes, seguimiento y evaluación de las actividades no presenciales y coordinación entre docencia presencial y no presencial.

El principal cambio relativo a la metodología docente ha sido la disminución de las clases magistrales y el incremento de otras actividades que han requerido más participación y dedicación por parte de los estudiantes. En este sentido, los docentes deben haber cumplido claramente con el objetivo de centrar la enseñanza más en la actividad del estudiante que en la suya. Si bien es cierto que la enseñanza magistral está teniendo menor protagonismo, se entiende que no debe olvidarse porque es una forma coherente de organización y relación de los contenidos, así como de transmisión de información (Lloret y Mir, 2007). La distribución temporal de la actividad docente en el aula es otro de los elementos en el cambio metodológico, han debido modificarse los tiempos dedicados a cada actividad, además de una mayor diversidad en las actividades y materiales.

Otro de los pilares en los que se sustentan los cambios promovidos por el proceso de convergencia es el de la evaluación, que ha debido plantearse y llevarse a efecto en consonancia con las metodologías establecidas por los profesores y con la concepción predominante del

proceso de enseñanza-aprendizaje (E-A). La evaluación ha debido diversificarse en sus métodos y técnicas, en sus funciones (formativa y no sumativa), en sus momentos (continua frente a la puntual), en sus agentes (autoevaluación y heteroevaluación) y en sus objetos (estudiantes, proceso de E-A, profesorado, etc.). Para López y Rando (2002), Calderón y Escalera (2008), Giné (2009), Osoro, Salvador y Castro (2011) en el ámbito universitario hay una ausencia de mecanismos efectivos de control en los programas de evaluación de la docencia universitaria, que lleva a preocuparse más por la apariencia de control de la institución que por una mejora de la misma. La diversificación de las técnicas de evaluación, como argumentaron Argos, Gárate, Monge, Osoro y Salvador (2007), debe ser coherente con las competencias a adquirir, la metodología empleada, las modalidades organizativas y las estrategias de evaluación utilizadas. Por tanto, estas demandas deben concretarse en la evaluación de los aprendizajes, herramientas para enseñar-aprender y nuevas metodologías, entre otras (Haigh, 2010).

La construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) no está siendo fácil de implementar ya que son muchas las inseguridades, los recelos, las inquietudes y las incertidumbres que van apareciendo y más cuando se agregan otros problemas provocados por la crisis económica.

Hay que tener presente el periodo de profundos cambios que están viviendo las universidades, que afectan no solo a la estructura de las diferentes titulaciones, sino también al contenido y la metodología de la misma docencia y formación universitaria. Es un buen momento para considerar qué papel deberían asumir los estudiantes dentro de la universidad y cuáles son los procesos y medios de formación a su alcance para que desarrollen las competencias deseables (Soler, Vila, Fullana, Planas y Pasillera, 2012). El proceso de cambio por el que pasa la universidad debe venir marcado, tal y como

indica Salvador (2005: 184), por la calidad, y “una de las opciones a la hora de evaluar la calidad del servicio universitario se basa en la satisfacción de las expectativas de los usuarios”, ya que la satisfacción con la formación recibida en la universidad es uno de los aspectos de mayor presencia en la larga tradición de encuestas a egresados con que cuentan otros países. Todo este movimiento ha fomentado estudios encaminados a conocer las valoraciones de los estudiantes universitarios para mejorar la calidad del servicio ofrecido por las universidades (Darlaston-Jones y otros, 2003; Keogh y Stevenson, 2001; Méndez-García, 2009; Pi-chardo, García Berbén, De la Fuente y Justicia, 2007; Ruiz de Miguel y Oliveros, 2006; Salvador y Castro, 2011, Sander, Stevenson, King y Coates, 2000; Tejedor, 2003).

En esta investigación se ha tratado de poner voz a los estudiantes de la Universidad de Sevilla mediante una encuesta y entrevistas, sondeando aspectos relacionados con metodologías y estrategias docentes, recursos materiales y evaluación. Desde estos planteamientos, el objetivo ha sido: conocer las valoraciones de los estudiantes de la Universidad de Sevilla tras la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior en cuanto a metodologías y estrategias docentes, recursos y evaluación.

Método

Muestra

La población elegible estuvo formada por estudiantes de la Universidad de Sevilla (US) matriculados en el curso académico 2012-2013. El total de la población es de 57.624 estudiantes, de los que 20.300 son de primer y segundo ciclo de centros propios de la US (titulaciones en extinción) y 37.324 son estudiantes matriculados en Grado en centros propios de la US. Al tener una población tan extensa se realizó un muestreo por conglomerados, es decir, agrupamientos de turno mañana y

tarde que de forma natural estaban ya configurados. La muestra ha sido extraída de forma aleatoria, teniendo en cuenta el tamaño de los mismos. Finalmente, han participado, anónima y voluntariamente, un total de 1082 estudiantes matriculados en la Universidad de Sevilla, que han contestado el cuestionario, de los cuales el 69,1% son mujeres, frente al 30,9% que son hombres. La mayoría de los participantes tienen edades comprendidas entre los 18 y los 26 años de edad (94,7%), siendo la media por edades más representativa de la muestra los 20 y 21 años (véase tabla 1).

TABLA 1. Facultades participantes según ramas de conocimiento de la Universidad de Sevilla (España)

| Ramas del conocimiento | Facultades | % |
|------------------------|--|------|
| Humanidades | Facultad de Bellas Artes | 4,8 |
| | Facultad de Ciencias de la Educación | 19,4 |
| | Facultad de Comunicación | 2,6 |
| | Facultad de Filología | 4,2 |
| Bio-Sanitaria | Facultad de Enfermería, Fisioterapia y Podología | 8,5 |
| | Facultad de Farmacia | 11,1 |
| | Facultad de Medicina | 3,5 |
| | Facultad de Psicología | 12 |
| | Facultad de Odontología | 1,7 |
| Económica- Jurídica | Facultad de Ciencias del Trabajo | 5,5 |
| | Facultad de Económicas y Empresariales | 9,1 |
| | Facultad de Derecho | 6,8 |
| | Facultad de Turismo y Finanzas | 3,8 |
| Científico- Técnica | Escuela Técnica Superior de Ingeniería | 2,4 |
| | Escuela Técnica Superior de Ingeniería de la Edificación | 4,6 |

Fuente: elaboración propia.

En las entrevistas han participado 27 estudiantes voluntarios de cada rama del conocimiento, convocados a través de la plataforma virtual de la Universidad de Sevilla. Las investigadoras entrevistaron personalmente a los voluntarios en sus respectivas facultades, de los cuales el 68,2% son mujeres y el 31,8% son hombres, con edades medias comprendidas entre los 20 y 22 años (véase tabla 2).

TABLA 2. Estudiantes voluntarios participantes en las entrevistas según ramas de conocimiento de la Universidad de Sevilla (España)

| Ramas del conocimiento | Estudiantes voluntarios | n | % |
|------------------------|--|---|------|
| Humanidades | Facultad de Bellas Artes | 2 | 7,4 |
| | Facultad de Ciencias de la Educación | 5 | 18,5 |
| | Facultad de Comunicación | 2 | 7,4 |
| | Facultad de Filología | 1 | 3,7 |
| Bio-Sanitaria | Facultad de Enfermería, Fisioterapia y Podología | 2 | 7,4 |
| | Facultad de Farmacia | 3 | 11,7 |
| | Facultad de Medicina | 1 | 3,7 |
| | Facultad de Psicología | 2 | 7,4 |
| | Facultad de Odontología | 0 | 0 |
| Económica- Jurídica | Facultad de Ciencias del Trabajo | 1 | 3,7 |
| | Facultad de Económicas y Empresariales | 3 | 11,1 |
| | Facultad de Derecho | 2 | 7,4 |
| | Facultad de Turismo y Finanzas | 1 | 3,7 |
| Científico- Técnica | Escuela Técnica Superior de Ingeniería | 1 | 3,7 |
| | Escuela Técnica Superior de Ingeniería de la Edificación | 1 | 3,7 |

Fuente: elaboración propia.

Instrumento

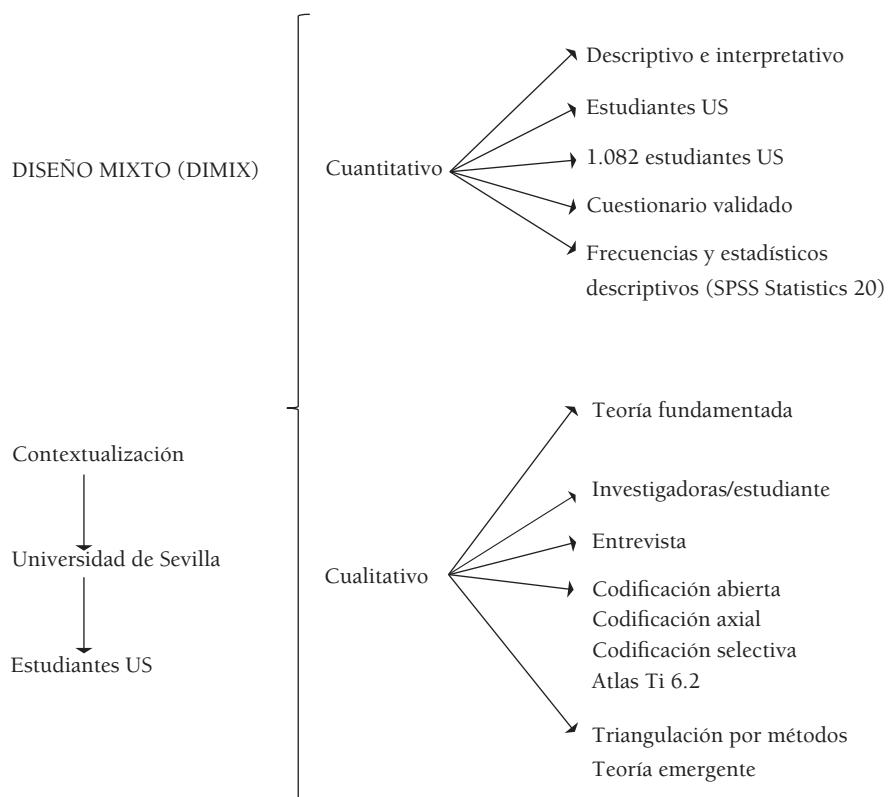
El Cuestionario de Intereses Curriculares del Alumnado Universitario (CICAU) de Barroso (2001) fue adaptado y actualizado, realizando la validez de constructo, fiabilidad y consistencia interna del nuevo cuestionario.

Para la validez de constructo se realizó una revisión bibliográfica exhaustiva sobre el tema objeto de estudio y consulta realizada a 110 estudiantes voluntarios de distintas ramas del conocimiento sobre el contenido del cuestionario. Una vez realizadas las modificaciones planteadas por los estudiantes, para garantizar dicha validez fue hallado el peso de cada una de las dimensiones e ítems. De manera que los ítems cuyo peso fue valorado por debajo de 0.70 se

eliminaron del cuestionario. Además de considerar que cada dimensión establecida estaba bien configurada si había tenido, al menos, tres ítems con pesos grandes (Beavers *et al.*, 2013).

El valor de coeficiente alfa de Cronbach para ambos cuestionarios indicó una alta consistencia interna. Para el Cuestionario de Intereses Curriculares del Alumnado Universitario (CICAU) fue de 0.72 y la adaptación del instrumento que hemos empleado en nuestra investigación Cuestionario sobre Expectativas de Alumnos Universitarios (CEAU) es de 0.94. Las pruebas realizadas permiten considerar que la matriz de correlaciones resultó idónea para una aplicación de un análisis factorial (medida de adecuación de muestreo de Kaiser-Meyer-Olkin=0,861 y $p=0.000$).

FIGURA 1. Procedimiento metodológico seguido en la investigación



Fuente: Pereira, 201: 25.

El total de ítems (145) que conformaron la adaptación del Cuestionario sobre Expectativas del Alumnado Universitario (CEAU) ha sido agrupado en cuatro factores/dimensiones: personal, universidad, curricular y docente. En este artículo se muestran los resultados obtenidos en la dimensión curricular.

Diseño

La investigación realizada se enmarcó dentro de un diseño de método mixto para obtener un conocimiento más amplio y profundo acerca del objeto de estudio para poder comprenderlo integralmente.

La investigación cuantitativa se desarrolló dentro de un estudio básicamente descriptivo e interpretativo, en el que se aspiró a comprender una realidad y exponer con rigor el estado de la cuestión en nuestra universidad. Concretamente, en esta investigación se pone de manifiesto lo que concierne a la voz de los estudiantes sobre metodología y estrategias docentes, recursos y evaluación.

La investigación cualitativa se basó en la teoría fundamentada al ser una propuesta teórica a partir de los datos obtenidos en la investigación. El procedimiento seguido ha sido induktivo al permitir crear una formulación teórica basada en la realidad tal y como se ha presentado, procurando usar con fidelidad lo expresado por los estudiantes. Hemos seguido cuatro pasos diferenciados claramente: codificación abierta de los datos (categorización), codificación axial de la información (agrupamiento de códigos en categorías y análisis comparativo), codificación selectiva (eliminación de elementos redundantes y nuevo proceso de comparación de categorías) y delimitación de la teoría emergente.

Las investigadoras comparten el criterio de Mertens (2007), quien argumentó que una tarea fundamental del investigador que busca la

comprensión de un mundo complejo recurre al análisis de la experiencia vivencial desde la visión de quienes la experimentan, como una manera para “[...] comprender sus diversas construcciones sociales sobre el significado de los hechos y el conocimiento” (2007: 8).

Resultados

Resultados del análisis cuantitativo de los datos

Del total de ítems del cuestionario (145), se consideraron 44 sobre las valoraciones dadas por los estudiantes, sobre la dimensión curricular, referida a metodología, estrategias docentes, utilización de recursos y sistema de evaluación de los profesores universitarios.

En relación con la *metodología* utilizada por el profesor durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, el aspecto con diferencia que más valoraron los estudiantes es que el profesor los motive para que se interesen por la materia (ítem 23.1). Este ítem alcanzó una puntuación media de 4,39, sobre 5. Seguidamente, los aspectos que valoraron los estudiantes son que el profesor tenga en cuenta el clima relacional del aula (ítem 23.7), que integre en su programa la reflexión sobre temas sociales (ítem 23.3), que elabore múltiples y variadas actividades (ítem 23.5) y que sea un investigador en la acción generando su propio método para el desarrollo de la materia (ítem 23.4). Las medias que alcanzan estos cuatro ítems son de 3,84, 3,68, 3,59 y 3,52. En último lugar, los aspectos menos valorados fueron que el profesor dé abundante material y amplíe demasiado la asignatura (ítem 23.2) y que predomine la parte teórica sobre la práctica (ítem 23.6) (véase tabla 3).

Las *estrategias de enseñanza* más valoradas por los estudiantes fueron las discusiones de los temas una vez expuesta la lección magistral (ítem 17.2), los estudios de casos (ítem 17.8), el trabajo por proyectos (ítem 17.9) y los debates

TABLA 3. Distribución de porcentajes y estadísticos-descriptivos para los ítems relativos a metodología

| Ítem | Nada 1 | Poco 2 | Regular 3 | Bastante 4 | Mucho 5 | \bar{x} | DT |
|---|-----------|-----------|--------------|---------------|------------|-----------|-------|
| 23. ResPECTO a la metodología del profesorado: | | | | | | | |
| 23.1. Motivar al alumnado para que se interese por la materia | 1,3 | 3,2 | 10,8 | 24,6 | 60,1 | 4,39 | ,897 |
| 23.2. Dar abundante material y ampliar la asignatura | 9,7 | 17,3 | 35,3 | 25,7 | 12,0 | 3,13 | 1,133 |
| 23.3. Integrar en su programa la reflexión sobre temas sociales | 3,6 | 9,4 | 28,5 | 32,3 | 26,2 | 3,68 | 1,070 |
| 23.4. Ser un investigador en la acción que elabore e integre su propio método | 3,7 | 8,8 | 36,0 | 34,3 | 17,2 | 3,52 | ,996 |
| 23.5. Las actividades sean abundantes y variadas | 3,5 | 11,0 | 29,3 | 35,5 | 20,7 | 3,59 | 1,043 |
| 23.6. Predominio de la parte teórica sobre la práctica | 18,5 | 28,8 | 31,0 | 14,7 | 7,0 | 2,63 | 1,148 |
| 23.7. Tenga en cuenta el clima relacional del aula | 2,7 | 7,2 | 23,2 | 37,0 | 29,8 | 3,84 | 1,020 |

(ítem 17.7). La puntuación media de estos ítems osciló entre 3,72 y 3,79, sobre 5. La estrategia de enseñanza que menor interés despertó entre los estudiantes universitarios fue la explicación de los temas por su parte (ítem 17.3) cuya puntuación media alcanzó el valor de 2,64. Por otro lado, y en relación con las estrategias de enseñanza, al 79,8% de la población encuestada le pareció bastante interesante la existencia de clases más prácticas en detrimento de las teóricas (ítem 18.4). Además, el 72,6% de los encuestados valoraron positivamente que puedan exponer

libremente sus pensamientos dentro del aula (ítem 18.7). Otra cuestión valorada de forma positiva fue la existencia de un enfoque crítico dentro de las propias asignaturas (ítem 18.5). Menor respaldo obtuvieron los ítems relacionados con la lección magistral (ítems 18.1, 18.2 y 18.3) cuyas puntuaciones medias oscilaron entre los valores 2,38 y 3,20. Una última cuestión fue la colaboración de estudiantes de últimos cursos para aportar sus propias experiencias (ítem 18.6). Este ítem alcanzó una puntuación media de 3,79 (véase tabla 4).

TABLA 4. Distribución de porcentajes y estadísticos-descriptivos para los ítems relativos a estrategias

| Ítem | Nada 1 | Poco 2 | Regular 3 | Bastante 4 | Mucho 5 | M | DT |
|---|-----------|-----------|--------------|---------------|------------|------|-------|
| 17. Las mejores estrategias de enseñanza: | | | | | | | |
| 17.1. El profesor formula preguntas para saber si se sigue la marcha de la clase | 5,7 | 14,3 | 34,9 | 29,6 | 1,6 | 3,35 | 1,080 |
| 17.2. Discutir los temas después de exponerlos a través de la lección magistral | 2,5 | 8,5 | 23,1 | 39,5 | 26,5 | 3,79 | 1,007 |
| 17.3. Los alumnos/as son los que explican los temas | 21,4 | 23,7 | 31,4 | 17,0 | 6,5 | 2,64 | 1,180 |
| 17.4. El trabajo se realiza en pequeños grupos y el profesor/a va rotando por los grupos según estos necesiten su ayuda | 11,2 | 18,1 | 26,3 | 31,1 | 13,3 | 3,17 | 1,201 |

TABLA 4. Distribución de porcentajes y estadísticos descriptivos para los ítems relativos a estrategias (cont.)

| Ítem | Nada 1 | Poco 2 | Regular 3 | Bastante 4 | Mucho 5 | M | DT |
|---|-----------|-----------|--------------|---------------|------------|------|-------|
| 17.5. Se realiza una demostración por parte del profesor/a que luego es replicada por el alumnado | 6,3 | 15,4 | 34,4 | 31,2 | 12,7 | 3,29 | 1,070 |
| 17.6. Partir del trabajo previo del alumnado y aclarar dudas | 12,3 | 17,7 | 28,4 | 26,9 | 14,7 | 3,14 | 1,227 |
| 17.7. Debates | 3,6 | 10,4 | 23,1 | 36,6 | 26,4 | 3,72 | 1,075 |
| 17.8. Estudio de casos | 3,7 | 7,6 | 21,8 | 41,0 | 25,9 | 3,78 | 1,033 |
| 17.9. Realizar trabajar por proyectos | 5,0 | 7,8 | 20,9 | 37,3 | 29,0 | 3,78 | 1,100 |
| 18. ¿Es positivo que...?: | | | | | | | |
| 18.1. El docente utilice la lección magistral ocasionalmente | 8,4 | 15,2 | 35,3 | 30,0 | 11,1 | 3,20 | 1,092 |
| 18.2. El docente utilice la lección magistral como norma | 12,7 | 21,0 | 31,7 | 23,4 | 11,1 | 2,99 | 1,183 |
| 18.3. El profesorado no utilice la lección magistral | 33,2 | 23,4 | 23,1 | 13,0 | 7,3 | 2,38 | 1,264 |
| 18.4. Haya clases más prácticas y conocer técnicas | 1,0 | 3,3 | 15,8 | 34,7 | 45,1 | 4,20 | ,894 |
| 18.5. Se le dé a la asignatura un enfoque crítico | 1,2 | 7,0 | 22,0 | 40,3 | 29,5 | 3,90 | ,946 |
| 18.6. Colabore aportando sus experiencias el alumnado de los últimos años | 2,9 | 8,3 | 23,4 | 37,5 | 27,9 | 3,79 | 1,032 |
| 18.7. Alumnos y alumnas expongan libremente sus pensamientos | 2,4 | 6,4 | 18,6 | 29,6 | 43,0 | 4,04 | 1,042 |

Los recursos mejor valorados entre los estudiantes universitarios fueron los vídeos (ítem 19.5), la vida (vivencias personales) (ítem 19.6) y cañón de proyección (ítem 19.3) en detrimento del proyector de transparencias (ítem 19.4), la pizarra de encerado (ítem 19.1) y la pizarra digital (ítem 19.2) (véase tabla 5).

Por último, de los ítems referidos a la evaluación (ítems 20 y 25) los más estimados fueron el 20.2, interés por que el profesorado califique mediante exámenes con pruebas objetivas; el ítem 20.3, interés por que el profesorado evalúe los conocimientos mediante el examen y los trabajos para subir nota; el ítem 20.4, interés por realizar un examen escrito al acabar cada tema; el ítem 20.7, interés por realizar exámenes con apuntes; el ítem 25.1, interés por que el profesorado califique ateniéndose a unas normas pre establecidas; ítem 25.2, interés por

que el profesorado corrija los exámenes y pruebas con rapidez; ítem 25.3, interés por que el profesorado juzgue a los estudiantes por sus trabajos y no por otros aspectos; ítem 25.4, interés por que el profesorado no admita favores personales del alumnado; y el ítem 25.5, interés por que el profesorado sea generoso en las calificaciones poniendo notas altas.

Como puede apreciarse, los estudiantes consideraron que el profesor debe explicar con precisión los criterios de evaluación que va a utilizar (ítem 20.1), evaluar los conocimientos mediante un examen y los trabajos deben contribuir a subir la nota (ítem 20.3). La media para cada uno de estos dos ítems fue 4,28 y 4,03, respectivamente. Un porcentaje no muy alto de la población encuestada, 55,9%, se mostró de acuerdo con la opción de eliminar exámenes y calificar mediante trabajos (ítem 20.5).

TABLA 5. Distribución de porcentajes y estadísticos-descriptivos para los ítems relativos a recursos

| Ítem | Nada 1 | Poco 2 | Regular 3 | Bastante 4 | Mucho 5 | M | DT |
|--|-----------|-----------|--------------|---------------|------------|------|-------|
| 19. El recurso didáctico más valorado es: | | | | | | | |
| 19.1. La pizarra de encerado | 7,8 | 13,0 | 31,4 | 30,0 | 17,7 | 3,37 | 1,148 |
| 19.2. La pizarra digital | 5,6 | 7,8 | 24,9 | 37,4 | 24,4 | 3,67 | 1,095 |
| 19.3. El cañón de proyección | 4,0 | 5,6 | 19,4 | 38,4 | 32,7 | 3,90 | 1,045 |
| 19.4. El proyector de transparencias | 12,9 | 13,9 | 25,0 | 26,7 | 21,5 | 3,30 | 1,302 |
| 19.5. Los videos | 2,6 | 6,2 | 18,1 | 37,2 | 35,7 | 3,97 | 1,013 |
| 19.6. La vida | 6,0 | 5,4 | 18,0 | 28,6 | 42,0 | 3,95 | 1,162 |
| 19.7. No utilizar ningún medio | 71,7 | 10,8 | 7,9 | 5,5 | 4,0 | 1,59 | 1,101 |

Por otro lado, un 50,1% de los estudiantes mostraron cierto interés por la realización de exámenes con apuntes (ítem 20.7). La cuestión que menor respaldo obtuvo fue la de calificar mediante preguntas en clase, eliminando así los exámenes (ítem 20.6), alcanzando esta opción una puntuación media de 2,78. Asimismo, y en relación con la evaluación de conocimientos, los estudiantes mostraron especial disposición porque el profesor evalúe

el interés por la asignatura durante el curso (ítem 25.6) y los juzgue por sus trabajos y no por otros aspectos (ítem 25.3). Estos ítems alcanzaron puntuaciones de 4,15 y 3,94, respectivamente. Seguidamente, otros dos aspectos con bastante aceptación entre los estudiantes universitarios fueron que el profesor corrija los exámenes y pruebas con rapidez (ítem 25.2) y que califique ateniéndose a unas normas pre establecidas (ítem 25.1) (ver tabla 6).

TABLA 6. Distribución de porcentajes y estadísticos-descriptivos para los ítems relativos a evaluación

| Ítem | Nada 1 | Poco 2 | Regular 3 | Bastante 4 | Mucho 5 | M | DT |
|---|-----------|-----------|--------------|---------------|------------|------|-------|
| 20. La mejor forma de evaluar los conocimientos es: | | | | | | | |
| 20.1. Calificar mediante exámenes con pruebas objetivas | 2,3 | 9,0 | 25,2 | 37,3 | 26,2 | 3,76 | 1,011 |
| 20.2. Evaluar los conocimientos mediante el examen y los trabajos para subir nota | 2,2 | 5,9 | 18,8 | 32,9 | 40,2 | 4,03 | 1,010 |
| 20.3. Realizar un examen escrito al acabar cada tema | 9,2 | 15,4 | 26,3 | 24,7 | 24,5 | 3,40 | 1,260 |
| 20.4. Calificar por los trabajos y eliminar el examen | 8,5 | 12,8 | 22,9 | 21,3 | 34,6 | 3,61 | 1,302 |
| 20.5. Calificar mediante preguntas en clase y no hacer exámenes | 23,1 | 21,3 | 24,8 | 16,5 | 14,4 | 2,78 | 1,353 |
| 20.6. Realizar exámenes con apuntes | 10,3 | 14,6 | 25,0 | 23,5 | 26,6 | 3,42 | 1,299 |
| 25. En la evaluación de los conocimientos es importante que el profesor: | | | | | | | |
| 25.1. Califique atendiendo a unas normas pre establecidas | 2,3 | 6,3 | 26,9 | 37,1 | 27,4 | 3,86 | 1,860 |
| 25.2. Corrija los exámenes y pruebas con rapidez | 3,7 | 7,6 | 20,2 | 34,9 | 33,6 | 3,87 | 1,077 |

TABLA 6. Distribución de porcentajes y estadísticos-descriptivos para los ítems relativos a evaluación (cont.)

| Ítem | Nada 1 | Poco 2 | Regular 3 | Bastante 4 | Mucho 5 | M | DT |
|---|-----------|-----------|--------------|---------------|------------|------|-------|
| 25.3. Juzgue a los estudiantes por sus trabajos y no por otros aspectos | 3,6 | 7,7 | 19,4 | 29,9 | 39,4 | 3,94 | 1,104 |
| 25.4. No admite favores personales del alumnado | 10,9 | 9,7 | 22,2 | 19,3 | 37,8 | 3,64 | 1,356 |
| 25.5. Sea generoso en las calificaciones poniendo notas altas | 4,3 | 11,8 | 32,7 | 25,4 | 25,8 | 3,56 | 1,121 |
| 25.6. Evalúe el interés mostrado por la asignatura durante el curso | 0,9 | 4,1 | 18,1 | 32,8 | 44,1 | 4,15 | ,917 |
| 25.7. Le dé más valor a la parte teórica que a la práctica | 15,2 | 23,5 | 36,8 | 15,7 | 8,8 | 2,79 | 1,144 |

Resultados del análisis cualitativo de los datos

En las entrevistas participaron 27 estudiantes voluntarios que contestaron a tres preguntas: ¿qué metodología y estrategias didácticas consideras más adecuadas en la enseñanza universitaria?; ¿cuáles son los recursos didácticos que más valoras en la enseñanza universitaria? Y ¿cómo debe ser la evaluación en la enseñanza universitaria?

El sistema de codificación de las entrevistas se configuró a partir de las transcripciones de los textos grabados, identificando núcleos de ideas con sentido completo (Gürtler y Huber, 2007). El análisis de contenido se realizó por medio del programa Atlas.Ti 6.2. El enfoque para el análisis de datos cualitativos fue interpretativo y no lexicométrico. Para ello la tarea básica fue de reducción de la información a través de categorizaciones y codificaciones. El sistema de categorías fue inductivo, al examinar los datos de la entrevista se creó el tópico más adecuado capaz de cubrir cada unidad, generando así las categorías.

Para la validación del sistema de categorías participaron 9 jueces, profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación del departamento de Didáctica y Organización Educativa, que valoraron el grado de concordancia en función del

índice kappa para cada categoría planteada. Una vez obtenido el coeficiente kappa se apreció la concordancia interobservadores en 0,87. Se puede interpretar este coeficiente como muy bueno (0,8-1).

En la tabla 7 quedan recogidos los resultados obtenidos agrupados por categorías (metodología, recursos y evaluación), subcategorías, códigos, respectivas frecuencias y porcentajes de los estudiantes que han participado en la entrevista.

Los estudiantes consideraron en la categoría metodología que debe ser activa, por proyectos, realizar visitas a empresas, coordinación con el resto de las asignaturas de las titulaciones y formación del profesorado. Para la subcategoría metodología activa plantearon que "... necesitamos metodologías más activas pues seguimos teniendo muchos profesores que la única metodología que utilizan es la lección magistral, incluso en los créditos prácticos" [METAC4 {20:17}]. Para la subcategoría metodología por proyectos consideran que "los proyectos de trabajo relacionan cada contenido que aprendemos con la realidad y además son muy motivadores" [METPR10 {10:8}]. Argumentaron que sería muy beneficioso realizar visitas a empresas "visitar empresas nos serviría para orientarnos mejor en el mercado laboral así como

TABLA 7. Resultados planteados por los estudiantes

| Categorías | Subcategorías | Códigos | f | % |
|-------------------|----------------------------|---------|----|------|
| Metodología (MET) | Innovadora (IN) | METIN1 | 17 | 62,9 |
| | Formación profesorado (FO) | METFO2 | 21 | 77,7 |
| | Coordinación (CO) | METCO3 | 25 | 92,5 |
| | Activa (AC) | METAC4 | 27 | 100 |
| | Prácticas (PR) | METPR5 | 27 | 100 |
| | Estudio de caso (ES) | METES6 | 22 | 81,4 |
| | Role-playing (RO) | METRO7 | 16 | 59,2 |
| | Visitas empresas (VI) | METVI8 | 27 | 100 |
| | Simulaciones (SI) | METSI9 | 12 | 44,4 |
| | Proyectos (PR) | METPR10 | 25 | 92,5 |
| Recursos (REC) | Modernos (MO) | RECMO1 | 16 | 59,2 |
| | Laboratorios (LA) | RECLA3 | 21 | 77,7 |
| | Tutoriales (TU) | RECTU4 | 10 | 37 |
| | Expertos (EX) | RECEX5 | 27 | 100 |
| Evaluación (EVA) | Oral (OR) | EVAOR1 | 18 | 66,6 |
| | Justa (JU) | EVAJU2 | 27 | 100 |
| | Autoevaluación (AU) | EVAAU3 | 17 | 62,9 |
| | Proyectos (P0) | EVAPO4 | 22 | 81,4 |
| | Práctica (PA) | EVAPA5 | 25 | 92,5 |

mejorar las competencias transversales” [METVI8 {8:5}]. Para la subcategoría coordinación metodológica “... debería haber mayor coordinación para que los profesores de un mismo departamento no repitan los mismos contenidos” [METCO3 {4:6}] y “casi todos los años se repite el temario en distintas asignaturas” [METCO3 {7:10}]. Para finalizar la categoría metodología sugirieron que “... igual que los profesores nos exigen a los estudiantes formación nosotros también pedimos que ellos se reciclen y asistan a cursos para mejorar la metodología que utilizan” [METFO2 {21:13}].

Para la categoría recursos, la mayor demanda que realizaron es que expertos en la materia vayan a clase o den conferencias o charlas sobre

temas de actualidad “... cuando vienen expertos de nuestro campo a explicarnos cómo trabajan o qué es lo que hacen en su día a día nos ayuda bastante en la comprensión de los contenidos...” [RECEX5 {2:17}]. De otro lado, reclaman laboratorios y recursos modernos “... necesitaríamos laboratorios para poder aplicar la teoría a la práctica y así afianzar mejor los conocimientos” [RECLA3 {6:3}] y “podrían invertir más dinero para tener mejores recursos en las clases” [RECMO1 {12:11}].

En la categoría evaluación, los estudiantes entrevistados consideraron que debe ser justa, práctica y por proyectos. Para la primera subcategoría comentaron que “algunos profesores no son justos y no valoran a todos los estudiantes

por igual” [EVAJU2 {24:16}], los exámenes deberían ser prácticos “los exámenes siempre son de la teoría que explica el profesor pero se deberían poner más casos prácticos en los exámenes para que el profesor pueda comprobar si conectamos la teoría con la práctica” [EVAP05 {25:20}]. Coincidieron que la forma de evaluar del profesor debe estar acorde con la metodología utilizada, para ello consideraron que “los proyectos de trabajo que se hagan en clase nos puede servir como examen de la asignatura y no haría falta otra forma de evaluación” [EVA-PA4 {6:13}].

Conclusiones

Con esta investigación se ha pretendido mostrar las valoraciones que poseen los estudiantes de la Universidad de Sevilla durante el curso académico 2012-2013 sobre metodología y estrategias didácticas, recursos didácticos y evaluación.

La información generada en esta investigación ha sido amplia por lo que se impone un esfuerzo de síntesis. Para ello, se presentan conjuntamente los resultados obtenidos con la metodología mixta para cada uno de los ámbitos analizados (metodología, estrategias, recursos y evaluación).

A continuación, se muestra el resumen de los resultados pudiendo comprobar que se complementan la metodología cuantitativa y cualitativa.

En relación con el ámbito curricular, *metodología y estrategias de enseñanza*, de los datos extraídos del cuestionario, las más valoradas por los estudiantes universitarios fueron las discusiones de los temas una vez expuesta la lección magistral, los estudios de casos, el trabajo por proyectos y los debates. La estrategia de enseñanza que menor interés suscitó entre los estudiantes universitarios fue la explicación de los temas por los estudiantes. Esta práctica es muy habitual en nuestra universidad por lo que los profesores deben ir pensando en un

cambio de estrategia. Estos resultados coinciden con la investigación realizada por Rico y Fernández-Rodríguez (2013) en la Universidad de Vigo. El aspecto con diferencia más valorado fue que el profesor debe motivar a los estudiantes para que se interesen por la materia, seguido de un buen clima relacional en clase, que integre en su programa la reflexión sobre temas sociales y que elabore múltiples y variadas actividades. En las entrevistas realizadas a los estudiantes, consideraron, como estrategia metodológica, las visitas a empresas, la coordinación entre departamentos y la formación del profesorado en metodologías más activas. Aunque los profesores se han encargado de promover cambios metodológicos, no se han conseguido los resultados esperados por los estudiantes y en su opinión deberían asistir a cursos de formación para el desempeño de su tarea docente y así poder adaptarse al Espacio Europeo de Educación Superior. Estos resultados coinciden con las investigaciones realizadas por De-Juanas y Beltrán (2014), Díez *et Al.* (2009), Domenech, Jara y Rosel, (2004), Martínez-Gómez (2005) Pérez-Pérez y López-Francés (2012).

Sería conveniente combinar distintas estrategias didácticas. A esta combinación de estrategias, Bain (2005) la denominó *comunidad de aprendizaje* y en ella agrupó la enseñanza con la investigación participativa y con el aprendizaje, tanto del alumnado, como del profesorado. El resultado, según este autor, es un clima de desarrollo personal y académico.

Los *recursos de enseñanza* mejor valorados, en las respuestas dadas en el cuestionario, fueron los vídeos, la vida y el cañón de proyección. En las entrevistas realizadas los estudiantes ampliaron sus respuestas añadiendo recursos humanos como la visita de expertos a sus aulas, laboratorios bien dotados y recursos más modernos como la utilización de plataformas *online*. Estos resultados coinciden con la investigación realizada por Giménez (2011), García-Ruiz *et al.* (2010), y Organista y Bakhoff (2002).

En último lugar, con respecto a *la evaluación*, valoraron positivamente que el profesor explique con precisión los criterios de evaluación que va a utilizar y evalúe los conocimientos mediante un examen y los trabajos contribuyan a subir la nota. Asimismo, mostraron especial disposición porque el profesor evalúe el interés por la asignatura durante el curso y los evalúen por sus trabajos y no por otros aspectos. Estos resultados coinciden con las investigaciones realizadas por Barroso (2001), Ruiz de Miguel y Oliveros (2006), Pichardo, García-Borbén, De la Fuente y Justicia (2007), Méndez-García (2009), Giné (2009) y Rando (2003).

Se señalaron algunos ámbitos en los que sería necesario que los docentes efectuasen cambios. En cuanto a las *estrategias docentes en el aula*, concluyeron que debe hacerse un mayor uso de trabajo por proyectos, estudio de casos, fomentando el trabajo cooperativo, el debate y la discusión. Es necesario desarrollar metodologías docentes activas para que los estudiantes aprendan a resolver problemas por sí mismos y la importancia de conectar los contenidos de la asignatura con la realidad, todo ello acompañado de la incorporación de recursos más modernos y de una evaluación más justa y práctica. Un aspecto más que consideraron importante fue la visita de profesionales de reconocido prestigio que les puedan aportar unos conocimientos y unas vivencias más allá de las propias del ámbito universitario. Estos encuentros pueden ser en las facultades a través de conferencias, seminarios o congresos, o fuera de este contexto.

Estos resultados nos han permitido conocer cuál es la situación real de la docencia universitaria, desde el punto de vista de los estudiantes, analizando cuáles son los puntos fuertes y débiles. Por ello, es conveniente considerar estos datos para la mejora de los niveles de calidad actuales, y de los procesos de formación pedagógica del profesorado universitario.

Las evidencias planteadas en esta investigación deben tomarse con precaución pues muestran un diagnóstico de la calidad de docencia desde la perspectiva de los estudiantes pero nos acercan a la realidad que se está viviendo en las universidades tras la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior. Como plantearon Ruiz Carrascosa (2005) y Calderón y Escalera (2008), la utilidad de la información que ofrecen los cuestionarios cumplimentados por los estudiantes no puede hacernos perder de vista la necesidad de seguir avanzando en el empleo de otras fuentes de información, por tanto habrá que tener en cuenta las evidencias que aporten el propio profesor, el centro y el departamento.

En futuros trabajos se completarán estos resultados con las valoraciones de los profesores de la Universidad de Sevilla, ya que la aspiración a una permanente mejora en la formación universitaria requiere considerar las valoraciones y el nivel de satisfacción logrado entre los usuarios de las instituciones de educación superior (Gil, Álvarez, García y Romero, 2009).

Referencias bibliográficas

- Argos, J., Gárate, M., Monge, J. J., Osoro, J., y Salvador, L. (2007). *El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Análisis y reflexión desde la Facultad de Educación*. Santander. TGD Universidad de Cantabria. Recuperado de <http://centros.unican.es/ficheducacion/planificacion/eeeseducacion.pdf>.
- Bain, K. (2005). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: PUV.
- Barroso, P. (2001). *Intereses Curriculares de los Alumnos Universitarios* (tesis inédita de doctorado en Pedagogía). Universidad de Sevilla.

- Beavers, A. S., Lounsbury, J. W, Richards, J. K., HucK, S. W., SkolitS, G. J., y Esquivel, S. L. (2013). Practical considerations for using exploratory factor analysis in educational research. *Practical assessment, research yevaluation*, 18 (6). Recuperado de <http://pareonline.net/pdf/v18n6.pdf>
- Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Biggs, J., y Tang, C. (2007). *Teaching for quality learning at university: what the student does* (3^a ed.). Philadelphia, Pa.: Society for Research into Higher Education. Open University Press.
- Calderón, C., y Escalera, G. (2008). La evaluación de la docencia ante el reto del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). *Revista Educación XXI*, 11, 237-256. doi: 10.5944/edu-cxx1.11.0.316
- Darlaston-Jones, D., Pike, L., Cohen, L., Young, A., Haunold, S., y Drew, N. (2003). Are they being served? Students' expectations of higher education. *Issues in Educational Research*, 13 (1), 31-52. Recuperado de <http://education.curtin.edu.au/iier/iier13/darlaston-jones.html>
- De-Juanas, A., y Beltrán, J. A. (2014). Valoraciones de los estudiantes de ciencias de la educación sobre la calidad de la docencia universitaria. *Educación XXI*, 17 (1), 59-82. doi: 10.5944/edu-cxx1.17.1.10705
- Díez, M. C., Pacheco Sanz, D. I., García Sánchez, J. N., Martínez Coco, B., Robledo Ramón, P., Álvarez Fernández, M. L., Carbonero Martín, M. A., Román Sánchez, J. M., Del Cano Sánchez, M., y Monjas Casares, I. (2009). Percepción de los estudiantes universitarios de educación respecto al uso de metodologías docentes y el desarrollo de competencias ante la adaptación al EEES: datos de la Universidad de Valladolid. *Revista Aula Abierta*, 37 (1), 45-56.
- Domenech, F., Jara, P., y Rosel, J. (2004). Percepción del proceso de enseñanza/aprendizaje desarrollado en Psicoestadística I y su incidencia en el rendimiento. *Psicothema*, 16 (1), 32-38.
- Entwistle, N. (2007). Research into student learning and university teaching. *BJEP Monograph Series II, Student Learningand University Teaching*, 1, 1-18.
- García-Ruiz, R., Guerra-Liaño, S., González-Fernández, N., y Álvarez Arregui, E. (2010). Estudio exploratorio de las percepciones del profesorado universitario respecto a la gestión de la docencia. *Revista Educación XXI*, 13 (2), 163-184. doi: 10.5944/educxx1.13.2.242
- Giménez, C. (2011). Valoración a lo largo de once años de diferentes recursos didácticos utilizados en una asignatura práctica de parasitología en la Universidad de Alcalá. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 8 (1), 125-134.
- Giné, N. (2009). Cómo mejorar la docencia universitaria: El punto de vista del estudiantado. *Revisita Complutense de Educación*, 20 (1), 117-134.
- Gürtler, L., y Huber, G. L. (2007). Should we generalize? Anyway, we do it all the time in everyday life. En L. Gürtler, K. Mechthild y G. L. Huber (eds.), *Generalization in Qualitative Psychology* (pp. 17-35). Tübingen: Verlag Ingeborg Huber.
- Haigh, A. (2010). *Enseñar bien es un arte*. Madrid: Narcea.
- Keogh, K. M., y Stevenson, K. (2001). *Student expectations of tutor support: An expectations led quality assurance model*. Trabajo presentado en el Congreso ICDE, Dusseldorf.
- López, J., y Rando, R. (2002). Condiciones organizativas de la enseñanza en la Universidad. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 54 (4), 577-585.
- Lloret, T., y Mir, A. (2007). “¿Qué ha ocurrido en el primer año de implementación del EEES en algunas titulaciones?: un primer balance en la Universidad Pompeu Fabra (UPF) en términos de rendimiento académico, satisfacción y proceso de enseñanza-aprendizaje”. *RED U: Revista de Docencia Universitaria*, 1, 43-61. Recuperado de <http://redabierta.usc.es/redu/index.php/REDU/article/view/48>

- Martínez-Gómez, M. (2005). *Estudio del cuestionario de Evaluación del profesorado de la UPV mediante la opinión de los estudiantes. Tratamiento estadístico* (tesis inédita de doctorado). Valencia: Universidad Politécnica.
- Méndez-García, R. M. (2009). Los estudiantes: su percepción sobre lo que implica “ser estudiantes” y “hacer universidad”. *Revista de Investigación Educativa*, 27 (1), 9-26.
- Mertens, D. (2007). Transformative Paradigm Mixed Methods and Social Justice. *Journal of Mixed Methods Research*, 1 (3), 212-225. doi: 10.1177/1558689807302811
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (febrero, 2003). Documento-Marco: La integración del Sistema Universitario Español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior. Recuperado de: www.uah.es/medicina/facultad/documentos/.../marco_europeo.pdf
- Organista, J., y Backhoff, E. (2002). Opinión de estudiantes sobre el uso de apoyos didácticos en línea en un curso universitario. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-organista.html>
- Osoro, J. M., Argos, J., Salvador, L., Ezquerra, P., y Castro, A. (2011). La implantación de las titulaciones de Grado de los estudios de Educación: algunas reflexiones y constataciones desde las miradas de docentes y estudiantes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14 (4), 23-30.
- Palazón-Pérez de los Cobos, A., Gómez-Gallego, M., Gómez-Gallego, J. C., Pérez-Cárceles, M. C., y Gómez-García, J. (2011). Relación entre la aplicación de metodologías docentes activas y el aprendizaje del estudiante universitario. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 63 (2), 27-40. Recuperado de <http://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/28969>
- Pereira, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare* XV (1), 15-29.
- Pérez-Pérez, C., y López-Francés, I. (2012). La percepción del alumnado sobre las competencias del profesorado en la titulación de Pedagogía de la Universidad de Valencia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59 (4), 1-9.
- Pichardo, M. C., García Berbén, A. B., de la Fuente, J., y Justicia, F. (2007). El estudio de las expectativas en la universidad: análisis de trabajos empíricos y futuras líneas de investigación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol9no1/contenido-dopichardo.html>
- Rando, R. (2003). Una revisión del rol del profesor de la Universidad de Sevilla. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 55 (4), 569-581.
- Ricoy, M. C., y Fernández-Rodríguez, J. (2013). La percepción que tienen los estudiantes universitarios sobre la evaluación: un estudio de caso. *Revista Educación XXI*, 16 (2), 321-342. doi: 10.5944/educxxi.16.2.2645
- Ruiz de Miguel, C., y Oliveros, L. (2006). La opinión del alumnado de la Facultad de Educación (UCM) acerca de la metodología docente. *Revista Complutense de Educación*, 47 (1), 29-48.
- Salvador, C. M. (2005). La percepción del cliente de los elementos determinantes de la calidad del servicio universitario: características del servicio y habilidades profesionales. *Papeles del Psicólogo*, 26 (90), 1-9.
- Sander, P., Stevenson, K., King, M., y Coates, D. (2000). University Students’ Expectations of Teaching. *Studies in Higher Education*, 2 (3), 309-323.
- Soler, P., Vilá, M., Fullana, J., Planas, A., y Pasillera, M. (2011). La opinión de los estudiantes sobre su participación en la universidad. *Educatio Siglo XXI*, 29 (1), 323-344.
- Tejedor, F. J. (2003). Un modelo de evaluación del profesorado universitario. *Revista de Investigación Educativa*, 21 (1), 157-182.
- Zabalza, M. A. (2011). Metodología docente. *RED U. Revista de Docencia Universitaria*, 9 (3), 75-98.

