



BORDÓN

Revista de Pedagogía

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



B

2015 OCTUBRE-DICIEMBRE

VOLUMEN 67 • N.º 4

MADRID (ESPAÑA)

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

BORDÓN

Revista de Pedagogía



Volumen 67
Número, 4
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 - 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). Sello de calidad de la FECYT (Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología). 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

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

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

Suscripciones

Toda la correspondencia sobre suscripciones y distribución debe remitirse a:

Bordón. Sociedad Española de Pedagogía
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.

© Sociedad Española de Pedagogía
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

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.

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 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

Arturo de la Orden Hoz. Presidente Honorífico

Luis Lizasoain Hernández. Vicepresidente primero

Gonzalo Jover Olmeda. Vicepresidente segundo

Joaquín A. Paredes Labra. Secretario general

María Jesús Mohedano Fuertes. Vicesecretaria

David Reyero García. Tesorero

Elea Giménez Toledo. Vocal por el CCHS (CSIC)

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
Dimiter Dimitrov. George Mason University
Juan Escámez Sánchez. Universidad de Valencia
Araceli Estebanz 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
Belén 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 Lizasoain 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 Musai. 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
Reinaldo Portal Domingo. Universidad Federal de Maranhao (Brasil)
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 Internacional de La Rioja (UNIR)
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

ARTÍCULOS / ARTICLES

- 9 Capacidad predictiva del autoconcepto y la inteligencia emocional en el ajuste escolar autopercebido
Predictive ability of self-concept and emotional intelligence in perceived school adjustment
Iratxe Antonio-Agirre, Lorea Azpiazu, Igor Esnaola y Marta Sarasa
- 27 Postgraduates' science comprehension monitoring in EFL
Control de la comprensión de ciencias en ILE en posgraduados
Ángela Gómez, José Ramón Insa y Vicente Sanjosé
- 43 Aprendizaje de la escritura y habilidades de conciencia fonológica en las primeras edades
Learning how to write and phonological awareness at an early age
Raúl Gutiérrez Fresneda y Antonio Díez Mediavilla
- 61 Adquisición de las competencias profesionales según el soporte de autonomía, mediadores psicológicos y motivación
Acquisition of professional skills according to support autonomy, psychological mediators and motivation
Andrea Hernández Martínez, Yolanda Silveira Torregrosa y Juan Antonio Moreno Murcia
- 73 Educación parental y competencias parentales para prevenir el abandono escolar temprano
Parental education and parental competences to prevent early school leaving
Juan Carlos Martín Quintana, Jesús Alemán Falcón, Rosa Marchena Gómez y Rafael Santana Hernández
- 93 Las ideas de Isócrates en la concepción del príncipe cristiano de Juan Luis Vives
Isocrates' ideas in the conception of the christian prince of Juan Luis Vives
Urbano Antonio Martínez Elena
- 107 Características de los intereses inventariados y expresados en educación secundaria
Characteristics of inventoried and expressed interests in high school education
José Manuel Martínez-Vicente, Isabel García Martínez y María Ángeles Segura García

- 125 Mujer y capital social en las comunidades pesqueras de Cabo Verde
Women associal capital in the Cape Verde fishing communities
Simao Paulo Rodrigues Varela, Miguel A. Santos Rego y Mar Lorenzo Moledo
- 141 Distance tutorials with Skype
Tutorías no presenciales con Skype
María Jesús Sánchez y Carmen Diego
- 153 Evaluation of the Performance Model of Social Cognitive Theory of Career: contributions of differential learning experiences
Evaluación del modelo de rendimiento de la Teoría Social Cognitiva de la Carrera: aportes de las experiencias diferenciales de aprendizaje
Mauricio Federico Zalazar-Jaime, Marcos Cupani y M. Vanesa De Mier

RECENSIONES / BOOK REVIEW

- 171 Cánovas Leonhardt, P. y Sahuquillo Mateo, P. M. (coords.) (2014).
Familias y menores. Retos y propuestas pedagógicas
Amelia R. Granda-Piñán
- 173 García Sánchez, J. N. (coord.) (2014). *Prevención en dificultades del desarrollo y del aprendizaje*
Ruth Sánchez-Rivero
- 175 Hirsch Adler, A. y López Zavala, R. (2014). *Ética profesional en educación superior. Finalidades, Estrategias y Desafíos de la Formación*
M^a Ángeles Hernández Prados
- 177 Rabazas Romero, T. (coord.) (2014). *El conocimiento teórico de la educación en España. Evolución y consolidación*
Inmaculada Egado

179 **POLÍTICA EDITORIAL DE LA REVISTA BORDÓN**

181 **NORMAS PARA LA REDACCIÓN, PRESENTACIÓN Y PUBLICACIÓN DE COLABORACIONES**

ARTÍCULOS /
ARTICLES

CAPACIDAD PREDICTIVA DEL AUTOCONCEPTO Y LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN EL AJUSTE ESCOLAR AUTOPERCIBIDO

Predictive ability of self-concept and emotional intelligence in perceived school adjustment

IRATXE ANTONIO-AGIRRE, LOREA AZPIAZU, IGOR ESNAOLA Y MARTA SARASA
Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)

DOI: 10.13042/Bordon.2015.67401

Fecha de recepción: 09/04/20150 • Fecha de aceptación: 01/06/2015

Autor de contacto / Corresponding Author: Igor Esnaola Echániz. E-mail: igor.esnaola@ehu.eus

Fecha de publicación *online*: 23/06/2015

INTRODUCCIÓN. La diversidad de capacidades y exigencias que acoge la escuela es un reto vigente. Como uno de los principales contextos implicados en el desarrollo psicosocial de los jóvenes, la escuela debe favorecer competencias sociopersonales como el autoconcepto y la inteligencia emocional para facilitar la adaptación de los jóvenes a un entorno educativo cambiante. El objetivo de este estudio es analizar la capacidad predictiva del autoconcepto multidimensional (físico, social, personal, académico y general) y la inteligencia emocional (atención, claridad y reparación) en el ajuste escolar percibido. **MÉTODO.** La muestra está compuesta por 1.543 adolescentes, 728 chicos (47,18%) y 815 chicas (52,81%) entre los 12 y los 18 años ($M_{edad} = 14.24$ y $DT = 1.63$) de centros públicos y privados de Educación Secundaria de la Comunidad Autónoma Vasca. La información recogida se basa en tres autoinformes que miden las percepciones que tienen los participantes de su autoconcepto, sus capacidades emocionales y su ajuste escolar. Los análisis estadísticos se realizan a través del programa estadístico SPSS 21 para Windows. **RESULTADOS.** Los resultados indican que en la muestra masculina las escalas de reparación emocional, autoconcepto académico, autoconcepto social y autoconcepto general predicen significativamente el ajuste escolar de los adolescentes. En la muestra femenina, únicamente las escalas académica, personal y general del autoconcepto predicen significativamente el ajuste escolar. **DISCUSIÓN.** Estos resultados señalan la mayor importancia del autoconcepto en el ajuste escolar adolescente en comparación a la inteligencia emocional percibida.

Palabras clave: *Ajuste escolar, Autoconcepto, Inteligencia emocional, Análisis de regresión múltiple.*

Introducción

La heterogeneidad de capacidades y necesidades que acogen las aulas constituye el mayor reto al que se enfrenta la escuela. Así lo señala la UNESCO (2009) en su 48ª Conferencia Internacional de Educación que, tras varias décadas de iniciativas destinadas a favorecer una educación inclusiva y de calidad, pone de manifiesto la vigencia de este desafío planteado en las últimas décadas. De este modo, la escuela, como uno de los principales contextos implicados en el desarrollo psicosocial de los jóvenes, debe contribuir en el desarrollo máximo de sus capacidades y en la adquisición de recursos, oportunidades y experiencias significativas que favorezcan su adaptación a los requerimientos de un contexto escolar en continuo cambio.

El modelo centrado en el déficit, predominante en el siglo XX en las ciencias sociales y de la salud, ha dificultado una interpretación positiva del desarrollo de competencias sociopersonales en la escuela, como el *autoconcepto* y la *inteligencia emocional* (IE), a modo de posibles factores promotores de la adaptación al entorno y del *bienestar personal*. Por tanto, dejar atrás el paradigma educativo tradicional ha supuesto tomar en consideración otros marcos de referencia, como la *psicología positiva* (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000), para comprender el *ajuste escolar* como resultado de la interacción conjunta escuela-familia-individuo.

Bajo este planteamiento, cabe entender el ajuste escolar como el grado de éxito en los intentos de los niños, niñas y adolescentes por adaptarse a las tareas y a las demandas cambiantes del entorno escolar, dadas las capacidades contextuales y los atributos personales de los que disponen (Ladd, 1989, 1990). Ladd, Kochenderfer-Ladd y Rydell (2011) sugieren una aproximación holística al ajuste escolar en la destacan como indicadores del éxito sociopersonal del alumnado para adaptarse a la escuela, las percepciones y valoraciones sobre la escuela,

el *bienestar psicológico* en la escuela, la *implicación escolar* y el *rendimiento académico*.

A pesar de que la perspectiva multidimensional del ajuste escolar ha encontrado aceptación general entre la comunidad científica, no existe un consenso generalizado sobre los factores que lo componen (Martínez-Ferrer, 2008). Resultado de esta discrepancia conceptual son los numerosos y variados instrumentos empleados en la evaluación de este constructo. Precisamente, el rendimiento académico, medido mediante las calificaciones obtenidas por los estudiantes, ha sido una de las medidas del ajuste escolar por excelencia que más ampliamente ha sido analizada (Adell, 2002). Otras medidas habitualmente empleadas en la evaluación del ajuste escolar son el *clima escolar* (Bradshaw, Waasdorp, Debnan y Johnson, 2014); la *satisfacción escolar* (Huebner, Hills, Siddal y Gilman, 2014); el *apoyo social* de padres, pares y profesores y la calidad de estas relaciones (Rodríguez-Fernández, Droguet y Revuelta, 2012; Roorda, Koomen, Spilt y Oort, 2011); y problemas internalizantes como el *estrés*, la *depresión* o la *soledad* (Gutiérrez y Gonçalves, 2013; Heras y Navarro, 2012) o problemas externalizantes, entre los que destacan el *abandono escolar*, el *bullying* o el consumo de sustancias psicoactivas (Martínez-Ferrer, Povedano, Amador y Moreno-Ruiz, 2012; Sánchez-Sosa, Villarreal, Ávila, Vera y Musitu, 2014).

La variabilidad del ajuste escolar

Las diferencias en el ajuste escolar en relación al género y a la edad han sido objeto habitual de estudio. Estudios previos señalan que las mujeres acostumbran a estar más integradas socialmente en la escuela y que obtienen calificaciones más altas que los hombres (Cava, Musitu, Buelga, y Murgui, 2010; Hernando, Oliva, y Pertegal, 2013). Sin embargo, otros trabajos cuestionan estas afirmaciones; Wang, Willett y Eccles (2011) ponen de manifiesto la

ausencia sustancial de diferencias entre géneros en cuanto a su implicación escolar. Asimismo, Linver, Davis-Kean y Eccles (2002) señalan que investigaciones previas evidencian que los resultados dispares en el rendimiento académico entre chicos y chicas no solo han disminuido en las últimas décadas, sino que estas diferencias en sus resultados académicos serían solo atribuibles a subáreas específicas en las habilidades espaciales y verbales.