Abstract

Teaching at university: students rate the University of Seville

INTRODUCTION. This research, developed at University of Seville, analyzes the ratings of students regarding methodology, teaching strategies, resources and assessment after the implantation of the European Higher Education Area (EHEA). **METHOD.** The methodology used is mixed and the instruments used are the survey (N=1082) and the interview. **RESULTS.** For the methodology and teaching strategies, the aspects most valued by students are discussions of issues after lectures, case studies, project work and discussions. The method which attracted less interest was the explanation of topics by students. The data collected has been completed at the interview stage with visits to several companies, coordination between departments and teachers study of more dynamic methodologies. The resources most valued are experts who visit their classrooms, well equipped laboratories and other latest resources such as online platforms. Regarding the evaluation, students consider that the teacher should explain precisely the assessment criteria that will be used; test knowledge through class assignments that should also contribute to raise their marks. They also are willing to be evaluated through class participation. **DISCUSSION.** The results present the strengths and weaknesses in the areas studied and allows for reaching conclusions from which indicators for the improvement of university teaching are determined.

Keywords: Rating, Students, Grounded theory, European Higher Education, Curriculum.

Résumé

Enseigner dans l'université: les évaluations des étudiants de l'Université de Séville

INTRODUCTION. Cette recherche, développée à l'Université de Séville, analyse les évaluations des étudiants en ce qui concerne la méthodologie, les stratégies didactiques, l'enseignement, des ressources et l'évaluation après l'implantation de l'Espace Européen d'Education Supérieur (EEES). **MÉTHODE.** La méthodologie est mixte et les instruments utilisés sont l'enquête (N=1082) et des entretiens. **RÉSULTATS.** Pour la méthodologie et les stratégies d'enseignement, les plus appréciés par les étudiants universitaires sont les discussions sur des questions après la leçon magistrale, les études de cas, de travail par de projets et des débats. L'explication des sujets par les étudiants, est laquelle a attiré moins d'intérêt. Ces données sont complétées par des entretiens avec des visites d'entreprises, la coordination entre des départements et la formation des enseignants dans méthodologies plus actives. Les ressources d'enseignement mieux évaluées sont la visite d'experts en éducation, l'existence de laboratoires bien dotés et des ressources plus modernes, comme par exemple, l'utilisation de plates-formes en ligne. En ce qui concerne l'évaluation considère que le professeur doit expliquer minutieusement les critères d'évaluation qui seront utilisés pour évaluer et tester les connaissances dans un examen, au même temps qu'ils considèrent que les travaux effectués devraient contribuer à l'amélioration de la qualification finale. De la même manière, ils montrent également la disposition spéciale parce que le professeur évalue l'intérêt montré vers la matière pendant le cours. **DISCUSSION.** Les résultats montrent les forces et les faiblesses dans les domaines concernés et qui permettent d'extraire des conclusions à partir

de lesquelles il est possible de tirer des indicateurs pour l'amélioration de l'enseignement universitaire.

Mots clés: *Evaluations des étudiants, Théorie fondamentée, Programme Européen d'Enseignement Supérieur.*

Perfil profesional de las autoras

Rosario Ordóñez-Sierra (autora de contacto)

Profesora contratada doctora en el Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla. Pertenece al grupo de Investigación FORNAL HUM-959, dirigido por la profesora T.U. Soledad García Gómez, en el mismo viene desarrollando tareas de investigación en el campo de formación y proyecto profesional vital en formación profesional, cooperación familia-escuela y la mejora y desarrollo del prácticum en el Grado de Pedagogía y en comunidades de aprendizaje.

Dirección para la correspondencia: Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla. c/ Pirotecnia, s/n. Sevilla

Correo electrónico de contacto: rordonez@us.es

Margarita R. Rodríguez-Gallego

Profesora titular en el Departamento de Didáctica y Organización Educativa, de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla. Pertenece al grupo de Investigación GID HUM-390, en el que viene desarrollando tareas de investigación en el campo de la didáctica general, tecnologías de la información y la comunicación en los distintos niveles educativos y la mejora de las prácticas externas en el título de Grado de Pedagogía y en comunidades de aprendizaje.

Correo electrónico de contacto: margaguez@us.es

LA TEORÍA COGNITIVO SOCIAL DE DESARROLLO DE LA CARRERA: EVIDENCIAS AL MODELO CON UNA MUESTRA DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE LA RAMA CIENTÍFICA*

Social cognitive career theory: evidence model with a sample of undergraduate students from science disciplines

JOSÉ VICENTE PEÑA CALVO, M.^a DE LAS MERCEDES INDA CARO Y M.^a DEL CARMEN RODRÍGUEZ MENÉNDEZ

Universidad de Oviedo

DOI: 10.13042/Bordon.2015.67306

Fecha de recepción: 06/05/2014 • Fecha de aceptación: 26/01/2015

Autor de contacto / Corresponding Author: M.^a del Carmen Rodríguez. E-mail: carmenrm@uniovi.es

Fecha de publicación online: 13/05/2015

INTRODUCCIÓN. Esta investigación examina varias hipótesis de la Teoría Cognitivo Social de Desarrollo de la Carrera (SCCT) (Lent, Brown y Hackett, 1994) con una muestra de estudiantes universitarios de la rama científica. Esta teoría explica las decisiones vocacionales de los estudiantes por la influencia ejercida por distintas variables: las creencias de autoeficacia, las expectativas de resultado, el interés, las metas y las barreras y apoyos sociales percibidos a lo largo de la trayectoria académica. **MÉTODO.** La muestra estuvo formada por 232 estudiantes (106 alumnos y 126 alumnas) matriculados en el segundo curso del Grado en la Rama de Ciencias (Geología, Biotecnología, Química, Física y Matemáticas) de la Universidad de Oviedo. Se aplicó el instrumento *Engineering Fields Questionnaire*, adaptado por el equipo de investigación para su aplicación a los estudiantes de ciencias. Se ha evaluado la estructura factorial del cuestionario y se ha comprobado el modelo SCCT mediante la técnica estadística de Ecuaciones Estructurales. **RESULTADOS.** Se corroboró la influencia de las creencias de autoeficacia y las expectativas de resultado sobre el interés por las actividades científicas y los intentos por persistir en los estudios elegidos. No obstante, otras hipótesis básicas del modelo SCCT no fueron corroboradas, tal es el caso de la influencia de las creencias de autoeficacia sobre las expectativas de resultado. **DISCUSIÓN.** Los resultados corroboran la mayor parte de las hipótesis del modelo SCCT pero no todas. Por ello, investigaciones posteriores deben analizar, con más detenimiento, la aplicación del modelo a los estudiantes universitarios de ciencias.

Palabras clave: Estudiantes universitarios, Educación vocacional, Metas, Interés vocacionales desarrollo para la carrera.

Introducción

La Teoría Cognitivo Social de Desarrollo de la Carrera, SCCT (*Social Cognitive Career Theory*), ha sido desarrollada por R. W. Lent y sus colaboradores para explicar las decisiones que se adoptan en el desarrollo de la carrera vocacional. En particular, en la formación del interés vocacional, en la búsqueda y selección de las opciones académico-profesionales y, por último, en el rendimiento y la persistencia en los estudios elegidos (Lent, Brown y Hackett, 1994). El modelo tiene su origen en los postulados de la teoría de Bandura (1986, citado en Lent *et al.*, 1994), especialmente aquellos referidos a las creencias de autoeficacia. En este sentido, en el modelo SCCT las creencias de autoeficacia desempeñan un papel preponderante y se definen como “los juicios de las personas sobre su capacidad para organizar y ejecutar los cursos de acción requeridos para realizar con éxito una tarea” (Lent *et al.*, 1994: 8; Lent y Brown, 2006: 15. La traducción es nuestra). La investigación ha demostrado que tales creencias influyen en las elecciones académicas porque las personas optamos por materias en las que nos sentimos competentes y nos esforzamos más cuando realizamos actividades en las que creemos que somos eficaces.

Además de las creencias de autoeficacia, Lent y colaboradores añaden otras variables al núcleo central del modelo SCCT. Así, definen las expectativas de resultado como la valoración que hace una persona “de las consecuencias que se derivarán de la realización de conductas particulares” (Lent *et al.*, 1994: 83; Lent y Brown, 2006: 17. La traducción es nuestra). El interés se define como las preferencias de las personas por determinadas actividades y las metas como los intentos realizados por una persona para persistir en una actividad. De este modo, las creencias de autoeficacia, las expectativas de resultado, el interés y las metas constituyen el núcleo central del modelo SCCT.

Asimismo, la SCCT propone otras variables personales y contextuales que no son constitutivas

del núcleo central del modelo. No obstante, tales variables influyen sobre este núcleo central y juegan un papel preponderante en la explicación del desarrollo vocacional de las personas. En este sentido, las variables contextuales son definidas como aquellos factores ambientales que la persona percibe que tienen un efecto potencial para ayudar u obstaculizar sus esfuerzos por lograr una meta académica (percepción de barreras/apoyos sociales) (Lent y Brown, 2006; Lent *et al.*, 1994). De este modo, la disponibilidad de modelos para el aprendizaje vicario, la percepción de barreras de género o etnia, la percepción de apoyos/barreras económicas o familiares son ejemplos de estas variables contextuales. Asimismo, el modelo SCCT reconoce la influencia de otras variables de carácter personal que también son consideradas por la mayoría de las teorías sobre el desarrollo de la carrera vocacional, tal sería el caso del género, la personalidad o la etnia/cidad.

La SCCT establece un modelo general que determina la relación entre las variables que acabamos de describir. Dicho modelo está basado en 12 proposiciones, cada una de las cuales se categoriza en diferentes hipótesis (Lent *et al.*, 1994). Sin ánimo de exhaustividad, y de acuerdo a los propósitos de la investigación que se presenta, podemos decir que Lent y colaboradores realizan una serie de estudios durante los años noventa del pasado siglo que les permiten evidenciar algunas de las hipótesis establecidas. Así, en primer lugar, sus estudios comprueban que las creencias de autoeficacia y las expectativas de resultado correlacionan positivamente con el interés. Es decir, que las creencias de una persona sobre su capacidad de logro en un campo vocacional y la valoración realizada de los resultados que obtendrá en esa opción académica influye en su interés por dicha opción (Lent, Brown y Hackett, 1994. Véase también Lent, López y Bieschke, 1991, 1993; López, Lent, Brown y Gore, 1997). Asimismo, estos estudios demuestran que las creencias de autoeficacia correlacionan con los intentos por persistir en un campo vocacional (metas), y

que también influyen en estas metas de forma indirecta a través del interés. De igual forma, la misma predicción se cumple para la influencia de las expectativas de resultados sobre las metas (Lent, Brown y Hackett, 1994; Lent, López y Bieschke, 1993).

Como podemos observar, estos primeros estudios tratan de demostrar las relaciones significativas que se establecen entre las cuatro variables que configuran el núcleo central del modelo. A partir de ello, y revisando las investigaciones realizadas con muestras de estudiantes universitarios, podemos indicar que numerosos estudios evidencian estas primeras hipótesis. Así, se ha demostrado que las creencias de autoeficacia predicen las expectativas de resultado y el interés. Al mismo tiempo, también se confirma que estas creencias influyen directamente en los intentos por persistir en un campo vocacional (metas) e indirectamente en ellos por mediación del interés (Blanco, 2011; Byars-Winston, Estrada, Howard, Davis y Zalapa, 2010; Byars-Winston y Fouad, 2008; Diegelman y Subich, 2001; Ferry, Fouad y Smith, 2000; Gainor y Lent, 1998; Lent, Brown, Schmidt, Brenner, Lyons y Treistman, 2003; Lent *et al.*, 2005; Lent, López, López y Sheu, 2008; Lent, López, Sheu y López, 2011; Lent, Sheu, Gloster y Wilkins, 2010; Lent, Sheu, Singley, Schmidt, Schmidt y Gloster, 2008; Lent, Singley, Sheu, Schmidt y Schmidt, 2007; Schaub y Tokar, 2005; Sheu, Lent, Brown, Miller, Hennessy y Duffy, 2010; Waller, 2006). También se ha corroborado que las expectativas de resultado influyen en el interés y/o metas de los estudiantes (Blanco, 2011; Byars-Winston *et al.*, 2010; Byars-Winston y Fouad, 2008; Diegelman y Subich, 2001; Ferry *et al.*, 2000; Fouad *et al.*, 2002; Gainor y Lent, 1998; Huang y Hsieh, 2011; Lent *et al.*, 2001; Lindley, 2005; Sheu *et al.*, 2010; Yeagley *et al.*, 2010; Waller, 2006).

En este contexto, son escasas las investigaciones, con muestras de estudiantes universitarios, que no corroboran algunas de las hipótesis inicialmente formuladas. No obstante, debemos

mencionar que algunos estudios no han demostrado la influencia directa de las creencias de autoeficacia sobre las metas (Fouad, Smith y Zao, 2002; Lent *et al.*, 2001; Luzzo, Hasper, Albert, Bibby y Martinelli, 1999; Yeagley, Subich y Tokar, 2010) o sobre las expectativas de resultado (Huang y Hsieh, 2011). Igualmente, algunos estudios no han corroborado la influencia ejercida por las expectativas de resultados sobre la persistencia en un campo vocacional (metas) y sobre el interés de los estudiantes por determinadas actividades/orientaciones académicas (Lent *et al.*, 2003; Lent *et al.*, 2005; Lent, López *et al.*, 2008; Lent, Sheu *et al.*, 2008; Lent *et al.*, 2011).

Como ya se ha comentado previamente, el modelo SCCT incluye variables contextuales que no son constitutivas del núcleo central del modelo pero que establecen relaciones significativas con tales variables. En este sentido, Lent y colaboradores han corroborado que a mayor percepción de apoyo social y de menores barreras sociales, las personas tienen unas creencias más altas sobre su capacidad para realizar con éxito las tareas relativas a un campo vocacional. Asimismo, se ha confirmado que las barreras y apoyos correlacionan negativa y significativamente entre sí, de modo que a mayor percepción de apoyo social se perciben menores barreras y viceversa (Lent *et al.*, 2001; Lent *et al.*, 2005; Lent *et al.*, 2003; Lent, López *et al.*, 2008; Lent *et al.*, 2011; Lent, Sheu *et al.*, 2008; Lent *et al.*, 2007; Sheu *et al.*, 2010). Muy pocos estudios no corroboran la influencia que ejerce la percepción de apoyos y barreras sociales sobre las creencias de autoeficacia (Lent *et al.*, 2010; Rivera, Chen, Flores, Blumberg y Ponterotto, 2007).

Además, debemos mencionar que se han realizado menos investigaciones para confirmar la influencia de la percepción de los apoyos y barreras sociales sobre el resto de variables que configuran el núcleo central del modelo SCCT. Así, algunos estudios han comprobado que influyen directamente en las metas (Lent, López

et al., 2008; Lent et al., 2011; Lent et al., 2007), en las expectativas de resultado (Lent et al., 2007; Sheu et al., 2010) o en el interés por una materia (Lent et al., 2001).

Objetivos e hipótesis de la investigación

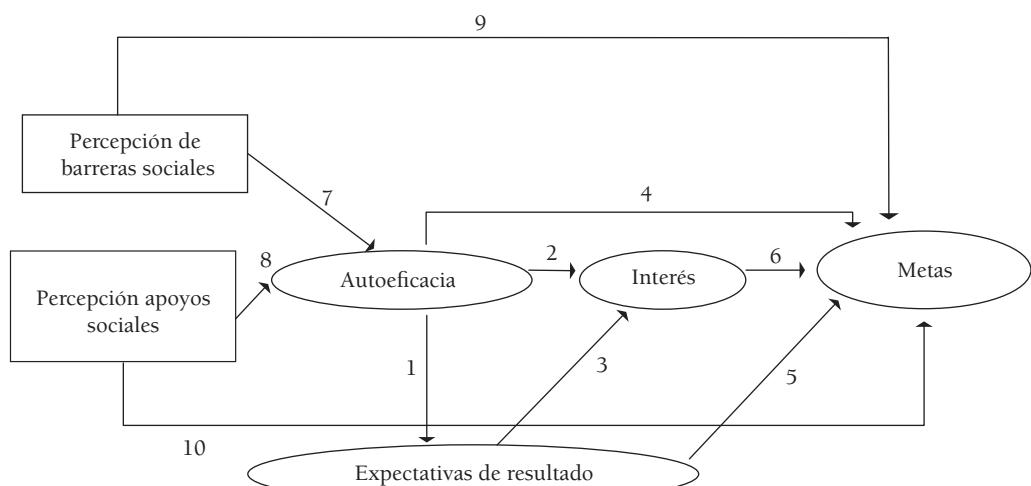
Nuestro primer objetivo ha sido analizar si el instrumento elaborado por Lent y colaboradores se adaptaba a los estudios universitarios de la Rama de Ciencias. En este sentido, la primera hipótesis que establecemos es que la estructura del instrumento *Engineering Fields Questionnaire*, que originalmente se ideó para los estudios de ingeniería, se adapta a los estudios científicos (H1). Asimismo, la investigación pretende comprobar algunas de las hipótesis del modelo SCCT en su aplicación a una muestra de estudiantes asturianos que cursan diferentes carreras de la rama científica. En la figura 1 se presentan las relaciones entre las variables que se quieren comprobar con la presente investigación. Hemos tomado como punto de partida el modelo propuesto por Lent, López et al. (2008) en su estudio del interés y

las metas académicas de una muestra de estudiantes universitarios de la rama de ingeniería informática.

En primer lugar, el modelo SCCT establece que las creencias de autoeficacia de los estudiantes de ciencias determinan sus expectativas de resultado. Por ello, nosotros hipotetizamos que unas altas creencias de autoeficacia promueven unas expectativas de resultados más positivas (H2, véase figura 1, Path 1). En segundo lugar, el modelo sostiene que el interés surge en aquellas actividades en las cuales las personas perciben a) que son competentes y b) que tienen más posibilidades de obtener consecuencias positivas de su realización. Por tanto, nosotros hipotetizamos que las creencias de autoeficacia (H3, véase figura 1, Path 2) y las expectativas de resultado (H4, véase figura 1, Path 3) influyen en el interés de los estudiantes de ciencias por las actividades de su ámbito de conocimiento.

En tercer lugar, el modelo sostiene que las personas aspiran a persistir en aquellos campos académicos en los cuales a) creen que tienen las capacidades requeridas para tener éxito, b)

FIGURA 1. Modelo de path análisis propuesto a partir de Lent



Fuente: López et al., 2008.

muestran interés y c) esperan lograr resultados favorables. Por tanto, nosotros anticipamos que las creencias de autoeficacia (H5, véase figura 1, Path 4), las expectativas de resultado (H6, véase figura 1, Path 5) y el interés (H7, véase figura 1, Path 6) de los estudiantes de la Rama de Ciencias influyen en sus metas.

Por último, el modelo SCCT predice que las barreras y apoyos sociales que una persona percibe que le ayudan u obstaculizan sus esfuerzos para lograr una meta académica influyen en las creencias que tiene sobre su capacidad para actuar con éxito en un campo vocacional y en sus aspiraciones para lograr la meta deseada. De este modo, nosotros hipotetizamos que la percepción de los apoyos y barreras sociales que tienen los estudiantes de ciencias influyen en sus creencias de autoeficacia (H8, véase figura 1, Paths 7 y 8), y metas (H9, véase figura 1, Paths 9 y 10).

Método

Participantes

La población del estudio la formaron los 313 estudiantes matriculados en el segundo curso del Grado en la Rama de Ciencias (Geología, Biotecnología, Química, Física, Biología y Matemáticas) de la Universidad de Oviedo. Se contactó con la dirección de los centros para obtener la autorización correspondiente. Se evaluó a los estudiantes que asistieron a clase y los que quisieron participar. La muestra estuvo formada finalmente por 232 estudiantes (106, 45,7% hombres y 126, 54,3% mujeres), de edades comprendidas entre los 18 y 32 años (Media=18 y D.T.=5,78).

Procedimiento

El diseño de investigación ha sido no experimental, tipo ex post facto ya que no se ha producido manipulación de las variables ni asignación

aleatoria de los participantes a los grupos. Al tratarse de una población pequeña se consideró realizar la evaluación de todos los estudiantes que se encontraban asistiendo a clase en el segundo grado de cada titulación. El procedimiento de muestreo fue intencional o estratégico, de modo que la muestra se generó por el hecho de asistir a clase el día que se realizó la evaluación. Pese a que el equipo de investigación se coordinó con el decano/a de los centros para realizar la evaluación en asignaturas obligatorias, no se pudo controlar si los estudiantes asistían a clase el día de aplicación del cuestionario (León y Montero, 2002).

El objetivo del estudio fue evaluar a los estudiantes del segundo curso de las carreras de ciencias por considerar que ya habían madurado las razones por las que habían seleccionado sus estudios universitarios. Asimismo, el interés en este grupo también estuvo fundamentado por razones empíricas porque, en la primera fase de la investigación, se había analizado el rendimiento de estos estudiantes en la prueba de acceso a la universidad (Rodríguez, Inda y Peña, 2015).

Instrumentos

El cuestionario consta de 77 ítems y es resultado de una traducción y adaptación a la población española del instrumento *Engineering Fields Questionnaire* (Lent y Brown, 2006). El instrumento fue proporcionado por el profesor Robert Lent de la Universidad de Maryland y, contando con su autorización, se procedió a su adaptación al contexto asturiano. Para ello se siguió el procedimiento de traducción *backward translation* (Hambleton, Meranda y Spielberger, 2005). Tres miembros del equipo de investigación realizaron la traducción del idioma inglés al castellano. Posteriormente, el instrumento se envió al profesor Lent para su traducción al inglés, pero debido a que ningún miembro de su equipo sabía español, dos docentes bilingües de la Universidad de Oviedo

que tenían conocimientos en estudios científicos realizaron la retrotraducción al inglés. Este cuestionario fue elaborado para su aplicación con muestras de estudiantes de ingeniería, por lo que el equipo de investigación realizó el proceso de traducción del idioma inglés al español, adaptando las preguntas de forma que pudiesen ser contestadas por los estudiantes de las distintas carreras de la Rama de Ciencias. También se adecuaron las expresiones lingüísticas del inglés americano que no están presentes en la cultura española.

El cuestionario incluye preguntas de carácter sociodemográfico y diversos apartados con ítems para medir las variables implicadas. Las creencias de autoeficacia, se evaluaron con una subescala (1=nada de confianza a 9=absoluta confianza) de 4 ítems que preguntaba por su grado de confianza para cursar con éxito los estudios que estaban realizando. La consistencia interna en la versión original fue de .91 (Lent *et al.*, 2005). Para medir las expectativas de resultado se incluyeron, en la versión original, una serie de ítems (10 ítems) en los que se indagaba sobre la opinión que tenían sobre la relevancia de los estudios elegidos para sus planes profesionales (escala 1 a 9). El α de Cronbach en la versión original fue .89 (Lent *et al.*, 2005). La variable “interés por los estudios cursados” fue medida con 7 ítems en los que debían indicar su interés por estudiar determinados tópicos y realizar actividades científicas (escala 1 a 5). En la versión original, la consistencia interna tuvo un valor de $\alpha=.80$ (Lent *et al.*, 2005). La variable “metas” se evalúa con 4 ítems en una escala de 1 a 5. En la versión original el valor de α es .93 (Lent *et al.*, 2005). La percepción de apoyos y barreras sociales fue medida mediante 45 ítems en los que se evalúa la percepción sobre los factores familiares, docentes, de iguales y económicos que pueden favorecer o dificultar sus planes académicos y profesionales (escala 1 a 5). En la escala original, los apoyos y las barreras tienen un $\alpha =.86$ (Lent *et al.*, 2005).

Análisis de datos

Como paso previo se realizó un análisis de las características de la muestra para tener un mayor conocimiento de los posibles sesgos que pudiesen existir. En primer lugar, se quiso observar si existían diferencias por género en las diferentes titulaciones científicas de la Universidad de Oviedo. Para ello, se realizó un análisis de contingencias a través del estadístico χ^2 . Con este estadístico se pudo determinar si existía relación entre ser hombre o mujer y estudiar una carrera u otra; además, con el Coeficiente de Contingencia se determinó el grado de esta relación. Asimismo, se consideró obtener el valor de los residuales para averiguar si existía sesgo en la distribución de la muestra en la variable “estudios universitarios”. También se quiso analizar si podría existir sesgo por la edad de los estudiantes y su relación con el género. Para tal fin, previo análisis de las características paramétricas de la variable “edad”, se realizó una comparación de medias.

A continuación, se describen los análisis de los datos referidos al objeto del artículo. En primer lugar, se realizó el proceso de adaptación del instrumento en los estudios de la Rama de Ciencias. El objetivo de este análisis fue determinar las propiedades psicométricas del instrumento porque no había sido validado en estudiantes de las carreras de ciencias. Para ello, se evaluó la estructura factorial de la prueba a través del programa Factor (Lorenzo-Seva y Ferrando, 2006, 2012). A partir de la estructura factorial se evaluó la consistencia interna de los factores usando el alfa de Cronbach, el indicador *Greatest Lower Bound to Reliability*, GLB, y el McDonald's Omega. Sin embargo, este último no es un indicador recomendado cuando las muestras son inferiores a las 1.000 personas, ya que suelen obtenerse sesgos positivos.

El objetivo fue determinar la estructura del instrumento, partiendo de los cinco factores del modelo SCCT, en los estudiantes de ciencias. En primer lugar, se analizó la matriz de correlaciones

por lo que, al tratarse de ítems politómicos, se consideró calcular la correlación policórica para corregir los efectos de la distribución no normal. El programa Factor (Lorenzo-Seva y Ferrando, 2012) tiene una aplicación para tal fin. Asimismo, a través de las distribuciones de frecuencias de los ítems se analizó la posibilidad de tener casos extremos. La normalidad fue considerada con los estadísticos de asimetría y curtosis. El segundo criterio para poder realizar un análisis factorial es que los ítems estén correlacionados, para ello se aplicaron las pruebas correspondientes que se describen en el apartado de resultados (Test de Bartlett y la prueba de Kaiser-Mayer_Olkin). En tercer lugar, se definió, como método para la obtención de los factores, el ULS (mínimos cuadrados no ponderados). Se usó este método porque la literatura especializada lo considera más adecuado por no requerir la estimación inicial de las comunidades y por ser más efectivo con tamaños muestrales no muy grandes (Ferrando y Anguiano-Carrasco, 2010; Jöreskog, 1977; Ximénez y García, 2005). En cuarto lugar, se consideró el gráfico de sedimentación y el criterio MAP (*Minimum Average Partial*) como criterios para determinar el número de factores a extraer. En quinto lugar, el método de rotación seleccionado fue Promin (Lorenzo-Seva, 1999). La elección de este método de rotación se tomó porque partiendo de una rotación ortogonal inicial, se construye una estructura donde los factores están interrelacionados (es decir, se trata de factores oblicuos). Este método de rotación parte del supuesto teórico de que en el ámbito de las ciencias sociales no existen variables puras e independientes (como sería el método de rotación ortogonal varimax) (Lorenzo-Seva, 2013).

Los indicadores estadísticos para determinar el ajuste de la estructura de los datos fueron la prueba de χ^2 , CFI (*comparative fit index*), TLI (*Tucker-Lewis Index*), GFI (*Goodness of Fit Index*), RMSR (*Root Mean Square of Residuals*). Siguiendo a Hooper, Coughlan y Mullen (2008), se consideró que se produce un ajuste del modelo con la combinación de los estadísticos

GFI, SRMR. El primero debe ser igual o mayor que .95, el segundo debe ser igual o menor a .09.

Una vez que se determinó la estructura del instrumento, nuestro siguiente objetivo fue comprobar el modelo SCCT en la población asturiana mediante la técnica estadística de Ecuaciones Estructurales. Para ello se empleó el programa M-Plus (Muthén y Muthén, 2010). Se seleccionó como método de estimación máxima verosimilitud. Los índices de ajuste que se consideraron para determinar el ajuste al modelo conceptual SCCT fueron CFI (*Comparative fit index*), TLI (*Tucker-Lewis index*), RMSEA (*Root mean square error of approximation*) y SRMR (*Standardized root mean square residual*). Hu y Bentler (1995) y Hooper *et al.* (2008) indican que para considerar que un modelo se ajusta se deben seguir los siguientes criterios TLI >.90, CFI>.95, RMSEA y SRMR < de .08.

Resultados

Características de la muestra analizada

Debido a que el estudio no se pudo realizar sobre la población total, y la muestra se obtuvo mediante un procedimiento intencional, se consideró que era de interés profundizar en las características de la misma. En la tabla 1 se muestran los residuales de la distribución en cada una de las categorías “estudios universitarios en la Rama de Ciencias”. La muestra no tiene una distribución uniforme, lo que deberá tenerse en cuenta en los trabajos sucesivos que se realicen teniendo en cuenta las diferencias por estudios universitarios. La relación estudios y género es estadísticamente significativa ($\chi^2 = 16.14$, $p=.01$; Coeficiente de Contingencia=.26; $p=.01$).

En todas las especialidades son mayoría las chicas; menos en Geología, con una distribución por género similar, y en Física, donde los chicos son mayoría, como se puede ver en los residuales corregidos que son -3.3 para las chicas y 3.3 para los chicos.

TABLA 1. Distribución de la muestra por género y estudios de Grado en la Rama de Ciencias

| | Mujeres (n=126) | Hombres (n=106) | Total | Residuales |
|-------------|-----------------|-----------------|------------|------------|
| Geología | 11 (8,7%) | 12 (11,3%) | 23 (10%) | -15,7 |
| Biología | 11 (8,7%) | 8 (7,5%) | 19 (8,2%) | -19,7 |
| Química | 25 (19,9%) | 21 (19,9%) | 46 (19,8%) | 7,3 |
| Física | 8 (6,3%) | 22 (20,8%) | 30 (12,9%) | -8,7 |
| Biología | 52 (41,3%) | 38 (35,8%) | 90 (38,8%) | 51,3 |
| Matemáticas | 19 (15,1%) | 5 (4,7%) | 24 (10,3%) | -14,7 |

En la variable edad, 19 estudiantes no indicaron este dato, siendo la media de 18 años (D.T.=5,78). La distribución de la variable edad tiene una asimetría negativa y es leptocúrtica (asimetría y curtosis mayor que uno, en valor absoluto) ya que el 78% de los estudiantes tienen entre 18 y 19 años. Por ello, se consideró el emplear la prueba U de Mann-Whitney para determinar si existían diferencias estadísticamente significativas entre chicos y chicas, y los resultados han mostrado que no las hay (U=5212, p>.01).

Análisis factorial de la estructura del instrumento

Partiendo de la propuesta de Ferrando y Anguiano-Carrasco (2010) se realizó un análisis factorial exploratorio, no restrictivo, para comprobar la estructura de cinco factores. Inicialmente se comprueban los requisitos para realizar el análisis factorial. El primer criterio es el tamaño de la muestra. Tabachnick y Fidell (2007: 613) indican que el ideal para un análisis factorial es 300; sin embargo, cuando se obtienen soluciones con ítems marcadores >.80, es posible usar muestras en torno a 200 sujetos.

Para el análisis de la normalidad de los ítems, se consideró evaluar los índices de asimetría y curtosis, considerando que aquellos ítems cuya asimetría y curtosis fuese inferior a 1 en valor absoluto tenían una distribución normal, siendo

eliminados aquellos cuya asimetría y curtosis eran muy extremas. Por otro lado, se eliminaron aquellos ítems cuya correlación ítem-puntuación total de la escala (índice de discriminación) era muy pequeña (inferior a .30). Este dato, junto con el análisis de las distribuciones de frecuencias y de los intervalos confidenciales, permitió eliminar aquello posibles *outliers*. El número de ítems eliminados fue de 29.

El segundo criterio a tener en cuenta es determinar si existe correlación entre los ítems, para ello se realizó la prueba de Bartlett y el test Kaiser-Meyer-Olkin (KMO). La primera indica si existe correlación y la segunda el grado de la misma, de modo que cuando KMO<.50, el análisis factorial es inaceptable. En este sentido, la prueba de Bartlett=4146,4, p=.0000, y KMO=.80 muestran que el análisis es factible. Estas dos pruebas revelan que se cumple el principio de correlación entre los ítems. Respecto al tercer criterio, se usó el método de extracción de factores ULS (*Unweighted Least Squares, mínimos cuadrados no ponderados*).

En cuarto lugar, y para determinar el número de factores, se consideró el gráfico de sedimentación y el índice MAP. Este índice es muy estricto y ha servido como criterio de partida ya que indica la mejor ganancia en términos de ajuste. Por ello, se emplearon los valores de ambos indicadores como criterio de intervalo.

El valor del MAP fue de 3 y el gráfico de sedimentación mostraba 6. El criterio para que el ítem permaneciese en el factor fue que tuviese un peso superior a .30, siendo conscientes que es un método clásico y que, hoy en día, los autores sugieren establecer un punto de corte de .40 o incluso .50, con una diferencia mayor entre factores de .10 (Lent, Hill y Hoffman, 2003). Sin embargo, en aquellos casos que un mismo ítem cargaba en varios factores se estableció como criterio que tuviese un peso mayor de .30 y con una diferencia mayor de .20. Finalmente para poder considerar el factor, también se tuvo en cuenta que tuviese, como mínimo, cuatro ítems con pesos (correlación ítem-factor) igual o superior a .40 (Glutting, 2002).

Es importante hacer notar que los ítems excluidos se refieren a la descripción de barreras por razón de género o etnia; así como barreras relacionadas con la familia, amigos, docentes y recursos económicos. Este conjunto de ítems valoran aspectos que también son medidos por los ítems recogidos en el factor 5 y factor 6 (tabla 2), con lo que se pueden considerar ítems redundantes. Si se observa con detalle (tabla 2), el factor 5 hace referencia a la percepción de los apoyos directos que tiene el alumnado, durante su carrera académica, por parte de su familia, docentes e iguales. Y el factor 6 agrupa tres ítems sobre la percepción de apoyo económico que tiene para finalizar sus estudios. En este sentido, los ítems eliminados se refieren al mismo constructo pero están redactados en sentido inverso (serían las barreras que perciben los estudiantes) y también había ítems que evaluaban aspectos similares. Un ejemplo del primer caso es: “la posibilidad de tener malos docentes en las asignaturas de la carrera” (ítem 63), “falta de apoyo social, recibir comentarios de desánimo sobre tus estudios por parte de familia y amigos/as” (ítem 73) o “encontrar dificultades para recibir ayuda de los/las docentes” (ítem 56). Ejemplos de ítems que evalúan el mismo constructo: “saber que tu familia apoya esta decisión” (ítem 41).

Como se pueden considerar ítems redundantes a aquellos que son esencialmente la misma cuestión redactada en forma ligeramente distinta (Ferrando y Anguiano-Carrasco, 2010), se decidió eliminarlos. Su presencia provocaba problemas en la soluciones del análisis factorial y eran los que tenían las correlaciones más bajas con la puntuación total del test. Así, cuando en el proceso de depuración del modelo se fueron eliminando, los índices de ajuste fueron mejorando; en particular el índice RMSR (que pasó de un valor de 0.0593 a 0.050), que indica la cantidad de “ruido” que hay en la solución obtenida. Por consiguiente, el número de residuales ha bajado y se ha obtenido una distribución de los residuales simétrica, con media cero. La revisión de la distribución de los residuales da señales de si la estructura de factores es la más parsimoniosa. Esto sucederá cuando la distribución de residuales es simétrica, con una tendencia a una distribución normal de media cero.

La solución que mejor se ajustó fue la estructura de seis factores con los siguientes índices de ajuste, prueba χ^2 (232, 697)= 1449.64, $p=.000010$; el valor de χ^2 para un modelo nulo con 946 g.l. es de 4146.40; TLI-NNFI=.68; CFI=.76; el índice gamma GFI=.96; RMSR=.05. El valor de Kelly propuesto para aceptar el modelo ha sido de .0659 (gráfico 1).

Todos los factores tienen ítems con pesos superiores a .30 (tabla 2), lo que indica el grado de robustez de los mismos. El índice de fiabilidad es superior a .80 en cinco factores (gráfico 1). La consistencia interna total o global de la prueba con el alfa de Cronbach es .89. El omega de McDonald es de .75 y el valor de GLB de .96. Ahora bien, es necesario reflexionar sobre la fiabilidad del factor “percepción de apoyos económicos”, la cual es .76, siendo inferior a .80; no obstante, el peso factorial de los tres ítems que lo forman se encuentra por encima de .40. Debemos indicar que se debe seguir investigando respecto a este dato porque cuando se consideró otra estructura factorial los índices de ajuste descendieron.

GRÁFICO 1. Descripción de la estructura factorial obtenida

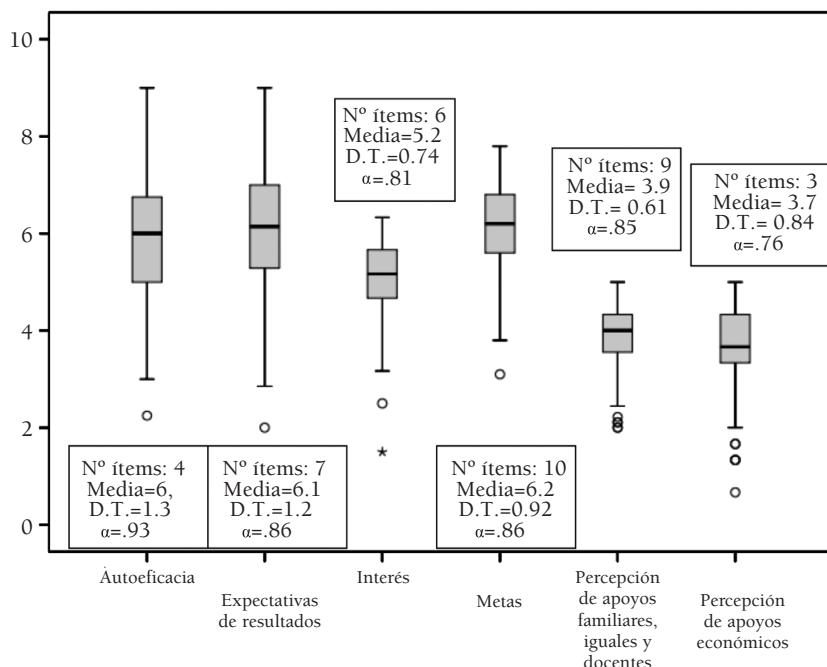


TABLA 2. Descripción de los factores

| Factores | Pesos |
|--|-------|
| <i>F1_Autoeficacia</i> | |
| ¿Cuál es tu confianza en completar las asignaturas de formación básica con una nota de 6 o superior? | .50 |
| ¿Cuál es tu confianza en destacar en tu formación durante el próximo semestre? | 1 |
| ¿Cuál es tu confianza en destacar en tu formación durante los próximos dos semestres? | .93 |
| ¿Cuál es tu confianza en completar los cursos superiores con una media igual o superior a 6? | .68 |
| <i>F2_Expectativas de resultados</i> | |
| Considero que el Grado en... probablemente me permitirá tener buenas ofertas de trabajo | .80 |
| Considero que el Grado en... probablemente me permitirá ganar un buen sueldo | .80 |
| Considero que el Grado en... probablemente me permitirá ser respetado/a por la gente | .57 |
| Considero que el Grado en... probablemente me permitirá realizar un trabajo con el que sentirme satisfecho/a | .47 |
| Considero que el Grado en... probablemente me permitirá aumentar mi autoestima | .34 |
| Considero que el Grado en... probablemente me permitirá introducirme en un campo con alta demanda de empleo | .70 |
| Considero que el Grado en... probablemente me permitirá tener una cantidad de contactos adecuados con otras personas | .38 |

TABLA 2. Descripción de los factores (cont.)

| Factores | Pesos |
|---|-------|
| <i>F3_Interés</i> | |
| ¿Cuánto interés tienes leer artículos o libros sobre...? | .70 |
| ¿Cuánto interés tienes en trabajar en un proyecto sobre...? | .68 |
| ¿Cuánto interés tienes en trabajar en proyectos que impliquen conceptos o aspectos científicos? | .63 |
| Considero que el Grado en... probablemente me permita realizar un trabajo que pueda cambiar la vida de otras personas | .37 |
| Considero que el Grado en... probablemente me permita realizar un trabajo interesante | .61 |
| Pienso en llegar a especializarme en un campo de la... | .39 |
| <i>F4_Metas</i> | |
| Pienso permanecer matriculado/a en este Grado el próximo semestre | .53 |
| Pienso que conseguir el Grado en... es un objetivo realista para mí | .52 |
| Estoy totalmente decidido/a en obtener mi Grado en ... | .51 |
| ¿Qué seguridad tienes en que podrías continuar tus estudios a pesar de tener un escaso apoyo de tus docentes? | .52 |
| ¿Qué seguridad tienes en que podrías terminar tu Grado en... a pesar de tener limitaciones económicas? | .47 |
| ¿Qué seguridad tienes en que podrías continuar en estos estudios incluso si no eres popular, o no te has sentido aceptado/a entre tus compañeros/as y docentes? | .65 |
| ¿Qué seguridad tienes en que podrías encontrar maneras de superar las dificultades de comunicación con los/las docentes? | .36 |
| ¿Qué seguridad tienes en que podrías encontrar un equilibrio psicológico entre la presión de estudiar y el deseo de tener tiempo libre para otras actividades? | .67 |
| ¿Qué seguridad tienes en que podrías continuar en este Grado aunque sientas que el ambiente de las clases no ha resultado acogedor? | .73 |
| ¿Qué seguridad tienes en que podrías gestionar eficazmente el tiempo de estudio? | .47 |
| <i>Factor 5_Percepción de apoyos familia, iguales y docentes</i> | |
| ¿Qué posibilidad crees que tendrías para sentirte aceptado/a por tus compañeros/as? | .48 |
| ¿Qué posibilidad crees que tendrías para sentir que hay personas "como tú" (con las mismas posibilidades y limitaciones) en este campo? | .53 |
| ¿Qué posibilidad crees que tendrías para conseguir ayuda de un tutor si lo necesitases? | .35 |
| ¿Qué posibilidad crees que tendrías de recibir apoyo de amigos para continuar en este Grado? | .70 |
| ¿Qué posibilidad crees que tendrías para tener amigos/as o familiares que te ayuden con tus dificultades en matemáticas o ciencias? | .40 |
| ¿Qué posibilidad crees que tendrías para saber que tus amigos/as cercanos o familiares se sienten orgullosos de tu decisión? | .57 |
| Aceptación social (p.e. sentirte apoyado/a por tus compañeros) | .69 |
| Apoyo social o ánimo (p.e. sentir que la familia apoyaba tu decisión de estudiar este Grado) | .66 |
| <i>Apoyo y consejo de mi mentor(a)/tutor(a)/profesorado</i> | .31 |
| <i>Factor 6_Percepción de apoyos económicos</i> | |
| Si continuases en el Grado en... qué posibilidad crees que tendrías para asumir el coste extra que supondría especializarte en este campo | .56 |
| Si continuase en el Grado en... qué posibilidad crees que tendrías para tener suficiente dinero ahorrado para poder continuar tu formación en este campo | .62 |
| Si continuases en el Grado en... qué posibilidad crees que tendrías para tener suficiente apoyo económico de la familia | .54 |

Una vez obtenida la estructura factorial del modelo, se realizó un path análisis para evaluar el modelo SCCT en los estudiantes de carreras científicas mediante el programa M-Plus (Muthén y Muthén, 2010). Para tal fin, se consideraron las desviaciones típicas y las correlaciones de los seis factores previamente obtenidos. Se definieron como variables endógenas: creencias de autoeficacia, expectativas de resultado, metas e interés, y como variables exógenas: percepción de apoyo de familiares, iguales y docentes, y percepción de apoyos económicos. El método de estimación del modelo fue máxima verosimilitud (ML; *maximun likelihood*). Se seleccionaron los coeficientes estandarizados y el porcentaje de varianza explicada en cada una de las variables endógenas. El modelo que mejor se ajustó es el mostrado en la figura 2. Los índices han sido χ^2 (231, 3)=7,69, $p>.05$; prueba de ajuste al modelo lineal base, χ^2 (231, 14)=163.36; $p=.00$; CFI=.97, TLI=.86, RMSEA=.08 y SRMR=.03. En la tabla 3 se pueden analizar los índices de ajuste para los modelos alternativos que fueron analizados. Modelo 1, partiendo del modelo de Lent *et al.* (2008, 2011), inicialmente se consideró la influencia de las dos variables exógenas, percepción de apoyos, sobre las metas académicas; sin embargo, el ajuste no fue el adecuado. Se consideró analizar el ajuste de un segundo modelo, modelo 2 (tabla 3), siguiendo las propuestas realizadas por Lent, (2003, 2008, 2011) donde la variable endógena “expectativas de

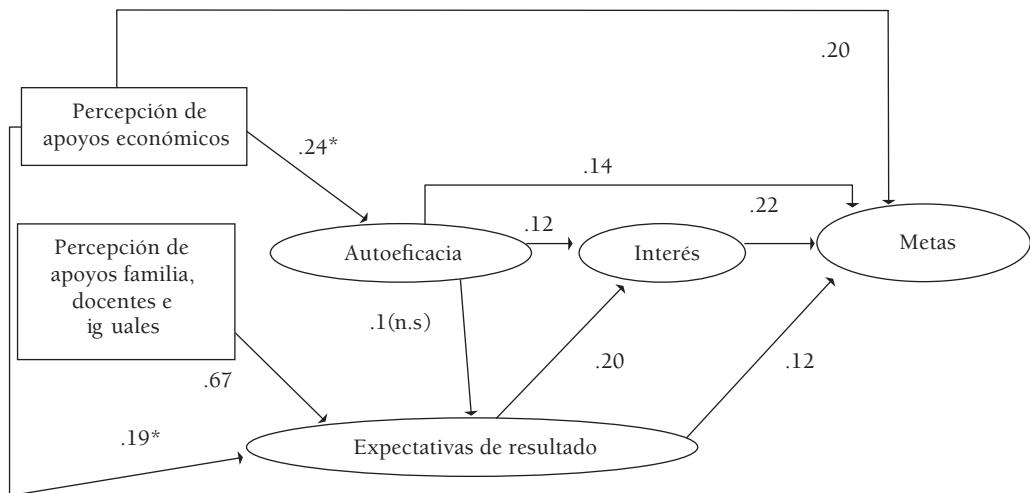
resultado” solamente recibe influencia de las creencias de autoeficacia y no la recibe de la variable “percepción de apoyos sociales”. En la muestra de estudiantes universitarios de ciencias esta propuesta no fue identificada. Finalmente, el modelo que mejor se ajustó fue el modelo 3.

El porcentaje de varianza explicada en las creencias de autoeficacia fue del 4%, para el interés del 18%, en metas se obtuvo un 22% de varianza explicada y en las expectativas de resultado se obtuvo un 17%. El modelo que mejor se ajustó nos demuestra que la confianza que tienen los estudiantes de la Rama de Ciencias de la universidad asturiana está determinada por su percepción acerca de los apoyos económicos que van a recibir a lo largo de sus estudios. Por otro lado, señalamos la alta influencia de las percepciones de los estudiantes sobre los posibles apoyos familiares, docentes e iguales sobre las expectativas de resultado, pues tienen un coeficiente de .67 ($p<.01$). También, la percepción de los apoyos económicos influye significativamente en las expectativas de resultado y en las metas que quieren conseguir a corto-medio plazo. Es importante destacar que en las metas, la autoeficacia es un factor importante. Respecto al interés académico y científico, la variable que más influye es las expectativas de resultado, aunque también lo hacen las creencias de autoeficacia.

TABLA 3. Análisis comparativo de los tres modelos analizados

| Modelo | χ^2 | gl | p | CFI | TLI | RMSEA | SRMR |
|----------|----------|----|-------|------|-------|-------|------|
| Modelo 1 | 7.49 | 2 | 0.02 | 0.96 | 0.74 | 0.11 | 0.03 |
| Modelo 2 | 36.3 | 3 | 0.000 | 0.77 | 0.001 | 0.22 | 0.09 |
| Modelo 3 | 7.69 | 3 | 0.06 | 0.97 | 0.86 | 0.08 | 0.03 |

Nota: gl= grados de libertad; CFI= Comparative fit index; TLI=Tucker-Lewis index; RMSEA=Root mean square error of approximation; SRMR=Standardized root mean square residual.

FIGURA 2. Modelo SCCT resultante en una muestra de estudiantes universitarios de la Rama de Ciencias

Nota: estimación de los parámetros en un modelo de path análisis.

Todos los parámetros tienen un nivel de significación $\leq .01$, a excepción de los indicados con un * $p < .05$.

Discusión

En primer lugar, debemos indicar que existe una modificación a la estructura descrita por el profesor Robert Lent (2003, 2006, 2008, 2011) donde la percepción de los apoyos y las barreras emergían como factores independientes. En los resultados del proceso de adaptación del instrumento se han obtenido dos factores de percepción de apoyos, pero no fue factible considerar el factor “percepción de barreras sociales”. Este dato también se encontró cuando se adaptó el instrumento a los estudiantes asturianos de los estudios de ingeniería (Inda, Rodríguez y Peña, 2013). Por todo ello, refutamos la H1, pues la estructura del instrumento no se adapta a los estudios científicos.

Respecto a la identificación del modelo, el primer aspecto a destacar es que no se cumple una de las hipótesis básicas del modelo SCCT. Así, las creencias de autoeficacia de los estudiantes de ciencias no influyen “significativamente” en la valoración que realizan sobre la relevancia de los estudios elegidos para su vida profesional

(expectativas de resultado), por lo que no se corrobora la H2. Es importante destacar la refutación de esta hipótesis porque la gran mayoría de las investigaciones realizadas en el contexto anglosajón evidencian claramente la relación entre ambas variables. En este sentido, el estudio de Huang y Hsieh (2011) con una muestra de estudiantes universitarios taiwaneses tampoco corrobora esta hipótesis. Esta situación demuestra la necesidad de efectuar más estudios transculturales para evidenciar si, en contextos culturales diferentes, la hipótesis se puede comprobar. Resulta paradójico que los dos estudios con muestras de estudiantes universitarios en los que no se ha verificado esta hipótesis sean aquellos realizados con muestras no anglosajonas.

Por otra parte, nuestra investigación ha permitido corroborar el resto de hipótesis relativas a las relaciones que se establecen entre las variables del núcleo central del modelo SCCT. Así, se ha confirmado que las creencias que tiene una persona sobre su capacidad para desenvolverse con éxito en tareas académicas de la rama

científica influyen en el interés por realizar actividades de dicha rama (H3) y en los intentos por persistir en los estudios científicos (H5). Estos resultados son coincidentes con la mayoría de investigaciones que, además de las H3 y H5, también corroboran la H2 (Blanco, 2011; Byars-Winston *et al.*, 2010; Byars-Winston y Fouad, 2008; Diegelman y Subich, 2001; Ferry, Fouad y Smith, 2000; Gainor y Lent, 1998; Lent *et al.*, 2003; Lent *et al.*, 2005; Lent *et al.*, 2008; Lent *et al.*, 2011; Lent, Sheu *et al.*, 2008; Lent *et al.*, 2010; Lent, *et al.*, 2007; Schaub y Tokar, 2005; Sheu *et al.*, 2010; Waller, 2006).

Asimismo, también se corrobora la H7, pues cuanto más interés manifiesta un estudiante por realizar las actividades de los estudios de la Rama de Ciencias más esfuerzos realiza por persistir en los estudios elegidos, pese a la dificultad asociada a ellos (véase Byars-Winston *et al.*, 2010; Lent *et al.*, 2003; Lent *et al.*, 2005; Lent, López *et al.*, 2008; Lent *et al.*, 2011; Lent, Sheu *et al.*, 2008; Lent *et al.*, 2007).

Del mismo modo, se han verificado las H4 y H6 porque la valoración que hacen los estudiantes de las consecuencias positivas de finalizar con éxito sus estudios influyen en su interés por las actividades científicas y les ayudan a ser más persistentes para completar con éxito sus estudios (véase Blanco, 2011; Byars-Winston *et al.*, 2010; Byars-Winston y Fouad, 2008; Diegelman y Subich, 2001; Ferry *et al.*, 2000; Fouad *et al.*, 2002; Gainor y Lent, 1998; Huang y Hsieh, 2011; Lent *et al.*, 2001; Lindley, 2005; Sheu *et al.*, 2010; Yeagley *et al.*, 2010).

En relación a las variables contextuales y su influencia sobre las variables del núcleo central del modelo, debemos indicar que los resultados de nuestra investigación son complejos. En los estudios realizados, la percepción de las barreras y apoyos sociales configuran dos factores independientes que influyen en las metas (Lent, López *et al.*, 2008; Lent *et al.*, 2011), expectativas de resultado (Sheu *et al.*, 2010) o interés

por una determinada materia (Lent *et al.*, 2001). Sin embargo, en nuestro caso la percepción de barreras sociales no ha surgido como factor independiente y se han diferenciado claramente dos factores que se refieren a la percepción de apoyos sociales: percepción de apoyos económicos y percepción de apoyos de familia, docentes e iguales. En este sentido, las H8 y H9 solamente se corroboran parcialmente, pues la percepción de barreras sociales no emerge como factor independiente y, por tanto, no se ha podido verificar su influencia sobre las variables del núcleo central del modelo SCCT. A su vez, y respecto a la influencia de los dos factores relacionados con la percepción de apoyos sociales, podemos indicar que la influencia de cada uno de ellos sobre el resto de variables opera bajo parámetros distintos.

En este sentido, debemos indicar que aquellas personas que perciben que tienen apoyo económico para afrontar con éxito sus estudios universitarios tienen mayores creencias de autoeficacia, valoran más positivamente los resultados que obtendrán al realizar la carrera y persisten con más ahínco en los estudios elegidos. Como podemos observar, en nuestra investigación, la influencia de la variable económica se ha reflejado determinante y es necesario seguir investigando el papel que puede jugar dentro del modelo SCCT. En este sentido, ninguno de los estudios cuyo objetivo ha sido corroborar el modelo ha analizado la influencia de esta variable y son pocos los que estudian su influencia en los procesos de decisión vocacional. Sobre este particular, destacamos la investigación de Dahling y Thompson (2010), quienes corroboraron que las barreras económicas condicionan la decisión de los estudiantes de cambiar su especialización académica; o el estudio de McWhirter (1997) donde se concluyó que tener problemas económicos influía en la decisión de no acceder a los estudios universitarios. Por último, en el estudio de McWhirter, Torres, Salgado y Valdez, (2007) la mayoría de los participantes esperaban encontrar barreras económicas y

tener dificultades para superar dichas barreras en sus estudios universitarios.

Por último, debemos indicar que nuestra investigación también corrobora que cuando una persona percibe que cuenta con el apoyo de su entorno social más próximo (familia y amigos) y de sus docentes tiene más posibilidades de apreciar las consecuencias positivas que obtendrá al superar con éxito los estudios elegidos.

Conclusiones

En primer lugar, destacamos la importancia de las creencias de autoeficacia y las expectativas de resultado en la aplicación del modelo SCCT a la muestra estudiada. Los estudios realizados con muestras universitarias siempre han coincidido en dar una mayor importancia a las creencias de autoeficacia dentro del núcleo central del modelo SCCT. No obstante, algunos estudios comienzan a poner en entredicho esta aseveración y determinan la importancia clave que también tienen las expectativas de resultado (Navarro, Flores y Worthington, 2007). Nuestra investigación revela el papel preponderante de ambas variables para explicar la carrera vocacional de los estudiantes universitarios de la Rama de Ciencias.

Respecto a la percepción de barreras y apoyos sociales y su influencia en las creencias de autoeficacia, expectativas de resultado, interés y metas; los resultados obtenidos son complejos. La percepción de barreras y apoyos puede tener un impacto importante durante el proceso de decisión vocacional, pues los planes de carrera pueden verse alterados si la persona cree que se va a encontrar con barreras/apoyos o si siente que es imposible superar tales barreras. Por todo ello, es necesario analizar su influencia sobre las variables del núcleo central del modelo SCCT. Asimismo, podemos afirmar que, al diferenciar dos factores relacionados con los apoyos, nuestros resultados van en la línea de lo afirmado por Fouad *et al.* (2010). Estos autores

aseveran que la mayoría de las investigaciones han examinado la relación entre las variables del núcleo central de la SCCT, más que la interacción de estas variables con los factores contextuales. Por ello, consideran que debe examinarse el rol de los distintos tipos de apoyos y barreras dentro del modelo SCCT. En este sentido, nuestra investigación contribuye al logro de este esfuerzo.

Los hallazgos obtenidos corroboran parcialmente el modelo SCCT. Debemos seguir investigando porque dicho modelo tiene un alto valor predictivo para explicar las decisiones vocacionales de los estudiantes. Debemos analizar, con más detenimiento, los índices de ajuste al modelo, pues el valor del índice de Tucker-Levis (TLI) debería ser más elevado y el índice RMSEA más bajo. Una de las razones puede ser el tamaño de la muestra, como indican Hu y Bentler (1995: 90): “TLI se comporta relativamente consistente con el estimador ML... con muestras superiores a 250”. El valor de TLI es contrarrestado con el que se ha obtenido con el CFI (superior a .95); además este índice no se ve afectado por el tamaño de la muestra (Hooper, Coughlan, y Mullen, 2008; Hu y Bentler, 1995).

Además, el valor obtenido en el índice relativo RMSEA está indicando que el modelo obtenido no es el más parsimonioso, su valor se encuentra en el límite (.08) indicado por algunos autores (Hooper *et al.*, 2008). No obstante, el valor del RMSR muestra que el ajuste al modelo es adecuado. Estos índices, junto al porcentaje de varianza explicada, 30%, están señalando que el modelo SCCT debe ser analizado con más detenimiento en los estudiantes universitarios de ciencias, pues el modelo no se verifica por completo en esta tipología de alumnado.

Los resultados obtenidos también nos sugieren el valor potencial que tiene el modelo SCCT en la orientación vocacional. En este contexto, Lent y colaboradores (Lent *et al.*, 2005; Lent, López *et al.*, 2008) destacan que los resultados

concluyentes a favor del modelo SCCT sugieren que las intervenciones pedagógicas deben ayudar a desarrollar en los estudiantes unas fuertes creencias de autoeficacia y expectativas de resultado como paso necesario para lograr las

metas académicas propuestas. Asimismo, consideran que deben realizarse más investigaciones para evaluar la utilidad y eficacia de las intervenciones en orientación vocacional que se han realizado tomando como base el modelo SCCT.

Nota

* Este artículo está basado en un proyecto de investigación financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad (EDU-2010-17233). Los autores expresan sus agradecimiento al profesor Robert Lent, de la Universidad de Maryland, por proporcionarnos el instrumento *Engineering Fields Questionnaire* y autorizarnos su adaptación en la población asturiana.

Referencias bibliográficas

- Blanco, A. (2011). Applying social cognitive career theory to predict interest and choice goals in statistics among Spanish psychology students. *Journal of Vocational Behavior*, 78, 49-58. doi: 10.1016/j.jvb.2010.07.003
- Byars-Winston, A., Estrada, Y., Howard, C., Davis, D., y Zalapa, J. (2010). Influence of social cognitive and ethnic variables on academic goals of underrepresented students in science and engineering: a multiple groups analysis. *Journal of Counselling Psychology*, 57 (2), 205-218. doi: 10.1037/a0018608.
- Byars-Winston, A., y Fouad, N. A. (2008). Math and science social cognitive variables in college students. Contributions of contextual factors in predicting goals. *Journal of Career Assessment*, 16 (4), 425-440. doi:10.1177/1069072708318901
- Dahling, J. J., y Thompson, M .N. (2010). Contextual supports and barriers to academic choices: a policy-capturing analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 77, 374-382. doi:10.1016/j.jvb.2010.07.007
- Diegelman, N. M., y Subich, L. M. (2001). Academic and vocational interests as a function of outcome expectancies in social cognitive career theory. *Journal of Vocational Behavior*, 59, 394-405. doi: 10.1006/jvbe.2011.1802
- Ferrando, P. J., y Anguiano-Carrasco, C. (2010). El análisis factorial como técnica de investigación en psicología. *Papeles del psicólogo*, 31 (1), 18-33.
- Ferry, T. R., Fouad, N. A., y Smith, P. L. (2000). The role of family context in a social cognitive model for career related choice behavior: a math and science perspective. *Journal of Vocational Behavior*, 57, 348-364.
- Fouad, N. A., Hackett, G., Smith, P. L., Kantamneni, N., Fitzpatrick, M., Haag, S., y Spencer, D. (2010). Barriers and supports for continuing in mathematics and science: gender and educational level differences. *Journal of Vocational Behavior*, 77, 361-373. doi: 10.1016/j.jvb.2010.06.004
- Fouad, A., Smith, P. L., y Zao, K. E. (2002). Across academic domains: extensions of the social-cognitive career model. *Journal of Counseling Psychology*, 49 (2), 164-171.
- Gainor, K. A., y Lent, R. W. (1998). Social cognitive expectations and racial identity attitudes in predicting the math choice intentions of black college students. *Journal of Counselling Psychology*, 45 (4), 403-413.
- Glutting, J., Monaghan, M., Adams, W., y Sheslow, D. (2002). Some psychometric properties of a System to measure ADHD among college students: factor pattern, reliability, and one-year predictive validity. *Measurement and Evaluation in Counselling and Development*, 34, 194-209.doi: 10.1037/1040-3590.17.1.44

- Hambleton, R., Merenda, P., y Spielberger, C. (2005). *Adapting Educational and Psychological Tests for Cross-Cultural Assessment*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hooper, D., Coughlan, J., y Mullen, M. (2008). Structural Equation Modelling: Guidelines for Determining Model Fit. *The Electronic Journal of Business Research Methods*, 6 (1), 53-60. Recuperado de www.ejbrm.com.
- Hu, L.T., y Bentler, P. (1995). Evaluating Model Fit. En R. Hoyle (ed.), *Structural Equation Modelling: Concepts, Issues, and Application* (pp. 76-99). London: SAGE.
- Hu, L. T., y Bentler, P. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6 (1), 1-55. doi: 10.1080/10705519909540118
- Huang, J-T., y Hsieh, H-H. (2011). Linking socioeconomic status to social cognitive career theory factors: a partial least squares path modelling analysis. *Journal of Career Assessment*, 19 (4), 452-461. doi:10.1177/1069072711409723
- Inda, M., Rodríguez, C., y Peña, V. (2013). Gender differences in applying social cognitive career theory in engineering students. *Journal of Vocational Behavior*, 83, 346-355. doi: 10.1016/j.jvb.2013.06.010
- Jöreskog, K. G. (1977). Factor analysis by least-squares and maximum-likelihood methods. En K. Ensietin, A. Rastón y H. S. Wilf (eds.), *Statics methods for digital computers* (pp. 125-153). New York: Wiley.
- Lent, R. W., y Brown, S. (2006). On conceptualizing and assessing social cognitive constructs in careers research: a measurement guide. *Journal of Career Assessment*, 14 (1), 12-35. doi: 10.1177/1069072705281364
- Lent, R. W., Brown, S. D., Brenner, B., Chopra, S. B., Davis, T., Talleyrand, R., y Sthakaran, V. (2001). The role of contextual supports and barriers in the choice of math/science educational options: a test of social cognitive career hypotheses. *Journal of Counselling Psychology*, 48 (4), 474-483.
- Lent, R. W., Brown, S. D., y Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive of career and academic interest, choice and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45, 79-122. doi: 10.1006/jvbe.1994.1027
- Lent, R. W., Brown, S. D., Schmidt, J., Brenner, B., Lyons, H., y Tresistman, D. (2003). Relation of contextual supports and barriers to choice behavior in engineering majors: test of alternative social cognitive models. *Journal of Counseling Psychology*, 50 (4), 458-465. doi:10.1037/0022-0167.50.4.458
- Lent, R. W., Brown, S. D., Nota, L., y Soresi, S. (2003). Testing social cognitive interest and choice hypotheses across Holland types in Italian high school students. *Journal of Vocational Behavior*, 62, 101-118.
- Lent, R. W., Brown, S. D., Sheu, H., Schmidt, J., Brenner, B. R., Gloster, C. S., Wilkins, G., Schmidt, L., Lyons, H., y Tresistman, D. (2005). Social cognitive predictors of academic interests and goals in engineering: utility for women and students at historically black universities. *Journal of Counselling Psychology*, 52 (1), 84-92. doi:10.1037/0022-0167.52.1.84
- Lent, R. W., Hill, C. E., y Hoffman, M. (2003). Development and validation of the counsellor activity self-efficacy scales. *Journals of Counselling Psychology*, 50 (1), 97-108. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0167.50.1.97>.
- Lent, R. W., López, F. G., y Bieschke, K. J. (1991). Mathematics self-efficacy: sources and relation to science-based career choice. *Journal of Counselling Psychology*, 38 (4), 424-430.
- Lent, R. W., Lopez, F. G., y Bieschke, K. J. (1993). Predicting mathematics-related choice and success behaviors: test of an expanded social cognitive model. *Journal of Vocational Behavior*, 42, 223-236.
- Lent, R. W., López, A. M., López, F. G., y Sheu, H. (2008). Social cognitive career theory and the prediction of interests and choice goals in the computing disciplines. *Journal of Vocational Behavior*, 73, 52-62. Doi:10.1016/j.jvb.2008.01.002

- Lent, R. W., López, A. M., Sheu, H., y López, A. (2011). Social cognitive predictors of the interest and choices of computing majors: applicability to underrepresented students. *Journal of Vocational Behavior*, 78, 184-192. doi:10.1016/j.jvb.2010.10.006
- Lent, R. W., Sheu, H., Gloster, C. S., y Wilkins, G. (2010). Longitudinal test of social cognitive model of choice in engineering students at historically black universities. *Journal of Vocational Behavior*, 76, 387-394. doi:10.1016/j.jvb.2009.09.002
- Lent, R. W., Sheu, H., Singley, D., Schmidt, J., Schmidt, L., y Gloster, C. (2008). Longitudinal relations of self-efficacy to outcome expectations, interest, and major choice goals in engineering students. *Journal of Vocational Behavior*, 73, 328-335. doi:10.1016/j.jvb.2008.07.005
- Lent, R. W., Singley, D., Sheu, H., Schmidt, J., y Schmidt, L. (2007). Relation of social-cognitive factors to academic satisfaction in engineering students. *Journal of Career Assessment*, 15 (1), 87-97. doi: 10.1177/1069072706294518
- León, O., y Montero, I. (2002). *Métodos de investigación en Psicología y Educación*. Madrid: McGraw Hill.
- Lindley, L. D. (2005). Perceived barriers to career development in the context of social cognitive career theory. *Journal of Career Assessment*, 13 (3), 271-287. doi: 10.1177/1069072705274953
- López, F., Lent, R. W., Brown, S., y Gore, P. (1997). Role of social-cognitive expectations in high school students' mathematics-related interest and performance. *Journal of Counselling Psychology*, 44 (1), 44-52.
- Lorenzo-Seva, U. (1999). Promin: A method for oblique factor rotation. *Multivariate Behavioral Research*, 34, 347-365. doi: 10.1207/S15327906MBR3403_3
- Lorenzo-Seva, U. (2013). *Why rotate my data using Promin? Technical Report*. Departament of Psychology, Universitat Roviera i Virgili, Tarragona, recuperado de: <http://psico.fcep.urv.es/utilitats/factor/documentation/whypromin.pdf>.
- Lorenzo-Seva, U., y Ferrando, P. (2006). Factor: A computer program to fit the exploratory factor analysis model. *Behavior Research Methods*, 38 (1), 88-91.
- Lorenzo-Seva, U., y Ferrando, P. (2012). *Factor 9. Unrestricted Factor Analysis (Version 9.0)*. Tarragona, Spain: Rovira i Virgili University.
- Luzzo, D. A., Hasper, P., Albert, K., Blibby, M., y Martinelli, E. (1999). Effects of self-efficacy-enhancing interventions on the math/ science self-efficacy and career interest, and actions of career undecided college students. *Journal of Counseling Psychology*, 46 (2), 233-243. doi:10.1037/0022-0167.46.2.233
- McWhirter, E. H. (1997). Perceived barriers to education and career: ethnic and gender differences. *Journal of Vocational Behavior*, 50, 124-140. Doi: 10.1006/jvbe.1995.1536
- McWhirter, E. H., Torres, D., Salgado, S., y Valdez, M. (2007). Perceived barriers and postsecondary plans in Mexican American and White adolescents. *Journal of Career Assessment*, 15 (1), 119-138. doi: 10.1177/1069072706294537
- Muthén, L., y Muthén, B. (2010). *Mplus. Statistical analysis with latent variables. User's guide*. Los Ángeles: Muthén y Muthén.
- Navarro, R., Flores, L., y Worthington, R. (2007). Mexican American middle school students' goal intentions in mathematics and science: a test of social cognitive career theory. *Journal of Counseling Psychology*, 54 (3), 320-335. doi: 10.1037/0022-0167.54.3.320
- Rodríguez, C., Inda, M., y Peña, V. (en prensa, 2015). Validación de la teoría cognitivo social de desarrollo de la carrera con una muestra de estudiantes de ingeniería. *Educación XXI*.
- Rivera, L., Chen, E., Flores, L., Blumberg, F., y Ponterotto, J. (2007). The effects of perceived barriers, roles models and acculturation on the career self-efficacy and career consideration of Hispanic women. *The Career Development Quarterly*, 56, 47-61. doi: 10.1002/j.2161-0045.2007.tb00019.x
- Schaub, M., y Tokar, D. (2005). The role of personality and learning experiences in social cognitive career theory. *Journal of Vocational Behavior*, 66, 304-325. doi: 10.1016/j.jvb.2004.09.005

- Sheu, H., Lent, R. W., Brown, S., Miller, M., Hennessy, K., y Duffy, R. D. (2010). Testing the choice model of social cognitive career theory across Holland themes: a meta-analytic path analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 76, 252-264. doi: 10.1016/j.jvb.2009.10.015
- Tabachnick, B., y Fidell, L. (2007). *Using Multivariate Statistics*. Boston: Pearson.
- Waller, B. (2006). Math interest and choice intentions of non-traditional African-American college students. *Journal of Vocational Behavior*, 68, 538-547. doi: 10.1016/j.jvb.2005.12.002
- Ximénez, M. C., y García, A. (2005). Comparación de los métodos de estimación de máxima verosimilitud y mínimos cuadrados no ponderados en el análisis factorial confirmatorio mediante simulación Monte Carlo. *Psicothema*, 17 (3), 528-535.
- Yeagly, E., Subich, L. M., y Tokar, D. (2010). Modelling college women's perceptions of elite leadership positions with social cognitive career theory. *Journal of Vocational Behavior*, 77, 30-38. doi: 10.1016/j.jvb.2010.02.003

Abstract

Social cognitive career theory: evidence model with a sample of undergraduate students from science disciplines

INTRODUCTION. This research examines several hypotheses of social cognitive theory of career development (SCCT) (Lent, Brown y Hackett, 1994) taking as a sample undergraduate students from the field of science. This theory explains the vocational choices made by students and which takes into account the influence of different variables: self-efficacy beliefs, outcome expectations, interest, goals and barriers and perceived social support. **METHOD.** We apply the instrument Engineering Fields Questionnaire, adapted for the research group for its application to the sample of science students. We assessed the factor structure of the questionnaire and SCCT model was tested using the statistical technique of Structural Equation. **RESULTS.** The influence of self-efficacy beliefs and outcome expectations on interest in scientific activities and attempts to persist in their chosen studies were tested. However, other basic hypotheses of SCCT model were not substantiated, as in the case of the influence of self-efficacy beliefs on outcome expectations. **DISCUSSION.** Further research should examine more closely, the model application for college science students.

Keywords: Undergraduate students, Vocational education, Educational goals, Vocational interest, Career development.

Résumé

La théorie sociale cognitive du développement de carrière: évidences relatives aux étudiants de la branche scientifique

INTRODUCTION. Cette recherche examine plusieurs hypothèses de la théorie sociale cognitive du développement de carrière (SCCT) (Lent, Brown et Hackett, 1994) auprès d'un échantillon d'étudiants dans la branche scientifique. Cette théorie explique les choix de carrière des étudiants par l'influence de variables de nature différente perçus tout au long de sa formation universitaire: les croyances d'auto-efficacité, les attentes de résultats, les intérêts, les objectifs et les obstacles et le soutien social. **MÉTHODE.** L'échantillon a été constitué par 232 élèves (106 jeunes

hommes et 126 jeunes femmes) inscrites au deuxième cours des études universitaires de la branche scientifique (Géologie, Biotechnologie, Chimie, Physique et Mathématiques) à l'Université d'Oviedo (Espagne). L'instrument appliqué est l'*Engineering Fields Questionnaire*, adaptée par une équipe de recherche pour son application aux étudiants en sciences appliquées. On a évalué la structure factorielle du questionnaire et vérifié le modèle SCCT utilisant la technique statistique de l'équation structurelle. **RÉSULTATS.** L'influence des croyances d'auto-efficacité et les attentes de résultats ont été corroborées sur l'intérêt envers les activités scientifiques et les tentatives de continuer dans les études choisies. Cependant, d'autres hypothèses de base du modèle SCCT n'ont pas été fondées, comme c'est le cas de l'influence des opinions relatives à l'auto-efficacité ainsi que sur les expectatives de résultats. **DISCUSSION.** Les résultats corroborent la plupart des hypothèses du modèle SCCT, mais pas toutes. De plus amples recherches donc devraient analyser plus attentivement l'application du modèle sur les étudiants en sciences.

Mots clés: *Etudiants, Formation professionnelle, Objectifs développement des intérêts professionnels, Développement de carrière.*

Perfil profesional de los autores

Jose Vicente Peña

Catedrático de Universidad, forma parte del área de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Oviedo. Sus principales líneas de investigación se centran en el estudio de las relaciones entre familia y educación, así como en el análisis sociológico de la escuela en tanto institución social. Pertenece al grupo de investigación ASOCED.

Correo electrónico de contacto: vipe@uniovi.es

M.^a Mercedes Inda Caro

Profesora contratada doctora, forma parte del área de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Oviedo. Su principal línea de investigación analiza las relaciones entre género y educación. Integrante del grupo de investigación ASOCED. Correo electrónico de contacto: inda-maria@uniovi.es

M.^a del Carmen Rodríguez (autora de contacto)

Profesora titular de Universidad, forma parte del área de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Oviedo. Su principal línea de investigación analiza la construcción social del género y la influencia que ejerce la educación en ese proceso de construcción. Pertenece al grupo de investigación ASOCED.

Dirección para la correspondencia: Universidad de Oviedo. Facultad de Ciencias de la Educación. Despacho 322. C/ Aniceto Sela, s/n. 33005 Oviedo.

Correo electrónico de contacto: carmenrm@uniovi.es

DIFERENCIAS DE GÉNERO EN LA PARTICIPACIÓN DE LA POBLACIÓN ADULTA EN ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE NO FORMAL E INFORMAL: SITUACIÓN ACTUAL EN ESPAÑA

The current situation of gender differences in non-formal and informal learning activities in the Spanish adult population

CARLA QUESADA-PALLARÈS

University of Leeds

MIREN FERNÁNDEZ-DE-ÁLAVA

Universitat Autònoma de Barcelona

EDITH MARIANA REBOLLAR-SÁNCHEZ

GEM de México

DOI: 10.13042/Bordon.2015.67307

Fecha de recepción: 12/02/2014 • Fecha de aceptación: 16/09/2014

Autor de contacto / Corresponding Author: Carla Quesada-Pallarès. E-mail: c.quesada-pallares@leeds.ac.uk

Fecha de publicación online: 13/05/2015

INTRODUCCIÓN. La necesidad de formarse permanentemente y a lo largo de la vida es un tema que impera desde el siglo pasado (Comisión Europea, 1995; Consejo de la Unión Europea, 1975; Delors, 1996; Marsick y Watkins, 1990). Fruto de ello, se visualizan cambios en las formas de aprender que resaltan aquellas vías que tienen lugar fuera de las instituciones educativas y formativas formales y que no dependen directamente de un formador o de procesos estructurados.

MÉTODO. Este artículo parte de los resultados obtenidos en la Encuesta sobre la Participación de la Población Adulta en las Actividades de Aprendizaje (EADA), administrada en 2011. Concretamente, se aplicó una encuesta en formato de entrevista personal asistida mediante un muestreo sistemático con arranque aleatorio de 153 ítems a 17.829 españoles. Al respecto, el objetivo que se persigue es doble: 1) analizar si existen diferencias de género en la participación en actividades de aprendizaje no formal e informal; y, en caso afirmativo, 2) identificar las variables asociadas a las mismas. Para ello, se realizan análisis estadísticos de tipo descriptivo e inferencial de las variables más relevantes. **RESULTADOS.** Los resultados permiten constatar que existen diferencias significativas entre el género y la participación de la población adulta en actividades de aprendizaje no formal e informal y determinar las variables que inciden sobre las mismas, sobre todo, las relacionadas con los motivos de participación, edad, nacionalidad y clase social. **DISCUSIÓN.** Finalmente, se apuntan las limitaciones que estas variables conllevan en el desarrollo profesional de la mujer y se realizan propuestas sobre cómo avanzar en la supresión de dichas diferencias.

Palabras clave: Diferencias de género, Aprendizaje a lo largo de la vida, Adultos, Encuestas nacionales.

Introducción

Las diferentes formas que tienen las personas de aprender a lo largo de la vida y su necesidad por formarse fuera del sistema educativo reglado o formal llevan al Eurostat (Oficina Estadística de la Comisión Europea) a la creación de un sistema europeo de información estadística acerca de la educación de la población adulta sustentado en: 1) una explotación de datos administrativos sobre los sistemas de educación y formación regulares incluyendo el cuestionario conjunto UOE (UNESCO-OCDE-Eurostat; 2) una encuesta “Continuing Vocational Training Survey” (CVTS) (Eurostat, 2013a) dirigida a empresas especializadas en la prestación de formación profesional en las empresas; y 3) una encuesta “Adult Education Survey” (AES)¹ (Eurostat, 2013b) dirigida a los hogares sobre la participación de los adultos en las actividades de aprendizaje, educación y formación.

Referente a esta última fuente de información, y a raíz de la Declaración de Hamburgo sobre la educación de adultos, la UNESCO (1997) determina que la educación de adultos es aquella que comprende la totalidad de procesos de aprendizaje —formales, no formales o informales— dirigida a desarrollar las capacidades profesionales para suplir carencias individuales o sociales. Específicamente, el INE (2011a) entiende la educación de adultos como “toda actividad de aprendizaje emprendida a lo largo de la vida, con el propósito de mejorar o ampliar los conocimientos, habilidades y competencias, desde una perspectiva personal, cívica y social relacionadas con el empleo”.

Concretamente la primera aplicación de la EADA fue en 2007, tras la cual se reformulan algunas cuestiones para una segunda administración en 2011. En esta última se exploran, con más detalle, las actividades de formación y de aprendizaje realizadas por la población adulta española, entendiéndose como parte de su aprendizaje a lo largo de la vida.

Debido a que el INE pone a disposición de los ciudadanos la base de datos (BBDD) de las respuestas recolectadas con la encuesta EADA-11, en este artículo se analiza la participación de la población adulta española en las actividades de aprendizaje no formal e informal en función de su género y las variables asociadas a este: sexo², edad, nivel máximo de estudios, nacionalidad, situación laboral actual, estado civil, convivencia con la pareja, composición del hogar e ingresos netos del hogar (Da Silva, 2012; Lowe, 2000).

Para ello, y en primer lugar, se procede a conceptualizar dos tipos de aprendizaje —no formal e informal— considerados como aprendizajes a lo largo de la vida y, posteriormente, se vinculan con el género. Finalmente, se determinan cuáles han sido los motivos que intervienen, y qué variables de las anteriormente mencionadas influyen en la participación de la población adulta en actividades de aprendizaje no formal e informal.

El aprendizaje no formal e informal: dos tipos de aprendizaje a lo largo de la vida

La conceptualización de las diferentes vías de aprendizaje es una tarea compleja. Así, y a pesar de haber un consenso en describir aprendizaje no formal e informal como contrarios al aprendizaje formal, debemos entender estos tres tipos de aprendizaje como partes complementarias de un todo (Marsick, 2012).

Habitualmente el aprendizaje no formal e informal se definen en contraste al aprendizaje formal (Castillo, Alas-Pumariño y Santos, 2000; Comisión Europea, 2012; Cross, 2007; Garrick, 1998; Singh, 2005), detectando diferencias en cuatro elementos clave (véase tabla 1): la localización; el actor principal; la estructura del conocimiento; y la certificación (Fernández-de-Álava, 2014).

TABLA 1. Comparativa aprendizaje formal, no formal e informal

| Elementos clave | Aprendizaje formal | Aprendizaje no formal | Aprendizaje informal |
|-----------------------------|--|---|---|
| Localización | Se produce en instituciones educativas y formativas formales | Tiene lugar fuera de las instituciones educativas y formativas formales | Es resultado de actividades cotidianas con la familia, el trabajo y el ocio |
| Actor principal | El formador | El aprendiz. Intencional y sistemático desde la perspectiva individual | El aprendiz. No depende, directamente, de un formador o de procesos estructurados |
| Estructura del conocimiento | Estructurado en objetivos didácticos, duración y soporte | Estructurado en objetivos didácticos, duración y soporte, aunque de carácter abierto y voluntario | No sigue un currículo formal |
| Certificación | Conduce a certificación | No conduce (en la mayoría de casos) a una certificación | No conduce a una certificación |

Fuente: Fernández-de-Álava (2014).

Más concretamente, y por tratarse del objeto de estudio de este artículo, el aprendizaje no formal:

“Se convierte en un ‘activo valioso’ en la búsqueda de empleo. Este esquema reconoce, claramente, que el aprendizaje no formal juega un papel fundamental en la búsqueda de empleo y que puede ser fortalecido y visto como una competencia adicional” (Castillo, Alas-Pumariño y Santos, 2000: 23).

“Tiene lugar fuera de las actividades planeadas (en términos de objetivos de aprendizaje, temporalización, etc.) y cuenta con alguna forma de apoyo (por ejemplo, la relación docente-discente). Puede abarcar programas de capacitación laboral, alfabetización de adultos y/o formación básica para aquellas personas que abandonaron prematuramente. A menudo, incluye la formación en la empresa, a través de la cual las organizaciones actualizan y mejoran las competencias de sus trabajadores” (Comisión Europea, 2012: C/398/5).

“Se adquiere a través de programas o cursos organizados. No obstante, ni se reconoce por medio de cualificaciones, ni conduce a certificación” (Singh, 2005: 28).

Y, el aprendizaje informal:

“Es producto de las actividades diarias relacionadas con el trabajo, la familia y el ocio y no está organizado o estructurado en términos de objetivos, tiempo o soporte; puede ser no intencional desde la perspectiva del aprendiz” (Comisión Europea, 2012: C/398/5).

“Se trata de una vía de aprendizaje no oficial, no planificada y espontánea, a través de la cual las personas aprenden en su puesto de trabajo. A menudo, este vuela bajo el radar oficial. Puede producirse intencionalmente o involuntariamente. Nadie se gradúa porque al aprendizaje nunca acaba” (Cross, 2007: 17).