Respecto a la relación entre el ajuste escolar y la edad, las investigaciones precedentes han fundamentado la creencia preponderante que defiende la existencia de un patrón continuo de descenso en la implicación de los jóvenes a lo largo de los años que pasan en la escuela (Fredricks, Blumenfeld y Paris, 2004; Li y Lerner, 2011). En este sentido, los estudiantes de menor edad mostrarían actitudes más positivas hacia la escuela y sus expectativas de futuro, disminuyendo su implicación con el contexto escolar a medida que pasan de curso (Fredricks *et al.*, 2004); del mismo modo, su rendimiento académico también descendería, aunque este declive sería más acusado entre aquellos estudiantes que además experimentasen una disminución en su participación en la escuela y en su aprendizaje autorregulado (Wang y Eccles, 2011). En todo caso, la investigación previa muestra que los resultados obtenidos hasta el momento son dispares en cuanto a la relación del ajuste escolar con el género, así como con la edad.

El autoconcepto y el ajuste escolar

El autoconcepto es uno de los factores individuales de mayor tradición en el estudio del ajuste escolar. Así, la imagen que tiene cada persona de sí misma es un constructo teórico estrechamente relacionado con el ajuste psicosocial en la adolescencia (Fuentes, García, Gracia y Lila, 2011), así como un factor personal determinante en el rendimiento académico (Adell, 2002).

Respecto a este constructo, también es necesario destacar que no se ha logrado una coincidencia de opinión en cuanto al número e identidad de los dominios que conforman el autoconcepto, ni tampoco respecto a las dimensiones de cada dominio (Goñi y Fernández, 2008). Una de las conceptualizaciones mayormente aceptada es el modelo jerárquico y multidimensional del autoconcepto de Shavelson, Hubner y Stanton (1976) que contempla un autoconcepto general formado por el *autoconcepto académico* y el *autoconcepto no académico*, que a su vez agruparía dominios como el *autoconcepto social*, *emocional* o *físico*.

En cuanto a los antecedentes, un amplio conjunto de estudios sostienen que el autoconcepto académico constituye la dimensión que mayor relación manifiesta con el éxito escolar, mientras que habría “una escasa o nula correlación entre el rendimiento académico y las facetas no académicas del autoconcepto” (Goñi y Fernández, 2008: 44). Pese a ello, algunas investigaciones informan de asociaciones significativas entre el autoconcepto social y el rendimiento académico, las conductas prosociales y el apoyo que los estudiantes perciben del grupo de pares (Amador y Mateos, 2000; Valdés, Sánchez-Escobedo, y Carlos-Martínez, 2012).

La inteligencia emocional y el ajuste escolar

Otra de las características individuales en auge actualmente en la investigación psicoeducativa es la inteligencia emocional, dado que el conocimiento que tiene cada persona de sus habilidades emocionales parece tener un papel relevante en su desarrollo sociopersonal y escolar (Ferragut y Fierro, 2012; Palomera, Salguero y Ruiz-Aranda, 2012).

Este constructo presenta dos aproximaciones teóricas principales: por una parte, el modelo de habilidades que conceptualiza la IE como procesos mentales que intervienen en la percepción,

uso, comprensión y regulación de los estados emocionales para favorecer la resolución de problemas y la regulación del comportamiento (Mayer y Salovey, 1997; Salovey y Mayer, 1990); por otro lado, los modelos mixtos de la inteligencia emocional que incluyen habilidades y competencias emocionales percibidas y rasgos de la personalidad.

El cuestionario Trait Meta-Mood Scale (TMMS; Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai, 1995), empleado en este estudio, es una de las medidas de inteligencia emocional percibida más utilizada (Pérez-González, Petrides y Furnham, 2007). A pesar de ser el TMMS una escala que operativiza la formulación original de la IE de Salovey y Mayer (1990), este instrumento se enmarca en los modelos mixtos de la IE dado que mide las creencias que tienen los individuos acerca de la atención que le dedican a sus sentimientos (*atención emocional*); la claridad de su experiencia emocional (*claridad emocional*) y el cese de los estados de ánimo negativos o la prolongación de los positivos (*reparación emocional*). Es más, Salguero, Fernández-Berrocal, Balluerka y Aritzeta (2010) señalan que estas dimensiones del TMMS podrían ayudar a explicar las diferencias individuales en el ajuste psicosocial adolescente. No obstante, son escasos los trabajos que proporcionan evidencias sobre la aportación diferencial de la atención, claridad y reparación emocional sobre el ajuste escolar. Esto podría, en parte, deberse a la relación inconsistente e incluso cuestionable que muestra la literatura previa entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico (Jiménez-Morales y López-Zafra, 2013; Saklofske, Austin, Mastoras, Beaton, y Osborne, 2012); la evidencia teórica y empírica acumulada hasta el momento parece indicar que la inteligencia emocional medida mediante autoinformes presenta correlaciones bajas a moderadas con el desempeño académico (Perera y DiGiacomo, 2013).

En todo caso, la investigación previa muestra que los resultados obtenidos hasta el momento

se presentan heterogéneos en cuanto a la relación del ajuste escolar con el autoconcepto y la inteligencia emocional. En este sentido, una mayor investigación podría ayudar a clarificar la aportación de estas variables personales sobre las distintas facetas del ajuste escolar a lo largo de la educación secundaria; y, asimismo, a tomar en consideración factores como el género o la edad en la adaptación de los adolescentes al contexto escolar.

Con todo esto, en relación a los antecedentes aquí expuestos, este trabajo tiene como objetivo general estudiar las relaciones entre el autoconcepto, la inteligencia emocional y el ajuste escolar. Los objetivos específicos de este estudio son los siguientes: (1) analizar las diferencias en el ajuste escolar en función del género; (2) examinar las diferencias en el ajuste escolar en relación a las etapas temprana (de 11 a 14 años) y media (de 15 a 18 años) de la adolescencia (Elliott y Feldman, 1990); y (3) analizar la capacidad predictiva del autoconcepto y de la inteligencia emocional sobre el ajuste escolar. En torno a cada uno de estos objetivos específicos se formulan las tres siguientes hipótesis:

- H1: Las chicas presentarán niveles más altos de ajuste escolar, en comparación con el grupo de los chicos.
- H2: Los adolescentes tempranos mostrarán niveles más altos de ajuste escolar, en comparación con los participantes pertenecientes a la etapa media de la adolescencia.
- H3: Tanto el autoconcepto como la inteligencia emocional presentarán capacidad predictiva sobre el ajuste escolar de los participantes.

Método

Participantes

La muestra inicial está compuesta por 1.819 participantes de centros públicos y privados

desde 1º de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) hasta el 2º curso de Bachillerato. Se trata de una muestra por conveniencia donde, después de la imputación de los valores perdidos, se realiza el análisis de normalidad multivariada, identificándose los valores extremos y procediendo a la eliminación de los valores atípicos, un total de 276 sujetos. Finalmente, la muestra asciende a 1.543 alumnos, de entre los cuales 728 (47,18%) son chicos y 815 (52,81%) son chicas; en función de la edad, 879 (56,96%) constituyen el grupo de 11-14 años y 664 (43,03%) constituyen el grupo de 15-18 años.

Instrumentos

En esta investigación se administran los siguientes cuestionarios:

- El *Cuestionario de Autoconcepto Dimensional* (AUDIM; Fernández-Zabala, Goñi, Rodríguez-Fernández y Goñi, en prensa) es un instrumento de medida que se enmarca dentro del modelo de Shavelson *et al.* (1976), con la salvedad de que opta por utilizar el término *autoconcepto personal* en lugar de autoconcepto emocional, por resultar más comprensivo y englobar el dominio emocional del autoconcepto junto a la percepción que tiene cada persona respecto al logro de sus objetivos de vida, su honradez y su capacidad para tomar decisiones en función de su propio criterio (Goñi y Fernández, 2008). Por lo tanto, este autoinforme consta de 33 ítems agrupados en cinco dimensiones: (1) *Autoconcepto físico* ($\alpha = .75$), percepción particular de la forma física propia y de las habilidades y cualidades para la práctica de actividad físico-deportiva, junto con la percepción de la apariencia física propia y el grado en que la persona se ve o se siente físicamente fuerte. Esta subescala está compuesta por 8 ítems, 2 para cada una de sus cuatro subdimensiones (*habilidad, condición, atractivo y fuerza*); (2) *Autoconcepto social* ($\alpha = .67$), percepción propia de la competencia social a la hora de desenvolverse en las relaciones e interacción con otras personas, así como a la percepción de responsabilidad social. Esta subescala está compuesta por 7 ítems (3 de ellos para la subdimensión *responsabilidad social* y los 4 restantes para la subdimensión *aceptación social*); (3) *Autoconcepto personal* ($\alpha = .59$), percepción de uno mismo como persona íntegra y en la que se puede confiar, independiente de los demás, aparte de incluir la autopercepción de los aspectos más impulsivos y reactivos propios (emociones). Presenta un total de 8 ítems, a razón de 2 por cada una de las cuatro subdimensiones que la componen (*honradez, autonomía, emociones y autorrealización*); (4) *Autoconcepto académico* ($\alpha = .87$), la percepción que el sujeto tiene de sí mismo como estudiante y en su desempeño de aprendizaje. Esta subescala está formada por 6 ítems; y (5) *Autoconcepto general* ($\alpha = .84$). El formato de respuesta es de tipo Likert con cinco opciones de respuesta y la consistencia interna de la escala global es de $\alpha = .82$.
- La *escala de inteligencia emocional percibida*, denominada *Trait Meta-Mood Scale-24* (TMMS-24), es una adaptación al castellano realizada por Fernández-Berrocal *et al.* (1998) a partir de la desarrollada por Salovey *et al.* (1995). Se trata de un autoinforme de 24 ítems que agrupa tres escalas: (1) *Atención a los sentimientos* ($\alpha = .89$), grado en el que las personas creen prestar atención a sus sentimientos; (2) *Claridad en los sentimientos* ($\alpha = .86$), comprensión de los propios estados emocionales; es decir, la manera en que el sujeto cree percibir sus propias emociones; y, (3) *Reparación emocional* ($\alpha = .83$), creencia del sujeto en su capacidad para interrumpir estados emocionales negativos y prolongar

los positivos. Estas tres escalas son evaluadas cada una de ellas a través de 8 ítems, proporcionando una puntuación por cada una de ellas. Sin embargo, este instrumento no proporciona una puntuación global.

- La *Escala Breve de Ajuste Escolar* (EBAE-10), de Moral, Sánchez-Sosa y Villarreal-González (2010), es un autoinforme multidimensional del ajuste escolar que consiste en 10 ítems con seis opciones de respuesta agrupados en tres indicadores del ajuste escolar: (1) *Problemas de integración* ($\alpha = .84$), se refiere a la relación con los compañeros y docentes y consta de 5 ítems en sentido inverso; (2) *Rendimiento académico* ($\alpha = .78$) consta de 3 ítems; y, (3) *Expectativas académicas* ($\alpha = .85$), se refiere a las expectativas y metas académicas de los estudiantes, conceptualizados como los propósitos de los estudiantes en relación con las cosas que quieren en el ámbito educativo y por las cuales se comprometen a realizar las tareas académicas. Este índice de ajuste escolar consta de 2 ítems. Este instrumento proporciona una puntuación global para el ajuste escolar de manera global y para cada uno de sus indicadores.

Procedimiento y análisis de datos

Primeramente, se pide el permiso ético pertinente para la realización del estudio, obteniendo un informe favorable de la Comisión de Ética de la Investigación y la Docencia (CEID) de la UPV/EHU. Tras haber establecido contacto telefónico, se solicita la autorización y conformidad de los centros educativos para la participación en el estudio. Al tratarse de menores de edad, se requiere a los tutores legales el consentimiento escrito a través de un documento elaborado específicamente para este propósito. La recogida de datos se desarrolla con cada grupo en una sesión de 45 minutos y es supervisada en la práctica totalidad de los

casos por un investigador formado para tal fin. Con el propósito de reducir el efecto de deseabilidad social y la obtención de respuestas no sinceras, se insiste en la voluntariedad de la participación en el estudio y se asegura a los encuestados el procesamiento totalmente anónimo de los datos obtenidos. Se aplica el procedimiento de ciego simple, para evitar que los participantes conozcan el fin de la investigación, con el fin de reducir la posible influencia que podría tener en el resultado el conocimiento que el propio sujeto tendría sobre el factor en estudio.