“Tiene lugar en los contextos cotidianos como parte del día a día [...] Implica un compromiso de y entre las personas” (Garrick, 1998: 2).

Asimismo y para comprender mejor la relación que existe entre los diferentes tipos de aprendizaje que realizan las personas adultas, es importante realizar una descripción del papel que juega el género con respecto a la forma en que hombres y mujeres aprenden a lo largo de la vida.

El aprendizaje desde la perspectiva de género

El género es entendido como un proceso de construcción social (Abreu, 2006), cuya representación se construye en base a tres niveles: 1) estructural, sustentado por la división social del trabajo; 2) institucional, conformado por normas que guían la distribución de recursos y oportunidades entre hombres y mujeres; y 3) simbólico, enmarcado por conceptos, mentalidades y representaciones colectivas de feminidad y masculinidad (Guzmán, 2003; Stromquist, 1995).

Considerando que en dicha construcción se contemplan las diferencias que tiene una persona por ser hombre o mujer, esto lleva a suponer que, en algunos casos, las oportunidades y aspiraciones de aprendizaje y formación de ambos sexos pueden discrepar por las desigualdades sociales y culturales provocadas por el contexto que les rodea, y por factores asociados a la raza, etnia, religión, edad, orientación sexual o posición económica y estado civil (Reskin y Padavic, 1994).

En esta misma línea, el Consejo de la Unión Europea (2008) reconoce que el efecto de los estereotipos de género es una de las causas más persistentes de desigualdad entre mujeres y hombres en las esferas sociales y en todas las etapas de la vida, que influye en su elección educativa, formativa y laboral, así como en la distribución de responsabilidades domésticas y familiares. Para ello, insta a las organizaciones a que reduzcan la segregación de género y los desequilibrios entre hombres y mujeres. Más

concretamente, recomienda aplicar medidas con el fin de eliminar las desigualdades laborales y de reconocer —a partes iguales— el trabajo desempeñado, independientemente del ámbito o sector laboral.

Teniendo en cuenta la posición que guardan ambos sexos en los diferentes ámbitos en los que conviven y se relacionan, es en el laboral donde se aprecian, de manera más visible, las diferencias existentes entre hombres y mujeres. En él, los factores socioculturales, educativos y económicos convergen, provocando la desigualdad y la exclusión social.

Al respecto, Reskin y Padavic (1994) apuntan tres diferencias de la función que desempeña el género en el contexto laboral: 1) la división sexual del trabajo, 2) la devaluación de la mujer y su rendimiento en el trabajo —que consecuentemente provoca diferencias salariales— y 3) la construcción de género en la dirección y entre los miembros de la organización.

En relación a dichas consideraciones, y teniendo en cuenta aquellos estudios en los que se analiza comparativamente el comportamiento de la mujer respecto al hombre, Ventura (2008) y Hayes (2001) afirman que el sexo femenino ocupa una posición de menor poder, por su propia percepción, por la influencia de los sentimientos y por su visión hacia el sexo opuesto, lo cual determina el estereotipo de su figura femenina. Asimismo, Da Silva (2012) afirma que la identidad de género se define en relación con la figura del sexo dominante y que variables como la edad, la clase social y la pertenencia cultural pueden llegar a legitimar el comportamiento de ambos sexos dentro de un contexto específico como el trabajo y la formación.

Al respecto, Tomàs (1997) considera importante que dentro de las instituciones sociales, familiares y laborales, se genere un cambio de cultura en las personas, se modifiquen las

creencias, costumbres, actitudes, formas de actuar y percepciones que se tienen sobre hombres y mujeres, para lograr una transformación de la conducta de ambos sexos.

Por su parte, la OCDE (2007) evidencia que las aspiraciones de aprendizaje y de formación de mujeres y hombres son resultado del sexo, de la etnia, de las relaciones familiares y de la educación recibida. En la mayoría de casos, los hombres buscan una mayor cualificación que las mujeres, dado que estas últimas acostumbran a conciliar la vida familiar con la laboral y su respectiva formación (Anker, 1997).

De hecho, Dyer (2003) apunta que la participación de las mujeres en el mundo laboral se ve desfavorecida por los múltiples roles que desempeñan en el hogar, incompatibilizando la vida familiar y laboral por no poder ejercer parcial o flexiblemente una profesión. Más concretamente, Spierings, Smits y Verloo (2010) consideran que los factores influyentes en el binomio mujeres-oportunidades laborales se centran en dos niveles: el micro (individual y familiar), que contempla los factores socioeconómicos, los deberes de cuidado familiar y el tradicionalismo; y el macro (distrito y sociedad), que incluye el desarrollo económico y las normas sociales.

Los estudios de Flannery (2000) y Miller (1986) demuestran que el aprendizaje de las mujeres se orienta más hacia el aumento de la intimidad con los demás, por priorizar el cuidado de su familia frente a su cualificación en el contexto laboral. Esta posición es reforzada por Lowe (2000) que señala que en el caso de las mujeres, el aprendizaje responde a una tradición cultural, donde los empleos de baja cualificación tienden a ser ocupados por ellas, a pesar de estar sobrecualificadas para el trabajo que desempeñan (Kahn, 2012). Por tanto, las oportunidades de aprendizaje de ambos sexos, dentro del ámbito laboral, no son del todo equitativas.

Metodología

La metodología seguida en este artículo, sustentada por los instrumentos y análisis utilizados, tiene un enfoque cuantitativo de alcance descriptivo cuyo objetivo es caracterizar y analizar las variables que definen el objeto de estudio (Hernández, Fernández-Collado y Baptista, 2006). En este apartado se proporciona la información necesaria para conocer el proceso de investigación aplicado.

Objetivos e hipótesis

El presente artículo trata de completar el vacío de conocimientos existentes en la temática abordada. Por un lado, profundiza sobre los resultados obtenidos en la EADA-11, referente a la participación de la población adulta española en actividades de aprendizaje no formal e informal en el año 2011; y, por el otro, aborda cuestiones que permiten identificar quiénes participan en este tipo de actividades —sus motivos de participación—; así como qué variables —relacionadas con el género— influyen en dicha participación.

De los objetivos se derivan dos hipótesis de trabajo principales, a saber: H1) la participación de hombres y mujeres en actividades de aprendizaje no formal e informal presenta diferencias estadísticamente significativas; y H2) la participación de hombres y mujeres en actividades de aprendizaje no formal e informal se ve afectada por las variables sexo, edad, nivel máximo de estudios, nacionalidad, situación laboral, estado civil, convivencia con la pareja, composición del hogar e ingresos netos del hogar.

Muestra

El muestreo es bietápico estratificado. En una primera etapa se incluyen todas las secciones censales —aquellas que no sobrepasan los 2.000 habitantes— y, en una segunda, se seleccionan

—únicamente— las personas que comprenden desde los 18 hasta los 64 años y que residen habitualmente en las mismas.

El criterio de estratificación establecido se basa en el tamaño del municipio al que pertenece la sección y en las correspondientes características socio-demográficas. De este modo, los siete rangos de estratos son: 1) municipios con una población superior a 500.000 habitantes; 2) resto de capitales; 3) municipios no capitales con una población superior a 100.000 habitantes; 4) municipios con una población entre los 50.000 y los 100.000 habitantes; 5) municipios con una población entre los 20.000 y los 50.000 habitantes; 6) municipios con una población entre los 10.000 y los 20.000 habitantes; y 7) municipios con una población inferior a 10.000 habitantes.

Partiendo de un volumen de población oficial de 47.190.493 habitantes en España en 2011, el tamaño muestral efectivo es de 17.829 a pesar de que el tamaño de muestra teórico se estableció en 33.216 (INE, 2012).

Instrumentos

La entrevista personal asistida por ordenador (CAPI, en su acrónimo inglés), a personas seleccionadas mediante muestreo sistemático con arranque aleatorio para obtener una muestra autoperdonada de todos los estratos, es el principal instrumento para la recogida de información.

El proceso seguido es el traslado del entrevistador a las viviendas de las personas informantes y la solicitud de la información necesaria para responder al cuestionario electrónico. Puntualmente, a fin de ampliar datos o contrastar los recogidos, se opta por la llamada telefónica. Únicamente en casos de informantes discapacitados se permite que otra persona (familiar o conocido) le ayude a dar información.

A fin de realizar un buen tratamiento estadístico, y teniendo en cuenta las cuatro categorías

de actividades de aprendizaje que contempla la encuesta —formales, no formales, informales y fortuitas—, se parte de que la participación sea deliberada (el aprendiz tiene intención de aprender) y efectiva (a fin de obtener resultados positivos en dicha determinación).

Para el objeto que ocupa en este artículo se descarta, consecuentemente, el aprendizaje fortuito, y se centra la atención en el aprendizaje no formal —clases particulares, cursos, conferencias, congresos; y/o capacitación para un puesto de trabajo— e informal —familiares, amigos, compañeros, uso de materiales impresos, utilización de ordenadores, televisión, radio y/o vídeo—.

Más concretamente, las variables del cuestionario utilizadas son las correspondientes a los bloques 1 (identificación y datos generales, 20 ítems), 2 (datos educativos, 33 ítems), 4 (participación en la educación no formal, 29 ítems) y 6 (aprendizaje informal, siete ítems). Los ítems planteados en la encuesta son de diversa composición, aunque los analizados de acuerdo a los objetivos de este artículo son de tipo dicotómico y elección múltiple. Cuando ha sido necesario, se han agrupado los ítems dicotómicos correspondientes a una misma variable en un solo ítem de elección múltiple de tipo nominal, garantizando un tratamiento más homogéneo.

Análisis de los datos

Los datos obtenidos con la encuesta EADA-11 se analizaron con el programa estadístico SPSS v.17 Inc mediante análisis estadísticos de tipo descriptivo e inferenciales. Este último análisis se llevó a cabo con dos pruebas: la Chi-cuadrado para la interacción de dos variables nominales y la loglineal jerárquica para la interacción de tres variables nominales. En los casos en que fue necesario se calculó el tamaño del efecto de la prueba para profundizar en el resultado obtenido.

Resultados

Sexo y aprendizaje no formal e informal

La representación de hombres y mujeres en la muestra —17.829 españoles y españolas de 18 comunidades autónomas— es desigual, si bien los valores porcentuales son muy próximos (48,4% hombres, 51,6% mujeres). En general, y tomando la muestra global de la encuesta —17.829—, el 17,7% participó en actividades de aprendizaje no formal (AANF), mientras que el 18,2% optó por las de carácter informal (AAIF).

Ahora bien, al analizar si existe una diferencia significativa en la participación de AANF y AAIF, según el sexo de la persona que respondió a la encuesta (mediante la prueba de Chi-cuadrado), los resultados señalan que si bien existen diferencias mínimas, el tamaño de esa diferencia es muy pequeño, demostrando que la relación entre las variables es muy baja.

Concretamente, la asociación entre el sexo del participante de la formación y su participación en AANF es significativa $\chi^2 (1) = 15.06, p < .001$. Este dato señala el hecho de que, basado en el ratio de probabilidades, la probabilidad de que los hombres realicen AANF es 0,86 veces mayor que si se tratase de mujeres. O, dicho de otro modo, el tamaño del efecto de la relación entre ambas variables es de .03 que, de acuerdo a Cohen (1988), la relación entre la participación en AANF y su sexo es muy pequeña.

Del mismo modo, la relación entre el sexo del participante en formación y su implicación en AAIF es significativa $\chi^2 (1) = 5.12, p = .024$. Al analizar el ratio de probabilidades, este resultado indica que hay un 0,91 más de probabilidades de que los hombres se involucren en AAIF que las mujeres. El tamaño del efecto, en este caso, es de .02 implicando que la relación entre la participación en AAIF y su sexo es muy pequeña (siguiendo a Cohen, 1988).

Relacionando estos resultados con la primera hipótesis de trabajo (H1), esta queda parcialmente refutada, pues si bien los datos muestran diferencias significativas, estos no aseguran que la relación entre AANF y sexo o entre AAIF y sexo sea elevada.

Si se presta atención a los motivos por los que hombres y mujeres participaron en ambos tipos de actividades de aprendizaje, se observa que el 21,7% de la población encuestada participó en AANF sin tener una vinculación laboral o personal estrecha (hombres: 36%; mujeres: 64%); mientras que el 78,3% lo hizo por motivos relacionados con el trabajo (hombres: 52,9%; mujeres: 47,1%). A fin de profundizar en estas diferencias, se aplicó la prueba Chi-cuadrado, estudiando la relación entre el sexo del participante y los motivos de su participación en AANF. La asociación resulta significativa $\chi^2 (1) = 118.285, p < .001$. El resultado indica que, de acuerdo a la ratio de probabilidades, la probabilidad de que los hombres participen en AANF por motivos asociados con el trabajo es 1,99 veces mayor que en el caso de las mujeres. De acuerdo con las directrices de Cohen (1988), la relación entre las dos variables es casi inexistente, dado su pequeño tamaño del efecto (.14).

En el caso de los motivos por los que los encuestados participaron en AAIF, se aprecia que el 58,5% lo hizo por intereses personales o no relacionados con el trabajo (hombres: 46,8%; mujeres: 53,2%). Por el contrario, el 41,5% participó en AAIF por motivos laborales (hombres: 55%; mujeres: 45%). Aunque la tendencia de motivos de participación en AAIF es parecida a la observada con las AANF, se analiza esta discrepancia mediante pruebas inferenciales.

Los resultados señalan que la variable sexo y motivos de participación en AAIF es estadísticamente significativa $\chi^2 (1) = 21.026, p < .001$. La ratio de probabilidades específica que la probabilidad de que los hombres realicen AAIF por motivos vinculados a su trabajo es 1,38 más probable que en el caso de las mujeres. Aun así, el tamaño del efecto de la relación es

casi inexistente (.08) lo que, en palabras de Cohen (1988), la relación es prácticamente nula.

Por lo tanto, aunque se observan diferencias significativas en los motivos de participación tanto en AANF como en AAIF por parte de ambos sexos, estas diferencias no son suficientes para afirmar que se deben al sexo.

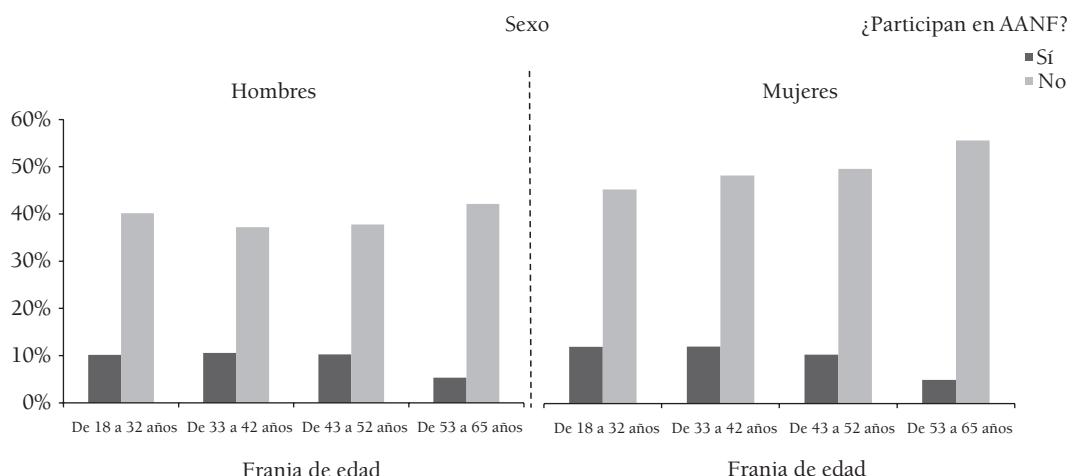
Sexo, aprendizaje no formal e informal y variables vinculadas al género

En base a la literatura científica consultada (por ejemplo, Da Silva, 2012; Lowe, 2000), se seleccionaron aquellas variables de perfil de la encuesta EADA que más pudiesen relacionarse con el género. De este modo, se llevaron a cabo análisis inferenciales —mediante la prueba loglineal jerárquico— para testar la relación entre el sexo del participante, el tipo de actividad de aprendizaje (no formal o informal), y la variable de perfil vinculada al género. En total se testaron 16 cruces entre las variables, la mitad de los cuales resultaron significativos. A continuación se presentan los resultados de los análisis y se profundiza en aquellos estadísticamente significativos.

El primer análisis loglineal de tres factores contempla las variables sexo, AANF y nacionalidad, produciendo un modelo final que retiene todos los efectos. La ratio de probabilidad de este modelo es $\chi^2 (2) = 0.768, p = .681$; lo que indica que la interacción de mayor orden (interacción sexo x AANF x nacionalidad) no es estadísticamente significativa $\chi^2 (1) = 0.257, p = .612$. Al testar esta interacción pero con AAIF el resultado se repite. En este caso, la ratio de probabilidad del modelo es $\chi^2 (3) = 2.169, p = .538$. Este segundo modelo reafirma que la interacción sexo x AAIF x nacionalidad no es estadísticamente significativa $\chi^2 (1) = 1.238, p = .266$. De todo ello se deriva que un hombre o una mujer, cualquiera que sea su nacionalidad, no presenta diferencias de participación en AANF y en AAIF.

Analizando la variable franja de edad en relación con el sexo y las AANF, se observa que la ratio de probabilidad del modelo es de $\chi^2 (0) = 0, p = 1$. Este dato señala que la interacción de mayor orden (sexo x AANF x franja de edad) es estadísticamente significativa, $\chi^2 (3) = 12.938, p = .005$. Para profundizar en este efecto, la figura 1 permite visualizar la distribución de esta interacción. En ella se aprecia que a mayor edad, menor participación en AANF por parte de hombres y mujeres. En cambio, al incorporar las AAIF

FIGURA 1. Análisis de la participación en AANF según el sexo de acuerdo a la franja de edad de los participantes



a la interacción entre sexo y franja de edad, se aprecia que la ratio de probabilidad es de χ^2 (3) = 3.463, $p = .326$. Esto refleja que la interacción sexo x AAIF x franja de edad no es estadísticamente significativa.

Al prestar atención a la influencia en la interacción sexo y actividad de aprendizaje junto con el nivel máximo de estudios de la persona encuestada, se aprecian dos resultados distintos. Por un lado, en AANF, la ratio de probabilidad del modelo es χ^2 (0) = 0, $p = 1$ indicando que la interacción es estadísticamente significativa χ^2 (1) = 5.315, $p = .021$.

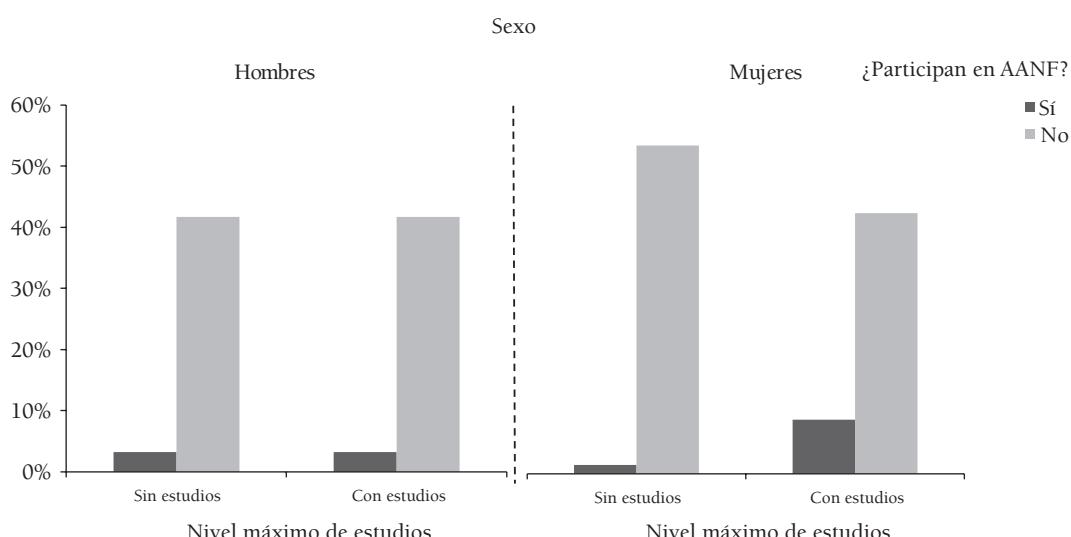
Para entender este efecto, en la figura 2 se observa que a pesar de que los hombres participan menos en AANF, su participación no está tan relacionada con si poseen estudios o no. En cambio, las mujeres sin estudios participan en menor grado en AANF que las mujeres con estudios, sobre pasando, asimismo, el porcentaje de hombres que participan en AANF y disponen de estudios. No obstante, cuando se trata de AAIF, la ratio de probabilidad del modelo es de χ^2 (2) = 2.772, $p = .250$. Este dato apunta a que la

interacción sexo x AAIF x nivel máximo de estudios no es significativa, χ^2 (1) = .002, $p = .961$.

La ratio del modelo del cruce sexo x AANF x situación laboral actual es de χ^2 (0) = 0, $p = 1$. Este dato apunta a que la interacción es estadísticamente significativa χ^2 (1) = 15.822, $p < .001$. La figura 3 representa claramente una diferencia de participación en AANF entre las personas que están trabajando y las que no, siendo estas últimas las que menos participan en actividades de aprendizaje.

En cuanto a la comparativa por sexo, se aprecia que hay muchas menos mujeres que hombres que participan en AANF sin tener trabajo; si bien la participación en AANF con trabajo no es muy diferente entre ambos sexos. Siguiendo esta tendencia, la ratio de probabilidad del modelo introduciendo AAIF es de χ^2 (0) = 0, $p = 1$, lo que indica que la interacción es significativa con un valor de χ^2 (1) = 9.655, $p = .002$. En la figura 4 se puede visualizar esta interacción significativa. Así, mientras hay un porcentaje menor de hombres que no participa en AAIF cuando no tienen trabajo remunerado;

FIGURA 2. Análisis de la participación en AANF según el sexo de acuerdo al nivel máximo de estudios de los participantes



son las mujeres sin trabajo remunerado las que menos participan en AAIF. En ambos tipos de actividades de aprendizaje la tendencia de participación entre sexos —con o sin trabajo remunerado— es similar, aunque la diferencia es mucho más pronunciada en el caso de las AANF.

Cuando se introduce la variable estado civil en la ecuación, los resultados son positivos en ambas actividades de aprendizaje. En primer lugar, la ratio de probabilidad del modelo del modelo sexo x AANF x estado civil es de $\chi^2 (0) = 0, p = 1$. Esto indica que la interacción de mayor orden es estadísticamente significativa $\chi^2 (4) = 34.588, p < .001$. La figura 5 ofrece una visión más clara de este efecto. Por un lado, los hombres solteros o casados participan más en AANF que los viudos. Sin embargo, el porcentaje de viudos es muy bajo, por lo que su participación en AANF, en general, es menor comparado con el resto de categorías que conforman el estado civil de las personas. Por el otro, las mujeres tienen una clara tendencia a participar menos en AANF cuando son viudas ya que la diferencia entre mujeres viudas que aprenden no formalmente es mucho menor

que el porcentaje de mujeres viudas que no lo hace.

Del mismo modo, si en vez de AANF se analiza la interacción de las variables sexo y estado civil con AAIF, la ratio de probabilidad del modelo es de $\chi^2 (0) = 0, p = 1$. Por lo tanto, la interacción es también estadísticamente significativa $\chi^2 (4) = 14.497, p = .006$. En la figura 6 se observa la misma tendencia que en el caso de las AANF. Así, se puede afirmar que la no participación de las mujeres viudas en AANF y AAIF es mucho mayor que en el caso de los hombres. Del mismo modo, cuando las mujeres están separadas o divorciadas participan más en formación que cuando están casadas; al contrario de lo que ocurre con los hombres, tanto en AANF como en AAIF.

A pesar de que el estado civil interacciona significativamente con la participación de hombres y mujeres en AANF y AAIF, la variable relativa a la convivencia conjunta de la pareja no interfiere en la participación de dichas actividades. Específicamente, la ratio de probabilidad del modelo cuya interacción contempla

FIGURA 3. Análisis de la participación en AANF según el sexo de acuerdo a la situación laboral actual de los participantes

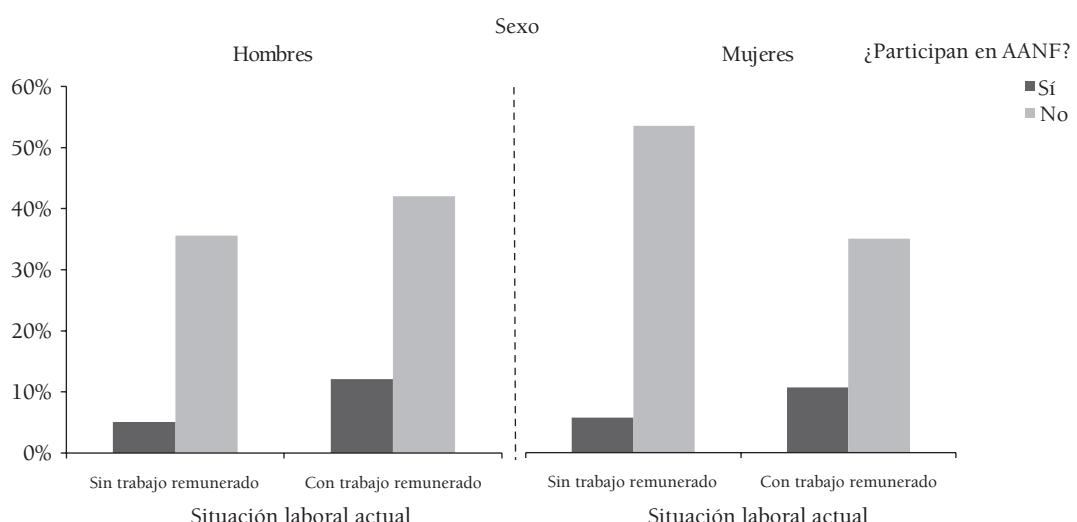


FIGURA 4. Análisis de la participación en AAIF según el sexo de acuerdo a la situación laboral actual de los participantes

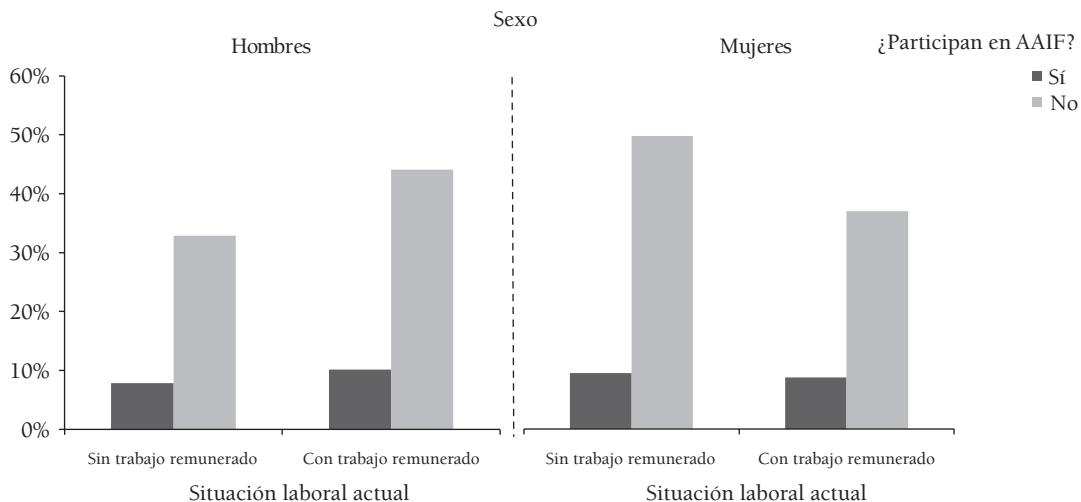
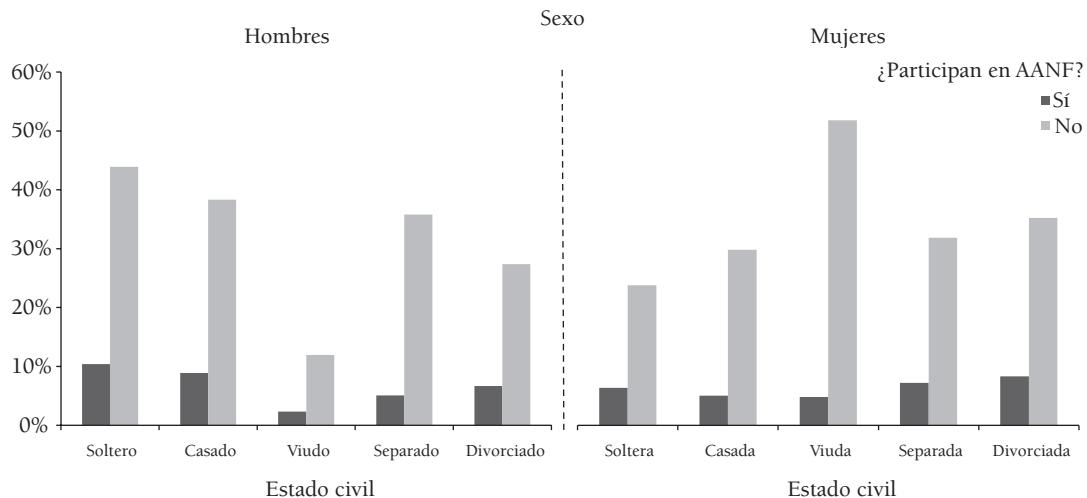


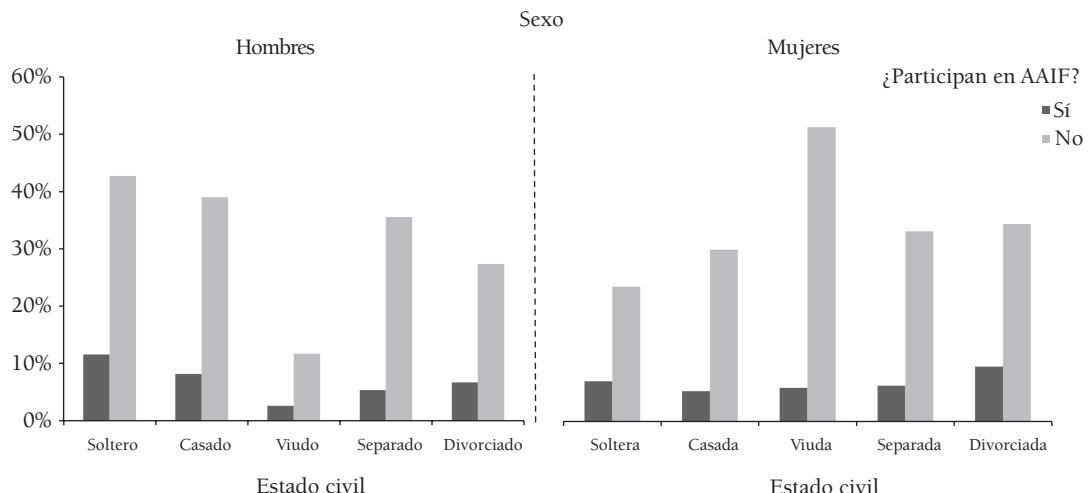
FIGURA 5. Análisis de la participación en AANF según el sexo de acuerdo al estado civil de los participantes



sexo x AANF x convivencia de la pareja es $\chi^2 (3) = 1.44$, $p = .696$. Este dato señala que la interacción de primer orden no es significativa $\chi^2 (1) = 0.036$, $p = .850$. Acompañando a este resultado, en las AAIF la ratio de probabilidad del modelo testado es de $\chi^2 (3) = 1.089$, $p = .780$.

En este caso, la interacción sexo x AAIF x convivencia de la pareja no es estadísticamente significativa $\chi^2 (1) = 0.112$, $p = .738$. Por ello, el hecho de que la pareja conviva o no, no tiene efecto en la participación de hombres y mujeres en AANF y AAIF.

FIGURA 6. Análisis de la participación en AAIF según el sexo de acuerdo al estado civil de los participantes

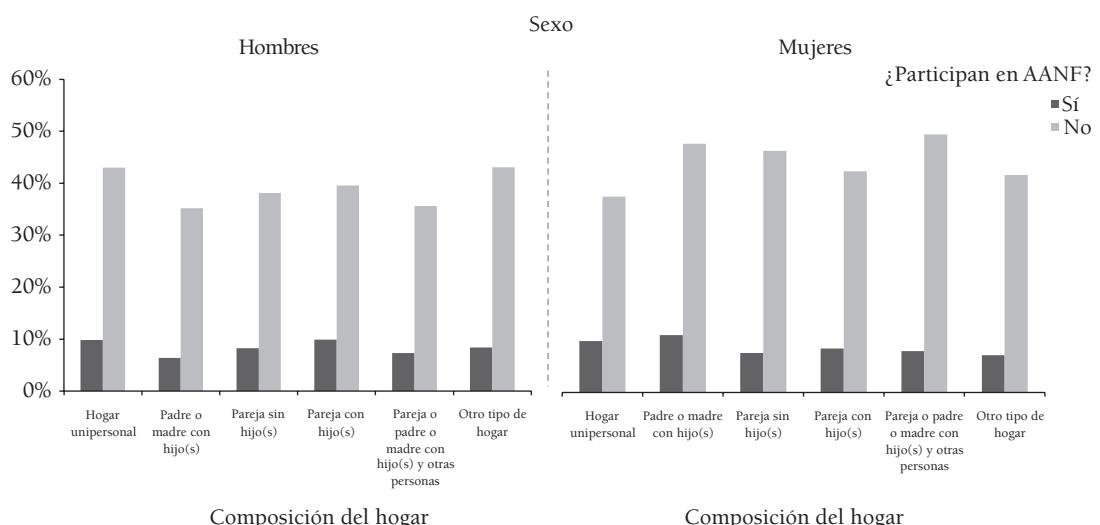


Por otro lado, la variable relativa a composición del hogar ofrece más información que la anterior. La ratio del modelo con las AANF es de $\chi^2 (0) = 0, p = 1$. Es decir, que la interacción es significativa en $\chi^2 (5) = 18.247, p = .003$. Asimismo, y contemplando las AAIF, la ratio de probabilidad del modelo es también $\chi^2 (0) = 0$,

$p = 1$. Este dato señala que la interacción analizada (sexo x AAIF x composición del hogar) es significativa, $\chi^2 (5) = 14.057, p = .015$.

Los resultados de las figuras 7 y 8 reflejan que las madres solteras con hijos y los hombres que viven solos o en pareja, con hijos y con otras

FIGURA 7. Análisis de la participación en AANF según el sexo de acuerdo a la composición del hogar de los participantes



personas dependientes, son los que más participan en AANF y en AAIF. Por lo tanto, para los hombres no es un inconveniente vivir en un hogar con varias personas dependientes. Sin embargo, las mujeres que viven con su pareja, con hijos y con otras personas dependientes son las que menos participan en actividades de aprendizaje. Así que, mientras la formación de las mujeres se ve influenciada, negativamente, por el número de personas dependientes que viven en el hogar; los hombres que menos participan en actividades de aprendizaje son los que viven solos o tienen otro modelo de hogar.

Finalmente, el nivel de ingresos netos del hogar es una variable relativa en lo que concierne a su impacto en el género. Por lo tanto, al introducirla en la interacción con AANF, la ratio del modelo es $\chi^2 (19) = 18.882, p = .464$. Es decir, que la interacción no es significativa, $\chi^2 (9) = 7.506, p = .585$. Con las AAIF se repite la tendencia anterior. Concretamente, la ratio de probabilidad del modelo es $\chi^2 (18) = 23.911, p = .158$. Por ello, la interacción sexo x AAIF x

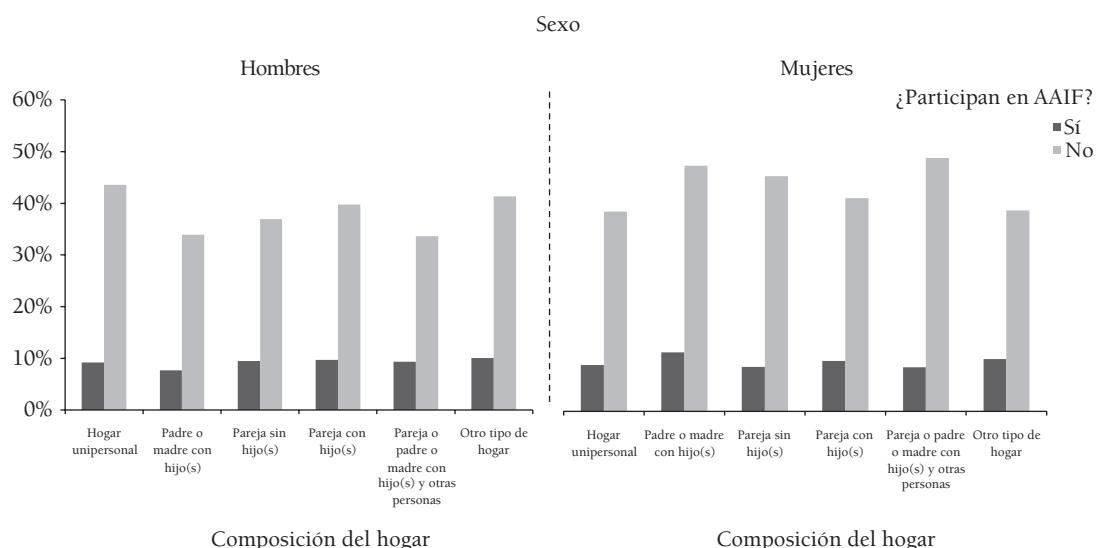
nivel de ingresos netos del hogar no es significativa, $\chi^2 (9) = 14.343, p = .111$. Ambos resultados reflejan que el nivel de ingresos netos del hogar no causa ningún efecto significativo en la participación de hombre y mujeres en AANF y AAIF.

Todos los análisis mostrados en relativos a las variables analizadas en relación al género confirman la segunda hipótesis de trabajo (H2) en los casos de: motivos de participación, edad, nacionalidad y clase social. El resultado concerniente al resto de variables refuta la hipótesis, puesto que no todas las variables estudiadas en relación al género afectan la participación de hombres y mujeres en AANF y AAIF.

Discusión

El artículo parte de la encuesta EADA-11 (INE, 2011a), administrada a más de 17.000 españoles, cuyo objetivo es conocer las actividades de formación y aprendizaje realizadas por la

FIGURA 8. Análisis de la participación en AAIF según el sexo de acuerdo a la composición del hogar de los participantes



población adulta en España. Al respecto, se plantea un análisis de las actividades de aprendizaje no formal e informal y se ofrece un análisis de dichas actividades desde la perspectiva del género.

Una de las conclusiones extraídas —y que se ha visto confirmada por datos aportados por la OCDE (2007)— es la tendencia de los hombres a una mayor cualificación que las mujeres. Así, y a pesar de que la diferencia observada es pequeña, la participación en actividades de aprendizaje no formal e informal es más alta en hombres que en mujeres.

Tal y como se ha mostrado a lo largo del artículo, se han identificado las variables que inciden principalmente sobre dicha participación (Da Silva, 2012), a saber 1): los motivos de participación; 2) la edad; 3) la nacionalidad; y 4) la clase social. Por lo que respecta a los motivos, la participación de los hombres, a menudo, está vinculada al trabajo, mientras que la de las mujeres está vinculada a motivos personales o no directamente relacionados con el trabajo. Se coincide, por tanto, con autores como Flannery (2000) y Miller (1986) en el establecimiento de un enfoque de aprendizaje dirigido al aumento de intimidad con los demás por parte de las mujeres, tal vez basándose en una actitud orientada al social *networking*..

Desde una perspectiva más vinculada al género, los resultados sugieren que: 1) la participación en AANF es menor cuanto mayor es la edad, tanto en hombres como en mujeres, si bien la tendencia es más pronunciada en estas últimas; 2) la edad no influye en la participación de hombres y mujeres en AAIF; 3) la nacionalidad no presenta relaciones diferenciales de participación en AANF y AAIF; y 4) los ingresos netos del hogar no comportan diferencias en la participación en AANF y AAIF.

Resulta oportuno señalar que si bien la afirmación de Da Silva (2012) se confirma en las AANF, se refuta en las AAIF. Lo mismo ocurre

con la relación establecida por esta misma autora respecto al género y la clase social, estudiada por la EADA-11 como ingresos netos mensuales por unidad familiar. Aunque la clase social es utilizada como justificación de una menor participación de las mujeres en actividades de aprendizaje, esta realmente no juega un papel tan significativo, influyendo otras variables como la edad o la “experiencia en la vida”. Por lo tanto, únicamente se respalda el planteamiento de que la edad influye en las diferencias de género únicamente en el caso de las primeras.

El aprovechamiento de las encuestas coordinadas por el Eurostat, y concretamente de la encuesta EADA-11 (INE, 2011a), permite tener acceso a datos nacionales para analizar en profundidad sus resultados. Aunque en este artículo se ha optado por enfocar la investigación en el estudio de las actividades de aprendizaje no formal e informal desde la perspectiva del género, los datos EADA-11 también permiten su análisis por comunidades autónomas en relación a la participación en actividades de aprendizaje, las dificultades asociadas a la misma, la búsqueda de información, las posibilidades de aprendizaje, los conocimientos lingüísticos e informáticos, y la participación cultural.

En definitiva, un análisis como el presentado aquí es una tarea que parte de la ventaja de la recogida previa de datos; permitiéndonos a) confirmar una menor participación —en general— de las mujeres, sobre todo cuando estas son más mayores, tienen un nivel educativo básico, están casadas y no tienen un trabajo remunerado; y b) respaldar a Solsona (2002) en la necesidad de abandonar la presencia de estereotipos de género sobre el trabajo y la profesión, y de no considerar el trabajo femenino como menos cualificado.

Todas estas limitaciones afectan al desarrollo profesional de la mujer, con una desventaja en comparación con el hombre. Asimismo, estas limitaciones se ven reflejadas en la autopercepción

de las mujeres, que también afecta a su propia construcción del género. Como Hayes (2001) y Ventura (2008) indican, el sexo femenino ocupa una posición de menor poder por su propia percepción —entre otros—, por lo que no es de ayuda que los motivos de participación de las mujeres en actividades de aprendizaje no formal e informal estén más relacionados con razones personales. Esta tendencia es apoyada por Lowe (2000) al señalar que, en el caso de las mujeres, el aprendizaje responde a una tradición cultural, la cual las coloca en clara desventaja con respecto a los hombres. Por lo tanto, es importante y necesario que sean las propias mujeres las que inicien el cambio en la percepción que tienen de ellas mismas; es necesario una educación no discriminatoria, que sirva de apoyo a las mujeres con tal de que mejoren su situación profesional respecto a los hombres y demuestren que no son el sexo débil (Solsona, 2002).

Resulta evidente que las investigaciones y prácticas sobre género y formación deben encaminarse a potenciar el aprendizaje que desarrollan hombres y mujeres fuera del sistema educativo reglado, considerando por igual las capacidades y habilidades de ambos sexos. De esta manera, se podrá contribuir al desarrollo profesional de la mujer y permitirle modificar su autopercepción con respecto al sexo opuesto, ayudándola a redirigir los motivos por los que participa en actividades de aprendizaje no formal e informal hacia motivos vinculados a su promoción profesional. Del mismo modo, es importante hacer hincapié en políticas que faciliten la conciliación de la vida laboral y familiar de las mujeres, tanto en su desarrollo profesional como en su desarrollo formativo dado que es una parte esencial para reducir la brecha entre ambos sexos en relación a su aprendizaje a lo largo de la vida.

Notas

¹ La denominación de la implantación en España de la AES es: “Encuesta sobre la Participación de la Población Adulta en las Actividades de Aprendizaje” (EADA).

² En la BBDD de las respuestas recolectadas con la encuesta EADA-11 se utiliza la variable sexo como sinónimo de género, dado que las opciones de respuesta son: hombre o mujer.

Referencias bibliográficas

- Abreu, M. L. M. (2006). La violencia de género: entre el concepto jurídico y la realidad social. *Revista Electrónica de Ciencia Penal y Criminología*, 8 (2), 1-13.
- Anker, R. (1997). La segregación profesional entre hombres y mujeres. Repaso de las teorías. *Revista Internacional del Trabajo*, 116 (3), 343-370.
- Castillo, J. J., Alas-Pumariño, A., y Santos, M. (2000). *Identification, assessment and recognition of non-formal in Spain*. Thessaloniki: CEDEFOP.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erkbaum Associates.
- Comisión Europea (1995, Noviembre 29). *Libro Blanco sobre la educación y la formación. Enseñar y aprender. Hacia la sociedad cognitiva*. Recuperado de <http://goo.gl/fWYrgI>
- Comisión Europea (2012, diciembre 22). *Recomendación del Consejo de 20 de diciembre de 2012 sobre la validación del aprendizaje no formal e informal*. Recuperado de <http://goo.gl/kUDPZk>

- Consejo de la Unión Europea (1975, febrero 10). Reglamento nº 337/75 del Consejo de 10 de febrero de 1975 por el que se crea un Centro Europeo para el desarrollo de la formación profesional. Recuperado de <http://goo.gl/egcG5g>
- Consejo de la Unión Europea (2008, mayo 22). *Proyecto de conclusiones del Consejo sobre la eliminación de los estereotipos de género en la sociedad*. Recuperado de <http://goo.gl/jIiesA>
- Cross, J. (2007). *Informal learning. Rediscovering the Natural Pathways that Inspire Innovation and Performance*. San Francisco: Pfeiffer.
- Da Silva, E. (2012). Lifelong learning and gender identity. En J. Ostrouch-Kamińska, C. Fontanini y S. Gaynard (eds.), *Considering gender in adult learning and in academia: (in)visible act* (pp. 45-51). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un Tesoro*. Santillana: Ediciones UNESCO.
- Dyer, S. K. (2003). *Women at work*. American Association of University Women Educational Foundation. Recuperado de <http://goo.gl/lkhB4x>
- Eurostat (2013a). *Continuing Vocational Training Survey (CTVS)*. Recuperado de <http://goo.gl/wzhvib>
- Eurostat (2013b). *Adult Education Survey (AES)*. Recuperado de <http://goo.gl/J007kp>
- Fernández-de-Álava, M. (2014). *El aprendizaje informal en comunidades de práctica virtuales en la administración pública: evaluación y acreditación* (tesis doctoral inédita). Departamento de Pedagogía Aplicada, Universidad Autónoma de Barcelona.
- Flannery, D. (2000). Connection. En E. Hayes, D. D. Flannery, A. K. Brooks, E. J. Tisdell, y J. M. Hugo (coords.), *Women as Learners: The Significance of Gender in Adult Learning* (pp. 111-138). San Francisco: Jossey-Bass.
- Garrick, J. (1998). *Informal learning in the workplace. Unmasking Human Resource Development*. Londres: Routledge.
- Guzmán, V. (2003). *Gobernabilidad democrática y género, una articulación posible*. Santiago de Chile: CEPAL.
- Hayes, E. R. (2001). A New Look at Women's Learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 89, 35-42. DOI: <http://dx.doi.org/10.1002/ace.6>
- Hernández, R., Fernández-Collado, C., y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación* (4ª ed.). México D.F: McGraw-Hill.
- INE, Instituto Nacional de Estadística Español (2011a). *Encuesta sobre la Participación de la Población Adulta en Actividades de Aprendizaje (EADA)*. Recuperado de <http://goo.gl/lrurf9>
- INE, Instituto Nacional de Estadística Español (2011b). *Encuesta sobre la Participación de la Población Adulta en Actividades de Aprendizaje (EADA). Documento base para el Cuestionario CAPI*. Recuperado de <http://goo.gl/ZRq3tj>
- INE, Instituto Nacional de Estadística Español (2012). *Encuesta sobre la Participación de la Población Adulta en Actividades de Aprendizaje 2011 (EADA-11). Informe metodológico*. Recuperado de: <http://goo.gl/gI1Byn>
- Kahn, L. M. (2012). Labor market policy: A comparative view on the costs and benefits of labor market flexibility. *Journal of Policy Analysis and Management*, 31(1), 94-110. doi: 10.1002/pam.20602
- Lowe, G. S. (2000). *The quality of work: A people-centered agenda*. Toronto: Oxford University Press.
- Marsick, V. J. (2012). ¿Cómo pueden las organizaciones apoyar y facilitar el aprendizaje informal en el lugar de trabajo? En J. Gairín (ed.), *Gestión del conocimiento y desarrollo organizativo: formación y formación corporativa* (pp. 74-93). Madrid: Wolters Kluwer España.

- Marsick, V. J. y Watkins, K. E. (1990). *Informal and incidental learning in the workplace*. London: Routledge.
- Miller, J. B. (1986). *Toward a New Psychology of Women*. Boston: Beacon Press.
- OCDE (2007). *Qualifications and Lifelong Learning - Circular Política*. OCDE: París.
- Reskin, B. F. y Padavic, I. (1994). *Women and men at work*. Thousand Oaks: Pine Forge Press.
- Singh, M. (2005). *Recognition, Validation and Certification of informal and non-formal learning. Synthesis report (draft)*. UNESCO Institute for Education. Recuperado de <http://goo.gl/hcq03n>
- Solsona, N. (2002). Mujer y ciencia. En A. González y C. Lomas (coords.) *Mujer y educación* (pp. 47-57). Barcelona: Editorial Graó.
- Spierings, N., Smits, J., y Verloo, M. (2010). Micro-and Macrolevel Determinants of Women's Employment in Six Arab Countries. *Journal of Marriage and Family*, 72 (5), 1391-1407. doi: 10.1111/j.1741-3737.2010.00772.x
- Stromquist, N. P. (1995). Romancing the State: Gender and Power in Education. *Comparative Education Review*, 39 (4), 423-454. DOI: <http://dx.doi.org/10.1086/447339>
- Tomàs, M. (1997). *Temes bàsics d'organització i gestió d'institucions d'educació no formal*. Barcelona: Servei de Publicacions de la UAB.
- UNESCO (1997, Julio 14). *La educación de las personas adultas. La declaración de Hamburgo. La agenda para el futuro*. Recuperado de <http://goo.gl/BzWeB>
- Ventura, A. (2008). Normativa sobre estudios de género y universidad. *Feminismo/s*, 12, 155-184.

Abstract

The current situation of gender differences in non-formal and informal learning activities in the Spanish adult population

INTRODUCTION. The need of continuous and lifelong training is an issue that has prevailed since the last century (European Commission, 1995; European Council, 1975; Delors, 1996; Marsick & Watkins, 1990). In this regard, we observe changes in the ways of learning highlighting those that take place outside formal educational and training institution and that do not depend directly on the trainer or structured processes. **METHOD.** This paper starts from the results obtained in the Adult Education Survey (EADA, by its Spanish acronym). Specifically, the collection method is a computer-assisted personal interview, through stratified random sampling, of 153 items to 17,829 Spanish persons. In this sense, it has a twofold aim (1) to analyze if there are gender differences in non-formal and informal activities carried out; and, if so, (2) to identify the variables associated with these differences. Therefore, we use descriptive and inferential statistics of the most important variables. **RESULTS.** The outcomes indicate significant differences between male and female sexes in regards to age, nationality and social class for taking part in non-formal and informal learning activities. **DISCUSSION.** Finally, we point out the limitations of these variables in women's professional development, and we make proposals for progressing in the elimination of these differences.

Keywords: Gender differences, Lifelong learning, Adults, National surveys.

Résumé

Écarts de genre parmi la population adulte en matière de participation aux activités d'apprentissage non formel et informel. La situation actuelle de l'Espagne

INTRODUCTION. Le besoin croissant d'une formation permanente et tout au long de la vie est un sujet qui règne depuis le siècle passé (Comision Européen, 1995; Conseil de l'Union Européen, 1975; Delors, 1996; Marsick & Watkins, 1990). Fruit de cela, on constate nouvelles formes d'apprentissage qui fait saillie celles qui ont lieu dehors les institutions éducatives et formatives formelles et qui ne dépendent pas, directement, d'un formateur ou d'un procès structuré.

MÉTHODE. Cet article provient des résultats obtenus au cours de 'l'Enquête sur la Participation des Adultes à des Activités d'Apprentissage' administrée en 2011. Concrètement, on passe une enquête (entretien personnelle) assisté par un échantillonnage systématique avec des points de départ aléatoires de 153 items à 17,829 Espagnols. À ce sujet, l'objectif est double : (1) analyser s'il y a différences entre les genres par rapport à sa participation à des activités d'apprentissage formel et informel; et, dans l'affirmative, (2) identifier les variables associées. Pour ce faire, on fait des analyses statistiques (descriptives et inférentielles) des variables plus importantes.

RÉSULTATS. Les résultats permettent constater l'existence des différences significatives entre le genre et la participation des adultes à des activités d'apprentissage formel et informel, et déterminer les variables qui ont une incidence sur elles, surtout les relatives aux motifs de participation, âge, nationalité et classe sociale. **DISCUSSION.** Finalement, on signale les limitations de ces variables au développement professionnel des femmes et on propose comment progresser vers la suppression de ces différences.

Mots clés: Différences entre les genres, Apprentissage tout au long de la vie, Adultes, Enquêtes nationales.

Perfil profesional de las autoras

Carla Quesada-Pallarès (autora de contacto)

Doctora en Educación por la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB). Actualmente es Investigadora Post-doctoral en el Leeds Enterprise Centre de la Leeds University Business School (Reino Unido). Su investigación se centra en dos temáticas importantes; por un lado, en la evaluación de la formación continua haciendo hincapié en temas de género y participación en formación, transferencia de la formación y predicción de la eficacia de la formación. Y por el otro, en la educación en emprendeduría en estudiantes de educación secundaria y educación superior.

Correo electrónico de contacto: c.quesada-pallares@leeds.ac.uk

Dirección para la correspondencia: G.02a, 17 Springfield Mount, Leeds University Business School, University of Leeds, LS2 9NG, Leeds, United Kingdom.

Miren Fernández-de-Álava

Doctora en educación por la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB). Actualmente es personal investigador en formación del Departamento de Pedagogía Aplicada de la UAB y miembro del Equipo de Desarrollo Organizacional (SGR2005-, SGR2009-397, SGR2014-176). Su principal línea

de investigación se centra en el aprendizaje informal en el puesto de trabajo y cómo este tipo de aprendizaje puede ser reconocido y certificado.

Correo electrónico de contacto: miren.fernandez@uab.cat

Edith Mariana Rebollar-Sánchez

Doctora en Educación por la Universidad Autónoma de Barcelona. Becada por la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID), en el marco de las becas MAEC-AECID para extranjeros. Actualmente es coordinadora académica dentro de la Subdirección de Capacitación y Actualización Docente en México. Su principal línea de investigación se centra en género y formación, concretamente en los planes de estudio.

Correo electrónico de contacto: marianresa@gmail.com

PATRONES DIFERENCIALES ENTRE PADRES Y PROFESORADO EN LA DETECCIÓN DE TDAH

Differential patterns between parents and teachers in detecting ADHD

PURIFICACIÓN SÁNCHEZ-DELGADO

Universitat de València

ANA ROSA BODOQUE OSMA

Universidad de Castilla-La Mancha

JESÚS MIGUEL JORNET MELIÁ

Universitat de València

DOI: 10.13042/Bordon.2015.67308

Fecha de recepción: 16/06/2014 • Fecha de aceptación: 20/10/2014

Autor de contacto / Corresponding Author: Purificación Sánchez-Delgado. E-mail: purificación.sánchez@uv.es

Fecha de publicación *online*: 18/05/2015

INTRODUCCIÓN. El diagnóstico del Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) se ha ido incrementando en los últimos años (CDC, 2014; UNESCO, 2011: 14). Los criterios sobre el TDAH se han ido aclarando entre la comunidad científica. Sin embargo, se trata de un trastorno complejo que requiere la participación en el diagnóstico de un equipo multidisciplinar. **MÉTODO.** En este estudio se analiza, con una muestra (N = 331) de alumnado de 6 a 9 años de Cuenca, la existencia de patrones diferenciales entre las dos valoraciones, mediante las Escalas EMA-D.D.A. (García-Pérez y Magaz, 2006). Se utilizan diversas aproximaciones de contraste de hipótesis, así como se valora la consistencia interna de las escalas. **RESULTADOS.** Las diferencias que se observan apuntan al influjo diferencial del contexto observacional y es coincidente con los resultados obtenidos en otros estudios. **DISCUSIÓN.** En el diagnóstico se requiere de una detección escolar, y una evaluación clínica y otra neurológica. En la detección escolar se utilizan escalas de evaluación comportamental, a las que responden padres y profesorado. El establecimiento del diagnóstico requiere que ambas valoraciones sean positivas, es decir, coincidentes en la detección de condición TDAH. Los estudios realizados muestran que existen diferencias entre ambas valoraciones hecho que analizaremos en la interpretación y conclusiones del presente trabajo.

Palabras clave: TDAH, Diagnóstico, Detección escolar, Análisis diferencial, Valoración de padres y profesorado.

Introducción

En la iniciación del proceso de escolarización se espera que el niño cumpla las normas de disciplina y permanezca quieto durante largos períodos de tiempo, mientras desarrolla habilidades cognitivas y comportamentales. La falta de las habilidades requeridas, donde se pide al niño una atención y un comportamiento adecuados, hace que en numerosas ocasiones se confunda ese patrón inmaduro con manifestaciones de TDA con o sin hiperactividad. Este hecho condujo a que en los últimos años se detectase un aumento en el número de dictámenes dirigidos hacia el TDA-H, donde, de forma genérica, se incluyen alumnos cuyo diagnóstico no está claro.

Actualmente, nuestra sociedad sigue empleando el término “niño hiperactivo” como síntoma de un trastorno, indicio de posible TDAH, hecho que lleva a confusión a muchos padres y maestros. Cuando los niños no son bien diagnosticados pueden recibir tratamientos que les perjudiquen (Morrow, Wright, Maclure, Tailor y Dormuth, 2012). Por ello, es de suma importancia que aclaremos la diferencia entre niños inquietos, ansiosos o inadaptados emocional y socialmente de aquellos que presentan un comportamiento y funcionamiento cognitivo que puede llegar a ser patológico en el caso de que exista una elevada intensidad de una sintomatología, pudiendo generar problemas de adaptación para poder ofrecerles una atención educativa y social acorde a sus necesidades (Orjales, 2003).

La identificación de este tipo de niños o niñas nace inicialmente en el seno de la familia o en el de la escuela. Por ello, buena parte de las escalas que se utilizan para el diagnóstico implican la valoración del comportamiento de los niños por parte del profesorado y de los padres. Sin embargo, existen evidencias acerca de que ambas valoraciones no son concurrentes sino en todo caso complementarias, pues el tipo de comportamientos que pueden darse en

ambos ambientes (escolar y sociofamiliar) no son necesariamente los mismos, ni tampoco la percepción que puedan tener al respecto padres y profesores. Su detección y diagnóstico es compleja pues necesita de una detección que puede ser escolar-familiar o clínica, pero el diagnóstico debe llevarlo a cabo un profesional clínico especializado.

El estudio que aquí presentamos forma parte de una investigación más amplia realizada en Cuenca, dirigida a estudiar las claves evaluativas que nos permitan mejorar los patrones diagnósticos de esta casuística.

En este artículo presentamos una breve revisión conceptual de la definición de TDAH, unas reflexiones acerca del proceso de evaluación/diagnóstico para su detección escolar y un estudio diferencial entre los patrones de valoración que presentan padres y profesores a partir de las *Escalas Magallanes de Detección de Déficit de Atención -EMA-D.D.A* (García-Pérez y Magaz, 2006) en niños de entre 6 y 9 años de edad.

Algunas notas respecto al concepto de TDA-H

El trastorno que hoy en día conocemos como Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) ha tenido múltiples nombres y ha sido denominado como alteración, trastorno, síntoma, síndrome y/o reacción. Esta variedad de términos refleja la dificultad para establecer un único concepto del mismo. Las primeras referencias acerca de esta problemática (aunque no identificada con esta denominación) se remontan al siglo XVIII. Sin embargo, no haremos una revisión detallada de su evolución, dado que excedería con mucho el espacio disponible, y nos centraremos en las características que se le reconocen al TDAH en la actualidad. En el cuadro 1 se recoge una síntesis histórica de la evolución del concepto hasta el DSM-IV, en el que por primera vez se distinguen tres subtipos:

hiperactivo-impulsivo, hiperactivo-inatento y combinado. La revisión del manual dio como resultado el DSM-IV-TR (APA, 2002), en el que se definieron mejor los criterios de evaluación, así como la descripción de las

diferentes categorías diagnósticas al recoger una información más detallada sobre los propios criterios diagnósticos, en la que se describían aspectos clínicos determinantes sobre los trastornos (Sandin, 2013).

CUADRO 1. Síntesis histórica de la evolución del concepto de hiperactividad hasta el de TDA-H

| Año | Autor | Referencia |
|------|----------------------------|---|
| 1798 | Alexander Crinchton | Inquietud mental |
| 1846 | Hoffman | El intranquilo |
| 1867 | Maudsley | Perturbaciones conductuales |
| 1876 | Ferrier | “Defecto de una función motor-inhibitoria” del lóbulo frontal |
| 1877 | Ireland | Perturbaciones conductuales. |
| 1892 | Clouston | Estados de defectuosa inhibición asociados al exceso de actividad |
| 1892 | Tuke | Síntoma de enfermedad impulsiva |
| 1892 | Maudsley | Hiperactividad síntoma central del trastorno “niños inestables” |
| 1897 | Bourneville | Inquietud psicomotora, inatención, indisciplina, desobediencia |
| 1899 | Clouston | Perturbaciones conductuales. Hiperexcitabilidad |
| 1901 | Denoor | Corea mental |
| 1902 | Still | Defecto del control moral |
| 1908 | Tredgold | Enfermedad neuropática |
| 1909 | Dupré | Manifestación de un desequilibrio motor congénito |
| 1901 | Demoor | Corea mental |
| 1905 | Boncour | Escolar inestable |
| 1913 | Durot | Pionero en diferenciar síntoma y síndrome |
| 1914 | Heuyer | La hiperactividad como síndrome |
| 1922 | Hoffman | Secuelas de la encefalitis letárgica |
| 1923 | Vermeylen | Pionero en introducir variables de tipo neurocognitivo |
| 1925 | Wallon | Alteración de la subcortezaintegradora |
| 1930 | Kramer y Pollnow | Trastorno hipercinético |
| 1934 | Kahn y Cohen | Síndrome de impulsividad orgánica |
| 1936 | Blau | Lesiones en el lóbulo frontal |
| 1938 | Levin | Lesiones en el lóbulo frontal |
| 1947 | Strauss y Lehtinen | Síndrome de daño cerebral infantil |
| 1956 | Hoff | Trastorno hipercinético |
| 1957 | Laufer, Denhoff y Solomons | Déficit en el área talámica del SNC |
| 1960 | Chess | Trastorno hipercinético |
| 1968 | DSM-II | Reacción hipercinética de la infancia |
| 1972 | Douglas | Trastorno por déficit de atención con y sin hiperactividad |

CUADRO 1. Síntesis histórica de la evolución del concepto de hiperactividad hasta el de TDA-H (cont.)

| Año | Autor | Referencia |
|-----------|--------------------|---|
| 1962 | Clemens y Peters | Daño cerebral mínimo |
| 1978 | CIE-9 | Trastorno hiperkinético de la infancia |
| 1980 | DSM-III | Trastorno por déficit de atención con y sin hiperactividad |
| 1987 | DSM-III-TR | Déficit de atención con hiperactividad |
| 1992 | CIE-10 | Trastorno de la actividad y de la atención (en trastornos hiperkinéticos) |
| 1994/2000 | DSM-IV y DSM-IV-TR | El TDAH. Tres subtipos: hiperactivo-impulsivo, hiperactivo-inatento y combinado |

Fuente: adaptado de Navarro González y García-Villamizar, 2010.

Los criterios normalizados para determinar el diagnóstico del TDAH y del subtipo se establecen mediante unos estándares clínicos, atendiendo a la presencia/ausencia de unos síntomas y de su grado de intensidad, en nuestro caso hemos utilizado los establecidos en el DSM-IV-TR (APA, 2002). Se recomienda realizar el diagnóstico a partir de los seis años y debe constar de una evaluación psicológica, pedagógica y médica, que descarte que las manifestaciones no son debidas a otras causas. Estos mismos criterios están ahora recogidos

en el DSM-5 (AAP, 2013) aunque con pequeños cambios y son coincidentes en su mayor parte con los de la CIE-10 (OMS, 1995), que en breve sacará su undécima edición. Casualmente las últimas versiones de ambos manuales son las más próximas entre sí, en cuanto a criterios y nomenclatura se refiere. En el cuadro 2 se recogen los criterios diagnósticos del TDAH en diferentes versiones del DSM y la CIE-10 de forma que nos permite observar los cambios que se han producido a lo largo de las distintas ediciones.

CUADRO 2. Comparación de los criterios diagnósticos del TDAH en diferentes versiones del DSM y la CIE-10

| | DSM-III | DSM-III-TR | DSM-IV y DSM-IV-TR | DSM-5 | CIE-10 |
|--------------------------|--|---|--|--|-------------------------|
| Denominación | Trastorno por déficit de atención | Trastorno por déficit de atención con hiperactividad | Trastorno por déficit de atención con hiperactividad | Trastorno por déficit de atención con hiperactividad | Trastorno hiperkinético |
| Edad de inicio | Antes de los siete años (de forma típica a los tres) | Antes de los siete años (en la mitad de los casos antes de los cuatro años) | Antes de los siete años | Algunos síntomas estaban antes de los doce años | Antes de los seis años |
| Duración de los síntomas | Al menos seis meses | Al menos seis meses | Al menos seis meses | Al menos seis meses | Al menos seis meses |

CUADRO 2. Comparación de los criterios diagnósticos del TDAH en diferentes versiones del DSM y la CIE-10 (cont.)

| | DSM-III | DSM-III-TR | DSM-IV y DSM-IV-TR | DSM-5 | CIE-10 |
|---|---|--|---|---|--|
| Síntomas centrales | Falta de atención, impulsividad e hiperactividad | Falta de atención, impulsividad e hiperactividad | Desatención, e hiperactividad-impulsividad | Inatención y/o hiperactividad-impulsividad | Falta de atención e hiperactividad |
| Nº de síntomas necesarios para el diagnóstico del trastorno | Al menos tres de falta de atención e impulsividad (de los cinco propuestos para desatención y seis para impulsividad) y dos o más de hiperactividad (de los cinco propuestos) | Ocho o más (de los catorce propuestos) | Seis o más de desatención o de hiperactividad-impulsividad (de los nueve propuestos para cada agrupación) | En pacientes menores de 17 años: 6 síntomas de inatención y/o 6 de hiperactividad/ impulsividad. En pacientes de 17 años o más: 5 síntomas de inatención y/o 5 de hiperactividad/ impulsividad | Requiere la presencia de la falta de atención e hiperactividad excesivas para la edad y CI del afectado. La desinhibición es un rasgo asociado, no necesario ni suficiente para el diagnóstico |
| Necesaria la presencia de síntomas en más de un contexto | No | No | Sí en dos o más (casa y escuela, escuela/ trabajo) | Sí algunos síntomas en dos o más (casa y escuela, escuela/ trabajo) | Sí en más de uno (casa, contexto escolar o en evaluación clínica y psicométrica) |
| Otras áreas afectadas por el trastorno | Frecuentemente el deterioro escolar y social | Frecuentemente el deterioro escolar y social | Actividad social, académica o laboral | Actividad social, académica o ocupacional | Actividad social, académica o laboral |
| Subtipos | <ul style="list-style-type: none"> - Trastorno por déficit de atención con hiperactividad - Trastorno por déficit de atención sin hiperactividad - Trastorno por déficit de atención tipo residual | <ul style="list-style-type: none"> - Trastorno por déficit de atención indiferenciado | <ul style="list-style-type: none"> - Con predominio del déficit de atención - Con predominio hiperactivo-impulsivo - Tipo combinado - No especificado | <ul style="list-style-type: none"> - Con predominio del déficit de atención - Con predominio hiperactivo-impulsivo - Tipo combinado - TDAH Especificado /TDAH No especificado | <ul style="list-style-type: none"> - Trastorno de la actividad y la atención - Trastorno hipercinético disocial - Otros trastornos hipercinéticos - Trastorno hipercinético sin especificación |

Fuente: adaptación de Amador, Forns y González, 2010: 55.

El trastorno por déficit de atención —con o sin hiperactividad— ha sido incluido en el DSM-5 como un trastorno del neurodesarrollo, muy frecuente en la población escolar, que va haciéndose visible en todos los ámbitos de desarrollo del niño y que sigue manifestándose a lo largo

de su adolescencia e incluso perdura en la edad adulta aunque con distintas manifestaciones.

La triada característica del TDAH la constituye el déficit de atención, la hiperactividad y la impulsividad, y se clasifica en función de los

síntomas. Estos son utilizados para el diagnóstico, llevando en algunas ocasiones a confusión.

¿Cuál es su etiología? En un principio sus causas eran desconocidas y se fueron atribuyendo a infecciones, traumatismos, daños cerebrales, etc. Estudios realizados por Buchsbaum y Wender en 1973 (citados en González Acosta, 2006) demostraron que la actividad eléctrica del cerebro, medida a través de un encefalograma, en niños con TDAH es menor que en niños que no lo padecen, sobre todo en las áreas frontales. Las distintas investigaciones se han ido sucediendo en el tiempo y aportando datos esclarecedores.

En este sentido, muchos trabajos señalan que los niños con TDAH además de la inatención y del comportamiento hiperactivo-impulsivo manifiestan problemas en las funciones ejecutivas, que afectan la inhibición, memoria de trabajo, planeación, organización, iniciativa, flexibilidad mental, entre otras funciones (p.e., Houghton *et al.*, 1999; Pennington y Ozonoff, 1996; Pineda, Ardila, y Rosselli, 1999; Shallice *et al.*, 2002). Estas dificultades se han puesto en evidencia por medio de pruebas neuropsicológicas específicas. Se sabe que la corteza prefrontal constituye el sustrato esencial del funcionamiento ejecutivo, ya que determina la inhibición activa de las acciones irrelevantes mientras facilita el curso de aquellas dirigidas a un objetivo (Miller y Cohen, 2001). Esto le permite controlar niveles simultáneos del procesamiento, selección, mantenimiento, actualización y reorientación de la conducta, explicando asimismo, la regulación emocional de la misma (Shimamura, 2000).

Esto explicaría la dificultad que tienen los individuos con TDAH para frenar las respuestas impulsivas, para detener las conductas que ya estaban en marcha, para resistir a la interferencia, para organizar de manera secuencial sus actividades y para mantener los esfuerzos cognitivos centrados en una sola actividad (López-Campo, 2004). Todo ello, se relaciona con el

modelo de disfunción ejecutiva en las personas con TDAH (Vaquerizo-Madrid, Estévez-Díaz y Pozo-García, 2005).

Barkley (2002) señala que la lesión en el lóbulo frontal del cerebro, denominada orbito-frontal, es la responsable de los trastornos en la inhibición de la conducta, de problemas para mantener la atención y el autocontrol y de dificultades en la planificación del futuro.

En el 2006 no existía ninguna duda de que el TDAH era un *trastorno neurobiológico, en el que influyen factores biológicos y ambientales* (Muñoz Yunta, Palau, Salvadó y Valls, 2006: 184). Unos años más y gracias al avance de la sociedad, la ciencia y la medicina, se ha hecho posible que técnicas de neurobiología, fisiopatología, neuroimagen y genética con sus investigaciones determinen que se trata de un trastorno heterogéneo, en el que confluyen además de factores psicobiológicos, otros ambientales y/o educativos. Otros estudios como los realizados con tomografía por emisión de positrones (PET) determinan que las personas que presentan TDAH utilizan menor cantidad de glucosa en las áreas que controlan la atención (Kollins, 2009). Y los realizados por Biederman y Faraone en 1990 (citado en Martínez y Conde, 2009) determinan influencias genéticas en hermanos hasta en un 80%, y sostienen que aproximadamente un 25% de familiares de primer grado de niños con TDAH, presentan también este trastorno.

Por tanto, los niños con TDAH presentan alteraciones en procesos cognitivos, conductuales y emocionales que dificultan la realización de tareas de la vida cotidiana y la adaptación social (Ramos-Loyo, Taracena, Sánchez-Loyo, Mature y González-Garrido, 2011).

Además de los factores genéticos existen factores ambientales que se han asociado con aumento de riesgo de presentar TDAH (Thapar, Cooper, Jefferies, y Stergiakouli, 2012) y médicos como hipertensión, anemia, sepsis urinaria

de la madre, partos prolongados, edad gestacional de más de 40 semanas, sufrimiento fetal, que también podrían provocarlo (Guillén, Gracia Marco, Sánchez García y Herreros Rodríguez, 2002).

Durante los últimos 20 años las técnicas de neuroimagen han demostrado que está asociado a alteraciones morfológicas, funcionales y de la conectividad de varios circuitos frontoestriadosparietales y frontocerebrales que intervienen en las funciones ejecutivas (Rubia, Alegría y Brinson, 2014).

La hiperactividad es una de las patologías más estudiadas en los últimos años, y a lo largo de las últimas décadas han proliferado estudios sobre el reparto y la localización con el fin de conocer la *prevalencia de este trastorno*. Los distintos estudios han demostrado que las tasas son muy variables en todo el mundo que van desde un mínimo de 1% hasta un máximo de 20% en niños de edad escolar (Bird, 2002; Faraone, Sergeant, Guillberg y Biederman, 2003), de ahí que sea un tema controvertido pues puede variar dependiendo de los medios diagnósticos, los criterios utilizados e incluso el país donde se realice el estudio (Cardo y Servera,

2005). En España se estima que hay una prevalencia del 5% (Cardo, Servera y Llobera, 2007), lo que equivaldría a uno o dos niños por aula.

Según la revisión realizada sobre estudios de prevalencia en torno al TDAH, a pesar de tener unos criterios diagnósticos marcados por la CIE o el DSM, todavía podemos observar discrepancias en los porcentajes de prevalencia que nos ofrecen. Las causas de las mismas se pueden valorar en el cuadro 3 donde queda reflejada la disparidad de datos de las últimas décadas y podemos ver diferentes aspectos (criterios, edades...) que contribuyen a estas diferencias. Como podemos observar, en los estudios realizados en diferentes países, la prevalencia va desde el 0,78 al 20,4% de valores mínimo y máximo recogidos en el cuadro. Esta variabilidad puede deberse tanto al contexto geográfico como al año de realización del estudio, edad de los sujetos de la muestra, así como a los criterios utilizados para realizar el diagnóstico. En este sentido, podemos señalar que el criterio utilizado es determinante en los datos de prevalencia como puede verse claramente si nos fijamos por ejemplo en el caso de Hong Kong o Alemania.

CUADRO 3. Síntesis de estudios sobre prevalencia de TDAH

| Estudio | Año | País | Criterios | Edades | Prevalencia |
|---------------------------|------|-----------|--------------------------------|----------------------------------|-----------------------|
| Esser <i>et al.</i> | 1990 | Alemania | ICD-9 | 8 años | 4,2% |
| Pelhalm <i>et al.</i> | 1992 | EE.UU. | DSM-III-R | Preescolar a 8º grado | 7,1% |
| Galluci <i>et al.</i> | 1993 | Italia | DSM-III-R | 4º grado | 3,9% |
| Baumgaertel <i>et al.</i> | 1995 | Alemania | DSM-III-R DSM-IV | 5 a 12 años 5 a 12 años | 9,6% 17,8% |
| Leung <i>et al.</i> | 1996 | Hong Kong | DSM-III DSM-III-R CIE-10 | 1º grado 1º grado 1º grado | 6,1% 8,9% 0,78% |
| Verhulst <i>et al.</i> | 1997 | Holanda | DSM-III-R | 13 a 18 años | 7,9% |
| Gaub y Carlson | 1997 | EE.UU. | DSM-IV | 6 a 9 años | 8% |
| Gomez <i>et al.</i> | 1999 | Australia | DSM-IV | 5 a 11 años | 2,4% |
| Guardiola <i>et al.</i> | 2000 | Brasil | DSM-IV | 1º grado | 18% |

CUADRO 3. Síntesis de estudios sobre prevalencia de TDAH (cont.)

| Estudio | Año | País | Criterios | Edades | Prevalencia |
|-----------------------------|------|--------------------------------|------------|-------------|-------------|
| Rowland <i>et al.</i> | 2001 | EE.UU. | DSM-IV | 1º-5º grado | 16% |
| Pineda <i>et al.</i> | 2001 | Colombia | DSM-IV | 4 a 7 años | 17,1% |
| Montiel- Nava <i>et al.</i> | 2002 | Venezuela | DSM-IV | 6 a 12 años | 7% |
| Cornejo <i>et al.</i> | 2005 | Colombia | DSM-IV | 4-17 años | 20,4% |
| Cardo <i>et al.</i> | 2007 | España | ADHD-RS-IV | 6-11 años | 4,6% |
| Rodríguez <i>et al.</i> | 2009 | (Castilla La Mancha) España | DSM-IV | 6-16 años | 6,66% |
| Alloway <i>et al.</i> | 2010 | Reino Unido | ADHD-RS-IV | 10 | 8% |
| Jiménez <i>et al.</i> | 2012 | (Canarias) España | ADHD-RS-IV | 6-12 años | 4,9% |

Fuente: extraido y adaptado a partir Díaz, Jiménez, Rodríguez, Alfonso y Artiles (2013: 157).

La comorbilidad de esta patología es muy alta como demuestran numerosos estudios, entre ellos está el realizado por Kadesjo y Gillberg (2001) en el que un 87% de niños que cumplían criterios del trastorno TDAH tenían al menos un diagnóstico comórbido (Larson y Liverman, 2011). Se puede decir que la comorbilidad en la edad infantil es muy frecuente, pero no hemos de confundir rasgos asociados con trastornos comórbidos.

Los diagnósticos comórbidos reflejados en la bibliografía científica son asociados con mayor frecuencia con trastornos del comportamiento, ansiedad, estado de ánimo, enuresis o tics. Asimismo, los casos de TDAH tienen ciertos rasgos asociados como son: peor rendimiento académico (lectura, matemáticas, expresión escrita), problemas de comportamiento y conducta escolar (relación con los compañeros, competencias de organización, respeto de normas), problemas de desarrollo psicomotor y problemas de relaciones interpersonales. Estos rasgos asociados son factores inherentes a ellos, debido a las disfunciones neuropsicológicas, le dificultan a lo largo de su desarrollo biopsicosocial, y la inmadurez neuroevolutiva

se ve reflejada en su desarrollo (Barkley, 2011).

Esta comorbilidad tan alta contribuye a la heterogeneidad en las manifestaciones clínicas y da lugar a un diagnóstico poco específico, en algunas ocasiones.

Consideraciones diagnósticas en TDAH

En cuanto al diagnóstico del TDAH es una labor compleja, ya que debe realizarse desde un punto de vista multidisciplinar. La forma de evaluar sigue planteando ciertas dudas, hecho que no debe sorprendernos cuando ni en el DSM-IV o el DSM-5 (ver cuadro 4), ni en la CIE-10, aparece una definición al uso de dicha patología y tan solo se enumeran unos rasgos de conducta.

En el DSM-IV TR se nos hace una enumeración de los criterios diagnósticos que se evalúan mediante la observación, dependiendo de la subjetividad del observador y con una valoración subjetiva como “a menudo”, “en exceso”.

CUADRO 4. Criterios diagnósticos del trastorno por déficit de atención e hiperactividad

| Criterios | DSM-IV-TR | DSM-5 |
|-----------|---|---|
| A | La característica principal del TDAH es un patrón persistente de desatención y /o hiperactividad/impulsividad, más frecuente y grave que el observado en sujetos de un nivel de desarrollo similar | El mismo que para DSM-IV-TR |
| B | Algunos síntomas de hiperactividad-impulsividad o de desatención causantes de problemas estuvieron presentes antes de los siete años de edad; otros sujetos son diagnosticados habiendo estado presentes los síntomas por varios años | Algunos síntomas de hiperactividad-impulsividad o de desatención estuvieron presentes antes de los 12 años de edad y no es un requisito el que esos síntomas hayan causado problemas o discapacidad |
| C | Algún problema relacionado con los síntomas debe producirse en dos situaciones por lo menos (por ejemplo en el hogar y en la escuela o en el trabajo) | El mismo que para DSM-IV-TR |
| D | Debe haber pruebas claras o evidencia clínica de disfunción en la actividad, social, académica o laboral propia del nivel de desarrollo | No es necesario que se observen pruebas de disfunción basta con que haya interferencia o disminución de la calidad de desempeño en actividades sociales, académicas o laborales |
| E | Los síntomas no se presentan exclusivamente en el transcurso de un trastorno generalizado del desarrollo, esquizofrenia u otro trastorno psicótico, y no se explica mejor por la presencia de otro trastorno mental como del estado de ánimo, de ansiedad no disociativo o de la personalidad | Los síntomas no se presentan exclusivamente en el transcurso de una esquizofrenia u otro trastorno psicótico y no se explica mejor por la presencia de otro trastorno mental |

Fuente: extraido de DSM-IV-TR y DSM-5.

Esto da lugar a dificultades de precisión en el diagnóstico. Entre ambos manuales existen algunas diferencias tales como los subtipos que proponen, la edad de aparición de los síntomas o su asociación con otros trastornos, lo que aún dificulta más el diagnóstico.

Al ser una patología que puede afectar al desarrollo integral del niño y que se mantenga hasta la edad adulta, la Academia Americana de Pediatría publicó en el año 2000 unas recomendaciones clínicas para el diagnóstico y la evaluación del TDAH, con el fin de aunar criterios y metodología a la hora de establecer un diagnóstico (AAP, 2000). En el 2001 publicó otra guía para el tratamiento del niño en la edad

escolar (AAP, 2001) y recientemente, tras sucesivas revisiones, publicó la *Clinical Practice Guideline for the Diagnosis, Evaluation, and Treatment of Attention-Deficit/ Hyperactivity Disorder in Children and Adolescents*, en ella han ampliado el rango de edad de las recomendaciones y van desde los 4 a los 18 años (AAP, 2011).

En España también se han editado distintas guías tanto desde el ámbito sanitario como educativo, estas han sido elaboradas por comités de investigación. En ellas se aborda el problema del TDAH desde un punto de vista asequible y van dirigidas a los familiares, educadores y sanitarios que forman parte activa en

el desarrollo del niño con TDAH. Estas guías sirven de punto de referencia para que la evaluación sea cada vez más homogénea dentro de la heterogeneidad de la propia patología (ver cuadro 5).

El proceso de evaluación normalmente comienza bien por solicitud de los padres (movidos por iniciativa propia o por el colegio) o por el pediatra, al haber notado una conducta inapropiada, sin olvidar que ciertas conductas infantiles son fáciles de confundir con algunos síntomas de TDAH. El proceso es el siguiente:

1. Entrevista: con los padres, profesores, niño.
2. Valoración mediante las escalas de evaluación del comportamiento. Evaluación médico-pediátrica.
3. Valoración por parte del Equipo Infanto-Juvenil. Tests y pruebas clínicas.
4. Observación directa del comportamiento.
5. Informe, diagnóstico y tratamiento.

Debido a la falta de coincidencia en la valoración de las pruebas entre padres y profesores (ambos cuestionarios han de dar positivo por exigencias del DSM-IV o de la CIE-10 para tener condición TDAH y poder ser evaluados) es necesario que estas se apoyen en pruebas objetivas de laboratorio y en registros de observación conductual.

Las pruebas clínicas neurológicas permiten descartar posibles comorbilidades. Después debe realizarse un electroencefalograma (EEG) para detectar posibles alteraciones bioeléctricas. Más adelante se realizan pruebas de potenciales cognitivos, test neuropsicológicos y si es posible una magnetoencefalografía (MEG) y una resonancia magnética funcional (RMf).

En los cuadros 6 y 7 se recogen las pruebas comportamentales más usuales (seleccionadas en AACAP, 2007), así como los tests neurológicos más difundidos en la exploración del TDAH (citados por Etchepareborda, Paiva-Barón y Abad, 2009).

CUADRO 5. Síntesis de guías de apoyo para la detección del TDAH en España

| Autor/Fundación | Año | Características de las guías Observaciones |
|--|------|---|
| ADANA: Fundación Ayuda al Déficit de Atención en Niños, Adolescentes y Adultos | 2006 | Dirigida a educadores. Finalidad: detección y guía de intervención. Base: DSM-IV |
| STILL: Asociación balear de niños con TDAH | 2006 | Guía práctica con recomendaciones de actuación para los centros educativos en los casos de alumnos con TDAH |
| Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad | 2011 | Guía práctica clínica en el SNS. Aborda el TDAH en cinco bloques: diagnóstico, instrumentos de evaluación, tratamiento (psicológico, psicopedagógico, farmacológico, combinado y tratamiento de la comorbilidad) y aspectos éticos y legales |
| Ministerio de Educación, Cultura y Deporte | 2012 | Respuesta educativa para el alumnado con TDAH. Se describen las características, los materiales, los objetivos, los contenidos, la metodología y la temporalización, así como los requisitos para poder llevar a cabo las propuestas para estos niños |

Fuente: elaboración propia.

Además de las pruebas comportamentales que se han desarrollado en el extranjero y que se ha ido traduciendo al castellano, ya desde hace unos años, disponemos de una escala que se ha popularizado en la actividad psicopedagógica. Se trata de las *Escalas Magallanes de Detección de Déficit de Atención* —EMA-D.D.A.— (García-Pérez y Magaz, 2003, 2006). El EMA-D.D.A. es un instrumento de observación conductual que permite identificar niños que puedan poseer condiciones de base biológica conocidas como TDA o TDAH. Esta escala es la que hemos utilizado en el presente trabajo y está compuesta por dos pruebas el EMA-D.D.A (padres) y el EMA-D.D.A. (profesores). Con ellas se puede evaluar: el déficit de atención sostenida a tareas motrices y cognitivas (reflexividad) e hiperkinésia-hiperactividad (DAH), el déficit de eficacia atencional y lentitud motriz

y cognitiva (DA), la agresividad, el retraimiento social, la ansiedad, y el rendimiento académico.

Como resultado del análisis de los datos obtenidos a nivel cuantitativo, nos permite conocer la presencia de condición TDA o TDAH y el análisis cualitativo de esos mismos datos nos permite averiguar, dentro de cada dimensión, los problemas de los alumnos que presentan puntuaciones elevadas en cada una de ellas. Son, pues, escalas muy útiles y de fácil manejo en el ámbito escolar.