Los análisis estadísticos de esta investigación son realizados con el programa estadístico SPSS 21 para Windows. Tras realizar la prueba de Kolmogorov-Smirnov, se comprueba que los datos resultantes de las escalas analizadas no se distribuyen normalmente y que no cumplen las condiciones paramétricas necesarias, por lo que se utiliza la prueba Mann-Whitney para analizar las diferencias entre grupos. Posteriormente, se emplean análisis de regresiones lineales múltiples para analizar la capacidad predictiva de los distintos dominios del autoconcepto y de la inteligencia emocional en el ajuste escolar percibido.

Resultados

Primeramente se exponen los resultados de la prueba Kolmogorov-Smirnov para las diferentes escalas aplicadas en este estudio: *autoconcepto académico* ($Z_{KS(Normal)} = 3.31$; $p = .000$); *autoconcepto social* ($Z_{KS(Normal)} = 4.23$; $p = .000$); *autoconcepto físico* ($Z_{KS(Normal)} = 2.60$; $p = .000$); *autoconcepto personal* ($Z_{KS(Normal)} = 2.90$; $p = .000$); *autoconcepto general* ($Z_{KS(Normal)} = 3.98$; $p = .000$); *atención emocional* ($Z_{KS(Normal)} = 1.81$; $p = .003$); *claridad emocional* ($Z_{KS(Normal)} = 1.53$; $p = .018$); *reparación emocional* ($Z_{KS(Normal)} = 2.09$; $p = .000$); *rendimiento académico* ($Z_{KS(Normal)} = 3.90$; $p = .000$); *problemas de integración* ($Z_{KS(Normal)} = 5.26$; $p = .000$); *expectativas académicas* ($Z_{KS(Normal)} = 10.95$; $p = .000$); y *ajuste*

escolar global ($Z_{KS(Normal)} = 3.04$; $p = .000$). Los resultados indican que ninguna de las escalas analizadas sigue una distribución normal.

A continuación, se examinan las diferencias de género y de edad en las diferentes escalas del ajuste escolar (tablas 1 y 2).

En cuanto a los adolescentes de entre 11 y 14 años, los datos señalan diferencias significativas en función del género. Estos resultados indican que las chicas correspondientes al grupo de adolescentes más jóvenes presentan un mayor nivel de *ajuste escolar global*, mayores *expectativas académicas* y mayor *rendimiento académico* percibido que los chicos; además, los participantes masculinos presentan puntuaciones

que indican un peor nivel de *integración* en la escuela, en comparación con el de las chicas.

En relación a los adolescentes de entre 15 y 18 años, los datos muestran diferencias significativas entre géneros en el ajuste escolar de los adolescentes correspondientes a la etapa media de la adolescencia, similares a las encontradas en el grupo de adolescentes tempranos.

Después de analizar las diferencias en función del género, se examinan las diferencias entre los dos grupos de edad. Teniendo en cuenta que en los resultados anteriores se hallan diferencias significativas en función del género, se analizan los datos de forma independiente para cada uno de ellos (tabla 2).

TABLA 1. Resultados en función del género

| | | 11-14 años | | 15-18 años | |
|--------------------------|------|------------|---------|------------|---------|
| | | Chicos | Chicas | Chicos | Chicas |
| Rendimiento académico | M | 12.03 | 12.56 | 10.84 | 11.85 |
| | (DT) | (3.20) | (2.98) | (2.98) | (3.15) |
| | z | | -2.32 | | -4.55 |
| | p | | .020* | | .000*** |
| Problemas de integración | M | 10.36 | 9.60 | 10.16 | 9.06 |
| | (DT) | (3.92) | (3.72) | (3.59) | (3.36) |
| | z | | -3.21 | | -4.48 |
| | p | | .001*** | | .000*** |
| Expectativas académicas | M | 10.26 | 10.84 | 10.30 | 10.84 |
| | (DT) | (2.19) | (1.79) | (2.02) | (1.82) |
| | z | | -4.43 | | -3.78 |
| | p | | .000*** | | .000*** |
| Ajuste escolar global | M | 49.19 | 50.33 | 47.96 | 49.85 |
| | (DT) | (5.16) | (4.94) | (4.99) | (5.10) |
| | z | | -3.19 | | -5.03 |
| | p | | .001*** | | .000*** |

Nota: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

TABLA 2. Resultados en función de los grupos de edad

| | | Chicos | | Chicas | |
|--------------------------|------|------------|------------|------------|------------|
| | | 11-14 años | 15-18 años | 11-14 años | 15-18 años |
| Rendimiento académico | M | 12.03 | 10.84 | 12.56 | 11.85 |
| | (DT) | (3.20) | (2.98) | (2.98) | (3.15) |
| | z | | -5.37 | | -3.00 |
| | p | | .000*** | | .003*** |
| Problemas de integración | M | 10.36 | 10.16 | 9.60 | 9.06 |
| | (DT) | (3.92) | (3.59) | (3.72) | (3.36) |
| | z | | -.296 | | -1.828 |
| | p | | .767 | | .068 |
| Expectativas académicas | M | 10.26 | 10.30 | 10.84 | 10.84 |
| | (DT) | (2.19) | (2.02) | (1.79) | (1.82) |
| | z | | -.042 | | -.350 |
| | p | | .967 | | .726 |
| Ajuste escolar global | M | 49.19 | 47.96 | 50.33 | 49.85 |
| | (DT) | (5.16) | (4.99) | (4.94) | (5.10) |
| | z | | -3.26 | | -1.09 |
| | p | | .001*** | | .274 |

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

Los datos muestran diferencias significativas entre los dos grupos de adolescentes analizados. De este modo, entre los chicos, los adolescentes del grupo de menor edad presentan mayores niveles en las escalas *rendimiento académico* y *ajuste escolar global* que el grupo de adolescentes de entre 15 y 18 años; mientras que en las chicas, tan solo en las adolescentes de entre 11 y 14 años se observan niveles más altos en la escala *rendimiento académico*.

En definitiva, los datos informan de mayores puntuaciones en el rendimiento académico en la etapa temprana de la adolescencia de los chicos y las chicas. Por el contrario, los

niveles más altos de ajuste escolar global se hallan tan solo entre los chicos, en los adolescentes de entre 11 y 14 años. Aunque las chicas pertenecientes al grupo de menor edad también presentan puntuaciones mayores de ajuste escolar global que las adolescentes más mayores, estas diferencias no se muestran significativas.

Para la estimación de la capacidad predictiva de los dominios del autoconcepto y de la inteligencia emocional sobre el ajuste escolar se realizan análisis de regresión múltiple. Al haberse hallado diferencias significativas en las medias en función del género, se realizan dos análisis de regresión, uno para los chicos

y otro para las chicas (tabla 3), introduciendo en cada uno de ellos simultáneamente todas las variables independientes (el *autoconcepto académico*, el *autoconcepto social*, el *autoconcepto físico*, el *autoconcepto personal*, el *autoconcepto general*, la *atención emocional*, la *claridad emocional* y la *reparación emocional*) que pudieran explicar cada uno de los indicadores de ajuste escolar empleados (el *rendimiento académico*, los *problemas de integración*, las *expectativas académicas* y el *ajuste escolar global*).

En cuanto a la capacidad predictiva del autoconcepto sobre los indicadores de ajuste escolar, los resultados de los chicos muestran la asociación significativa del *autoconcepto académico* con el *rendimiento académico*, los *problemas de integración*, las *expectativas académicas* y el *ajuste escolar global*; así como la asociación significativa del *autoconcepto social* y el *autoconcepto global* con el *rendimiento académico*, los *problemas de integración* y el *ajuste escolar global*.

En lo referente a la capacidad predictiva del autoconcepto sobre las escalas que miden el ajuste escolar de las chicas, los resultados muestran la asociación significativa del *autoconcepto académico* con el *rendimiento académico*, los *problemas de integración*, las *expectativas académicas* y el *ajuste escolar global*; otra asociación significativa es la del *autoconcepto social* con los *problemas de integración*; también se asociaría significativamente el *autoconcepto personal* con el *rendimiento académico*, las *expectativas académicas* y el *ajuste escolar global*; finalmente, se observa la asociación significativa del *autoconcepto general* con los *problemas de integración* y el *ajuste escolar global*.

Asimismo, los datos indican que, tanto en el grupo de los chicos como en el de las chicas, el *autoconcepto académico* es la variable independiente que más contribuye a explicar el *rendimiento académico*, las *expectativas académicas* y el *ajuste escolar global*, mientras que el *autoconcepto general* sería la variable independiente más relevante en la predicción de los *problemas de integración*.

En relación a la capacidad predictiva de la inteligencia emocional sobre los indicadores de ajuste escolar, los resultados de los chicos muestran la asociación significativa de la *atención emocional* con el *rendimiento académico* y los *problemas de integración*; también es necesario señalar la asociación significativa de la *claridad emocional* con el *rendimiento académico*; y, por último, se observa la asociación significativa de la *reparación emocional* con el *rendimiento académico* y el *ajuste escolar global*. En este caso, la *reparación emocional* sería la variable independiente más relevante en la predicción del *rendimiento académico* y el *ajuste escolar global*.

Por último, cabe señalar que los datos expuestos en la tabla 4 ponen de manifiesto una relación lineal significativa entre el conjunto de variables independientes y cada uno de los indicadores de ajuste escolar estudiados, por lo que resulta adecuado el empleo de procedimientos de regresión múltiple.

Por otra parte, estos resultados indican que los dominios del autoconcepto y de la inteligencia emocional explicarían el 38,5% y el 35,2% de la varianza del *rendimiento académico* y del *ajuste escolar global*, respectivamente, en el grupo de los chicos. Estas proporciones son similares en el caso de las chicas, aunque solo los dominios del autoconcepto contribuirían de forma significativa a explicar estas variables criterio.