En este sentido, y considerando la importancia que tiene el diagnóstico precoz y la dificultad para llevar a cabo pruebas neurobiológicas, pruebas genéticas o análisis bioquímicos que puedan determinar si un niño presenta o no

CUADRO 6. Resumen de las escalas de valoración del comportamiento más utilizadas en la evaluación y el tratamiento del TDAH

| Autor | Año | Instrumento |
|------------------------|-------------------|---|
| Barkley, | 1990 | Academic Performance Rating Scale (APRS) |
| DuPaul <i>et al.</i> , | 1998 | ADHD Rating Scale-IV |
| Brown | 2001 | Brown ADD Rating Scales for Children, Adolescents, and Adults |
| Achenbach y Edelbrock | 1991 | Child Behavior Checklist (CBCL) |
| Conners | 1997 | Conners Parent Rating Scale y Revised (CPRS-R). |
| Conners y Wells | 1997 | Conners Wells Adolescent Self-Report Scale |
| Conners | 1997 | Conners Teacher Rating Scale y Revised (CTRS-R) |
| Barkley | 1990 | Home Situations Questionnaire y Revised (HSQ-R) |
| Barkley | 1990 | School Situations Questionnaire y Revised (SSQ-R) |
| Loney y Milich | 1982 | Inattention/Overactivity With Aggression (IOWA) |
| Swanson | 1992 | SNAP-IV |
| Wolraich <i>et al.</i> | 2003 ^a | Vanderbilt ADHD Diagnostic Parent and Teacher Scales |
| Ullmann y cols. | 1985 ^a | ADD-H: Comprehensive Teacher Rating Scale (ACTeRS) |
| Barkley, 1990 | 1990 | Child Attention Problems (CAP) |
| Wolraich y cols. | 1996 | AD/HD Diagnostic Teacher Rating Scale |

Fuente: American Academy of Child and Adolescent Psychiatry (AACAP), 2007: 899.

TDAH, debemos basarnos en los estudios de comportamiento para valorar la intensidad de la conducta del niño y concluir si esta es propia de su edad o no. Estos estudios de comportamiento han de realizarse en distintos ambientes y los más propicios por su interacción con el niño son: la familia, la escuela y el grupo de iguales, dado que es donde el niño pasa más horas y con quienes se desenvuelve con mayor naturalidad. De ahí el interés de centrar este estudio en el funcionamiento diferencial de la identificación que realizan padres y profesorado.

Estudio empírico

Planteamiento del problema y objetivos

La detección precoz de un TDAH es fundamental para poder conseguir mejores niveles de éxito en la intervención, y evitar que esta problemática se vaya, en su desarrollo, asociando a otros factores. La complejidad del diagnóstico

aconseja que la detección escolar sea muy sólida. Y, en este sentido, habitualmente se fundamenta en la identificación que se lleva a cabo a partir de las valoraciones que realizan del comportamiento del niño sus padres y el profesorado. La escala EMA-D.D.A (García-Pérez y Magaz, 2006) se ha difundido en el ámbito escolar como un buen instrumento de ayuda a la detección. Incluye escalas para padres y profesorado, y presentan buenas propiedades métricas.

La Escala EMA-DDA está compuesta por seis dimensiones (hiperactividad, inatención, agresividad, retraimiento, ansiedad y rendimiento) compuestas por ítems que se responden con una escala de 4 puntos (casi nunca, pocas veces, a menudo y casi siempre). Para la corrección se utiliza la escala Likert 0-3 teniendo en cuenta la presencia o ausencia del rasgo que se está evaluando. Así pues, CN=0, PV=1; AM=2 y CS=3. El valor sobre las puntuaciones directas será 0 en el caso que se den valores 0-1 y 1 en

CUADRO 7. Tests neuropsicológicos más usuales en la exploración del TDAH

| Test | Utilidad |
|--|--|
| Continuous Performance Test (CPT) | Permite evaluar la atención sostenida y la capacidad de control motor |
| Reaction Time (RT) | Evalúa la capacidad de reacción o estado de alerta auditivo y visual |
| Selective Attention Test (SAT) | Evalúa la atención selectiva o la distinción de la atención |
| Test de Stroop | Evalúa el control inhibitorio de interferencia frente a estímulos con doble input |
| Test de selecciones de cartas de Wisconsin (WCST) | Evalúa la flexibilidad cognitiva |
| Factor de 'distractibilidad' del WISC-R | Evalúa aritmética, dígitos y claves, en especial la prueba de claves; es una buena medida para evaluar la atención selectiva |
| Test de emparejamiento de figuras familiares (MFF) o test de Kagan | Mide el estilo cognitivo y la capacidad de reflexión-impulsividad |
| Figura compleja de Rey | Investigar la organización perceptual y la memoria visual en individuos con lesión cerebral |

Fuente: Etchepareborda, Paiva-Barón y Abad (2009).

el caso de valores 3-4. La puntuación total de la dimensión es la suma de las puntuaciones corregidas.

Los ítems están distribuidos de la siguiente forma:

- Dimensión 1: déficit de atención con hiperractividad (DAH), compuesta por diez ítems.
- Dimensión 2: el déficit de eficacia atencional y lentitud motriz y cognitiva (DA), formada por siete ítems.
- Dimensión 3: agresividad la integran, constituida por doce ítems.
- Dimensión 4: se mide el retraimiento con diez ítems.
- Dimensión 5: está conformada por seis ítems.
- Dimensión 6: rendimiento académico medido por doce ítems.

No obstante, existen estudios (Amador, Forns y Martorell, 2001; Trujillo y Díaz-Sibaja, 2007) que señalan que las nominaciones que realizan padres y profesorado presentan diferencias. Para la identificación de condición de TDAH se requiere que esta se pueda señalar a partir de la valoración que realizan tanto padres como profesorado (DSM-IV/V).

De este modo, el objetivo de este estudio es analizar si se dan patrones diferenciales en la valoración que realizan padres y profesorado a partir de las escalas EMA-D.D.A en niños de entre 6 y 9 años de edad (escolarizados en Cuenca —ciudad y provincia—), por lo que se analiza si existe concurrencia entre las valoraciones que emiten ambos colectivos.

Metodología

Población y muestra: participantes

El estudio forma parte de una investigación más amplia que fue dirigida a la totalidad del

alumnado de entre 6 y 9 años de edad (1º a 4º de educación primaria) de la provincia de Cuenca, la población de referencia son los niños escolarizados en esta provincia, con la finalidad de identificar el alumnado con posible TDA-H. En la tabla 1 se sintetizan las respuestas obtenidas desde los centros educativos. En cuanto al alumnado de la población de referencia sobre la que finalmente trabajamos es de 2.385 alumnos, que han sido valorados con la Escala EMA-D.D.A. bien sea por el profesorado, por los padres o por ambos.

Atendiendo al objetivo de estudio del que informamos en este trabajo, hay que señalar que un problema habitual en este tipo de investigaciones, cuando se trabaja con información recogida a partir de situaciones reales (expedientes de centros educativos o gabinetes psicopedagógicos) es precisamente que los expedientes diagnósticos no están completos. De este modo, en este caso, la muestra real sobre la que realizamos este estudio es de 331 valoraciones completas en todas las dimensiones de la Escala¹, es decir, que incluyan la de profesorado y la de padres. Esta mortalidad experimental, afecta en cuanto a la representatividad total que no supera el 95%, y el error alcanza el 5,16%, con un nivel de heterogeneidad de 50. Otras posibles fuentes de sesgo se deben al hecho de que no se ha podido controlar la representatividad proporcional en diferentes estratos de generalidad (localidad, sexo, edad, curso...). Sin duda, ello constituye una limitación, pero que representa el modo en que se trabaja en los centros, en los que los profesionales deben atender un elevado número de casos, superior al tiempo de que disponen, lo que se traduce en prácticas deficientes, sobre todo al utilizar los instrumentos diagnósticos que no son aplicados de manera rigurosa según sus instrucciones de diseño. Por ello, somos conscientes de que se trata de un grupo de estudio que, aunque por número total de casos pudiera considerarse estadísticamente representativo, estimamos que el sesgo que se introduce por el modo de reclutamiento de sujetos

es lo suficientemente importante como para señalarlo explícitamente. En la misma tabla 1 se aportan los datos de la muestra de estudio, cuyo N totales de 331 casos valorados por ambos colectivos (padres y docentes) y se recoge el número de casos (alumnado) que ha constituido la muestra de referencia, que ha sido facilitada por los centros escolares que se indican.

En cuanto a los *análisis de datos* realizados para llevar a cabo el análisis diferencial entre las valoraciones emitidas por padres y profesores se ha enfocado desde dos perspectivas: correlacional,

mediante el coeficiente de correlación de Pearson (R_{xy})², y contraste de medias mediante las pruebas t de Student y U de Mann-Whitney. Para ello se ha utilizado el paquete estadístico SPSS, v.19, bajo licencia de la Universitat de València.

En el primer caso, se intenta analizar si los patrones de valoración emitidos por padres y profesores siguen un perfil similar, mientras que en el segundo caso se pretende estudiar sin los niveles que se aprecian en cada una de las dimensiones por parte de ambos colectivos, son similares o no. Utilizamos dos procedimientos

TABLA 1. Población de referencia y composición de la muestra (alumnado y centros) en el estudio global

| | Alumnado | Colegios |
|---|----------|----------|
| Población total (referencia) | 4.039 | 72 |
| Provincia | 1.534 | 31 |
| Cuenca | 851 | 11 |
| Negativos (no participan) | 625 | 16 |
| Total de participantes (muestra estudio completo) | 2.385 | 42 |

Muestra específica con la que se trabaja el objetivo que se analiza en este estudio: alumnado valorado por ambos colectivos (padres y docentes)

| Edad | Total | Chicos | Chicas | Ns/Nc |
|-------|-------|--------|--------|--------|
| | 30,5 | 31,9% | 34,5% | 7,20% |
| | 43,7 | 49,4% | 41,8% | |
| | 16,8 | 17,5% | 20,9% | |
| | 1,5 | ,6% | 2,7% | |
| | ,3 | ,6% | -- | |
| Curso | | 47,2% | 48,5% | 10,20% |
| | | 50,9% | 49,5% | |
| | | 1,2% | 1,9% | |
| | | ,6% | -- | |
| Sexo | | Chicos | Chicas | Ns/Nc |
| | | 53,00% | 36,20% | 10,80% |

de contraste de hipótesis, dado que en algunas de las dimensiones, se incumple algún supuesto de aplicabilidad de pruebas paramétricas. Por lo que la doble vertiente analítica la asumimos como un medio de validación de resultados.

Asimismo, y como garantía acerca de la fiabilidad de las escalas, se ha realizado un análisis basado en Teoría de Respuesta al Ítem —Modelo de Rasch— a partir de los datos recogidos. En este trabajo informamos acerca de la consistencia interna para cada una de las subescalas (fiabilidad entre ítems) que componen las escalas de padres y profesorado, mediante el coeficiente Alfa de Cronbach (en su especificación como Kuder-Richardson-20/KR-20). Para ello se ha utilizado el paquete estadístico Winsteps (Linacre, 1991, 2006a y b; González-Montesinos, 2008).

Resultados

Antes de informar acerca del funcionamiento diferencial de las Escalas entre padres y profesorado, pasamos a comentar brevemente los coeficientes de consistencia interna obtenidos con la muestra de estudio. Los niveles de fiabilidad estimados mediante KR-20 (tabla 2)

son ampliamente satisfactorios, por lo que puede asumirse como una garantía para el análisis posterior realizado.

En relación al análisis diferencial (tabla 3), de correlaciones entre totales de dimensiones, en general las correlaciones entre el patrón de valoración de padres y profesores, son bajas o incluso en algunos casos negativas, aunque bajas también y estadísticamente significativas.

En términos generales, sin embargo, como puede observarse en la tabla 3 las correlaciones obtenidas son bajas o medio bajas, si bien significativas, a excepción de la correspondiente a la dimensión de *ansiedad*. La única dimensión en la que se produce una correlación de mayor intensidad es en la de *rendimiento*. Obviamente, se trata de un aspecto más objetivable y que se valora en sí mismo, con independencia del contexto en el que se produzca el comportamiento.

Por otra parte, en cuanto a las pruebas *t* de Student (ver tabla 4) entre las medias de las valoraciones que en cada dimensión realizan padres y profesores, se puede observar que en todas las dimensiones, salvo en la de *rendimiento*, se observan diferencias estadísticamente significativas.

TABLA 2. Valores de KR-20 para todas las subescalas de la EMA-D.D.A, para padres y profesorado, obtenidos con la muestra de estudio

| Dimensiones | Colectivos de respondientes | |
|----------------|-----------------------------|-------------|
| | Padres | Profesorado |
| Hiperactividad | 0,98 | 0,95 |
| Inatención | 0,97 | 0,93 |
| Agresividad | 0,99 | 0,96 |
| Retraimiento | 0,95 | 0,94 |
| Ansiedad | 0,90 | 0,93 |
| Rendimiento | 0,97 | 0,92 |

TABLA 3. Correlaciones entre las valoraciones de las dimensiones emitidas por padres y profesores

| | Pad./Prof. hiperactividad | Pad./Prof. inatención | Pad./Prof. agresividad | Pad./Prof. retraimiento | Pad./Prof. ansiedad | Pad./Prof. rendimiento |
|-------------|------------------------------|--------------------------|---------------------------|----------------------------|------------------------|---------------------------|
| Rxy Pearson | ,209 | -,120 | ,140 | ,244 | ,090 | ,548 |
| Sig. | ,000 | ,029 | ,010 | ,000 | ,102 | ,000 |
| N | 334 | 333 | 333 | 333 | 331 | 331 |

TABLA 4. Síntesis de análisis diferencial mediante prueba t de Student entre valoraciones emitidas por padres y profesores en las diferentes dimensiones

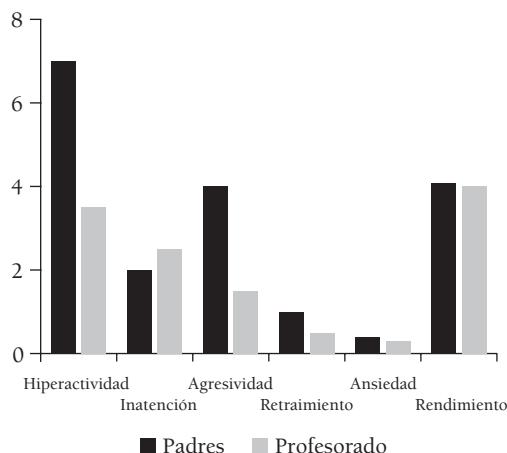
| | Observador | Media | Desviación típ. | Error típico de la media | ¿Hay diferencia de varianzas entre padres y profesorado? (Prueba de Levène) | ¿Hay diferencia entre padres y profesorado? (t de Student) | ¿Hay diferencia de entre padres y profesorado? (Prueba U) |
|----------------|------------|-------|--------------------|-----------------------------|--|---|--|
| Hiperactividad | Padres | 6,82 | 2,470 | ,135 | Sí *** | Sí *** | Sí *** |
| | Profesores | 3,61 | 3,471 | ,190 | | | |
| Inatención | Padres | 1,96 | 2,038 | ,112 | Sí *** | Sí *** | Sí *** |
| | Profesores | 2,53 | 2,397 | ,131 | | | |
| Agresividad | Padres | 4,10 | 2,529 | ,139 | No | Sí *** | Sí *** |
| | Profesores | 1,51 | 2,556 | ,140 | | | |
| Retraimiento | Padres | 1,23 | 1,564 | ,086 | No | Sí *** | Sí *** |
| | Profesores | ,83 | 1,446 | ,079 | | | |
| Ansiedad | Padres | ,72 | ,892 | ,049 | No | Sí *** | Sí *** |
| | Profesores | ,45 | ,964 | ,053 | | | |
| Rendimiento | Padres | 4,21 | 3,292 | ,181 | No | No | No |
| | Profesores | 4,08 | 3,874 | ,212 | | | |

*** $p \leq 0,000$

Normalmente son los padres los que ofrecen valoraciones más elevadas en la mayor parte de las dimensiones, salvo en la de *inatención* (ver gráfico 3) donde la media de valoración que ofrecen los padres es de 1,96, mientras que la de los profesores es de 2,53.

En las restantes dimensiones, en la que se da más distancia bruta entre la media de valoraciones de profesores y padres es en la de *hiperactividad*. En este caso, el promedio que ofrecen los padres es de 6,82, mientras el que dan los profesores es de 3,61.

GRÁFICO 3. Valoraciones medias de padres y profesorado en todas las subescalas



A continuación, destacar que también se observa una distancia considerable entre las valoraciones medias de los dos grupos en la dimensión de *agresividad*, en la que el promedio de valoraciones de los padres es de 4,10 y de profesores es de 1,51.

En las que menos distancia se observa es en la de *ansiedad* (Media de profesorado 0,72; padres: 0,45); y en la de *retraimiento*, en la que la media de valoraciones del profesorado es de 0,23 y la de los padres es de 0,83.

En el caso de la dimensión de Rendimiento, la diferencia entre las medias que ofrecen ambos

grupos no es estadísticamente significativa, tal como hemos señalado anteriormente. La media del profesorado es 4,21 y la de padres es de 4,08.

Finalmente, destacar, que realizada la prueba de Levene de contraste de varianzas, se puede observar que normalmente no se dan diferencias significativas entre la variación de ambos grupos. Tan solo en el caso de las dimensiones de *hiperactividad* e *inatención* presentan diferencias estadísticamente significativas. En ambos casos es el grupo de profesorado el que presenta mayor heterogeneidad en sus valoraciones.

Respecto al contraste analizado mediante la prueba U de Mann-Whitney se observan los mismos resultados que los obtenidos con la prueba t. En este sentido, se confirman las tendencias comentadas (ver tablas 3, 4 y 5).

Conclusiones

Según arrojan los datos analizados en nuestro trabajo, no existe mucha concordancia entre las fuentes de información padres-profesores y se aprecian notables diferencias entre la información proporcionada en relación al comportamiento de un niño con posible TDAH, así lo recogen también distintas investigaciones (Díaz-Sibaja y Trujillo, 2008; Acle y Ortiz, 2006).

TABLA 5. Resultados del análisis de contraste no-paramétrico (prueba de U de Mann-Whitney)

| | Hiperactividad | Inatención | Agresividad | Retraimiento | Ansiedad | Rendimiento |
|---------------------------|----------------|------------|-------------|--------------|-----------|-------------|
| U de Mann-Whitney | 27536,000 | 49119,000 | 20600,500 | 44178,000 | 42602,000 | 52426,500 |
| W de Wilcoxon | 83481,000 | 104730,000 | 76545,500 | 100123,000 | 98213,000 | 108037,500 |
| Z | -11,387 | -2,666 | -14,312 | -5,002 | -5,963 | -1,162 |
| Sig. asintót. (bilateral) | ,000 | ,008 | ,000 | ,000 | ,000 | ,245 |

Las diferencias en la información aportada por padres y profesores no necesariamente implican que una sea más válida que la otra. Podemos interpretarlo como un reflejo de las diferencias conductuales ocasionadas por los diversos contextos o a las interacciones diferenciales entre el niño y quienes informan, así como el grado de expectativas o el nivel de tolerancia (Steele, Forehand, y Devine, 1996, Orjales, 2001).

En la valoración de los datos obtenidos hemos de tener en cuenta que los evaluadores responden en función de los contextos y las situaciones en las que se encuentran inmersos. Por ello es importante que se tengan en cuenta las exigencias y características del contexto donde se desarrolla el niño sobre el que se informa (Amador y Forns, 2001).

Según los criterios del DSM-IV, una de las premisas que deben cumplirse para diagnosticar TDAH es que los síntomas deben darse en dos o más ambientes (APA, 1995). La primera parte del diagnóstico de TDAH se va a hacer a través de escalas de observación conductual, por lo que se hace imprescindible la colaboración de padres y profesores en este proceso, ya que son los que mayor tiempo comparten con los niños. Para obtener descripciones válidas sobre la conducta del niño, los padres y profesores son las mejores fuentes de información, para la mayoría de los trastornos externos (Montiel-Nava y Peña, 2001).

Herjanic y Reich (1982), al igual que Verhulst y Van der Ende (1991), afirman que los profesores y los padres son mejores fuentes de información y con una concordancia entre observadores del mismo grupo (padres o profesores) más elevada, cuando el área que debe evaluarse incluye conductas externas; mientras que esta consistencia disminuye cuando se evalúan problemas internos.

Considerando los resultados obtenidos, la dimensión que obtiene un mejor nivel de correlación es la de *rendimiento*, lo que quiere decir

que tanto padres como profesores coinciden a la hora de valorar el rendimiento académico de estos alumnos. Algo que es de esperar ya que estos chicos presentan un rendimiento académico insuficiente e insatisfactorio, debido a que no logran los conocimientos escolares requeridos para el grado que cursan (Portellano, 1989; Corral, 2005), por lo que necesitan del seguimiento y la ayuda tanto de padres como de profesores, hecho que explica esta coincidencia.

Por otra parte, se aprecian notables diferencias entre la información proporcionada por los padres y por los profesores en relación al comportamiento de un niño con posible TDAH (Díaz-Sibaja y Trujillo, 2008; Acle y Ortiz, 2006). Así, observamos que los padres ofrecen valoraciones más elevadas que los profesores. Se aporta evidencia de la tendencia a puntuar más alto de los padres, asumiendo que estos tienen un menor número de referencias para comparar a sus hijos que las que pudieran tener los profesores.

En el caso de la *inatención* la media de valoración del profesorado es bastante más alta que la de los padres, algo que es de esperar, puesto que en casa la demanda de atención sostenida es menos frecuente que en clase, donde la mayoría de actividades requieren este tipo de atención.

En *hiperactividad y agresividad*, ocurre lo contrario que con los problemas de atención, destacan las puntuaciones de los padres sobre las de los profesores. Estamos de acuerdo con Amador, en que a medida que se pasa de preescolar a ciclos superiores se incrementa la frecuencia de las conductas relacionadas con hiperactividad. En este sentido, en los primeros cursos hasta que aprenden a acatar normas es frecuente que el profesorado considere excesivo el nivel de movimiento detectado en los alumnos. Este exceso de movimiento se controlará notablemente en aquellos casos que el principal problema sea simplemente

instruccional, no así en posibles casos de condición TDAH. Las valoraciones realizadas por padres y profesores nos sugieren que al subir de nivel se les exige a los alumnos un mayor esfuerzo para controlar su actividad excesiva, y que padres y profesores juzgan con mayor rigidez esta falta de control (Amador *et al.*, 2006). El alumnado no se comporta

igual en el entorno familiar donde no hay reglas en cuanto al exceso de movimiento que en el colegio donde hay unas normas que respetar, las cuales se han exigido desde su inicio en el centro. Al igual ocurre con la agresividad: las normas de comportamiento preestablecidas condicionan su actitud en el centro escolar.

Notas

¹ En algunas dimensiones es ligeramente mayor, como, por ejemplo, en la de hiperactividad de 334 casos.

² Téngase en cuenta que, si bien las valoraciones que ofrecen padres y profesorado en cada ítem están en una escala Likert de 4 puntos (en la que puede asegurarse únicamente la ordinalidad), la Escala no trabaja con estos puntajes directos. Se corrige, como si se trata de una prueba de logro, en la que en función de la respuesta al ítem, se consigna presencia/ausencia en la dimensión y el puntaje total de cada dimensión es la suma que se adecua a una escala 0-10. En este sentido, asumimos que se trata de una métrica asimilable a la de intervalo, por lo que trabajamos

CON r_{xy} de Pearson.

Referencias bibliográficas

- Acle, G., y Ortiz, J. A. (2006). Diferencias entre padres y maestros en la identificación de síntomas del trastorno por déficit de atención con hiperactividad en niños mexicanos. *Revista de Neurología*, 42 (1), 17-21.
- Amador, J. A., y Forns, M. (2001). Sensibilidad y especificidad de la valoración de padres y profesores de los síntomas del Trastorno por déficit de atención con hiperactividad. *Anuario de Psicología*, 32 (4), 65-78.
- Amador, J. A., Forns, M., y González, M. (2010). *Trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH)*. Madrid: Síntesis S.A.
- Amador, J. A., Forns, M., y Martorell, B. (2001). Síntomas de desatención e hiperactividad-impulsividad: análisis evolutivo y consistencia entre informantes. *Anuario de Psicología*, 32 (1), 51-66.
- Amador, J. A., Forns, M., Guàrdia, J., y Peró, M. (2006). Estructura factorial y datos descriptivos del perfil de atención y del cuestionario TDAH para niños en edad escolar. *Psicothema*, 18 (4), 696-703.
- American Academy of Child and Adolescent Psychiatry (AACAP) (2007). Practice parameter for the assessment and treatment of children and adolescents with attention-deficit / hyperactivity disorder. *Journal of American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 46 (7), 894-921.
- American Academy of Pediatrics (AAP) (2000). Clinical Practice Guideline: Diagnosis and evaluation of the child with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Pediatrics*, 105 (5), 1158-1170.
- American Academy of Pediatrics (AAP) (2001). Clinical practice guideline: Treatment of the School-Aged Child with Attention-deficit/hyperactivity disorder. *Pediatrics*, 108 (4), 1033-1044.
- American Academy of Pediatrics (2011). ADHD: Clinical practice guideline for the diagnosis, evaluation, and treatment of attention-deficit/hyperactivity disorder in Children and Adolescents. *Pediatrics*, 128 (5), 1007-1024.

- American Psychiatric Association (2002). DSM-IV-TR. *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Barcelona: Masson.
- American Psychiatric Association (2013). DSM- 5. *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. Washington: American Psychiatric Association.
- Barkley, R. A. (2002). International consensus statement on ADHD. *Clin child Fam Psychology Review*, 5 (2), 89-111
- Barkley, R. A. (2011). *Niños hiperactivos: cómo comprender y atender sus necesidades especiales. Guía completa del trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH)*. Barcelona: Paidós.
- Biederman, J., Rosenbaum, J. F., Hirshfeld, D. R., Faraone, S. V., Bolduc, E. A., Gersten, M., Meminger, S. R., Kagan, J., Snidman, N., Reznick, J. S., y Reznick, PhD. (1990). Psychiatric correlates of behavioral inhibition in young children of parents with and without psychiatric disorders. *Arch Gen Psychiatry*, 47 (1), 21-26.
- Bird, H. R. (2002). *The diagnostic classification, epidemiology and cross-cultural validity of ADHD, in Attention Deficit Hyperactivity Disorder: State of the Science: Best Practices*. Kingston, NJ: Jensen PCJ.
- Buchsbaum, M., y Wender, P. (1973). Average evoked responses in normal and minimally brain dysfunctioned children treated with amphetamine. *Arch Gen Psychiatry*, 29 (6), 764-770.
- Cardo, E., y Servera, M. (2005). Prevalencia del trastorno por déficit de atención e hiperactividad. *Revista Neurología*, 40 (Supl. 1), S11-5.
- Cardo, E., Servera, M., y Llobera, J. (2007). Estimación de la prevalencia de déficit de atención con hiperactividad entre la población de la isla de Mallorca. *Revista de Neurología*, 44, 10-14.
- Centers for Disease Control and Prevention CDC (2014). Data and Statistics in the United States. Recuperado de: <http://www.cdc.gov>
- Corral, P. (2005). La hiperactividad infantil y juvenil. En M. Comeche y M. Vallejo (eds.), *Manual de Terapia de la conducta en la infancia* (pp. 519-549). Madrid: DyKinson.
- Díaz, A., Jiménez, J. E., Rodríguez, C., Alfonso, M., y Artiles, C. (2013). Consideraciones de los estudios de prevalencia del trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad (TDAH). *Revista de Psicología y Educación*, 8 (2), 155-170.
- Díaz-Sibaja M. A., y Trujillo, A. (2008). Eficacia de un protocolo de evaluación multi-metodológico para el diagnóstico del trastorno por déficit de atención con hiperactividad. *Revista de Psiquiatría y psicología del niño y del adolescente*, 8 (1), 1-11.
- Etchepareborda, M. C., Paiva-Barón, H., y Abad, L. (2009). Ventajas de las baterías de exploración neuropsicológicas en el trastorno por déficit de atención/hiperactividad. *Revista de Neurología*, 48, nº extra 2, 89-93.
- Faraone, S. V., Sergeant, J., Gillberg, C., y Biederman, J. (2003). The worldwide prevalence of ADHD: is it an American condition? *World Psychiatry*, 2, 104-113.
- García-Pérez, M., y Magaz, A. (2003). *Hiperactividad. Guía para profesores*. Cruces-Baracaldo: ALBOR- COHS.
- García-Pérez, M., y Magaz, A. (2006). *Escala Magallanes de Detección de Déficit de Atención: EMA-DDA* Burceña-Barakaldo: ALBOR-COHS.
- González Acosta, E. (2006). *Trastorno de déficit de atención e hiperactividad en el salón de clases*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- González Montesinos, M. J. (2008). *Ánalisis de Reactivos a través del Modelo de Rasch. Manual Técnico A. Serie Medición y Metodología*. México, DF: INEE -UNISON.
- Guillén Pino, F., Gracia Marco, R., Sánchez García, F., y Herreros Rodríguez, O. (2002). Trastorno de déficit de atención con hiperactividad (TDAH): puesta al día. *Centro de salud*, 10 (9), 536-542.

- Herjanic, B., y Reich, W. (1982). Development of a structured psychiatric interview for children: agreement between child and parent on individual symptoms. *J. Abnorm Child Psychol*, 10 (3), 307-324.
- Houghton, S., Douglas, G., West, J., Whiting, K., Wall, M., Langsgord, S., Powell, L., y Carroll, A. (1999). Differential patterns of executive function in children with Attention-Deficit Hyperactivity Disorder according to gender and subtype. *Journal of Child Neurology*, 14, 801-805.
- Kadesjö, B., y Gillberq, C. (2001). The comorbidity of ADHD in the general population of Swedish school-age children. *J Child Psychol Psychiatry*, May 42 (4), 487-492.
- Kollins, S. (2009). Genética, neurobiología y neurofarmacología del trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH). *RET, Revista de toxicomanías*, 55, 19-27.
- Larson, E. L., y Liverman, C. T. (2011). *Preventing transmission of pandemic influenza and other viral respiratory diseases: personal protective equipment for healthcare workers: Update 2010*. Washington, DC: National Academies Press.
- Linacre, J. M. (1991-2006a). *Rasch-Model Computer Programs* ©, Chicago, IL: Electronic Publication. <http://www.winsteps.com>
- Linacre, J. M. (2006b). *A User's Guide to Winsteps Ministeps: Rasch-Model Computer Programs*. Chicago, IL: Electronic Publication. www.winsteps.com
- Linacre, J. M. (2013). *Facets computer program for many-facet Rasch measurement, version 3*, 71.2. Beaverton, Oregon: Winsteps.com.
- López-Campos, G. X., Gómez-Betancur, L. A., Aguirre-Acevedo, D. C., Puerta, I. C., y Pineda, D. C. (2005). Componentes de las pruebas de atención y función ejecutiva en niños con trastorno por déficit de atención/hiperactividad. *Revista de Neurología*, 40, 331-339.
- Martínez, M. A., y Conde, H. (2009). *Trabajar con personas con TDAH, una labor de equipo*. Tesis Doctoral. Burgos: Universidad de Burgos.
- Martínez-Frutos, M. T., Herrera-Gutiérrez, E., y Peyres-Egea, C. (2014). Los conocimientos del profesorado sobre TDAH y su relación con el rendimiento del alumnado. En J. Maquilón y N. Orcajada (eds.), *Investigación e innovación en formación del profesorado* (pp. 369-380). Murcia: Editum.
- Miller, E. K., y Cohen, J. D. (2001). An integrative theory of prefrontal cortex function. *Annual Review of Neuroscience*, 24, 167-202.
- Montiel-Navá, C., y Peña, J. A. (2001). Discrepancia entre padres y profesores en la evaluación de problemas de conducta y académicos en niños y adolescentes. *Revista de Neurología*, 32 (6), 506-511.
- Morrow, R., Wright, J., Maclure, M., Taylor, S., y Dormuth, C. (2012). Influence of relative age on diagnosis and treatment of attention-deficit/hyperactivity disorder in children. *Canadian Medical Association Journal*, 184, 755-762.
- Muñoz Yunta, J. A., Palau, M., Salvadó, B., y Valls, A. (2006). Neurobiología del TDAH. *Acta Neurológica Colombiana*, 22, 184-189.
- Navarro González, M. I. y García-Villamizar, D. A. (2010). El concepto de hiperactividad infantil en perspectiva: Breve análisis de su evolución histórica. *Historia de la Psicología*, 31 (4), 23-36.
- Organización Mundial de la Salud (1995). *Clasificación Estadística Internacional de Enfermedades y Problemas Relacionados con la Salud. Décima Revisión: CIE-10*. Volumen 1. Washington: Organización Panamericana de la Salud.
- Orjales, I. (2001). *Déficit de atención con hiperactividad manual para padres y educadores*. Madrid: CEPE.
- Orjales, I. (2003). Déficit de atención con hiperactividad. Diagnóstico e intervención. En E. González (ed.), *Necesidades educativas específicas intervención psicoeducativa* (pp. 431-467). Madrid: Editorial CCS.

- Pennington, B. F., y Ozonoff, S. (1996). Executive functions and developmental psychopathology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 37, 51-73.
- Pineda, D., Ardila, A., y Rosselli, M. (1999). Neuropsychological and behavioral assessment of ADHD in seven- to twelve-year old children: A discriminant analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 32, 159-173.
- Portellano, J. A. (1989). *Fracaso escolar. Diagnóstico e intervención. Una perspectiva neurológica*. Madrid: Ciencias de la Educación Preescolar y Especial.
- Ramos-Loyo, J., Taracena, A. M., Sánchez-Loyo, L. M., Mature, E., y González-Garrido, A. A. (2011). Relación entre el Funcionamiento Ejecutivo en Pruebas Neuropsicológicas y en el Contexto Social en Niños con TDAH. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 11, 1, 1-16.
- Rubia, K., Alegria, A., y Brinson, H. (2014). Anomalías cerebrales en el trastorno por déficit de atención/hiperactividad: una revisión. *Revista de Neurología*, 58 (supl. 1): S3-18.
- Sandín, B. (2013). DSM-5: ¿Cambio de paradigma en la clasificación de los trastornos mentales? *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 18, 255-286.
- Servera, M., y Cardo, E. (2007). Las ADHD Rating Scale-IV en una muestra escolar española: datos normativos y consistencia interna para maestros, padres y madres. *Revista de Neurología*, 45, 393-399.
- Shallice, T., Marzocchi, G. M., Coser, S., Del Savio, M., Meuter, R., y Rumiati, R. (2002). Executive function profile of children with attention deficit hyperactivity disorder. *Developmental Neuropsychology*, 21, 43-71.
- Shimamura, A. P. (2000). The role of the prefrontal cortex in dynamic filtering. *Psychobiology*, 28, 207-218.
- Steele, R., Forehand, R., y Devine, D. (1996). Adolescent social and cognitive competence: Cross-informant and intra-individual consistency across three years. *Journal of Clinical Child Psychology*, 25, 60-65.
- Thapar, A., Cooper, M., Jefferies, R., y Stergiakouli, E. (2012). What causes attention deficit hyperactivity disorder? *Arch Dis Child*, 97, 260-265.
- Trujillo, A., y Díaz-Sibaja, M. A. (2007). Complicaciones en el diagnóstico del TDAH: Diferencias entre padres y profesores. *Psiquiatria.com*, 11 (1), 1-9.
- United Nations Educations, Scintific and Cultural Organization UNESCO (2011). Las TIC accesibles y el aprendizaje personalizado para estudiantes con discapacidad: un diálogo entre los educadores, la industria, el gobierno y la sociedad civil. *Sector de Comunicación e Información División de las Sociedades de Conocimiento*.
- Vaquerizo-Madrid, J., Estévez-Díaz, F., y Pozo-García, A. (2005). El lenguaje en el trastorno por déficit de atención con hiperactividad: competencias narrativas. *Revista de Neurología*, 41 (Supl. 1), S83-S89.
- Verhulst, F. C., y Van der Ende, J. (1991). Four year follow up of teacher reported problem behaviors. *Psychological Medicine*, 21, 965-977.

Abstract

Differential patterns between parents and teachers in detecting ADHD

INTRODUCTION. The diagnosis of Attention Deficit Disorder with Hyperactivity (ADHD) has increased in recent years. The criteria for ADHD have become clearer in the scientific community.

However, it is a complex disorder that requires the participation of a multidisciplinary team for an appropriate diagnosis. **METHOD.** Taking as a sample (N = 331) 6 to 9 year-old students from Cuenca, this study analyzed the existence of differential patterns between the two ratings, using the EMA-D.D.A. Scales (García-Pérez y Magaz, 2006). Different approaches to hypothesis testing are used, and the internal consistency of the scales is valued. **RESULTS.** The differences observed suggest differential influence of observational context and is consistent with the results obtained in other studies. **DISCUSSION.** The diagnosis requires the detection at school, a clinical and a further neurological evaluation. In school screening behavioral assessment scales are used to which parents and teachers respond. The establishment of the diagnosis requires that both assessments are coincident to detect ADHD. However, studies show differences between both assessments.

Keywords: ADHD, Diagnosis, School screening, Differential analysis, Assessment of parents and teachers.

Résumé

Modèles différentiels de détection du TDAH vis-à-vis des expériences de parents et enseignants

INTRODUCTION. Le diagnostic du Trouble du Déficit de l'Attention avec Hyperactivité (TDAH) a augmenté pendant les dernières années (CDC, 2014; UNESCO, 2011: 14). La communauté scientifique a éclairé les critères sur le TDAH. Cependant, il s'agit d'un trouble complexe qui demande la participation au diagnostic d'une équipe multidisciplinaire. **MÉTHODE.** Dans cette étude nous analysons, en utilisant les échelles EMA-D.D.A. (García-Pérez y Magaz, 2006) et auprès un échantillon (N = 331) d'élèves de 6 à 9 ans provenants de Cuenca, l'existence de modèles différentiels entre les deux évaluations. Nous utilisons diverses approximations de contraste de l'hypothèse et nous analysons la consistance interne des échelles. **RÉSULTATS.** Les différences observées signalent l'influence différentielle du contexte observationnel, à la fois qu'elle est coïncidente avec les résultats obtenus dans d'autres études. **DISCUSSION.** Pour arriver au diagnostic il est nécessaire une détection scolaire, c'est-à-dire, une évaluation clinique comme neurologique. Dans la détection scolaire on utilise des échelles d'évaluation comportementale, qui sont répondues par les parents et les enseignants. L'établissement du diagnostic exige que toutes les deux évaluations soient positives, c'est-à-dire, coïncidentes sur la détection du TDAH. Les études réalisées montrent qu'il existe des différences entre les deux évaluations, fait que nous analyseront dans l'interprétation et les conclusions de ce travail.

Mots clés: TDAH, Diagnostic, Détection scolaire, Analyse différentiel, Avis des parents et des enseignants.

Perfil profesional de los autores

Purificación Sánchez-Delgado (autora de contacto)

Profesora contratada doctora en el Departamento Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE), de la Facultad de F^a y CC. de la Educación de la Universitat de València. Es miembro

del Grupo de Evaluación y Medición —GEM— (www.uv.es/gem) y ha impartido docencia en las áreas de Medición y Evaluación Educativas. Sus líneas de investigación giran en torno al desarrollo y validación de pruebas para medir diferentes tipos de variables educativas vinculadas al área del lenguaje, tanto orientadas para el diagnóstico individual como para la evaluación de instituciones y sistemas. Correo electrónico de contacto: purificación.sánchez@uv.es

Dirección para la correspondencia: Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Facultad de F^a y CC. de la Educación. Avda. Blasco Ibáñez, 30. 46010 Valencia.

Ana Rosa Bodoque Osma

Profesora titular de Escuela Universitaria, del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, de la Facultad de Educación Universidad de Castilla-La Mancha (sede Cuenca). Licenciada en Psicopedagogía, imparte docencia en Logoterapia, Psicopedagogía y el Máster en Promoción de la lectura y literatura infantil. Dirige el Postgrado en Comunicador en lengua de signos (5 ediciones). Sus líneas de trabajo se centran en lenguaje y comunicación, tanto en el ámbito educativo como sanitario, así como a problemáticas específicas (como los Trastornos por Déficit de Atención) y su vinculación con el lenguaje.

Correo electrónico de contacto: rosa.bodoque@uclm.es

Jesús Miguel Jornet Meliá

Catedrático de Universidad, Departamento Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE), Facultad de F^a y CC. de la Educación, Universitat de València. Catedrático de Medición y Evaluación Educativas, del área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación en la Universitat de València (España). Coordinador del GEM (www.uv.es/gem). Líneas de trabajo: diseño de instrumentos de medición y evaluación educativas (competencias y constructos socioafectivos, alumnado y profesorado), evaluación de organizaciones y sistemas educativos (dimensión educativa de la cohesión social y equidad como consecuencia de la educación).

Correo electrónico de contacto: jornet@uv.es

INTERDISCIPLINARIEDAD O MULTIDISCIPLINARIEDAD EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO. DESAFÍOS PARA LA COORDINACIÓN DOCENTE

An interdisciplinary or a multidisciplinary approach at the university level. Challenges for teaching coordination

ROCÍO CÁRDENAS-RODRÍGUEZ, TERESA TERRÓN-CARO Y CARMEN MONREAL-GIMENO

Universidad Pablo de Olavide

DOI: 10.13042/Bordon.2015.67309

Fecha de recepción: 19/02/2014 • Fecha de aceptación: 02/09/2014

Autor de contacto / Corresponding Author: Teresa Terrón-Caro. E-mail: mttercar@upo.es

Fecha de publicación online: 13/05/2015

INTRODUCCIÓN. En el presente artículo abordamos dos aspectos que se plantean como retos en el Espacio Europeo de Educación Superior y que han promovido el impulso de cambios educativos importantes: la coordinación docente y la interdisciplinariedad en el ámbito universitario. **MÉTODO.** La experiencia de innovación docente que presentamos se centra en articular la práctica docente de distintas asignaturas del Doble Grado en Trabajo Social y de Educación Social de la Universidad Pablo de Olavide desde el principio de interdisciplinariedad y transversalidad. Esta propuesta exige la planificación y coordinación del profesorado para organizar los conocimientos, actitudes y capacidades que debe adquirir el alumnado desde las competencias transversales que concurren en las distintas materias, con la intención de realizar una adecuada intervención profesional. **RESULTADOS.** Entre los principales resultados destacamos el haber favorecido la coordinación del profesorado de distintas disciplinas y áreas de conocimientos, creando una cultura de trabajo en equipos docentes donde la reflexión sobre la práctica profesional es clave, así como el desarrollo de determinadas competencias profesionales en el alumnado. En este sentido, presentamos la evaluación de la experiencia desde la percepción del alumnado, en la que se pone de manifiesto la dificultad de romper las “barreras” existentes entre las distintas áreas de conocimientos que nos hagan pasar de la multidisciplinariedad a la interdisciplinariedad. **DISCUSIÓN.** Es posible que experiencias como esta tengan mayor dificultad en su realización por la falta de cultura de coordinación entre el profesorado universitario, aunque si queremos mejorar la realidad de nuestra docencia universitaria debemos ser arriesgados y emprendedores en la innovación. A su vez, a lo largo del camino nos encontramos con continuos obstáculos institucionales que frenan la motivación docente y dejan, a veces, sin estrategias y sin espacios al profesorado para poder avanzar hacia la coordinación y la interdisciplinariedad en el ámbito universitario.

Palabras clave: Docencia universitaria, Coordinación docente, Innovación pedagógica, Interdisciplinariedad, Competencia profesional.