Tabla 3. Coeficientes de regresión parcial estandarizados

| Variables independientes | Variable criterio | | | | | | | | | | | |
|--------------------------|-----------------------|-------|------|--------------------------|-------|------|-------------------------|-------|------|-----------------------|-------|------|
| | Rendimiento académico | | | Problemas de integración | | | Expectativas académicas | | | Ajuste escolar global | | |
| | β | t | p | β | t | p | β | t | p | β | t | p |
| Cte. | - | -2.88 | .004 | - | 13.51 | .000 | - | 5.46 | .000 | - | 12.18 | .000 |
| Autoconcepto académico | .550 | 17.88 | .000 | -.149 | -4.01 | .000 | .245 | 6.50 | .000 | .444 | 14.05 | .000 |
| Autoconcepto social | .070 | 2.11 | .035 | -.107 | -2.69 | .007 | .048 | 1.19 | .233 | .095 | 2.80 | .005 |
| Autoconcepto físico | -.016 | -.476 | .634 | .026 | .649 | .516 | -.033 | -.815 | .416 | -.021 | -.622 | .534 |
| Autoconcepto personal | -.044 | -1.28 | .198 | .016 | .397 | .692 | .036 | .868 | .386 | .028 | .800 | .424 |
| Autoconcepto general | .124 | 3.47 | .001 | -.163 | -3.81 | .000 | .042 | .963 | .336 | .170 | 4.63 | .000 |
| Atención emocional | .071 | 2.23 | .026 | .097 | 2.53 | .012 | .007 | 1.74 | .862 | .006 | 1.90 | .850 |
| Claridad emocional | -.093 | -2.67 | .008 | -.057 | -1.34 | .179 | .005 | .120 | .905 | -.014 | -.381 | .704 |
| Reparación emocional | .106 | 3.12 | .002 | -.073 | -1.78 | .075 | .047 | 1.13 | .256 | .097 | 2.80 | .005 |
| Cte. | - | -3.77 | .000 | - | 17.13 | .000 | - | 8.61 | .000 | - | 13.46 | .000 |
| Autoconcepto académico | .516 | 17.56 | .000 | -.089 | -2.63 | .009 | .230 | 6.47 | .000 | .402 | 13.43 | .000 |
| Autoconcepto social | .023 | .776 | .438 | -.145 | -4.32 | .000 | .032 | .914 | .361 | .058 | 1.94 | .052 |
| Autoconcepto físico | .054 | 1.81 | .070 | -.038 | -1.10 | .272 | .026 | .728 | .467 | .048 | 1.59 | .112 |
| Autoconcepto personal | .065 | 2.12 | .034 | .013 | .352 | .725 | .087 | 2.33 | .020 | .101 | 3.20 | .001 |
| Autoconcepto general | .061 | 1.77 | .076 | -.252 | -6.41 | .000 | .048 | 1.16 | .243 | .154 | 4.41 | .000 |
| Atención emocional | .009 | .306 | .760 | .024 | .750 | .454 | .014 | .430 | .667 | .031 | 1.085 | .278 |
| Claridad emocional | .036 | 1.12 | .260 | -.064 | -1.74 | .081 | -.073 | -1.91 | .056 | .023 | .707 | .480 |
| Reparación emocional | .042 | 1.38 | .167 | -.013 | -.379 | .705 | .033 | .891 | .373 | .053 | 1.69 | .091 |

Nota: aquellas variables independientes que contribuyen significativamente a explicar la variable criterio se muestran en negrita.

TABLA 4. Capacidad predictiva de los modelos de regresión

| | | F | R | R ² _{corr} | S _e |
|--------|--------------------------|-------|------|--------------------------------|----------------|
| Chicos | Rendimiento académico | 60.91 | .636 | .385 | 2.46 |
| | Problemas de integración | 12.57 | .350 | .109 | 3.57 |
| | Expectativas académicas | 9.58 | .310 | .083 | 2.03 |
| | Ajuste escolar global | 53.21 | .610 | .352 | 4.08 |
| Chicas | Rendimiento académico | 67.02 | .632 | .385 | 2.39 |
| | Problemas de integración | 23.30 | .433 | .170 | 3.24 |
| | Expectativas académicas | 11.01 | .314 | .086 | 1.72 |
| | Ajuste escolar global | 66.16 | .630 | .352 | 3.91 |

Nota. El valor del nivel crítico asociado al estadístico F es menor de $p < .001$ en todos los modelos analizados; R²_{corr}: Coeficiente de determinación corregido; S_e: Error típico de la estimación.

Discusión

El objetivo general del estudio es analizar las relaciones entre el autoconcepto multidimensional (físico, social, personal, académico y general), la inteligencia emocional (atención, claridad y reparación) y el ajuste escolar en la adolescencia.

En cuanto al primer objetivo específico, hay que señalar que los resultados encontrados en el estudio sobre las diferencias en función del género en el ajuste escolar confirman la primera hipótesis, dado que los mayores niveles de ajuste escolar de las chicas coincide con algunos estudios previos (Cava *et al.*, 2010; Hernando *et al.*, 2013).

En lo que respecta al segundo objetivo, tras analizar las diferencias de edad entre la adolescencia temprana y la adolescencia media, los resultados también corroboran la segunda hipótesis planteada. Los resultados evidencian que los más jóvenes en ambos géneros perciben niveles más altos de rendimiento académico; y en la muestra masculina también mayor grado de ajuste escolar global, coincidiendo

con estudios previos (Li y Lerner, 2011; Wang y Eccles, 2011).

Por otro lado, respecto al tercer objetivo, el análisis realizado para examinar la capacidad predictiva del autoconcepto y la inteligencia emocional sobre el ajuste escolar confirma nuestra tercera hipótesis. En cualquier caso, es necesario matizar esta afirmación, ya que no todas las dimensiones del autoconcepto o la inteligencia emocional contribuyen en la predicción de los índices de ajuste escolar empleados en este estudio. En primer lugar, es necesario señalar que la dimensión *académica* y la *general* del autoconcepto presentan una capacidad significativa para predecir las puntuaciones en la mayoría de las escalas del ajuste escolar en ambos géneros, coincidiendo estos resultados con los estudios que señalan que dentro del modelo jerárquico y multidimensional del autoconcepto, la dimensión *académica* es la que mayor relación manifiesta con el éxito escolar (Goñi y Fernández, 2008). Estos autores señalan que las dimensiones no académicas obtienen relaciones escasas o nulas (Goñi y Fernández, 2008), aunque en nuestro caso la dimensión *emocional* predice significativamente tres de las

cuatro escalas del ajuste escolar en la muestra masculina, mientras el autoconcepto *personal* lo hace en la muestra femenina. Asimismo, los datos aportan evidencia de la capacidad predictiva de la *atención emocional*, *claridad emocional* y *reparación emocional* sobre el rendimiento académico percibido de los adolescentes. No obstante, tan solo la percepción que tienen los jóvenes sobre su capacidad para regular sus emociones parece predecir significativamente su ajuste escolar global. Por último, resulta necesario señalar la aportación diferencial del autoconcepto y la inteligencia emocional al ajuste escolar percibido, dado que estos resultados recalcan la mayor aportación del autoconcepto a la predicción del ajuste escolar adolescente en comparación a la inteligencia emocional.

Este estudio tiene ciertas limitaciones, ya que futuros estudios podrían analizar la relación y capacidad predictiva de las dimensiones específicas del autoconcepto y la inteligencia emocional en el ajuste escolar a través de modelos de ecuaciones estructurales, así como realizar análisis multigrupo en función de la edad (adolescencia temprana, media y tardía), el género, la clase social, etc. Por otro lado, sería interesante que futuros estudios puedan inferir relaciones

de “causalidad” entre otros constructos individuales (resiliencia, satisfacción con la vida, etc.) que ayuden a entender la influencia de dichas variables en el ajuste escolar en la adolescencia.

Asimismo, otra de las limitaciones del estudio deriva de haber evaluado el rendimiento académico percibido y no el real. Se sugiere emplear en futuras investigaciones criterios externos, como las evaluaciones realizadas por los profesores.

Finalmente, dado que los datos no siguen una distribución normal, el tener que utilizar pruebas no paramétricas podría considerarse otra limitación, ya que estas podrían restar solidez a los resultados.

A pesar de dichas limitaciones, este estudio aporta información sobre la relación del autoconcepto multidimensional y la inteligencia emocional con el ajuste escolar en la adolescencia. Estos resultados pueden ofrecer apoyo empírico para que se desarrollen programas de intervención que persigan mejorar el autoconcepto y la inteligencia emocional con el objetivo de que dicha mejora influya en el ajuste escolar.

Nota

¹ Esta investigación forma parte del trabajo realizado dentro del Grupo Consolidado de Investigación del Sistema Universitario Vasco IT701-13 y de los resultados del proyecto de investigación EHUA13/26 de la Universidad del País Vasco.

Referencias bibliográficas

- Adell, M. A. (2002). *Estrategias para mejorar el rendimiento académico de los adolescentes*. Madrid: Pirámide.
- Amador, L., y Mateos, F. (2000). La dimensión social del autoconcepto en el adulto y su relación con el rendimiento académico. *Enseñanza: Anuario Interuniversitario de Didáctica*, 17-18, 99-114.
- Bradshaw, C. P., Waasdorp, T. E., Debnam, K. J., y Johnson, S. L. (2014). Measuring school climate in high schools: A focus on safety, engagement, and the environment. *Journal of School Health*, 84 (9), 593-604.

- Cava, M. J., Musitu, G., Buelga, S., y Murgu, S. (2010). The relationships of family and classroom environments with peer relational victimization: An analysis of their gender differences. *The Spanish Journal of Psychology*, 13 (1), 156-165. doi: 10.1017/S1138741600003747
- Elliott, G. R., y Feldman, S. S. (1990). Capturing the adolescent experience. En S. S. Feldman y G. R. Elliott (eds.), *At the threshold: The developing adolescent* (pp. 1-53). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Fernández-Berrocal, P., Alcaide, R., Domínguez, E., Fernández-MacNally, C., Ramos, N., y Ravira, M. (1998). Adaptación al castellano de la escala rasgo de metaconocimiento sobre estados emocionales de Salovey *et al.*: Datos preliminares. En *Libro de actas del V Congreso de Evaluación Psicológica* (vol. 1, pp. 83-84).
- Fernández-Zabala, A., Goñi, E., Rodríguez-Fernández, A., y Goñi, A. (en prensa). Un nuevo cuestionario en castellano con escalas de las dimensiones del autoconcepto. *Revista Mexicana de Psicología*, 32 (2).
- Ferragut, M., y Fierro, A. (2012). Inteligencia emocional, bienestar personal y rendimiento académico en preadolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44 (3), 95-104.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., y Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74 (1), 59-109.
- Fuentes, M. C., García, J. F., Gracia, E., y Lila, M. (2011). Autoconcepto y ajuste psicosocial en la adolescencia. *Psicothema*, 23 (1), 7-12.
- Goñi, E., y Fernández, A. (2008). El autoconcepto. En A. Goñi (coord.), *El autoconcepto físico: Psicología y Educación* (pp. 23-58). Madrid: Pirámide.
- Gutiérrez, M., y Gonçalves, T. O. (2013). Activos para el desarrollo, ajuste escolar y bienestar subjetivo de los adolescentes. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 13 (3), 339-355.
- Heras, J., y Navarro, R. (2012). Ajuste escolar, soledad y conducta agresiva entre estudiantes de educación secundaria. *Revista Currículum*, 25, 105-124.
- Hernando, A., Oliva, A., y Pertegal, M. A. (2013). Diferencias de género en los estilos de vida de los adolescentes. *Psychological Intervention*, 22, 15-23. doi: 10.5093/in2013a3
- Huebner, E. S., Hills, K. J., Siddall, J., y Gilman, R. (2014). Life satisfaction and schooling. En M. J. Furlong, R. Gilman y E. S. Huebner (eds.), *Handbook of positive psychology in the schools* (2ª ed., pp. 192-208). Nueva York: Routledge.
- Jiménez-Morales, M. I., y López-Zafra, E. (2013). Impacto de la inteligencia emocional percibida, actitudes sociales y expectativas del profesor en el rendimiento académico. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11 (1), 75-98. Recuperado de <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?771>
- Ladd, G. W. (1989). Children's social competence and social supports: Precursors of early school adjustment? En B. J. Schneider, G. Attili, J. Nadel y R. Weissberg (eds.), *Social competence in developmental perspective* (pp. 277-291). Amsterdam: Kluwer.
- Ladd, G. W. (1990). Having friends, keeping friends, making friends, and being liked by peers in the classroom: Predictors of children's early school adjustment? *Child Development*, 61 (4), 1081-1100.
- Ladd, G. W., Kochenderfer-Ladd, B., y Rydell, A. M. (2011). Children's interpersonal skills and school-based relationships. En P. K. Smith y C. H. Hart (eds.), *The Wiley-Blackwell handbook of childhood social development* (pp. 181-206). Malden, MA: Wiley-Blackwell. doi: 10.1002/9781444390933
- Li, Y., y Lerner, R. M. (2011). Trajectories of school engagement during adolescence: Implications for grades, depression, delinquency, and substance use. *Developmental Psychology*, 47 (1), 233-247. doi: 10.1037/a0021307