Introducción

El proceso de Convergencia Europea incide directamente en la situación de la enseñanza universitaria y a su vez tiene una repercusión seria e importante en el profesorado universitario, surge la necesidad de nuevas metodologías docentes y la formación de equipos de profesores/as. Estos equipos son necesarios para alcanzar nuestros objetivos docentes y se hace más evidente aún si en lugar de impartir conocimientos nos esforzamos en desarrollar competencias en el alumnado, tarea que no puede realizar un/a profesor/a de forma aislada en su aula. Interpretando que el aprendizaje por competencias es un nuevo planteamiento teórico, “una manera nueva de que las personas afronten su aprendizaje, de forma más apropiada a las características de la sociedad del conocimiento actual” (Valle y Manso, 2013: 29).

Los cambios producidos en la universidad no han sido tan repentinos ni tan actuales, ya en los años noventa, la universidad adquiere un perfil más poliédrico, menos uniforme, además de ser consciente de que es necesaria una mayor apertura a la sociedad, la universidad no puede vivir de espaldas a ella. Es fundamental que tenga una relación mucho más directa, teniendo muy presente cuáles son los perfiles profesionales que la sociedad demanda y en los que debe formar a los/as estudiantes, aunque por supuesto esto no quiere decir que sea un perfil muy constreñido y cerrado, pero sí que contemple cuál va a ser el desempeño profesional del alumnado que forma.

Este nuevo escenario exige nuevos modelos pedagógicos que respondan a una concepción del proceso de enseñanza y aprendizaje diferente a la que hasta ese momento se habían planteado en la universidad española, cambios en la propia idea de enseñanza (Torrego y Ruiz, 2011). Somos conscientes de que el eje del proceso ya no es el profesorado, sino el aprendizaje del alumnado, con todo lo que eso conlleva. En este sentido, las lecciones magistrales no

son tan fundamentales, van a servir para algunos momentos, pero no son la base del aprendizaje.

Surgen nuevos debates y dilemas, y entre los más relevantes nos encontramos con el debate de si la universidad debe tener como objetivo formar a profesionales útiles a la sociedad o si debe seguir persiguiendo la formación integral del alumnado. El profesorado nunca pensó en descartar esta formación. En este sentido, no debemos entender que el conocimiento se ve amenazado por las competencias, sino que estas “[...] requieren más que nunca del conocimiento académico, que se complementan con un saber hacer, un saber ser, un conocimiento de valores prioritarios que queremos que funcionen en la nueva sociedad” (Rekalde, 2011: 181).

Todos/as sabemos la importancia que tienen en la formación del alumnado las competencias básicas o generales, y ese aprendizaje tiene un carácter transversal, afecta a todo el proceso y a diversas materias. En la universidad se adquieren esas competencias básicas que favorecen la formación integral del alumnado, pero no en el vacío, sino que hay que aterrizar aquellos conocimientos en el ámbito profesional, ya que la competencia es conocimiento puesto en funcionamiento y en contextos determinados. Las competencias no son la suma de los contenidos conceptuales proporcionados por los sistemas educativos tradicionales. A estos conocimientos hay que añadirle una serie de habilidades, actitudes y comportamientos en una situación determinada, o expresados en la forma en que una persona afronta un problema concreto de trabajo. La competencia actúa integrando los recursos que se han ido adquiriendo durante la experiencia y la formación en una realidad determinada (Martínez, Riopérez y Lord, 2013). Además debemos tener presente la complejidad que entraña el desarrollo de dichas competencias en el alumnado, exigiendo a la comunidad docente cierta coherencia, con una ética de mínimos compartida, que persiga el equilibrio

entre lo que se dice y lo que realmente se hace (Tierno, Iranzo y Barrios, 2013).

Los antecedentes de la experiencia que presentamos se remontan al curso 2006/2007 en el que se puso en funcionamiento el proyecto titulado “Interdisciplinariedad, transversalidad y aprendizaje aplicado”, financiado por la Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa de la Junta de Andalucía, en la Convocatoria para la Profundización de la Innovación Docente en el Marco de las Experiencias Piloto de Implementación del Sistema Europeo de Créditos (ECTS). Durante el citado curso y los tres siguientes (2007/2008, 2008/2009 y 2009/2010) el profesorado de todas las materias de 2º curso del Doble Grado en Trabajo Social y Educación Social diseño e implementó una experiencia participativa que supuso el diálogo continuo entre el equipo docente durante las fases de planificación, realización y evaluación de la misma.

La experiencia ha buscado la interdisciplinariedad y el carácter aplicado, teniendo como objetivo principal acercar las materias de las diferentes disciplinas desde un enfoque interdisciplinar a la realidad profesional del alumnado.

Para exponer este proyecto de innovación, en el siguiente apartado realizamos una reflexión crítica sobre la interdisciplinariedad y la coordinación docente en el ámbito universitario, así como la necesidad de tener una perspectiva global y holística de la realidad para formar a profesionales universitarios capaces de aportar a la sociedad lo que esta demanda de ellos. Posteriormente presentamos la experiencia de innovación, cómo se planificó y se implementó. Y en los últimos apartados realizamos una evaluación de esta actuación desde la perspectiva del alumnado, analizando si se ha conseguido la interdisciplinariedad y cómo el alumnado ha percibido esta experiencia en su proceso formativo, para finalizar con algunas consideraciones para la mejora de estas experiencias en futuros cursos académicos.

Interdisciplinariedad y coordinación en la docencia universitaria

Partimos de la premisa de que la división del conocimiento en compartimentos estancos para la investigación, la producción, así como para la enseñanza, limita la integración del saber y la comprensión de la realidad de forma integral. En este sentido, el debate de la interdisciplinariedad en el ámbito universitario conlleva un posicionamiento cognoscitivo, pedagógico, social y cultural.

Para poder entender la interdisciplinariedad debemos partir de la consideración de disciplina, la cual hace referencia a una categoría que organiza el conocimiento científico (Morín, 2001), por lo tanto, es una manera artificial de ordenar la enseñanza que nos lleva a una universidad fragmentada. Pero ante los problemas de hiperespecialización de la enseñanza en un sistema universitario basado en la disciplinariedad, surgen con la reforma universitaria otros planteamientos que pretenden avanzar hacia un modelo interdisciplinario.

Sin embargo, la aplicación de un modelo curricular basado en la interdisciplinariedad no es fácil ni baladí debido a numerosos factores y limitaciones: desconocimiento, resistencias, inercias, defensas de territorios disciplinares, etc., pero aunque tengamos numerosos obstáculos, es necesario insistir en el necesario equilibrio entre la especialización y lo holístico.

La interdisciplinariedad surge en el ámbito universitario como elemento renovador e innovador. Renovador ya que la interdisciplinariedad significa un cambio en el modelo organizativo universitario, e innovador pues supone la eliminación de los espacios aislados de las disciplinas y una mayor flexibilidad en la investigación y docencia universitaria. Como indican Mª José Bolarín, Mª Ángeles Moreno y Mónica Portero (2013: 446) “[...] se precisa de formas de colaboración, cooperación y coordinación entre docentes, asumiendo la importancia y la

pertinencia de relacionarse profesionalmente con el objetivo de plantear actuaciones conjuntas y compromisos de cara a asumir los nuevos retos educativos, orientados a la enseñanza y aprendizaje de competencias". En este sentido, los proyectos interdisciplinares son una propuesta a considerar.

Un currículo fragmentado en disciplinas está lejos de la práctica profesional pero es el que ha seguido la formación docente universitaria. A pesar de los cambios a los que estamos asistiendo, la organización docente sigue parcelada en disciplinas, departamentos, etc.

Un sistema concebido así, como un mosaico de especialidades, resulta sencillo de organizar y gestionar: cada casilla hace su trabajo sin intromisiones externas, se trata de especialistas en la materia y ningún otro profesor/a osará interferir en la organización del contenido de una asignatura ajena. Además este sistema resulta ventajoso para el profesorado que le permite tener independencia sin necesidad de coordinarse con nadie. Con lo que la asignatura puede terminar siendo un reflejo de sus propios intereses académicos y de su visión particular de los objetivos que se deben cumplir en ella.

Pero desde el punto de vista del alumnado, el resultado es una acumulación de fragmentos, cada uno con su propia orientación y grado de exigencia y dificultad. El alumnado se adapta a esa planificación, resolviendo cada parte de forma independiente y pidiendo que se le evalúe de la forma más minimizada y "troceadamente" posible. Con este modelo ni profesorado ni alumnado tienen como referencia para su trabajo un proyecto global o los resultados que se obtiene en el conjunto de la titulación porque existe la creencia explícita de que el proyecto global es equivalente a la suma de las partes (Paricio, 2010).

Frente a esta visión fragmentada están los defensores del currículo integrado basándose

en la argumentación de que el conocimiento del mundo real es holístico, por lo que un acercamiento a la realidad de forma interdisciplinar produce una mayor motivación e implicación del alumnado ante el estudio de la ciencia (Hatch, 1998).

La universidad en su afán por la profesionalización va consiguiendo avances en cada campo científico, va acumulando datos e información en cuestiones puntuales, pero va perdiendo la perspectiva global del saber, desarrollamos la ciencia perdiendo la perspectiva ética y social de la acción tecnológica. Para poder volver a esa perspectiva global hay autores como Bernal (2012) que nos indican los tres factores a tener en cuenta: a) valorar todos los saberes del conocimiento y no solo aquellos que tengan una aplicabilidad tecnológica, b) conjugar la especialización con la perspectiva global en todas las disciplinas, c) impulsar la interdisciplinariedad en todas las disciplinas de un saber científico. Bernal (2012: 5) nos indica que "cada investigador y cada estudiante deben cuidar su disciplina, e incluso su especialización, pero en un contexto, con el propósito de buscar la unidad del saber, ambicionando visiones holísticas". Es decir, una clara apuesta por la interdisciplinariedad.

Por nuestra parte consideramos que para el desarrollo de las competencias profesionales del alumnado universitario se hace necesaria una integración del conocimiento, eliminar las parcelas científicas, fomentar en el ámbito universitario un modelo interdisciplinar. Desde nuestro punto de vista es imprescindible realizar experiencias interdisciplinares si queremos que el alumnado desarrolle competencias profesionales, y si hablamos de interdisciplinariedad esta debe ir unida a la coordinación docente.

La coordinación docente surge como una necesidad frente a la cultura individualista del profesorado en general, fundamental para afrontar las transformaciones que supone el EEES

respecto a la intervención docente en el aula (Torrego y Ruiz, 2011). De este modo debemos ser conscientes, como afirma Rue y Lodeiro (2010: 14), de que “la coordinación entendida como objetivo y como proceso, se configura como un valor añadido a toda propuesta formativa, como un intangible capaz de incidir decisivamente en la calidad de la formación declarada y practicada. En consecuencia emerge como uno de los indicadores de calidad más relevantes para cualquier proceso de comparación y reconocimiento mutuo de las Instituciones”.

La coordinación entre lo que un/a profesor/a hace y dispone para sus estudiantes y lo que hace y dispone el resto del profesorado implicado en una titulación, en función de los objetivos compartidos que la definen, es uno de los retos pendientes de la universidad española. Si la labor investigadora tiende a tener un carácter cooperativo, la labor docente tiende a realizarse de forma individual, y las experiencias de coordinación se siguen considerando elementos innovadores en un contexto donde debería estar intrínseco culturalmente. Es poco habitual encontrarnos con equipos docentes que realicen su labor de forma coordinada entre las distintas materias.

La implantación de los actuales Planes de Estudio exige la planificación de materias consensuadas por todos los participantes, lo que podría promover espacios de encuentro y tiempos de intercambios, sin embargo, la realidad nos lleva a que esto se interprete con un mero trámite burocrático más que a un trabajo coordinado.

Desde un punto de vista institucional, la coordinación no puede ser definida como el alineamiento de grupos de asignaturas sino de forma más general como adaptación de la actuación individual a los objetivos y criterios de un proyecto colectivo global. Así entendida la coordinación docente es un requisito imprescindible que afecta a todos los aspectos

y fases de la titulación (Paricio, 2010). En este sentido, la investigación realizada por Juana M. Tierno, Pilar Iranzo y Charo Barrios (2013: 247) muestra cómo las buenas prácticas de innovación educativa desarrolladas en universidades públicas catalanas, respecto a la evaluación de competencias, comparten una característica común: la “corresponsabilidad entre la institución (equipos directivos, planes estratégicos de mejora, etc.), los profesores y el entorno social”. Es decir, la coordinación y las decisiones tomadas colectivamente respecto al diseño de planes de estudio deben pivotar este tipo de cambio cultural en el que está inmersa la universidad en la actualidad, siendo esencial un apoyo y liderazgo institucional.

Para finalizar este apartado, y siguiendo a Hargreaves (2003: 23), citado por Fuentes-Guerra Soldevilla (2012), compartimos la idea de que “el modo como los docentes trabajan con docentes afecta a su forma de trabajar con el alumnado” y con este planteamiento desarrollamos la experiencia que a continuación presentamos.

Experiencia de innovación docente. Hacia la interdisciplinariedad

Tal y como hemos indicado, la experiencia que presentamos se inició en el curso académico 2006-2007 y continuó durante los siguientes tres cursos académicos. A continuación presentamos las principales características, metodología y elementos innovadores que se han ido introduciendo de forma procesual a raíz de la evaluación de proceso.

Rasgos centrales y alcance

El modelo de enseñanza-aprendizaje en el que se enmarca esta experiencia parte del modelo andaluz de implantación del Plan Bolonia, estructurado en los siguientes espacios:

TABLA 1. Modelo de enseñanza-aprendizaje

| Grupo de Enseñanzas Básicas de docencia (EB) | Grupos de Enseñanzas Prácticas y de Desarrollo (EPD) | Trabajo individual |
|---|---|---|
| Sesiones constituidas por el grupo de clase (ratio no superior a 50 alumnos/as). Las sesiones magistrales suele ser la metodología docente empleada | Sesiones en las que se aborda la teoría desde la práctica, desde la intervención. Se trabaja en pequeños grupos, casos prácticos reales, en los que el alumnado tiene que analizar, sintetizar, organizar, planificar, resolver problemas y tomar decisiones adecuadas para la intervención desde una perspectiva profesional | En ellas, se pone de relevancia el trabajo del alumnado de forma individual, tutorizado por el profesor/a. Se basa fundamentalmente en actividades relacionadas con la elaboración de informes, investigación documental, reflexiones, ensayos, búsquedas bibliográficas y por Internet..., que complementarían tanto las sesiones teóricas como las sesiones prácticas |

Fuente: elaboración propia.

Teniendo en cuenta la estructura presentada en la tabla anterior, debemos indicar que nuestra experiencia se desarrolló en los Grupos de Enseñanzas Prácticas y de Desarrollo. El equipo docente implicado consideró que estos espacios eran el escenario ideal para trabajar casos prácticos reales. En ellos, el alumnado tenía que analizar, sintetizar, organizar, planificar, resolver problemas y tomar decisiones adecuadas para la intervención desde una perspectiva profesional. A su vez, este espacio fue considerado el escenario perfecto para comenzar a trabajar de forma coordinada todo el profesorado implicado, diseñando casos prácticos de forma interdisciplinar.

Según indica Rue y Lodeiro (2010), en todo proceso de coordinación late como aglutinante de personas y equipos el concepto de proyecto. En este sentido, el objetivo general de nuestra experiencia fue:

- Favorecer el aprendizaje del alumnado centrado en competencias, para que el mismo pudiera comprobar la aplicabilidad de los conocimientos adquiridos en el desarrollo de las distintas asignaturas, a través de la resolución de dilemas.

Y los objetivos específicos:

- Desarrollar el trabajo en equipo del alumnado, potenciando las competencias de interacción personal.
- Fomentar la evaluación continua basada en competencias.
- Favorecer procesos de autoevaluación y heteroevaluación del alumnado.
- Orientar la enseñanza hacia la actividad profesional del alumnado.

Al plantear el aprendizaje en base a competencias, la interdisciplinariedad fue una consecuencia necesaria para el profesorado y la aplicabilidad la pudo vivir el alumnado como resultado de su trabajo en los casos prácticos. Además mediante la coordinación se fue configurando un equipo de profesores/as de todas las materias de ese curso.

Para la realización de esta experiencia fue esencial una planificación conjunta de todo el profesorado teniendo en cuenta determinadas competencias que se desarrollarán en las diversas materias y que se harán efectivas en estos grupos de trabajo de forma interdisciplinar. Los casos prácticos requirieron de una programación

conjunta, considerando las competencias y habilidades seleccionadas para trabajar en todas y cada una de las distintas disciplinas.

Las asignaturas implicadas en la experiencia fueron: Epistemología y Metodología del Trabajo Social, Estructura Social Contemporánea de Andalucía, Métodos y Técnicas de Investigación Social, Pedagogía Social Comunitaria, Psicología Social, Servicios Sociales Básicos y Especializados, Teoría e Instituciones Contemporáneas de Educación, Educación de Personas Adultas, Política Social, Programas de Animación Sociocultural. De esta forma se constituyó un equipo de trabajo docente multidisciplinar con profesorado de cinco áreas de conocimiento: Teoría e Historia de la Educación, Psicología Social, Trabajo Social, Sociología, Antropología.

Uno de los mayores retos consistía en romper las “barreras” existentes entre las distintas áreas de conocimientos para pasar de la multidisciplinariedad a la interdisciplinariedad.

Metodología docente y desarrollo de la experiencia

La metodología que utilizamos fue eminentemente participativa dándole voz a cada uno de

los implicados en este proceso. Se llevaron a cabo numerosas reuniones con todo el profesorado participante en la experiencia así como con representantes de alumnos/as del curso implicado.

El proceso seguido podemos estructurarla tal como se indica en la tabla 2.

A) Planificación de la actividad

Los/as profesores/as diseñamos conjuntamente una situación problemática que, para ser tratada desde un planteamiento socioeducativo, requiriera poner en práctica conocimientos y competencias transversales de todas las materias participantes. Esta fase ha sido una de las más importantes en todo el proceso, pues es imprescindible la coordinación del profesorado. Para poder diseñar conjuntamente el modelo de enseñanza-aprendizaje a seguir, se desarrollaron sesiones de trabajo de una hora semanalmente durante el curso académico en cuestión, en las que se acordaron los siguientes aspectos:

- Puesta en común de las guías docentes presentadas para cada materia.
- Análisis, reflexión y debate de las técnicas docentes y metodología desarrollada por el profesorado.

TABLA 2. Desarrollo de la experiencia interdisciplinar

| EB ¹ | Planificación de la actividad | | |
|---------------------------------|------------------------------------|---|-------------------------------|
| | Trabajo individual | EPD ² Interdisciplinar Sesión 1 | EPD Interdisciplinar Sesión 2 |
| Explicación de conceptos claves | Lectura de documentos recomendados | Caso práctico: documental, trabajo en equipos, debate | Mesa redonda. Profesionales |

Evaluación de la actividad

Fuente: elaboración propia.

¹EB: Enseñanzas Básicas. Docencia de cada profesor/a en gran grupo (ratio de 60 alumnos/as aproximadamente).

²EPD: Enseñanzas Prácticas y de Desarrollo. Sesiones prácticas en grupos de 20 alumnos/as, aunque para la sesión interdisciplinar asistieron los 60 alumnos/as y todo el profesorado implicado.

- Análisis, reflexión y debate de las competencias generales establecidas por el profesorado.
- Consenso sobre las competencias generales y específicas comunes a trabajar interdisciplinariamente en el curso académico.
- Establecimiento de las temáticas más apropiadas para abordarlas de forma interdisciplinaria desde distintos ámbitos profesionales y elegir la documentación que se le haría llegar al alumnado.
- Diseño de los casos prácticos en los que el alumnado pudiera poner en práctica los conocimientos y habilidades adquiridas en todas y cada una de las asignaturas implicadas de forma interdisciplinaria.
- Elaboración de los instrumentos de evaluación.

B) Trabajo previo e individual del alumnado

Determinada la temática a estudiar, el alumnado debía realizar un trabajo individual a través de lecturas, análisis de textos, documentos, etc., seleccionados previamente por el profesorado participante de forma conjunta. Por otro lado, semanas previas a la sesión, los/as profesores/as analizamos transversalmente en las materias que impartimos los conceptos necesarios para profundizar en el tema, así como los conocimientos requeridos para resolver posteriormente el caso práctico.

C) Sesión 1. Análisis del caso práctico

Semanas después, abordamos en los grupos de trabajo el caso práctico a partir del visionado de un documental seguido de un debate y reflexión en pequeños grupos sobre cuestiones seleccionadas y planteadas por el profesorado. Para terminar esta sesión se realizó una puesta en común donde un miembro del grupo presentaba el análisis realizado.

En este seminario estaban presentes los/as profesores/as de las diversas disciplinas para su evaluación. Con ello pretendíamos unir el trabajo individual del alumnado con el trabajo en grupo

y la reflexión compartida, intentando dar al caso el carácter interdisciplinario.

D) Sesión 2. Mesa redonda de profesionales

Para complementar el caso práctico y relacionarlo con la vida profesional, planificamos una sesión de trabajo en un grupo grande (con todo el profesorado y el alumnado) para desarrollar una mesa redonda con profesionales. El objetivo era analizar el fenómeno estudiado desde la perspectiva de distintos profesionales que trabajaban en esa temática en su intervención profesional. Después de una semana todos los grupos entregarían sus trabajos por escrito.

E) Evaluación de la actividad del alumnado

Durante la implantación de la experiencia una de las principales dificultades encontradas fue precisamente la evaluación de las competencias seleccionadas y trabajadas en las sesiones. Teniendo en cuenta las competencias seleccionadas se diseñó un plan de evaluación en el que se conjugaban distintos procesos evaluativos: autoevaluación y heteroevaluación del alumnado y evaluación del profesorado (ver tabla 3).

Durante el curso 2006/2007 y 2007/2008 la temática del caso práctico en el primer cuatrimestre fue “Estereotipos, prejuicios y educación en relación al fenómeno de la inmigración en España”, mientras que en el segundo cuatrimestre se trataron las “Relaciones interpersonales en la juventud: familia, grupo de iguales y escuela”.

En el curso académico 2008/2009 y 2009/2010 se introdujeron algunas novedades. Se pusieron en práctica cuatro sesiones de casos prácticos con enfoque interdisciplinario, dos en cada cuatrimestre. Los cuatro seminarios interdisciplinares fueron:

Primer cuatrimestre:

- Seminario 1: “Estereotipos, prejuicios y educación en relación al fenómeno de la inmigración en España”.

TABLA 3. Evaluación de las competencias

| Competencias generales | Aspectos a evaluar | Procesos de evaluación |
|--|---|---|
| Capacidad de análisis y síntesis | Resolución de las cuestiones planteadas y la exposición de forma concisa y sin repetir ideas Fundamentación: relación teórica-práctica, grado de utilización de documentos, manejo de fuentes, etc. | <ul style="list-style-type: none"> • Heteroevaluación de las exposiciones orales que realiza un miembro del grupo a través de una plantilla de recogida de información que rellena cada alumno/a del resto de los grupos y el profesorado presente en la sesión • Informe escrito que entrega cada grupo de trabajo en el que deben resolver los casos planteados. Este documento es evaluado interdisciplinariamente por el profesorado |
| Trabajo en equipo | Favorecer y estimular la participación en el grupo Diálogo fluido | <ul style="list-style-type: none"> • Observación del profesorado presente en la sesión mediante una hoja de registro que se plasma en una rúbrica • Autoevaluación del alumnado de su propia participación y la de sus compañeros/as en el trabajo grupal. Para ello disponen de una hoja de registro que también se plasma en la rúbrica • Desarrollar la responsabilidad dentro del grupo mediante la firma de un compromiso de trabajo en grupo que el mismo alumnado propuso |
| Resolución de problemas y toma de decisiones | Consenso Rigurosidad en el proceso | <ul style="list-style-type: none"> • Hojas de registro del profesorado • Hojas de registro del profesorado y alumnado • En la presentación tanto oral como escrita y cumplimiento de entrega de plazos |
| Capacidad crítica y autocritica | Se valoran diversas opiniones Autoevaluación del grupo | <ul style="list-style-type: none"> • Observación del profesorado y alumnado • Hojas de registro que rellena cada estudiante |
| Competencias específicas | | Procesos de evaluación |
| Estrategias cognitivas | Mostrar una comparación crítica de los desequilibrios socioestructurales y de las desigualdades sociales, económicas y políticas que aquejan a la población, con especial énfasis al caso andaluz | Mediante los informes presentados a través de una rúbrica |
| Estrategias instrumentales | Desarrollar técnicas de análisis en investigación social. Instrumentos y herramientas Identificar colectivos de riesgo y analizar sus causas Favorecer estructuras y procesos de participación y acción comunitaria | A partir de los informes entregados por el grupo, resultado del debate de trabajo en grupo que ha sido evaluado mediante observación del profesorado en las sesiones presenciales |
| Estrategias actitudinales | Promover el interés por los fenómenos sociales emergentes en el entorno social Potenciar la capacidad crítica para la autoevaluación y perfeccionamiento profesional | Actualmente seguimos trabajando en la realización de rúbricas para evaluar las competencias actitudinales seleccionadas |

Fuente: elaboración propia.

- Seminario 2: "La atención socioeducativa a las adicciones".

Segundo cuatrimestre:

- Seminario 3: "Relaciones interpersonales en la juventud: familia, grupo de iguales y escuela".
- Seminario 4: "Intervención socioeducativa con personas mayores y dependencia, en diferentes contextos profesionales".

Por otro lado, además de desarrollar las competencias trabajadas en los cursos anteriores, se hizo especial hincapié en la capacidad crítica y perfeccionamiento profesional del alumnado. Para adquirir esta competencia se especificaron ámbitos profesionales en distintos campos de actuación (servicios sociales, mercado de trabajo, educación e iniciativas sociales) todo ello de forma coordinada e interdisciplinar.

Evaluación de la experiencia

Los resultados que exponemos a continuación son fruto de las valoraciones realizadas por el alumnado participante en la experiencia durante los cursos académicos 2008-2009 y 2009-2010. La información se recogió a través de un cuestionario cerrado que tenía como objetivo valorar distintas cuestiones de la experiencia de innovación: competencias alcanzadas, metodología empleada, recursos y materiales utilizados, aportaciones de la actividad a su proceso formativo, etc., siempre desde la percepción del alumnado. El instrumento fue diseñado por el profesorado participante en el proyecto de innovación y los datos han sido analizados con el programa estadístico SPSS.

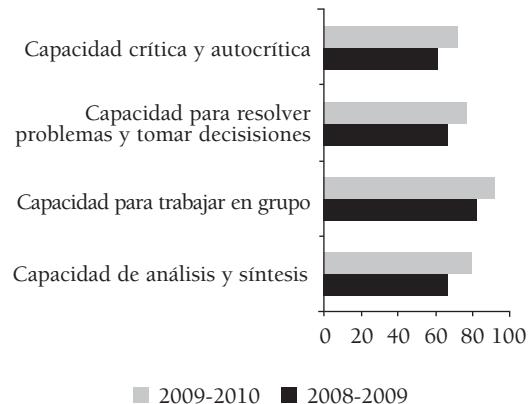
Una de las cuestiones claves en la evaluación del proceso de la experiencia consistía en conocer si esta había favorecido el desarrollo de ciertas competencias entre el alumnado, entre las que se encontraban como objeto de interés: la capacidad de análisis y síntesis, el trabajo en

grupo, resolver problemas y tomar decisiones, así como la capacidad de crítica y de autocritica.

Haciendo una comparación entre los resultados obtenidos en el curso 2008-2009 y 2009-2010 (ver gráfico 1) podemos observar que más de la mitad del alumnado afirma que les ha servido para el desarrollo de estas competencias, si bien, la que consideran que más se ha potenciado es la capacidad para trabajar en grupo, de hecho en el último curso prácticamente todo el alumnado manifiesta que esta experiencia les ayuda a mejorar el trabajo grupal.

Otra de las cuestiones que podemos observar es la mejora de la percepción del alumnado en cuanto al resultado de la experiencia, ya que en el curso 2009-2010 el alumnado manifiesta una mejor valoración de la actividad respecto al curso anterior.

GRÁFICO 1. Desarrollo de competencias



Fuente: elaboración propia.

De forma general, podemos determinar que una de las competencias que más se ha desarrollado en el alumnado ha sido la del trabajo grupal. La encuesta realizada en el curso 2009-2010 nos indica que el 72,3% ha valorado positivamente la metodología de aprendizaje basado en el trabajo grupal, y el 76,2% afirma que

el trabajo en grupo le ha ayudado a conseguir las competencias programadas en la propuesta docente.

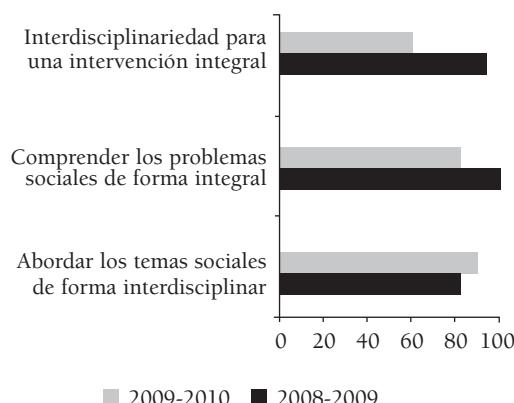
Otra de las cuestiones que hemos querido desarrollar fue promover entre el alumnado la propia interdisciplinariedad tanto en la forma en la que deben abordar una problemática social, como en la comprensión de los temas sociales de forma integral, y que esta interdisciplinariedad sea de utilidad para una planificación más integral. Para ello preguntamos al alumnado si esta experiencia les había servido para estas tres cuestiones, y los resultados a lo largo de los dos últimos cursos académicos han sido muy distintos.

Al preguntarles si la experiencia ha servido para abordar los temas sociales de forma interdisciplinar, podemos ver cómo el porcentaje de alumnado que manifiesta estar de acuerdo es superior a la media, siendo aún más alta en el curso 2009-2010 que en el curso anterior. Sin embargo, esta progresión de mejora a través de los cursos cambia en las siguientes valoraciones, ya que aunque la mayoría de ellos valoran la experiencia como útil para comprender los problemas sociales de forma integral, esta proporción disminuye en el curso 2009-2010,

considerando que la actividad no les ha resultado útil para realizar una planificación de forma global (56,4%).

Según el alumnado, la interdisciplinariedad viene determinada en la medida en que se ha trabajado una misma temática desde distintas asignaturas (30% de los/as encuestados/as), permite una mejor comprensión de la realidad (29,9%) y más de la mitad de los/as encuestados/as (55,2%) afirma que les ayuda a conocer y analizar el problema con mayor profundidad. Sin embargo, podemos determinar que el resultado de la actividad ha sido más multidisciplinar que interdisciplinar, ya que el alumnado no ha visto reflejada la integración de las asignaturas en la resolución del problema planteado, sino que lo han analizado desde cada una de las asignaturas y no de manera global (tan solo el 4,5% de los/as encuestados/as manifiestan una interconexión entre las asignaturas). Hemos de pensar que para que el alumnado se habitúe a tener una percepción holística de la realidad en la que intervengan las diversas disciplinas en el análisis, es necesario que la interdisciplinariedad forme parte de la organización del curso y que esta sea impulsada por la institución, de lo contrario ocurrirá como en este caso que se trata de experiencias aisladas en una organización basada en la suma de disciplinas.

GRÁFICO 2. Utilidad de la interdisciplinariedad



Fuente: elaboración propia.

Otra de las cuestiones que les planteamos al alumnado en la evaluación de la actividad fue la organización de las sesiones. En este sentido, nos interesaba conocer cuál era su opinión sobre la coordinación del profesorado, la documentación utilizada tanto en cantidad como en calidad, el uso del aula virtual como medio de comunicación y la organización de las mesas redondas. Sobre estos aspectos podemos afirmar que el alumnado considera que la experiencia no ha reflejado la coordinación entre el profesorado (52%), el número de documentos utilizados en la actividad ha sido excesivo (62,3%), aunque el contenido de los documentos y lecturas recomendadas tenían mucho sentido para entender la actividad (70,9%). Por

otro lado, se ha valorado muy positivamente el uso del aula virtual como herramienta para el seguimiento de la actividad (75%), así como las mesas redondas. De hecho, las mesas redondas han sido una de las cuestiones mejor valoradas, manifestándolo así el 58,5% del alumnado, y que la organización y el desarrollo de las mismas han sido adecuados (69,7%). En relación a la metodología utilizada, la mayor parte del alumnado la ha considerado adecuada para alcanzar los objetivos previstos (65,4%).

Haciendo referencia a los resultados obtenidos, el 81,2% del alumnado ha manifestado haber alcanzado los objetivos y competencias previstos en la actividad, el 81,9% sostiene que ha aprendido algo nuevo: el 31,6% expresa haber aprendido de las experiencias profesionales, el 35,7% que han aprendido a abordar los temas desde diferentes perspectivas y el 32,7% que han adquirido una forma nueva de hacer, una dinámica nueva. Por otro lado, algunos de los elementos que más han contribuido a que el alumnado comprenda su proceso de aprendizaje han sido las historias reales de los participantes (49,3%), así como el trabajo en equipo (30,7%).

En general, un 65,1% del alumnado ha manifestado estar satisfecho con la innovación, aunque indica que sería importante introducir más testimonios reales (28%), una metodología más participativa (72%) y una reducción de las lecturas y trabajos previos (56,1%).

Tal y como se puede apreciar en la tabla 4, el análisis de la innovación desarrollada nos muestra como puntos fuertes y mejor valorados el trabajo en grupo, la utilización de casos y experiencias reales junto con la participación de profesionales en activo, así como la aplicación de metodologías dinámicas y participativas. Sin embargo, el alumnado considera que se ha utilizado una documentación excesiva, no se ha percibido una verdadera coordinación entre el profesorado y hay elementos organizativos que deberían mejorarse.

TABLA 4. Cuadro resumen del análisis de la experiencia

Puntos fuertes

| | |
|--|-------|
| El trabajo en grupo | 28,8% |
| Experiencias reales | 25,2% |
| Intervenciones de los/as profesionales | 24,5% |
| Metodología dinámica y participativa | 21,6% |

Puntos débiles

| | |
|--|-------|
| Cantidad de lecturas y trabajo previo | 53,2% |
| Coordinación de profesores/as | 20,2% |
| Organización de algunos aspectos del seminario | 16,9% |

Aspectos a mejorar

| | |
|---|--------|
| Organización y coordinación de los seminarios | 32,8% |
| Más experiencias prácticas y reales | 23,7% |
| Material en relación a la cantidad | 21,40% |

Fuente: elaboración propia.

Llegado a este punto, consideramos que la experiencia interdisciplinar no ha conseguido del todo transmitir la interdisciplinariedad que era nuestra intención y eje de la innovación. El paso de una experiencia multidisciplinar a interdisciplinar es complejo y requiere de un mayor ejercicio de coordinación. Para poder dar ese paso debemos seguir trabajando en mejorar la coordinación del profesorado para abordar los temas sociales desde una perspectiva global, y no cada uno desde nuestra parcela del conocimiento. Por otro lado, se detecta una necesidad en el alumnado de vincular los aprendizajes obtenidos en clase con experiencias reales, ya que demandan una mayor implicación de profesionales en activo así como casos reales que les ayuden a vincular la teoría con la práctica profesional, ello también se refleja en que consideran excesiva la carga teórica a través de las lecturas previstas.

Reflexiones finales

Uno de los aspectos más subrayados con la entrada de la universidad española en el Espacio Europeo de Educación Superior es la necesidad de un proceso formativo basado en competencias profesionales, se apuesta por centrar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el alumnado, con el consiguiente uso de metodologías activas para la docencia y se fijan los resultados de aprendizaje, para realizar la evaluación del alumnado. Realmente todo ello supone un giro copernicano en la docencia universitaria pero ¿ha habido realmente un cambio del modelo docente en el ámbito universitario o es más de lo mismo?, ¿hemos cambiado nuestras prácticas docentes o hacemos lo mismo con nuevos términos? Tal y como afirman Gewerc, Montero y Lama (2014: 56): “Los cambios en las maneras de enfrentarse a los procesos de enseñanza y aprendizaje en la docencia universitaria no son una novedad del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), aunque adquieran en este espacio la condición de innovaciones ‘forzosas’”.

Los nuevos planes de estudio utilizan una terminología propia del Plan Bolonia pero con estructuras heredadas del pasado, con organizaciones rígidas basadas en el modelo de disciplina y carentes, en muchos casos, de planteamientos nuevos a nivel metodológico y de evaluación. Coincidimos con Mateo y Dimitrios (2013: 186) al afirmar que “[...] basta revisar la mayoría de las propuestas curriculares surgidas a partir de la incorporación de las competencias para detectar que no se ha resuelto su integración en el conjunto del diseño curricular. Se trata más bien de una simple yuxtaposición en las que las competencias aparecen listadas sin ningún planteamiento estructural de cómo encajarlas en el sistema”.

Este equipo docente apuesta por la idea de pasar de un currículum compuesto por disciplinas o asignaturas estancas a un currículum integrado interdisciplinariamente, una coordinación

institucional orientada a un proyecto colectivo global que tenga por finalidad los objetivos de la titulación, más cercano a la práctica profesional ya que la realidad es holística y el conocimiento y el ejercicio de una profesión no está “compartimentalizado”, sino integrado. Para ello es necesario abordar los procesos de enseñanza-aprendizaje de forma interdisciplinar, más cercana a la práctica profesional que a la académica.

El cambio en la organización del currículum debe ser impulsado por la institución, para que toda la comunidad universitaria vaya interiorizándolo y se produzca con el tiempo una verdadera transformación del currículum. No basta con la buena voluntad de grupos de profesores/as, no es viable introducir un currículum interdisciplinar si el profesorado no tiene espacios, ni tiempo, ni costumbre en tareas de coordinación.

En nuestro caso, desde el curso académico 2006-2007 hasta la actualidad (curso 2013-2014) participamos en proyectos de innovación docente basados en actividades interdisciplinares dentro de un curso específico. Si bien para que la interdisciplinariedad sea una realidad es necesaria la coordinación y cooperación entre el profesorado, el buen clima, las relaciones respetuosas dentro del equipo de profesorado y establecer estrategias para llegar a un consenso cuando en el equipo de profesorado nos encontramos con pensamientos docentes distintos.

En ese sentido, esta experiencia responde a un proceso de construcción conjunta y renovación del propio proceso de enseñanza-aprendizaje por parte del profesorado y alumnado a lo largo de varios cursos académicos de realización y uno de planificación, proceso en el que cada uno de los cursos ha supuesto nuevas aportaciones para su mejora. Actualmente parte de este equipo docente trabaja en el diseño de rúbricas para la evaluación de competencias actitudinales, desde un modelo interdisciplinar, aspecto que consideramos requiere un trabajo

adicional por parte de todo el profesorado participante.

Pese a los elementos de mejora que deben tenerse en cuenta para las sucesivas experiencias, este proceso ha resultado altamente satisfactorio tanto para el alumnado que ha reclamado el mismo tipo de organización de la docencia para cursos siguientes, como para el profesorado que a pesar de que afirman que les ha requerido un esfuerzo superior que en el sistema tradicional de docencia, también les

ha proporcionado una mayor satisfacción y gratificación. Por otro lado, la coordinación del profesorado en torno a una temática ha supuesto la puesta en común entre los docentes de los conocimientos impartidos y la conciencia de la necesidad de complementación para alcanzar un mismo objetivo, por tanto, la coordinación se ha extendido más allá de la experiencia concreta de modo que el profesorado ha sido consciente de la necesidad de trabajo en equipo y la coordinación tanto a nivel horizontal como vertical.

Referencias bibliográficas

- Bernal Martínez de Soria, A. (2012). La Universidad como comunidad de diálogo. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 64 (3), 53-63.
- Bolarín, M^a J., Martínez, M^a A., y Yus, M. (2013). Coordinación docente e interdisciplinariedad: análisis de su contribución a la adquisición de competencias docentes y discentes. *Revista de Docencia Universitaria*, vol. 11 (2), mayo-agosto, 443-462.
- Fuentes-Guerra Soldevilla y otros (2012). La coordinación docente universitaria desde la percepción del alumnado. *Revista de Docencia Universitaria*, 10 (2). Mayo-agosto, 395-410.
- Gewerc, A., Montero, L., y Lama, M. (2014). Colaboración y redes sociales en la enseñanza universitaria. *Comunicar*, 42, XX1, 55-63. doi: <http://dx.doi.org/10.3916/C42-2014-05>
- Hatch, T. (1998). The difference in theory that matter in the practice of school improvement. *American Educational Research Journal*, 35 (1), 3-31.
- Martínez Mediano, C., Lord, S. M., y Riopérez Losada, N. (2013). Programa de desarrollo de competencias para el aprendizaje a lo largo de la vida para estudiantes de Educación Superior. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 22, 137-151. doi: 10.7179/PSRI_2013.22.02
- Mateo, J., y Vlachopoulos, D. (2013). Evaluación en la universidad en el contexto de un nuevo paradigma para la educación superior. *Educación XXI*, 16 (2), 183-208. doi: 10.5944/edu-cxx1.16.2.2639
- Morin, E. (2001). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma, reformar el pensamiento*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Paricio, J. (2010). El reto de institucionalizar la coordinación e integración docente. En J. Rué y L. Lodeiro (eds.), *Equipos docentes y nuevas identidades académicas* (pp. 21-44). Madrid: Narcea.
- Rekalde Rodríguez, I. (2011). ¿Cómo afrontar el trabajo fin de grado? Un problema o una oportunidad para culminar con el desarrollo de competencias. *Revista Complutense de Educación*, 22 (2) (julio-diciembre), 179-193.
- Rué, J., y Lodeiro, L. (2010). *Equipos docentes y nuevas identidades académicas*. Madrid: Narcea.
- Tierno, J. M., Iranzo, P., y Barrios, Ch. (2013). El compromiso organizativo e institucional para diseñar y evaluar competencias en la universidad. *Revista de Educación*, 36 (mayo-agosto), 223-251. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2011-361-141.
- Torrego, L., y Ruiz, C. (2011). La coordinación docente en la implantación de los títulos de Grado. *REIFOP*, 14 (14), 31-40.

Valle, J., y Manso, J. (2013). Competencias clave como tendencia de la política educativa supranacional de la Unión Europea. *Revista de Educación*, n.º extraordinario, 12-33. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2013-EXT-255

Abstract

An interdisciplinary or a multidisciplinary approach at the university level. challenges for teaching coordination

INTRODUCTION. In this paper we address two challenging aspects for the European Higher Education Area. These areas have boosted significant educational changes in terms of teaching coordination and interdisciplinarity within University. **METHODOLOGY.** We present a teaching innovation experience which focuses on the coordination of the teaching practice based on the principles of interdisciplinarity and cross-curricular integration, particularly in various courses included in the Double Bachelor Degree of Social Work and Social Education implemented at Pablo de Olavide University. This proposal demands teachers' coordination and planning to organize the concepts, attitudes and skills that learners should acquire from the cross-curricular competences existing in various courses. The aim is thus to achieve a proper professional intervention. **RESULTS.** Among the main results, we point out that coordination was fostered among teachers of various subject areas and disciplines. A working culture was created in the teaching teams, where both the reflection on the professional practice and the development of certain professional competences among students were essential. We present the evaluation of this experience from the learners' perception, where it is evident how difficult it is to break the existing "barriers" between different areas of knowledge, which is necessary to move beyond multidisciplinarity to interdisciplinarity. **DISCUSSION.** It is likely that experiences like the one proposed in this paper are difficult to accomplish due to the lack of culture of coordination among university teachers. However, if we want to improve our university teaching practice, we must take the risk and become entrepreneurs in innovation. In addition, we find constant institutional obstacles which slow down teachers' motivation and deprive them of strategies and spaces needed to make progress towards coordination and interdisciplinarity within the University.

Keywords: University teaching, Teaching coordination, Pedagogic innovation, Interdisciplinarity, Professional competence.

Résumé

L'interdisciplinarité contre la multidisciplinarité dans le cadre universitaire. les défis de la coordination des enseignants

INTRODUCTION. Dans ce travail nous avons traité deux aspects qui posent des défis pour l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur (EEES), lesquels ont impulsé de changements éducatifs importants dans le cadre universitaire tels que la coordination des enseignants et l'interdisciplinarité. **MÉTHODE.** L'expérience d'innovation de l'enseignement qu'on propose veut articuler la pratique pédagogique entre les différentes disciplines appartenant au Double Diplôme Travail Social et Éducation Social de l'Université Pablo Olavide dans une approche d'interdisciplinarité et transversalité

Cette proposition suppose la planification et la coordination des enseignants vis à organiser les connaissances, attitudes et capacités que les élèves doivent acquérir à travers des compétences transversales qui sont dans les différentes disciplines, tout avec l'objectif de réaliser un intervention professionnelle le plus efficace possible. **RÉSULTATS.** Parmi les principaux résultats, on souligne la favorisation de la coordination des enseignants des différentes disciplines et champs de connaissances, en créant une culture de travail en équipe dans laquelle la réflexion autour de la pratique professionnelle est essentielle, ainsi que le développement des compétences professionnelles dans les élèves. Avec ce propos on présente l'évaluation des expériences en partant des perceptions des élèves, dans laquelle on met en évidence la difficulté de réussir les obstacles existants dans les différentes champs de connaissances en favorisant le pas de la multidisciplinarité à la interdisciplinarité. **DISCUSSION.** Il est possible, que des expériences pareilles trouvent des difficultés pour se réaliser à cause de l'absence de culture autour de la coordination des professeurs universitaires. Pourtant, si on veut améliorer la réalité de l'enseignement à l'université, il convient d'encourager l'esprit de la création et l'innovation. Au même temps, il existe des obstacles institutionnels qui affectent directement à la motivation des enseignants en les laissant sans stratégies ni espaces qui permettent la coordination et l'interdisciplinarité dans le cadre universitaire.

Mots clé: *Enseignement universitaire, Coordination des enseignants, Innovation pédagogique, Interdisciplinarité, Compétence professionnelle.*

Perfil profesional de los autores

Rocío Cárdenas-Rodríguez

Contratado doctor en el Departamento de Educación y Psicología Social de la Universidad Pablo de Olavide. Doctora en Pedagogía por la Universidad de Sevilla, directora de la línea emergente de investigación “Diversidad cultural y género”. Investigadora en proyectos de investigación sobre educación y diversidad cultural. Miembro del Grupo de Investigación en Acción Socioeducativa (GIAS). Directora y colaboradora en distintos proyectos de innovación docente, en el año 2012 recibió la Excelencia en la Docencia Universitaria por su labor como docente. Más de 30 publicaciones relacionadas con las temáticas de educación, diversidad cultural, participación ciudadana, género y valores.

Correo electrónico de contacto: mrcarrod@upo.es

Teresa Terrón-Caro (autora de contacto)

Contratado doctor en el Departamento de Educación y Psicología Social de la Universidad Pablo de Olavide. Doctora en Pedagogía por la Universidad de Sevilla, Especialista Universitario en Innovación Docente en el Espacio Europeo de Educación Superior por la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla. Miembro del Grupo de Investigación en Acción Socioeducativa (GIAS). Coordinadora e investigadora en diversos proyectos de innovación docente desde el curso 2006/07 hasta el curso 2012/13, así como proyectos de investigación tanto nacionales como internacionales en la línea de diversidad, género y educación. Actualmente es investigadora del Proyecto Europeo “GENDER CIT”FP7-PEOPLE-2012-IRSES. PIRSES-GA-2012-318960.

Correo electrónico de contacto: mttercar@upo.es

Dirección para la correspondencia: Universidad Pablo de Olavide, Dpto. de Educación y Psicología Social. Edificio 11, Ctra. De Utrera, km. 1. 41013 Sevilla.

Carmen Monreal-Gimeno

Profesora titular de Psicología Social, en la Facultad de CC.SS, Universidad Pablo de Olavide. Directora del primer programa de formación del profesorado de la UPO (2005 /2011) y de diversas jornadas de innovación. Directora del curso de Especialista “Innovación docente universitaria en el EEES” (6 ediciones). Codirectora del Máster de Género de la Universidad Pablo de Olavide. Investigadora principal de proyectos, I+D+I y actualmente de “GENDER CIT”FP7-PEOPLE-2012-IRSES. PIRSES-GA-2012-318960. Autora y coautora de numerosas publicaciones relacionadas con el género, valores y la innovación docente.

Correo electrónico de contacto: mcmongim@upo.es

RECENSIONES /
BOOK REVIEW

ALBAREDA TIANA, S. (2015). *Reconciliarse con el planeta*. Navarra: EUNSA, 164 páginas

¿Para qué un libro como este? Esta es la introducción que nos hace la autora del libro y nos explica unos de los objetivos de esta publicación que pretende aclarar algunos términos como entorno, ecología, medio ambiente o sostenibilidad, términos que a veces usamos de forma indistinta pero que tienen distintos matizos. Otro de los objetivos es que después de su lectura seamos más respetuosos con el planeta y disminuyamos nuestra huella ecológica.

El libro está formado por tres partes, la primera parte “¿Qué está pasando con nuestro planeta?” analiza de forma exhaustiva y muy bien documentada los problemas medioambientales y cómo la degradación del ambiente natural tiene consecuencias en el bienestar humano. De todos los informes de grandes organismos internacionales que hace referencia, hay que destacar *La Evaluación de los Ecosistemas del Milenio* (EM) donde se explica claramente que debemos cambiar nuestras pautas de consumo para lograr una sociedad sostenible. En los distintos estudios que presenta queda claro que en las últimas décadas ha disminuido la biodiversidad, modificando los ecosistemas y produciendo un cambio climático y todo ello ha repercutido en un calentamiento global debido a la actividad humana. Debemos poner límite al consumo de “usar y tirar” si queremos dejar un planeta digno a futuras generaciones.

La segunda parte, “¿Qué es lo que ha provocado la destrucción del medio ambiente?”, consta de dos capítulos, en el primero se abre un debate sobre las posibles causas del deterioro medioambiental y nos describe distintas teorías según diferentes corrientes científicas, científicas y progresistas, dualistas y mecanicistas, judeocristiana y estilo de vida consumista de los países desarrollados. En el segundo

capítulo de esta parte, la autora va repasando distintos posicionamientos ambientales que generan diversas posturas y éticas ambientales según los autores. Nos habla del término *ecofilosofías*, empleado por primera vez en 1972 por el filósofo Arne Naess. En estos posicionamientos aparece la ética de la tierra, ecología profunda, hipótesis y teoría Gaia, ecofeminismo, biocentrismo, antropocentrismo, humanismo y termina el capítulo haciendo una reflexión en torno a los diferentes posicionamientos ambientales.

Llegamos a la tercera y última parte del libro, “¿Qué puedo hacer?”, muy interesante por las aportaciones que nos hace la autora. En esta parte ella demuestra un gran conocimiento del tema y nos propone unas aplicaciones, como decía el premio Nobel Severo Ochoa: “Investigar es ver lo que todo el mundo ha visto y pensar lo que nadie más ha pensado”. Esta parte también consta de dos capítulos, el primero, “Intentos de solución a la crisis ambiental”. La primera conferencia internacional sobre la biosfera se realiza en París en 1968 y está organizada por la UNESCO, en ella se debate sobre el desarrollo y la preservación del medio ambiente. Después de este primer encuentro se van desarrollando distintos informes y conferencias internacionales, hasta llegar a 1992, momento en que se celebra la Cumbre de la Tierra en Río de Janeiro. A partir de esta surge la *Declaración de Río*, donde se afirma que los principios de responsabilidad compartida deben ser reconocidos universalmente. También se establece la *Agenda 21*, plan mundial de actuaciones concretas para el siglo XXI. En el 2000 aparece la *Carta de la Tierra* donde se pide una sociedad más justa, sostenible y pacífica. En diciembre de 2002, la ONU proclamó el periodo 2005-2014 “Decenio de la Educación” para el desarrollo sostenible, como

medida para impulsar la educación de toda la ciudadanía. Durante este decenio, muchos educadores hemos dedicado esfuerzos y recursos para conseguir más sensibilidad y respeto hacia la sostenibilidad. En este apartado, la autora insiste mucho en la sostenibilidad global, no se trata de problemas medioambientales aislados, sino vinculados a problemas sociales y económicos. Nos hace reflexionar sobre cómo la crisis económica actual puede ofrecer nuevas oportunidades y cambios de hábitos hacia comportamientos más austeros y solidarios, introduce lo que se llama la *ética ecológica*. También se analiza el papel de la religión en la sostenibilidad. Hay que destacar la conferencia internacional que se desarrolló en Jerusalén en marzo de 2012 “The Interfaith Center for Sustainable Development”, donde líderes religiosos de las principales confesiones monoteístas se reunieron para reflexionar sobre la importancia de cuidar del medio ambiente. Se insiste en que los hábitos de sostenibilidad son más sólidos cuando estos están arraigados en convencimientos y valores, y no en meras normativas. Señala que a raíz del deterioro ambiental han aparecido nuevas políticas, ministerios y departamentos de sostenibilidad en casi todos los países y también han aparecido nuevas disciplinas académicas como Derecho Medioambiental, Ecología Industrial, Economía Sostenible, Arquitectura Sostenible... Esta formación universitaria junto con la Educación Ambiental en la primaria y Educación para la Sostenibilidad en secundaria están contribuyendo a aportar conocimiento

y formación competencial en torno al funcionamiento del planeta. También están apareciendo algunas tesis doctorales relacionadas con el tema.

En el último capítulo “Compromiso ético con la sostenibilidad” se insiste en que si seguimos con el ritmo actual de consumo, nuestro planeta no tiene el tiempo necesario para su regeneración, no podemos tener un crecimiento económico a cualquier precio. Al final del capítulo el autor nos propone unas acciones concretas individuales que ayudan a reducir nuestra huella ecológica, como consumo responsable, alimentación sostenible, energía y cambio climático, transporte y movilidad sostenible, en resumen, vivir de un modo sencillo, reducir el consumo y compartir bienes y servicios en vez de poseerlos.

Es un libro de lectura muy recomendable sobre todo a los profesionales de la educación sea cual fuere su disciplina, ya que como insiste la autora la sostenibilidad tiene aspectos de medio ambiente pero va más allá y también los tiene económicos y sociales. Destacar que la autora es la IP de un grupo de investigación SYRSU (Sostenibilidad y Responsabilidad Social Universitaria) y hace muchos años que lleva a cabo una gran labor en la universidad, concretamente en la Facultad de Educación de la UIC para, entre todos, disminuir nuestra huella ecológica y lo está consiguiendo.

Salvador Vidal Raméntol
Universidad Internacional de
Catalunya UIC

CALDERA, R. T. (2014). *Una invitación a leer... mejor*. Madrid: Rialp, 88 páginas

Una de las propuestas pedagógicas más interesantes de los últimos tiempos es el proyecto *Paideia*. Ya saben: Mortimer J. Adler, Robert Hutchins, University of Chicago. La propuesta nació como un retorno a la educación liberal frente al

pragmatismo de Dewey, que tanto éxito tendría en Norteamérica, Inglaterra o Francia. Pero iré mejor a lo que proponía Adler: un canon de libros y la conversación que surgiera de su lectura. El viejo sueño de que la *high culture* haría más

libre al hombre y que el ejercicio de la razón lo acercaría a la felicidad. Quizá esté bien leer la obra que propongo dentro de este contexto, aunque he de advertir que no pertenece a él explícitamente. Pero, en fin, Rialp trae tres ensayos en los que Rafael Tomás Caldera, miembro de Academia Pontificia Santo Tomás de Aquino y de la Academia Venezolana de la Lengua, defiende una idea muy parecida: que la lectura de los grandes textos humaniza.

Comencemos por las dificultades para que se dé una cultura así entendida. Lo que él denomina una “segunda realidad” o “barbarie”, que consistiría en una realidad secundaria en la que habita el individuo y que le aleja del ejercicio de la razón. El desarrollo de la prensa, la música, las imágenes y las redes sociales distraerían el intelecto hasta que la realidad aparece como fragmentada y, en consecuencia, se quiebra la unidad de pensamiento, el ejercicio de la razón se adormece y el individuo se vuelve pasivo.

La solución pasaría por leer mejor. ¿Pero qué es esto de leer mejor, que lleva por título el libro? Lo primera pregunta a la que habría que responder es *qué* leer mejor. Esta propuesta fundamenta los criterios de selección. Si consideramos que un hombre puede buscar lo útil, lo placentero y lo bueno, el criterio mejor sería el último. Buscar aquel contenido que contribuye a humanizar al hombre, entendiendo por esto aquel contenido que le lleva a preguntarse por las cuestiones últimas. Pero, evidentemente, y por más que consideremos la lectura como algo romántico y bohemio, como una “experiencia” más o menos vital o más o menos agradable, no cabe duda de que para que esto sea así es necesaria cierta destreza y hasta un cierto talento. Hasta para la enfermedad, fijense, se necesita cierta virtud. Siendo así las

cosas, los textos han de tratarse con cuidado para comprender las preguntas a las que quiere responder el autor, sus inquietudes y el mundo literario en el que habita.

Este ejercicio mental, no obstante, necesita de cierta disciplina. La aprehensión de lo que se ha leído, la reflexión pausada sobre ello, la emisión de un juicio propio, su expresión delicada, clara y caritativa. El marco en que debería moverse esta disciplina mental es en el de la unidad de la virtud. Ciento es que leer mejor y, como consecuencia, expresarse, necesita del ejercicio de las virtudes dianoéticas, pero, también para el autor, de las éticas. Se postula aquí que la claridad en el pensamiento exige la claridad en el espíritu. De otro modo, podría suceder que el criterio para enjuiciar la realidad no fuera aquello que más humaniza al hombre, sino justo lo contrario. Todo lo dicho, en suma, conduciría a una educación liberal que el autor califica de mediadora y terapéutica. Mediadora y terapéutica porque sería un puente entre el adormecimiento con que abrió esta reseña y el desvelamiento de la verdad con que cierra ahora.

Pues bien. El libro es una delicia para una tarde sosegada de tabaco y café. No es que exija mucho al lector, le ofrece las suficientes citas de autores clásicos como para hacerle sentir inteligente y tiene un *corpus* retórico lo bastante sugerente como para detener la lectura y pensar entre página y página. En mi opinión, sería bien recibido en los cursos de animación a la lectura. Sin embargo, creo que estaría bien hacer algunas advertencias sobre algunas tesis que en el libro se dan por supuestas. Yo me centraré, principalmente, en la forma en que se da por sentada la función moral de la lectura en dos direcciones.

La primera es entre el lector y el texto. Un hombre que leyera un libro desde una perspectiva moral, y además escrito por alguien que poseía a su vez un espíritu ordenado, estaría adquiriendo una formación moral. Pero si pensamos con detenimiento este razonamiento se advierten algunas dificultades. El cardenal Newman, al que se cita varias veces en el libro, sostiene que la adquisición de una alta cultura con pretensiones morales podría derivar en lo que él denomina una religión de la razón: que lo que parezca una moral sólida sea, en realidad, el simple refinamiento del gusto, que caería fácilmente en un puritanismo, un pelagianismo o una filosofía que idolatraría al intelecto. Y, además, están los datos de la realidad. Por una parte, porque la lectura de obras que muestran la debilidad humana y sus límites puede resultar muy ilustrativa. La genealogía de Jesús que nos presenta Marcos refiere a narraciones del Antiguo Testamento donde no es que esté presente la virtud, precisamente. Y no creo que el autor se atreviera a sostener que su lectura sea menos edificante que el *Cantar de los cantares*, por más que el escriba estuviera inspirado en ambos casos. Pablo dirá, de hecho, que “donde abundó el pecado sobreabundó la gracia” (Rm 5, 20). Por otra parte, los hombres sencillos de todos los tiempos, los carpinteros, los electricistas que no

han querido leer o no han sabido, han podido ser capaces, sin embargo, de alcanzar principios morales realmente sólidos y humanizadores que los han hecho verdaderos hombres. Y, por el contrario, seres humanos de una vastísima cultura han sido proclives a llevar vidas hipócritas. Seguro que a todos se nos vienen muchos a la mente de ambos tipos.

Nos encontramos también con la relación entre el autor de espíritu ordenado y la obra que realmente edifica. Tampoco creo que esto haya de darse por sentado tan fácilmente. Lo que, en apariencia, pudiera parecer al mundo un hombre que da tumbos, indeciso y confundido, puede ser un hombre que busca la Luz de todo corazón. A veces, en medio de la angustia, cuando más desorientado está un espíritu, más brilla la esperanza. C. S. Lewis comenzó imprecando a Dios en una pena en observación. Y hasta Pablo escribía sus epístolas preso —en el mejor de los casos—, como parece ser que se escribió la carta a Filemón. San Bernardo decía —cito de memoria—: “he huido de Dios, que me perseguía con su amor”. Pero para escribir eso debió huir y es sabido que la huida no es un estado amable ni sereno.

David Luque

Universidad Complutense
de Madrid

VALVERDE MOLINA, J. (2014). *Exclusión social: bases teóricas para la intervención*. Madrid: Popular, 385 páginas

Exclusión social: bases teóricas para la intervención es un libro fundamental para conocer la situación actual de los contextos de encierro y sus consecuencias educativas y sociales en el sujeto encarcelado. Con el apoyo de sus hijas, encargadas tanto del prólogo (Helena Valverde Salcedo) como del epílogo (Sara Valverde Salcedo) y a través

del “Modelo Interaccional del Proceso de Inadaptación Social”, Jesús Valverde nos ofrece una información necesaria para que los profesionales puedan acercarse a la trayectoria biográfica de los “muchachos desadaptados”, aportando la ayuda necesaria cuando el individuo pretenda dar un “grito por la vida”.

El libro está estructurado en diez capítulos, donde en todo momento el autor hace hincapié en el ambiente en el que se ha desarrollado el “muchacho inadaptado”, caracterizado por ser un contexto carencial (inmadurez, inseguridad...), donde es necesario intentar dar sentido al comportamiento de estos sujetos y de esta manera llegar a conocer los mecanismos que han ido interiorizando para resolver y solventar los diferentes acontecimientos vitales. Ese sentido, puede ser aportado a través de la observación, donde la propia realidad se sitúa como el mejor medio para conocer la problemática. Es un proceso complejo, que genera riesgos y que presenta limitaciones, pero nos permite obtener una visión más objetiva del problema. Además, a través de ese proceso de observación y teniendo muy presente la historia vital del individuo, podremos acercarnos a conceptos como normalidad, exclusión, marginación, conducta desadaptada, delincuencia y delito, permitiendo hacer las diferencias oportunas, alejándonos de prejuicios y pretensiones estrictamente teóricas.

A su vez, y partiendo de ese proceso de observación, el autor nos presenta el “Modelo Interaccional del Proceso de Inadaptación Social”, como medio a partir del cual construir un marco para la intervención, analizando las características individuales y ambientales para llegar a comprender la conducta desadaptada y posibilitar la intervención. El contexto en el que el sujeto se desarrolla es fundamental para intervenir en la problemática de muchos “muchachos” implicados en el consumo de drogas, donde es necesario prevenir el conflicto. Para ello resulta fundamental una mayor formación de figuras tan importantes como los jueces y de esta manera conocer las causas del comportamiento delictivo. Además, las

cárceles y centros de internamiento para menores deben empezar a servir para algo más que para privar de libertad a un sujeto, y así evitar la pérdida de autonomía y la adaptación del mismo a un contexto anormal.

Por otra parte, Valverde destaca que no podemos entender el fenómeno de la drogadicción si no es en el ámbito social y de la ciencia. Encontramos muchas investigaciones sobre droga y sus efectos, pero eso no ha paliado el problema. Las razones por las que una persona llega a entrar en contacto con determinadas sustancias debe ser el verdadero objeto de estudio, para conseguir dar sentido al significado que para muchos individuos tiene la droga y que no ha podido ser encontrado a través de las experiencias vitales.

El proceso de drogadicción, que tanto resalta Jesús Valverde para explicar la inadaptación social, es entendido por el autor como un “proceso de enamoramiento”, caracterizado por diferentes etapas o procesos por los que pasa el sujeto dependiente, que van desde el flechazo, es decir cuando el individuo conoce la droga, hasta la decisión ineludible, momento en el que se da cuenta de que o bien abandona ese camino o el futuro le deparará un final oscuro pero predecible. La labor del educador es fundamental para conseguir llevar adelante un proceso de acompañamiento, de ayuda donde el “muchacho” llegue a conseguir expresar ese necesario “grito por la vida”.

La droga genera un conjunto de consecuencias en el individuo, producto no solo del consumo sino de su dependencia que hace que todo gire en torno a ella y que tanto va a deteriorarla, reflejado, sobre todo, en personas inmersas en la exclusión social. La presencia de las

instituciones de control no van sino a reforzar el problema, ya que aparecerán cuando sea necesario castigar la conducta en el momento en que esta comienza a ser “socialmente incómoda”.

Cuando el “muchacho inadaptado” termina tomando contacto con una de esas instituciones y más concretamente con la cárcel, implica la necesidad de adecuación a un entorno anormal. La ausencia de autonomía en detrimento del orden y la seguridad, la escasez de actividades, la imposibilidad de utilizar los espacios del centro si no es de manera normativa, la ausencia de intimidad... hacen que la prisión no sea el lugar más adecuado para reintegrar a un colectivo, aumentando más si cabe la conducta desadaptada.

La cárcel envuelve al sujeto, lo hace vulnerable, provocando en su persona unas consecuencias somáticas y psicosociales que se van a

acrecentar con los años de condena y que, a su vez, se mantendrán durante la excarcelación, producto de las normas de conducta propias de una sociedad como es la prisión y que el interno interioriza para no doblegarse a lo establecido por la institución.

Todas estas consecuencias, que también vienen derivadas del propio proceso de drogadicción, serán sufridas por el entorno más cercano del individuo, donde se hace especial hincapié en la madre, que llegará a manifestar una profunda soledad y sentimiento de culpa. Por último, nos advierte Valverde, que el educador debe escuchar, acompañar y cuando sea necesario, orientar a esas “madres” que luchan por conseguir que la droga no continúe siendo un compañero de viaje para sus hijos.

Diego Galán Casado
Universidad Complutense
de Madrid

CALDERÓN ALMENDROS, I. (2014). *Educación y esperanza en las fronteras de la discapacidad. Estudio de caso único sobre la construcción creativa de la identidad*. Madrid: Ediciones Cinca, 495 páginas

Nos resulta difícil concebir a las personas discapacitadas como integrantes naturales de la sociedad, pero no debemos olvidar que es la misma comunidad quien determina o configura lo que se entiende por discapacidad. Todos los seres humanos somos susceptibles de tener una discapacidad y debemos ser muy conscientes de ello.

La lectura de esta obra nos ofrece la oportunidad de reflexionar sobre los modos de relacionarnos con la discapacidad y cuestionar las construcciones sociales al respecto. Gracias a la mirada del autor, quien sitúa el foco de atención en la construcción de la identidad de su hermano (Rafael Calderón), visualizamos las relaciones que él establece con los contextos y la que los contextos establecen con él.

La infravaloración cultural y la discriminación que ha sufrido, simplemente porque se aparta del patrón dominante establecido por la sociedad, reduce, en ciertos momentos, sus posibilidades de vida al no permitir su integración plena. Porque cuando la sociedad se enfrenta a la discapacidad, a una persona con síndrome de Down, exhibe que no se tienen interiorizados los valores que conlleva la igualdad de oportunidades, tan aclamada socialmente.

Estamos ante una obra que trata principalmente esta cuestión, basándose en un estudio de caso único, el hermano del autor, que con su tenacidad y con la ayuda de toda su familia, especialmente, la de su hermano, consigue superar obstáculos, prejuicios y discursos

hegemónicos que dificultan e impiden el desarrollo de estas personas como seres autónomos con plenos derechos.

Se trata, pues, de un relato de una investigación cualitativa, una experiencia investigadora, que ha conseguido el objetivo que se propuso: profundizar en el conocimiento subjetivo construido de una realidad, una realidad concreta, la realidad educativa de Rafael. Nos encontramos ante un relato cargado de emociones tangibles e intangibles.

El libro se divide en siete capítulos. En el primero, se fundamenta la investigación apoyándose en referentes teóricos, analizando cómo nos convertimos en seres humanos, teniendo en cuenta la tradición y la herencia, aproximándose al concepto de ser humano de la mano de autores de diferentes ámbitos, tanto del ámbito de la filosofía, la psicología, la antropología y la sociología, y cuyo destino le lleva al terreno de la ética, tratando cuestiones relacionadas con la alteridad y el cuidado, y apostando por superar la dicotomía opresor-oprimido de Freire. Así, nos propone una nueva reformulación de la función de la escuela y la educación.

El segundo capítulo trata de cómo se construye la identidad en los márgenes de la sociedad, así como de la pedagogía de la diferencia, los estudios de la discapacidad y las teorías de la resistencia: cómo desde una perspectiva interpretativa-crítica se aproxima a los modos en que se construyen las identidades en la actualidad, enfatizando el papel de la educación en dicho proceso, es decir, en el tipo de estrategias que utiliza el alumnado que pertenece a grupos minoritarios (como los que tienen discapacidad) para construir su identidad, así como la función que desempeña

la escuela con estos grupos en desventaja.

El capítulo tercero incluye la descripción de la metodología de la investigación, las razones de la elección metodológica del estudio de caso único, así como las estrategias de recogida de datos, el análisis de la información y la construcción de informes. Sin duda, un apartado que resulta de gran utilidad a cualquier investigador en el ámbito de la educación que pretenda realizar una investigación-acción teniendo en cuenta todos los elementos y aspectos que en ella se barajan.

Un sugerente título para el capítulo cuarto: "Se creían que no podía", palabras del mismo Rafael, quien con la voz del autor y su familia escriben la biografía de Rafael, el camino que ha transitado hasta el momento, lleno de sombras y de luces, obstáculos y sorpresas, pero luchando con perseverancia y tenacidad para conseguir su sueño: la música, un sueño hecho realidad.

El capítulo quinto supone la plasmación de las condiciones de la experiencia del protagonista. Desde el análisis de los documentos e información recogida (entrevistas, grupos focales, debates en grupos, etc.), interpreta y construye una mirada singular y propia de cómo una persona con discapacidad pasa por las diversas instituciones educativas dejando su huella, obligando a cambiar ideas preconcebidas, percepciones, maneras de hacer enquistadas y con dificultades para el cambio, sin duda, indispensable hoy.

En el sexto capítulo se muestra el proceso de resistencia tanto de Rafael como de su familia, sus etapas y desarrollos. Se relata cómo a través de la música Rafael consigue una cierta inclusión. Se demuestra cómo un ambiente puede generar

la posibilidad de la inclusión, un ambiente acogedor que permite ritmos diferentes y genera colaboración.

Al hilo de lo que se ha venido tratando en los diversos capítulos se desmenuza a Rafael como agente individual, en el séptimo capítulo, una persona resiliente, en cualquier caso, el verdadero responsable y triunfador de la experiencia vital: su actitud vital, su forma de ser optimista, su sentido del humor, entre otras cualidades, quedan de manifiesto.

Y para finalizar unas conclusiones a la altura de toda la obra, conclusiones que aportan renovadas y sugerentes propuestas esperanzadoras para la construcción de la identidad de personas con discapacidad.

Esta obra abre nuevas perspectivas en los modos de pensar, sentir, actuar y relacionarnos con esta discapacidad. Recomendamos su lectura a familias, profesores e investigadores sobre el Síndrome de Down.

Maria Rosa Buxarrais Estrada
Universidad de Barcelona

POLÍTICA EDITORIAL DE LA REVISTA *BORDÓN*

- 1) *Bordón* acepta trabajos científicos de temática multidisciplinar dentro del campo de la educación. Los trabajos presentados podrán utilizar cualquier método científico aceptado en nuestras ciencias. *Bordón* y la SEP protegen la investigación no empírica (teórica, filosófica e histórica) siempre que se destaque por su rigor científico en el tratamiento del tema en cuestión.
- 2) Todos los trabajos, con independencia de su naturaleza, deben incluir: una revisión significativa y actualizada del problema objeto de estudio que abarque el panorama internacional (como orientación y con las excepciones justificadas por el tema de estudio, al menos el 30% de las referencias serán de los cinco últimos años. Además, un porcentaje significativo de las citas provendrán de otras revistas científicas de impacto de ámbito internacional), así como una descripción precisa de la metodología adoptada. Igualmente deben incluir los hallazgos principales, discutir las limitaciones del estudio y proporcionar una interpretación general de los resultados en el contexto del área de investigación.
- 3) En el resumen debe presentarse una síntesis de los aspectos citados ajustándose al formato IMRyD¹ (Introducción, Método, Resultados y Discusión), tal y como se especifica en las normas de colaboración. El equipo editorial ha decidido adoptar el formato IMRyD porque permite dotar de sistematicidad a los resúmenes en todos los artículos publicados en *Bordón*, adoptando un formato internacional multidisciplinar para comunicar resultados de la investigación. Por otra parte, favorece enormemente la capacidad de citación de cada artículo particular y de la revista en general. Responde, finalmente, a las recomendaciones de la FECYT para las publicaciones con sello de calidad, como es *Bordón*.
- 4) Se aceptarán trabajos de corte histórico, comparativo o filosófico. Se considerarán igualmente estudios empíricos así como trabajos de revisión y meta análisis sobre la investigación realizada en relación con un problema o área particular:

1) El equipo editorial es consciente de que no todas las metodologías de estudio se ajustan, por su naturaleza y por tradición, a este formato de resúmenes, por lo que es flexible en su utilización en determinados casos. No obstante, toda investigación, más allá de su metodología y planteamientos epistemológicos, parte de un problema o unos objetivos para llegar a unos resultados que no necesariamente son cuantificables, pero sí identificables, y para ello se ha debido utilizar algún método (que no necesariamente corresponde con el método experimental ni con métodos estadísticos; por ejemplo, la Historia, la Teoría, la Filosofía, etc., tienen sus propios métodos de investigación). Así, de modo general y aplicable a cualquier área científica, la INTRODUCCIÓN busca identificar el planteamiento del tema objeto de estudio, los objetivos o preguntas que lo guían. El MÉTODO, los métodos, fuentes, instrumentos o procedimientos utilizados para responder a los objetivos. Los estudios empíricos incluirán siempre en este apartado el tamaño de la muestra, los instrumentos y las técnicas de análisis. Los RESULTADOS aportarán los hallazgos principales que puedan atraer a la lectura del artículo a un potencial investigador que esté realizando una búsqueda bibliográfica en bases de datos. La DISCUSIÓN confrontará los resultados o conclusiones a los que se ha llegado con los obtenidos por otros autores, teorías o posiciones, señalando las fortalezas y límites propios.

- Los trabajos de corte histórico, comparativo o filosófico deben mostrar que han sido conducidos con sistematicidad y rigor, conforme a la metodología propia de este tipo de estudios.
- Los trabajos de revisión deben adoptar los estándares convencionales de una revisión sistemática reproducible tanto como sea posible. En todo caso las revisiones tienen que:
 1. Justificar la revisión en el contexto de lo que ya se conoce sobre el tema.
 2. Plantear de forma explícita la/s pregunta/s que se desean contestar.
 3. Describir la metodología usada: fuentes de información (p.e. bases de datos), criterios de elegibilidad de estudios, estrategia de búsqueda, trabajos finalmente incluidos y excluidos con detalles de las razones, etc.

Serán rechazados los trabajos teóricos que propongan un mero resumen de la literatura sobre un tema sin objetivos específicos de indagación ni precisiones metodológicas.

- Los estudios empíricos (ya sean cuantitativos o cualitativos) deberán especificar con claridad la muestra utilizada y el método de selección de la misma, los instrumentos utilizados y sus características psicométricas cuando sea pertinente, así como las fuentes de recogida de información. Siempre que sea factible, se indicará el tamaño del efecto además de los datos de significación estadística. Los estudios descriptivos y correlacionales de enfoque cuantitativo basados en muestras pequeñas, sesgadas o de carácter local (por ejemplo, estudiantes universitarios de una única titulación o universidad) tienen menores probabilidades de ser considerados para su publicación. En todo caso deberán incluir una justificación suficiente sobre su aportación al conocimiento del problema estudiado; de otro modo, serán desestimados. Igualmente se desestimarán trabajos que supongan meras réplicas de trabajos existentes si no se justifica convenientemente su necesidad y el valor añadido que aportan al área de investigación.

NORMAS PARA LOS AUTORES

REDACCIÓN, PRESENTACIÓN Y PUBLICACIÓN

DE COLABORACIONES

1. Todos los artículos publicados en la revista Bordón son previamente valorados por dos revisores externos según el sistema de revisión por pares (doble ciego). En caso de discrepancia, el Editor podrá solicitar la revisión a un tercer evaluador.
2. Los trabajos deben ser originales y no deben estar siendo evaluados simultáneamente en otra publicación. El incumplimiento de esta norma se considera falta muy grave e implicará la imposibilidad de volver a publicar en Bordón en el futuro.
3. Ética de publicación: dadas las relaciones históricas de la Sociedad Española de Pedagogía y la revista Bordón con el Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC), la Sociedad Española de Pedagogía adopta el Código de Buenas Prácticas Científicas aprobado por el CSIC en marzo de 2010. Así, los artículos publicados en Bordón deben atenerse a los principios y criterios éticos de este Código (disponible en español y inglés en <http://www.csic.es/web/guest/etica-en-la-investigacion>).
4. Idioma de publicación: Bordón acepta artículos originales en español e inglés, publicándose en el idioma de envío. Excepcionalmente se aceptarán artículos originales en portugués; los autores interesados en publicar en portugués deberán ponerse en contacto previamente con la Secretaría de la revista.
5. Los trabajos deben ser enviados exclusivamente a través de la Plataforma de Gestión de Revistas RECYT, de la Fundación de Ciencia y Tecnología: <http://recyt.fecyt.es/index.php/index/login>. Los nuevos usuarios (autores, revisores) disponen de unas orientaciones en la web de la revista que les ayudará a registrarse adecuadamente en la plataforma.
6. Todos los trabajos deberán evitar cualquier mención a los autores y eliminar los datos dentro del artículo (autorreferencias en el texto y bibliografía) y en las etiquetas de identificación del autor (etiquetas que crea por defecto el formato Word en el menú archivo — información/preparar).
7. El equipo editorial comprobará si los artículos cumplen con los criterios formales y si se ajustan a la política editorial de Bordón. En caso positivo, los artículos pasarán al proceso de evaluación por pares de acuerdo con los criterios de evaluación de la revista Bordón (ver ficha de evaluación). En caso contrario, los artículos podrán ser directamente desestimados.
8. Una vez evaluado el artículo, el Director de Bordón o persona en quien delegue informará al autor de contacto de la decisión de los revisores, pudiendo solicitarse modificaciones o correcciones tanto de forma como de contenido para proceder a su publicación. Los autores tendrán un plazo máximo de un mes para enviar las modificaciones sugeridas.
9. La extensión de los trabajos, que deberán ser enviados en formato Word, no sobrepasará las 6.500 palabras en total, exceptuando únicamente las traducciones del resumen y de las palabras clave.
10. En un documento independiente se enviará la hoja de datos que se subirá a la plataforma como fichero complementario en el que NO se accionará la orden “Mostrar fichero a los revisores”, con los siguientes datos:
 1. Título del artículo.
 2. Autores, en el orden en el que aparecerán en la publicación.
 3. Para cada autor: nombre y apellidos, filiación, categoría o puesto de trabajo, dirección postal, teléfono, e-mail y breve currículum vitae de los últimos cinco años (máximo 5 líneas).
 4. Autor con el que se establecerá la correspondencia sobre el proceso de evaluación.

11. Se enviará el artículo en un documento cuyas páginas estén numeradas consecutivamente, que debe ajustarse a la estructura siguiente.
 1. TÍTULO DEL ARTÍCULO EN ESPAÑOL
 2. TÍTULO DEL ARTÍCULO EN INGLÉS
 3. RESUMEN EN ESPAÑOL (entre 250 y 300 palabras y en formato IMRyD). Se rechazarán los artículos que no cumplan esta norma. Tanto en español como en inglés, se seguirá el formato IMRyD (Introducción, Método, Resultados y Discusión/Introduction, Method, Results, Discussion), con la flexibilidad indicada en la política editorial. Estas palabras se indicarán como apartados en MAYÚSCULAS dentro del resumen, seguidas de un punto y seguido.
 4. PALABRAS CLAVE: Las palabras clave (entre 4 y 6) serán extraídas originalmente del y se traducirán al español.
 5. RESUMEN EN INGLÉS (ABSTRACT).
 6. KEYWORDS, extraídas del Tesauro de ERIC.
 7. TEXTO DEL ARTÍCULO.
 8. NOTAS (si existen).
 9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.
 10. Las TABLAS, GRÁFICOS o CUADROS, cuando puedan ir en formato Word, deberán ir en el lugar que le correspondan dentro del artículo, con su correspondiente título y leyenda y numerados correlativamente. Cuando sea necesario utilizar otros formatos (tipo imagen jpg, tif, etc.), se enviarán en archivos aparte, indicando en el texto el lugar y número de la tabla, gráfico o cuadro que deberá insertarse en cada caso. La calidad de las ilustraciones deberá ser nítida y en escala de grises.
 11. SOLO a los artículos que resulten finalmente aceptados, se les pedirá traducción del título, resumen y palabras clave al FRANCÉS, que deberán entregar en el plazo de una semana.
12. Al RESUMEN, en su caso, podrá añadirse otro en cualquiera de las lenguas oficiales del Estado español.
13. Las NOTAS ACLARATORIAS al texto, numeradas correlativamente, se indicarán con superíndices y se incluirán al final del texto bajo el epígrafe de Notas.
14. Las referencias en el texto, las referencias bibliográficas finales, las citas textuales, etc., seguirán el formato de la última edición de las normas APA. Recuérdese la obligatoriedad de incluir el DOI siempre que exista.
15. Las pruebas de imprenta de los artículos aceptados para su publicación se enviarán al autor de contacto para su corrección. Las pruebas deberán ser devueltas en un plazo de tres días a la editora de la revista. Las correcciones no podrán significar, en ningún caso, modificaciones considerables del texto original.
16. Cada autor recibirá un ejemplar electrónico de la revista en la que haya salido publicada su colaboración, estando obligado a respetar el periodo de embargo de la revista.
17. Las RECENSIONES DE LIBROS, cuya fecha de publicación no podrá ser anterior al año previo de la fecha de envío (es decir, si se envía en 2014 no podrá haberse publicado el libro antes de 2013), también deben ser enviadas exclusivamente a través de la Plataforma de Gestión de Revistas RECYT seleccionando la sección de recensiones (no como artículo). Deberán ajustarse a la siguiente estructura:
 1. Apellidos del autor del libro, Iniciales (Año de publicación). Título del libro. Ciudad de publicación, Editorial, número de páginas del libro.
 2. TEXTO de la recensión del libro (extensión máxima de 900 palabras).
 3. NOMBRE Y APELLIDOS del autor de la recensión.
 4. Filiación del autor de la recensión.
 5. Datos del autor de la recensión (nombre, correo electrónico, dirección postal y puesto de trabajo).
18. El Consejo Editorial se reserva el derecho de introducir las modificaciones pertinentes, en cumplimiento de las normas descritas anteriormente.
19. Aceptado un artículo para su publicación, tendrán prioridad en la fecha de publicación aquellos artículos en los que todos los autores sean miembros de la Sociedad Española de Pedagogía o que se hagan miembros en el plazo de un mes una vez recibida la carta de aceptación.

- ◆ IN MEMÓRIAM
Jesús A. Beltrán Llera (1936-2014)
- ◆ NECESIDADES DE INFORMACIÓN Y ORIENTACIÓN DEL ALUMNADO DE FORMACIÓN PROFESIONAL EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE ANDALUCÍA / *GUIDANCE NEEDS' AMONG STUDENTS IN VOCATIONAL TRAINING IN THE AUTONOMOUS COMMUNITY OF ANDALUSIA*
Víctor Álvarez Rojo, M.ª Soledad García Gómez, Javier Gil Flores y Soledad Romero Rodríguez
- ◆ LA COMPETENCIA EUROPEÍSTA: UNA COMPETENCIA INTEGRADORA / *THE EUROPEISTIC COMPETENCE: AN INTEGRATIVE COMPETENCE*
Juan Tomás Asenjo Gómez
- ◆ FORMACIÓN EN VIOLENCIA DE GÉNERO EN EL GRADO DE EDUCACIÓN SOCIAL DE LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS / *GENDER VIOLENCE TRAINING IN THE DEGREE IN SOCIAL EDUCATION IN SPANISH UNIVERSITIES*
Encarna Bas-Peña, Victoria Pérez-De-Guzmán y Antonio Maurandi
- ◆ ESCRIBIR EN LA ESCUELA EN TIEMPOS DE GUERRA / *WRITING AT SCHOOL DURING WARTIME*
Bienvenido Martín Fraile e Isabel Ramos Ruiz
- ◆ DOCENCIA EN LA UNIVERSIDAD: VALORACIONES DE LOS ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD DE SEVILLA / *TEACHING AT UNIVERSITY: STUDENTS RATE THE UNIVERSITY OF SEVILLE*
Rosario Ordóñez-Sierra y Margarita R. Rodríguez-Gallego
- ◆ LA TEORÍA COGNITIVO SOCIAL DE DESARROLLO DE LA CARRERA: EVIDENCIAS AL MODELO CON UNA MUESTRA DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE LA RAMA CIENTÍFICA / *SOCIAL COGNITIVE CAREER THEORY: EVIDENCE MODEL WITH A SAMPLE OF UNDERGRADUATE STUDENTS FROM SCIENCE DISCIPLINES*
José Vicente Peña Calvo, M.ª de las Mercedes Inda Caro y M.ª del Carmen Rodríguez Menéndez
- ◆ DIFERENCIAS DE GÉNERO EN LA PARTICIPACIÓN DE LA POBLACIÓN ADULTA EN ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE NO FORMAL E INFORMAL: SITUACIÓN ACTUAL EN ESPAÑA / *THE CURRENT SITUATION OF GENDER DIFFERENCES IN NON-FORMAL AND INFORMAL LEARNING ACTIVITIES IN THE SPANISH ADULT POPULATION*
Carla Quesada-Pallarès, Miren Fernández-De-Álava y Edith Mariana Rebollar-Sánchez
- ◆ PATRONES DIFERENCIALES ENTRE PADRES Y PROFESORADO EN LA DETECCIÓN DE TDAH / *DIFFERENTIAL PATTERNS BETWEEN PARENTS AND TEACHERS IN DETECTING ADHD*
Purificación Sánchez-Delgado, Ana Rosa Bodoque Osma y Jesús Miguel Jornet Meliá
- ◆ INTERDISCIPLINARIEDAD O MULTIDISCIPLINARIEDAD EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO. DESAFÍOS PARA LA COORDINACIÓN DOCENTE / *AN INTERDISCIPLINARY OR A MULTIDISCIPLINARY APPROACH AT THE UNIVERSITY LEVEL. CHALLENGES FOR TEACHING COORDINATION*
Rocío Cárdenas-Rodríguez, Teresa Terrón-Caro y Carmen Monreal-Gimeno