- Linver, M. R., Davis-Kean, P., y Eccles, J. E. (abril, 2002). *Influences of gender on academic achievement*. Trabajo presentado en la Biennial Meetings of the Society for Research on Adolescence, Nueva Orleans, LA.
- Martínez-Ferrer, B. (2008). *Ajuste escolar, rechazo y violencia en adolescentes* (tesis doctoral). Valencia: Universidad de Valencia.
- Martínez-Ferrer, B., Povedano, A., Amador, L. V., y Moreno-Ruiz, D. (2012). Clima escolar, satisfacción con la vida y victimización en la escuela: un análisis del efecto moderador del género. *Anales de Psicología*, 28 (3), 875-882.
- Mayer, J. D., y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (pp. 3-31). Nueva York: Basic Books.
- Moral, J. C., Sánchez-Sosa, J. C., y Villarreal-González, M. E. (2010). Desarrollo de una Escala Breve de Ajuste Escolar. *Revista Electrónica de Metodología Aplicada*, 15 (1), 1-11. Recuperado de <http://www.unioviado.es/reunido/index.php/Rema/articulo/view/9790/9529>
- Palomera, R., Salguero, J. M., y Ruiz-Aranda, D. (2012). La percepción emocional como predictor estable del ajuste psicosocial en la adolescencia. *Psicología Conductual*, 20 (1), 43-58.
- Perera, H. N., y DiGiacomo, M. (2013). The relationship of trait emotional intelligence with academic performance: A meta-analytic review. *Learning and Individual Differences*, 28, 20-33.
- Pérez-González, J. C., Petrides, K. V., y Furnham, A. (2007). La medida de la inteligencia emocional rasgo. En J. M. Mestre y P. Fernández-Berrocal (coords.), *Manual de inteligencia emocional* (pp. 81-97). Madrid: Pirámide.
- Rodríguez-Fernández, A., Droguett, L., y Revuelta, L. (2012). School and personal adjustment in adolescence: The role of academic self-concept and perceived social support. *Revista de Psicodidáctica*, 17 (2), 397-414.
- Roorda, D. L., Koomen, H. M., Spilt, J. L., y Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement a meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81 (4), 493-529.
- Sánchez-Sosa, J. C., Villarreal, M. E., Ávila, M. E., Vera, A., y Musitu, G. (2014). Contextos de socialización y consumo de drogas ilegales en adolescentes escolarizados. *Psicosocial Intervention*, 23 (1), 69-78. doi: 10.5093/in2014a7
- Saklofske, D. H., Austin, E. J., Mastoras, S. M., Beaton, L., y Osborne, S. E. (2012). Relationships of personality, affect, emotional intelligence and coping with student stress and academic success: Different patterns of association for stress and success. *Learning and Individual Differences*, 22, 251-257. doi: 10.1016/j.lindif.2011.02.010
- Salguero, J. M., Fernández-Berrocal, P., Balluerka, N., y Aritzeta, A. (2010). Measuring perceived emotional intelligence in the adolescent population: Psychometric properties of the Trait Meta-Mood Scale. *Social Behavior and Personality*, 38 (9), 1197-1210. doi: 10.2224/sbp.2010.38.9.1197
- Salovey, P., y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., y Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. En J. W. Pennebaker (ed.), *Emotion, disclosure, and health* (pp. 125-154). Washington: American Psychological Association.
- Seligman, M., y Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55 (1), 5-14. doi: 10.1037/0003-066X.55.1.5
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., y Stanton, J. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretation. *Review of Educational Research*, 46, 407-441.

- UNESCO (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. Paris: UNESCO.
- Valdés, A. A., Sánchez-Escobedo, P. A., y Carlos-Martínez, E. A. (2012). Autoconcepto social y ajuste escolar de estudiantes de educación media con conductas de hostigamiento en la escuela. *Educación y Ciencia, Cuarta Época*, 2 (5), 85-96.
- Wang, M. T., y Eccles, J. S. (2011). Adolescent behavioral, emotional, and cognitive engagement trajectories in school and their relations to educational success. *Journal of Research on Adolescence*, 22 (1), 31-39. doi: 10.1111/j.1532-7795.2011.00753.x
- Wang, M. T., Willett, J. B., y Eccles, J. S. (2011). The assessment of school engagement: Examining dimensionality and measurement invariance by gender and race/ethnicity. *Journal of School Psychology*, 49 (4), 465-480. doi: 10.1016/j.jsp.2011.04.001

Abstract

Predictive ability of self-concept and emotional intelligence in perceived school adjustment

INTRODUCTION. The diversity of skills and demands that school hosts for pupils is an ongoing challenge. As one of the main contexts implicated in the psychosocial development of young people, school should boost sociopersonal skills such as self-concept and emotional intelligence to facilitate the adaptation of youth to a changeable educational environment. The aim of this study is to analyze the predictive ability of multidimensional self-concept (physical, social, personal, academic, and general) and perceived emotional intelligence (attention, clarity, and repair) in school adjustment. **METHOD.** The sample is composed of 1543 adolescents, 728 boys (47.18%) and 815 girls (52.81%) between 12 and 18 years of age ($M_{age} = 14.24$ and $SD = 1.63$) from public and private Secondary Education schools of the Basque Autonomous Community. The information collected is based on three self-reports that measure perceptions of participants' own self-concept, emotional skills, and school adjustment. The statistical analyses are performed through SPSS 21 for Windows. **RESULTS.** The results indicate that in the male sample emotional repair, academic self-concept, social self-concept, and general self-concept scales significantly predict school adjustment of the adolescents. In the female sample, only the academic, personal, and general self-concept scales significantly predict school adjustment. **DISCUSSION.** These results point out the greater importance of self-concept in adolescent school adjustment compared to perceived emotional intelligence.

Key words: *School adjustment, Self-concept, Emotional intelligence, Multiple regression analysis.*

Résumé

Capacité prédictive du concept de soi et de l'intelligence émotionnelle dans l'ajustement scolaire auto-perçu

INTRODUCTION. La diversité des capacités et des exigences existant à l'école représente un important défi dans l'actualité. Étant l'école une parmi des principaux contextes impliqués dans le développement psychosocial des jeunes, elle doit favoriser des compétences sociopersonnelles telles que le concept de soi et l'intelligence émotionnelle, afin de faciliter l'adaptation des jeunes au milieu éducatif changeant. L'objectif de cette étude est d'analyser la capacité prédictive

du concept de soi d'après un point de vue multidimensionnelle (physique, sociale, personnelle, académique et générale), ainsi que d'analyser le rôle de l'intelligence émotionnelle (attention, clarté et réparation émotionnelle) dans l'ajustement scolaire perçu par les élèves. **MÉTHODE.** L'échantillon est composé de 1543 adolescents, 728 garçons (47.18%) et 815 filles (52.81%), entre 12 et 18 ans ($M_{\text{âge}} = 14.24$ et $DT = 1.63$), provenant des écoles secondaires privées et publiques de la communauté autonome du Pays Basque. L'information recueillie est basée sur trois auto-rapports qui mesurent les perceptions que les participants ont de soi, leurs capacités émotionnelles et leur ajustement scolaire. Les analyses statistiques sont réalisées à travers du logiciel SPSS 21 pour Windows. **RÉSULTATS.** Les résultats montrent que chez les garçons les échelles de réparation émotionnelle, le concept de soi académique, le concept de soi social, et concept de soi en général prédisent notablement l'ajustement scolaire. Chez les filles, ce sont les échelles académique, personnelle et générale du concept de soi qui prédisent l'ajustement scolaire d'une façon très significative. **DISCUSSION.** Ces résultats révèlent l'importance majeure du concept de soi dans l'ajustement scolaire par rapport à l'intelligence émotionnelle perçue.

Mots clés: *Ajustement scolaire, Concept de soi, Intelligence émotionnelle, Analyse de la régression multiple.*

Perfil profesional de los autores

Iratxe Antonio-Agirre

Investigadora predoctoral en el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad del País Vasco. Le ha sido concedida una ayuda para la Formación de Personal Universitario (FPU13) del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España para estudiar la influencia de factores personales y contextuales en el ajuste personal y escolar en la adolescencia. Correo electrónico de contacto: iratxe.antonio@ehu.eus

Lorea Azpiazu Izaguirre

Investigadora predoctoral en el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad del País Vasco. Le ha sido concedida una ayuda para la Formación de Personal Universitario de la Universidad del País Vasco para estudiar el ajuste escolar en la adolescencia. Correo electrónico de contacto: lorea.azpiazu@ehu.eus

Igor Esnaola Echániz (autor de contacto)

Profesor agregado de la Universidad del País Vasco, ha impartido docencia en grado así como en el Máster de Psicodidáctica. Como miembro del grupo de investigación consolidado por el Gobierno Vasco *Psikor*, ha publicado una docena de artículos ISI en relación al autoconcepto, aunque actualmente se orienta más al análisis de las variables contextuales y personales influyentes en el ajuste personal-escolar.

Correo electrónico de contacto: igor.esnaola@ehu.eus

Dirección para la correspondencia: Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea. Avda. Tolosa, 70, C.P. 20018.

Marta Sarasa Maya

Profesora del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Escuela Universitaria de Magisterio (UPV/EHU). Su labor se centra dentro del marco de la educación inclusiva y sobre todo en el ámbito de las necesidades educativas especiales y especialmente en la población con autismo y trastornos generalizados del desarrollo y sus familias.

Correo electrónico de contacto: marta.sarasamaia@ehu.eus

POSTGRADUATES' SCIENCE COMPREHENSION MONITORING IN EFL¹

Control de la comprensión de ciencias en ILE en posgraduados

ÁNGELA GÓMEZ, JOSÉ RAMÓN INSA Y VICENTE SANJOSÉ
Universidad de Valencia

DOI: 10.13042/Bordon.2015.67404

Fecha de recepción: 03/10/2014 • Fecha de aceptación: 21/07/2015

Autor de contacto / Corresponding Author: Ángela Gómez López. E-mail: angela.gomez@uv.es

INTRODUCTION. Nowadays, accessing the European labour market opportunities implies having a high command of English. For this reason, most Spanish universities offer their Bachelor Degrees/Undergraduate Degrees in English. Learning at university, especially in distance learning, strongly depends on the student's own comprehension monitoring when reading instructional materials, usually expository texts. The present work compares comprehension monitoring (CM) in Spanish and in English of Spanish university students with a high level of English proficiency. A replication study is developed to increase the validity of the interesting results obtained on English-Spanish differences in CM at micro and macro-structural levels. **METHOD.** Two related empirical studies were carried out: the second one aimed at replicating the first one in a different academic context. In Study 1, thirty-three post-graduate students of a Master's Degree in Teaching Training for Compulsory Secondary Education (*ESO*), Upper Secondary Education (*Bachillerato*), Vocational Training and Language Teaching (Specialising in English Language) participated. They read three texts in English and three in Spanish in order to judge their comprehensibility. Following the error detection paradigm micro and macro-structural inconsistencies were embedded in the texts. **RESULTS.** Results showed that students' CM was better in Spanish than in English as expected but, in addition, an intriguing interaction effect CM-level X Language was found: in English, students' Micro-structural CM was more effective than their Macro-structural CM, whereas when reading in Spanish, the differences vanished. Study 2 was conducted with twenty-six students of a Master's Degree in Applied Linguistics. Results replicated the interaction effect found in Study 1. **DISCUSSION.** Although students had an advanced English level, differences between the two languages, especially at macro-structural level, still remained. This suggests that English teaching has to be improved, at least in order to guarantee suitable comprehension of long texts. Results also suggest possible processing L1-FL differences. Although some hypotheses are offered to explain these differences, these should be further contrasted in future experiments.

Keywords: *Teacher education, Science education, Reading Skills, Metacognition, Graduate Students.*

Introduction

Since the integration of Spanish universities in the European Higher Education Area (EHEA, <http://www.ehea.info/>) the knowledge and acquisition of foreign languages, especially English, becomes essential in the academic context of present-day university students. English is necessary not only to communicate in daily life but also to develop and apply knowledge in labour contexts. Therefore, many Spanish universities are implementing English teaching within their educational policies and are starting to offer the possibility of studying some of their degrees and master courses in English. In that way, specific and specialized knowledge usual at university could be acquired in English and could be used later in the European market. Moreover, students are demanded to finish their university degrees with a B1/B2 English proficiency level (CEFRL, Council of Europe, 2001) and this language has also become a pre-requisite to access certain master courses. In this context, it seems important to study what kind of understanding difficulties university students may find when they deal with learning materials in English as a foreign language.

Much of university information is provided by means of expository texts. Understanding these texts in English involves certain linguistic competences -certain knowledge of vocabulary and grammar- and other cognitive and metacognitive skills. Thus, developing good reading comprehension skills in English is of prime importance. Moreover, learning at the university has become an autonomous process, where learners are totally responsible of their own learning and they have to decide what, where, when and how to learn according to their own goals. In this context, metacognitive skills, especially comprehension monitoring, become very relevant since they allow the subject to internally control his/her own learning and to have at his/her disposal the necessary means to overcome the obstacles which he/she may find (Kolic-Vehovec and Bajanski, 2007; Alexander

and Jetton, 2000; Auerbach and Paxton, 1997; Pressley and Afflerbach, 1995; Carrell, Pharis and Liberto, 1989; Baker and Brown, 1984; Wagoner, 1983). Poor reading monitoring skills can cause shallow understanding and academic failure. In fact, metacognitive strategies have been proved to be very important not only for reading comprehension (Campanario and Otero, 2000; Otero, Campanario and Hopkins, 1992; Otero and Campanario, 1990; Zabruky and Ratner, 1986) but also for academic success in general (Wang, Haertel and Walberg, 1993).

Hence, developing reading comprehension monitoring seems to be a promising way to improve deep reading comprehension, especially in university students.

Difficulties for comprehension monitoring in EFL

In spite of its importance, there are not many studies devoted to comprehension monitoring in EFL/L2. These studies have compared the efficiency of CM in L1 and in L2/FL, controlling the L2/FL proficiency level, and have found better efficiency in CM when reading in L1 than in FL/L2 (Block, 1986, 1992; Morrison, 2004; Han & Stevenson, 2008). In these studies, the L2-L1 differences in CM were mainly attributed to L1-FL/L2 differences in the proficiency level (Han & Stevenson, 2008; Morrison, 2004): the higher the L2/FL proficiency, the more efficient CM in that language and more similar to the one in L1 (Block, 1992). However, up to our knowledge, these results were not explained in terms of cognitive mechanisms. Moreover, the foreign language proficiency level does not seem to be trivially related to the CM effectiveness. In fact, many students having high language proficiency (even in L1) showed poor comprehension monitoring skills (Otero & Campanario, 1990; Sanjosé, Fernández-Rivera, & Vidal-Abarca, 2010). In addition, CM assessment is scarcely

considered in most usual foreign language placement tests, so subjects' proficiency level in a particular language wouldn't be related to the comprehension monitoring effectiveness.

In the Spanish context, replicated evidence has been obtained about the poor level of comprehension monitoring skills in Spanish university students with low or intermediate EFL proficiency, when they read in EFL. The students participating in the studies of Gómez and Sanjosé (2012) and Gómez, Devís and Sanjosé (2013) were unable to notice most of the errors embedded in 200-word texts about science-for-all-citizens topics in reading for understanding tasks. The texts in Spanish and in English provided in these studies had similar length and the same 3-paragraph structure (see Appendix 1). English texts were adapted to the readers' proficiency so their reading difficulty was controlled. The embedded errors consisted in semantic inconsistencies in single non-important ideas and also in important ideas. In the first case (micro-structural errors) the inconsistency was implemented by unfitting adjectives (i.e., "hot ice"). Micro-structural errors were of "external" nature, as they need the readers' world knowledge activation to be detected (i.e., "the ice is cool"). Errors embedded in important ideas were implemented by stating a macro-idea which explicitly contradicted important ideas previously read in the text. Hence, they were of "internal nature" (see underlined ideas in Appendix 1). Compared to their performance in Spanish, the detection-and-highlighting of embedded errors was significantly worse in English (Gómez and Sanjosé, 2012; Gómez, Devís and Sanjosé, 2013).

These results have been obtained repeatedly in different studies (Sanjosé, Solaz and Gómez, 2011; Gómez and Sanjosé, 2012; Gómez, Devís and Sanjosé, 2013), as stated before. However, in one of these mentioned studies (Gómez, Devís and Sanjosé, 2013), we obtained intriguing data from a small group of

university post-graduates having an advanced level of English proficiency. It was expected that the higher the English proficiency, the similar the error detection would be in Spanish or in English. According to Alderson (1984) most of the reading difficulties in a foreign language may be related to two main components: the linguistic component (problems with language proficiency) and the cognitive one (difficulties regarding general reading skills, irrespective of the language which is being read in). Much research work studying the transfer of reading skills from L1 to L2/LE has found that language proficiency may be an obstacle for the transfer of certain reading skills (Tsai, Ernst and Talley, 2010). Accordingly, we expected that advanced students would show similar performances in CM when reading in EFL than in L1. However, in the aforementioned study (Gómez, Devís and Sanjosé, 2013) this only happened for micro-structural errors, but not for errors embedded in macro-ideas. In fact, subjects having an advanced level of English proficiency (C1 according to the CERFL, Council of Europe, 2001) detected the "external" errors embedded in single, non-important ideas ("micro-structural errors") with a similar effectiveness in Spanish and in English. However, they showed significant Spanish-English differences detecting "internal" errors embedded in important ideas ("macro-structural errors"), although these differences were smaller than the ones in students with low or intermediate English proficiency levels.

It seems reasonable to obtain additional evidence from other similar studies before trying to explain these unexpected outcomes. If replication were obtained, then new hypotheses should be proposed at the end of this paper to be contrasted in further studies.

Aims and goals

In this work we aimed at extending the aforementioned study on CM effectiveness in EFL

(Gómez and Sanjosé, 2012; Gómez, Devís and Sanjosé, 2013) with Spanish participants having an advanced level of English proficiency. There are two main procedures to increase the external validity of the outcomes obtained in a particular study: 1) using a wide sample representing the population involved, with a low sampling error; 2) replicating as much as possible the study with high internal validity, using different samples, and in different contexts, places, times, etc. The second procedure is very usual in educational studies when representative samples are not at hand. In the present paper, this second procedure was used due to the difficulties to obtain a representative sample for Spanish university students with advanced English proficiency.

According to this, in this paper we conducted two empirical studies with Spanish post-graduates having an advanced proficiency in English (C1, according to the European standards: CEFRL, Council of Europe, 2001). The second study was developed in a different academic year, different context and different place from the first one, although the same materials and procedures were used. The analysis of the first study consisted in considering the number (averages) of embedded errors (micro and macro-structural) correctly detected and highlighted, instead of the total absence of underlining as it was done in the cited paper (Gómez, Devís and Sanjosé, 2013). It seems reasonable considering the correct monitoring (detection and control or regulation) for advanced readers in English.

Specifically, we aimed at replicating two interesting outcomes from the first study: a) a significant lower effectiveness in error detection reading in English, compared to reading in Spanish; b) specific L1-EFL differences in the error detection effectiveness when the errors are embedded in micro or in macro-ideas, i.e. a significant Language (Spanish/English) X Semantic Level (Micro/Macro-structural) interaction effect.

Method

Participants

In study 1, 33 post-graduate students of a Master Course of Secondary School Teacher Training in English as Foreign Language, in one of the big Spanish universities participated in the experiment. In study 2, the sample group was made up by 26 post-graduate students of a Master Course in Applied Linguistics in a middle size university in Spain. There was a convenience sampling. Therefore, even though external validity increases with convergent replication, it is not guaranteed.

Students of both Study 1 and Study 2 had previously completed their university degree in English Philology. Their level of English was C1 or higher (CEFRL, Council of Europe, 2001). All of them were native speakers of Spanish and, as university students, their command of this language was also C1 or beyond.

Design and Variables

In order to contrast our hypothesis, two independent studies were carried out. Study 2 had the same goals as Study 1, but it was conducted in a different academic context. As we focused on the L1-EFL comparison in micro/macro-level CM, a 2x2 experimental design implied two within-subjects factors: Language (Spanish/English) and CM-level (micro/macro-structural). This within-subjects design allows L1/EFL comparisons minimizing the error variance.

Following the 'Error Detection Paradigm' (Baker, 1979, 1985; Baker & Brown, 1984; Baker & Anderson, 1982; Winograd & Johnston, 1982) the effectiveness in the use of CM was related to the ability to detect semantic inconsistencies while reading for understanding in each language. We used the same materials as in the study conducted by Gómez,

Devís and Sanjosé (2013) and described in the Introduction. Therefore, we focused on two semantic levels in comprehension monitoring: micro and macro-structural. A micro-structural inconsistency involved a single and non-important text idea and was of external nature. Macro-structural inconsistencies involved important text ideas, to which other ideas were connected, and were of internal nature (although some readers could also detect them by their prior knowledge). Students frequently accounted for 'unknown words' in the texts. Therefore, we take these unknown words underlined by students into account as a complementary measure (a kind of Lexical level monitoring).

Materials and Measurements

The same materials were used in Study 1 and 2 to obtain CM measures. We used 6 expository texts (3 in English and 3 in Spanish) on general science topics validated in previous empirical studies (Gómez and Sanjosé, 2012). Validation consisted in several steps: selection of ten English texts from university entry exams; re-writing of the texts to make them equivalent in structure and length; setting the difficulty of texts by means of a double procedure: experts' agreement (three experts; average kappa > .7) on the CEFRL levels and Flesch score; selection of the texts with the same reading difficulty; translation of three of the texts into Spanish; revision and correction of the texts by a bilingual native British teacher. The six texts had the same structure, similar length and reading difficulty. The three texts in English had between 210 and 230 words and a Flesch average score of 55.6. The three texts in Spanish had similar parameters: between 211 and 241 words, and a Flesch-Szigriszt average score for texts in Spanish of 54.6.

Each text contained three paragraphs. The first one included an introduction to the topic; the second paragraph added more details or varied

opinions about the topic; and the last paragraph was a summary of the text. Following the 'Error Detection Paradigm', we modified the texts so that they contained four, 2 micro and 2 macro-level, errors. Micro-level errors were always positioned in the central paragraph, leaving the introductory paragraph free of mistakes. Micro-level errors always consisted of adding an unfitting adjective to a noun, such as 'hot ice'. They affected the meaning of a single idea. Each of the two macro-level errors was built modifying one of the text macro-ideas to express the opposite meaning, and placing this modified idea in the closing summary paragraph. Readers did not need other ideas but the ones explicitly expressed in the text to detect macro-errors. However, readers having high previous content knowledge could detect these inconsistencies because they contradict this knowledge. For these readers, macro-inconsistencies will be of "external" nature too, and easier to detect than for other readers. Appendix 1 shows an example of two experimental texts used in both studies.

A key-code on how to classify the different underlined information was provided to participants. This key-code was used by participants to write "(1)" under nonsense or absurd information, "(2)" under incoherent information. In addition, and even though we did not focus on surface-level monitoring (so we did not embed word-level errors), we let participants to underline any word having an unknown meaning for them. Thus, the key-code demanded the readers to write "(3)" under any unknown word in the texts. In this way, we discriminated between CM at the propositional level and CM at the lexical level in information involving the target ideas (i.e. ideas with the embedded errors).

Therefore, we accounted for the following CM measures:

- Total amount of words underlined as 'unknown' (undetermined).

- Correct detection and highlighting² of embedded micro-errors (ranging from 0-6 in each language).
- Correct detection and highlighting of embedded macro-errors (ranging from 0-6 in each language). Equivalent.

Procedure

Both in study 1 and study 2 the activity was introduced as research into improving science texts for educational purposes, as they are usually difficult to understand for many students. The experiment took place in just one of the usual classroom sessions. The written instructions (in L1) were given out to participants prior to them receiving the texts. One of the researchers read the instructions out loud. Special emphasis was made on how to use the underlining key-code. For this purpose, an example for practice was developed and explained. This code was present throughout the experiment and could be consulted at the students' pace. Participants were asked to judge and classify the difficulties they found in understanding the texts in order "to improve them for educational purposes". However, they were explicitly warned both, in the written and oral instructions, that they could find "different comprehension obstacles, inconsistencies, contradictions, absurd information or nonsense words depending on each person's criteria and knowledge". They were also told that some of them may find some texts comprehensible enough and therefore they would not need to underline anything. We did not describe the task to students as an "error-seeking activity" to keep the experimental reading conditions as natural as possible.

As obtained in other studies, we expected better error detection performance in Spanish, so previously having worked on a text in their own language could have alerted students to be extra-aware in their checking for similar errors in the English texts. To avoid this spurious

extra-awareness we gave out the 3 English texts first. In that way, we followed the same procedure than in the first, to-be-replicated study. However, the possible effects due to the opposite order have not been assessed yet.

The English texts were handed out in a counter-balanced order and retrieved on completion so that students could not go back to previous texts. When the 3 English texts had been done, we followed the same procedure with the 3 Spanish texts. There was no time limit set but the whole session took less than 60 min.

Statistical analyses

Statistical tests were used to find significant differences due to the two considered factors (or independent variables): the language of the experimental texts (Spanish/English) and the level of monitoring (micro/macro-structural). The SPSS-19.0 was used to perform different ANOVAs.

Results and discussion

Study 1

Participants in study 1 were post-graduate philologists in a Master Course of Secondary School Teacher Training in English as Foreign Language at a big University in Spain.

Table 1 shows the mean values (Standard Deviations in parentheses) per subject and per text of CM measures in English and Spanish. Data shows poor results in the macro-structural level of monitoring in English only. As there were not embedded errors at the word level in the texts (for instance, pseudo-words), the low average of underlined words is an expected result because participants had high English (and Spanish) command. Micro and macro-structural monitoring was good enough in Spanish (80% and 78% of the embedded errors

were respectively detected and highlighted) as expected in native Spanish philologists. In English subjects monitored slightly worse the macro-structural embedded errors (69% of correct detection and highlighting) than in Spanish, but their monitoring of macro-structural embedded errors was clearly lower than in Spanish (47% of correct detection and highlighting).

TABLE 1. Study 1: Correct detection & highlighting of embedded errors. Mean values (Standard Deviations in parentheses) per subject and per text for CM in English and Spanish

| CM-level | English | Spanish |
|----------------------|-------------|-------------|
| Word-CM | 0.51 (0.43) | 0.28 (0.29) |
| Micro-Level (Max. 2) | 1.37 (0.57) | 1.59 (0.46) |
| Macro-Level (Max. 2) | 0.93 (0.48) | 1.56 (0.52) |

CM at Word level

There were significant differences in CM at Word level between English and Spanish ($F(1,32)= 10.831$; $p = .002$; $\eta^2= .25$). Although the mean values were very low in both languages, participants in Study 1 underlined more unknown words in English than in Spanish.

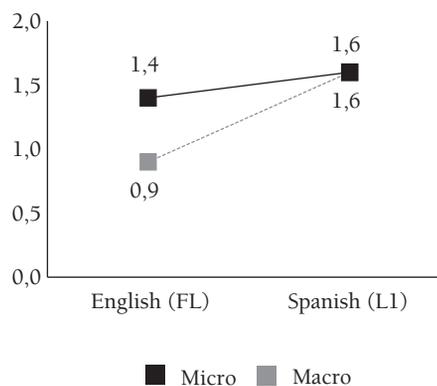
CM at Micro-structural and Macro-structural level

Figure 1 shows the results obtained in English and in Spanish in CM at Micro and Macro structural levels.

Repeated measures 2X2 ANOVA with two within-subjects factors, Language (English/Spanish) and CM level (micro/macro-structural), was computed. The main effect of the Language factor was significant ($F(1,32)= 27.577$, $p < .001$; $\eta^2= .46$). Globally, participants detected and highlighted the embedded errors significantly better in Spanish than in English.

The main effect of the CM level was significant with a large effect size ($F(1,32)= 9.393$, $p = .004$; $\eta^2= .23$). Therefore, participants showed a significant higher effectiveness monitoring errors embedded in micro-ideas than in macro-ideas. More interesting was the LanguageXCM level interaction effect ($F(1,32)= 20.360$; $p < .001$; $\eta^2= .39$) suggesting that Micro-Macro differences were of different magnitude in Spanish or in English.

FIGURE 1. Study 1: Mean amount of micro and macro-level errors correctly detected and highlighted by the participants



Independent analyses were also conducted for micro and macro-structural errors. A repeated measures ANOVA showed that students monitored their comprehension in Spanish significantly better than in English at the micro-structural level ($F(1,32)= 4.771$; $p = .036$). There was a moderate effect size ($\eta^2= .13$). At Macro-structural level, students monitored their comprehension much better in Spanish than in English. Again repeated measures ANOVA showed significant differences between English and Spanish ($F(1,32)= 52.122$; $p < .001$; $\eta^2= .62$).

In the within-language micro/macro comparison, there were not significant differences in Spanish ($F(1,32) < 1$) so readers monitored their comprehension of micro and macro-ideas with similar efficacy in average (see Table 1).

However, in English readers monitored micro-ideas significantly better than macro-ideas ($F(1,32)= 25.600$; $p < .001$; $\eta^2 = .44$).

Study 2

Participants in study 2 were also post-graduate philologists in a Master Course of Applied Linguistics in a medium size Spanish University, different from the one implied in study 1. Table 2 shows the mean values (Standard Deviation) of CM measures, per subject and per text, in English and Spanish.

TABLE 2. Study 2: Correct detection & highlighting of embedded errors. Mean values (Standard Deviation in parentheses) per subject and per text for CM in English and Spanish

| CM-level | English | Spanish |
|----------------------|-------------|-------------|
| Word-CM (WC) | 0.46 (0.41) | 0.18 (0.30) |
| Micro-Level (Max. 2) | 1.06 (0.60) | 1.38 (0.51) |
| Macro-Level (Max. 2) | 0.69 (0.51) | 1.56 (0.53) |

Analyses developed in Study 2 were exactly the same as the ones developed in Study 1.

CM at Lexical level

As it was expected, the participants in Study 2 underlined more unknown words in English than in Spanish. Repeated measures ANOVA showed significant differences in CM at Word level between English and Spanish ($F(1,25)= 8.403$; $p = .008$; $\eta^2 = .25$; $P = .80$).

CM at Micro-structural and Macro-structural levels

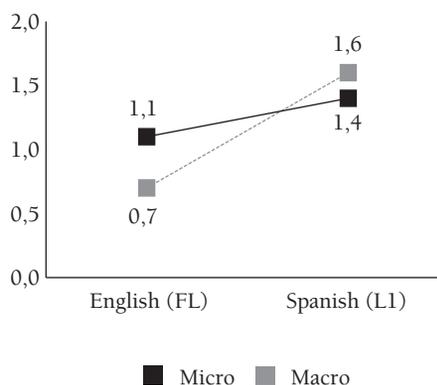
Repeated measures 2X2 ANOVA with two within-subjects factors, CM level (micro/macro-structural) and Language (English/Spanish), was computed. The main effect of the CM level was not significant ($F(1,25) < 1$). The main

effect of the Language factor was significant and powerful ($F(1,25)= 78.201$, $p < .001$; $\eta^2 = .76$). Our interest focused on the CM-level X Language interaction effect ($F(1,25)= 17.799$; $p < .001$; $\eta^2 = .42$) suggesting that participants monitored their micro-level and their macro-level comprehension in a different way in English or in Spanish.

Figure 2 shows the differences between English and Spanish in CM at Micro and Macro structural levels.

Next, we conducted independent analyses for the micro and the macro-structural monitoring. Significant differences between English and Spanish in macro-structural CM, with a large effect size were obtained ($F(1,25)= 73.913$; $p < .001$; $\eta^2 = .75$). At micro-structural level, again there were significant differences in CM between English and Spanish ($F(1,25)= 13.988$; $p = .001$; $\eta^2 = .36$). Students monitored their comprehension significantly better in Spanish than in English at both, macro and micro-structural levels.

FIGURE 2. Study 2: Mean amount of micro and macro-level errors correctly detected and highlighted by the participants



In the within-language micro/macro comparison, there were not significant differences in Spanish ($F(1,25)= 2.038$; $p = .166$) so readers

monitored their comprehension of micro and macro-ideas with similar effectiveness. However, in English readers monitored micro-ideas significantly better than macro-ideas ($F(1,25)=9.332$; $p=.005$; $\eta^2=.27$).

Replication analysis: comparison between Study 1 and Study 2

Although the results obtained in studies 1 and 2 were very similar we performed a specific analysis to know whether the second study replicated the first one or not. Specifically, we attempted to replicate the Language X CM-level interaction effect observed in both studies. For this purpose we conducted a mixed 2X2X2 ANOVA with the Language (English/Spanish) and the CM-level (micro/macro) as the within-subjects factors, and the 'Study' (study1/2) as the between subject factor. If study 2 replicated study 1, the effects produced by the between subjects factor would be non-significant on the intriguing language X CM-level interaction detected.

ANOVA showed a non-significant three-way 'Study' X Language X CM-level interaction ($F(1,57) < 1$). Therefore, the most interesting result obtained in both studies, i.e. the language X CM-level interaction was replicated as it was of similar magnitude in both studies 1 and 2. The remaining effects associated to the Study factor were also non-significant.

Conclusions

In this paper we aimed at replicating previous intriguing results obtained from Spanish university students having advanced levels of English proficiency.

In the two studies presented here, participants detected embedded errors in English with significantly lower effectiveness than in Spanish. This happened in micro-structural as well as in

macro-structural embedded errors. Therefore, and despite the readers' certified advanced English proficiency, their monitoring of text comprehension in this language was significantly lower than in Spanish.

These results are opposite to our expectations exposed above in this manuscript: advanced proficient readers are supposed to use their strategic reading knowledge (in the present work, comprehension monitoring) with similar effectiveness to the one shown in their mother tongue. As a first (provisional) conclusion, the content of the usual placement test should be reconsidered. Some reading strategies, as comprehension monitoring of large texts, seem to be not considered in most test to assess the proficiency level.

In addition, micro-level and macro-level detections and highlighting were similar in Spanish, but in English there were significant differences, as micro-level errors were better detected than macro-level errors. This suggests that, although the performance could be better, reading in Spanish implied similar monitoring for the text micro and the macro-structure, and the participants' reading goals (the mental representations attempted) included establishing local and global coherence. In English, participants' differences in micro-level or macro-level monitoring have to be explained in cognitive terms, beyond the simple attribution to "readers' L1-EFL differences in proficiency".

Given the small size of the sample used in the first study, the second one was aimed at replicating the first one in order to gain external validity.

Results in Study 1 and Study 2 showed an interesting Language X CM-level interaction effect, similar to the one found in the first study by Gómez, Devís and Sanjosé (2013).

One of the main results we should explain is the differences in micro /macro-structural

monitoring in English. As monitoring effectiveness was assessed by embedded error detection, the question is what causes these differences detecting inconsistencies embedded in micro-ideas or in macro-ideas?

Although detecting an inconsistency does not always leads to an observable regulation action (Otero, Campanario and Hopkins, 1992), the absence of detection always implies absence of regulation actions. What can cause the reader's non-detection of a semantic inconsistency? The semantic inconsistencies imply two mutually contradictory propositions. Therefore, and according to the Kintsch and van Dijk's reading comprehension model (1978), detecting inconsistencies in a text involves processing both contradictory propositions in WM at the same time. First, both propositions have to be built by the reader. Second, the reader has to activate both in a particular processing cycle. In this cycle, when the reader is building the meaning of one of the two contradictory propositions, he/she has to activate the other proposition, sometimes from his/her LTM, sometimes re-reading previous parts of the text including the inconsistent proposition. This second possibility may be associated to the reader's use of some reading strategy (for instance, re-processing separated text segments to establish global coherence under metacognitive control). Therefore, if a reader's fails to elaborate or to (re)activate or to compare the two contradictory propositions in his/her WM, then the embedded error is not detected.

Vosniadou, Pearson & Rogers (1988) found that children's difficulties in the detection of textual inconsistencies in L1 were not due to their inability to compare both contradictory propositions in WM, but to a poor mental representation or activation of one or both contradictory propositions during reading. Once both propositions were well represented, children were able to detect the contradiction. If we assume that EFL non-proficient readers have similar obstacles to understand texts as

young children when they read in L1 (Segalowitz et al., 1991), then their low effectiveness detecting inconsistencies would be due to a poor representation or low activation of one (at least) of the two contradictory propositions.

Under which conditions a proposition will be poorly represented or poorly activated by university students -expert readers in L1- when they read in a foreign language? According to the Kintsch's Construction-Integration model (1988), a particular proposition can be poorly represented or can result in low activation when:

- a) The reader's cognitive mechanism fails to build certain propositions. In this case the considered proposition cannot be part of the net of propositions in the Construction phase of a particular cycle.
- b) The readers' previous knowledge (including the text ideas read before) inhibits the considered proposition. The considered proposition results inactivated by the opposite, more activated and contradictory proposition at the end of the Integration phase in a particular processing cycle (Otero & Kintsch, 1992).
- c) The mental representation of the text the reader attempts to build, does not involve local or global coherence. Finally, if the reader does not activate his/her coherence building strategies in order to connect different parts of a text, both contradictory propositions couldn't enter together in the reader's WM to be processed. This can happen when the inconsistency involves two propositions located in distant segments of a text.

The specific difficulties detecting the errors embedded in important text ideas (macro-ideas) in English should be explained by one of the above factors. These factors could be considered as explanation hypotheses. Hypothesis (a) seems to be non-appropriate for proficient

readers: they are supposed to be able to build macro-propositions in expository texts. Hypothesis (b) seems more appropriate, especially for readers having high previous knowledge about the text topic. Hypothesis (c) also seems promising: readers' could process textual information in English in a local way, involving less effort integrating distant ideas in a text. In this case, it would be difficult detecting contradictory propositions which are placed in distant

segments of a text, as was the case in our studies for macro-level errors.

Now, we are conducting experiments focused on contrasting hypotheses (b) and (c), even though evidence should be used to discard reason (a). We have to obtain independent evidence for monitoring at micro and macro-structural level, for reading goals and for readers' previous knowledge.

Notas

¹ Acknowledgements: This work has been funded by University of Valencia (Spain) through the 'Proyecto Precompetitivo' UV-INV-precomp14-206224.

² It should be noted that in a previous study, Gómez, Devís and Sanjosé (2013) analysed the absence of any underlining in the "target information". In the present analysis, the opposite readers' behaviour was considered, i.e. the correct detection-and-highlighting of the embedded errors. Both measures are not equivalent because the second one involves regulation in addition to the detection of the inconsistency. The absence of a particular regulatory action (as underlining), does not necessarily imply the absence of detection (see for example, Otero, Campanario, & Hopkins, 1992).

References

- Alderson, J. C. (1984). Reading in a foreign language: A reading problem or a language problem? In J.C. Alderson and A. H. Urquhart (eds.), *Reading in a Foreign Language* (pp. 122-135). New York: Ablex.
- Alexander, P. A., & Jetton, T. L. (2000). Learning from text: A multidimensional and developmental perspective. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson & R. Barr (eds.), *Handbook of Reading Research*, vol. 3 (pp. 285-310). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Auerbach, E., & Paxton, D. (1997). 'It's not the English thing': Bringing reading research into the ESL classroom. *TESOL Quarterly*, 31, 237-261. doi:10.2307/3588046
- Baker, L. (1979). Comprehension monitoring: Identifying and coping with text confusions. *Journal of Reading Behavior*, 11, 363-374.
- Baker, L. (1985). How do we know when we don't understand? Standards for evaluating text comprehension. In D. L. Forrest-Pressley, G. E. MacKinn & T.G. Waller (eds.), *Metacognition, cognition, and human performance* (pp. 155-205). New York: Academic Press.
- Baker, L., & Anderson, R. I. (1982). Effects of inconsistent information on text processing: evidence for comprehension monitoring. *Reading Research Quarterly*, 17, 281-294. doi: 10.2307/747487
- Baker, L., & Brown, A. L. (1984). Cognitive monitoring in reading comprehension. In J. Flood (ed.), *Understanding reading comprehension* (pp. 21-44). Newark, DE: International Reading Association.
- Block, E. (1986). The comprehension strategies of second language readers. *TESOL Quarterly*, 20, 463-494. doi: 10.2307/3586295
- Block, E. (1992). See how they read: Comprehension monitoring of L1 and L2 readers. *TESOL Quarterly*, 26, 319-343. doi: 10.2307/3587008

- Campanario, J. M., & Otero, J. (2000). Más allá de las ideas previas como dificultades de aprendizaje: las pautas de pensamiento, las concepciones epistemológicas y las estrategias metacognitivas de los alumnos de ciencias. *Enseñanza de las Ciencias*, 18, 155-169.
- Carrell, P. L., Pharis, B., & Liberto, J. (1989). Metacognitive strategy training for ESL reading. *TESOL Quarterly*, 23, 647-678. doi: <http://dx.doi.org/10.2307/3587536>
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning. Teaching. Assessment*. Cambridge, U.K.: Cambridge University Press.
- Gómez, A., Devís, A., & Sanjosé, V. (2013). Control de la comprensión micro y macro-estructural durante la lectura de textos científicos en lengua extranjera. ¿Algo más que dominio del idioma? *Revista Signos-Estudios de Lingüística*, 46 (81), 56-81.
- Gómez, A., & Sanjosé, V. (2012). Effectiveness of comprehension monitoring strategies in EFL of non-bilingual Spanish university students reading science texts. *RAEL-Revista Electrónica de Lingüística Aplicada*, 11, 87-103.
- Han, F., & Stevenson, M. (2008). Comprehension Monitoring in First and Foreign Language Reading. *University of Sydney Papers in TESOL*, 3, 73-110.
- Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: A construction-integration model. *Psychological Review*, 95 (2), 163-182.
- Kintsch, W., & van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85 (5), 363-394.
- Kolic-Vehovec, S., & Bajanski, I. (2007). Comprehension monitoring and reading comprehension in bilingual students. *Journal of Reading Research*, 30, 198-211. doi: 10.1111/j.1467-9817.2006.00319.x
- Morrison, L. (2004). Comprehension monitoring in first and second language reading. *The Canadian Modern Language Review*, 61, 77-106.
- Otero, J., & Campanario, J. M. (1990). Comprehension evaluation and regulation in learning from science texts. *Journal of Research in Science Teaching*, 27, 447-460. doi: 10.1002/tea.3660270505
- Otero, J., Campanario, J. M., & Hopkins, K. (1992). The relationship between academic achievement and metacognitive comprehension monitoring ability of Spanish secondary school students. *Educational and Psychological Measurement*, 52, 419-430. doi: 10.1177/0013164492052002017
- Otero, J., & Kintsch, W. (1992). Failures to detect contradictions in a text: What readers believe versus what they read. *Psychological Science*, 3, 229-235. doi: 10.1111/j.1467-9280.1992.tb00034.x
- Pressley, M., & Afflerbach, P. (1995). *Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive reading*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Sanjosé, V., Fernández-Rivera, J. J., & Vidal-Abarca, E. (2010). Importancia de las destrezas de procesamiento de la información en la comprensión de textos científicos. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 33 (4), 529-541.
- Sanjosé, V., Solaz-Portolés, J. J., & Gómez, A. (2011). Control de la comprensión durante la lectura de textos de ciencias en inglés. ¿Están preparados los estudiantes universitarios españoles para integrarse en el Espacio Europeo de Educación Superior? *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 25, 149-163.
- Segalowitz, N., Poulsen, C., & Komoda, M. (1991). Lower level components of reading skill in higher level bilinguals: implications for reading instruction. In J. H. Hulstijn & J. F. Matter (eds.), *Reading in two languages* (pp. 15-30). The Netherlands: AILA Review.
- Tsai, Y-R., Ernst, C., & Talley, P. C. (2010). L1 and L2 strategy use in reading comprehension of Chinese EFL readers. *Reading Psychology*, 31 (1), 1-29.

- Vosniadou, S., Pearson, P. D., & Rogers, T. (1988). What causes children's failures to detect inconsistencies in text? Representation versus comparison difficulties. *Journal of Educational Psychology*, 80, 27-39. doi: 10.1037/0022-0663.80.1.27
- Wang, M. C., Haertel, G. D., & Walberg, H. J. (1993). Toward a knowledge base for school learning. *Review of Educational Research*, 63, 249-294. doi: 10.3102/00346543063003365
- Winograd, P. N., & Johnston, P. (1982). Comprehension monitoring and the error detection paradigm. *Journal of Reading Behavior*, 14, 61-76.
- Zabrocky, K., & Ratner, H. H. (1986). Children's comprehension monitoring and recall of inconsistent stories. *Child Development*, 57, 1401-1418. doi: 10.1080/10862968909547659

Appendix 1

Examples of experimental texts in English and in Spanish used in the studies 1 and 2. Micro and Macro-structural embedded errors have been underlined here to facilitate its location.

The Arctic Sea Ice is Melting Faster

Length: 214 words. Reading difficulty score: 62.2 (Flesch Reading Ease Formula)

Greenhouse effect in the Earth is caused by heat-trapping gases like carbon dioxide in the atmosphere. An increase of the greenhouse effect will cause global warming and environmental changes. One of these changes is the reduction of the mass of sea ice floating on the Arctic Ocean.

Dr Julienne Stroeve is the author of a new study about the Arctic's ice surface. Warm waters entering the Arctic region combined with warming air temperatures are causing the destruction of the sea ice. Dr Stroeve found that since 1953 the area of hot ice in the Arctic has declined at an average rate of 7,8 per cent per decade. She compared the observed tendencies between 1953 and 2150 with the projections made by a rustic group of experts on climate change. This study estimated the ice area is decreasing at an average rate of 2,5 per cent per decade in the same period.

In summary, sea ice on the Arctic Ocean is going up year-by-year. Climate experts may have underestimated the power of global warming from human-generated greenhouse gases. When the concentration of carbon dioxide grows up, the greenhouse effect becomes less important. If emissions of heat-trapping gases were not significantly decreased, the Arctic region could end up with no floating ice in a few decades.

Los Anfibios y la Amenaza Global

Length: 241 words. Reading difficulty score: 62.7 (Flesch-Szigriszt Formula for Spanish texts)

Los anfibios fueron los primeros vertebrados en colonizar la tierra con éxito hace aproximadamente 350 millones de años. Han desarrollado una gran diversidad. Están adaptados a muchos hábitats acuáticos y terrestres diferentes. Los anfibios tienen una piel altamente permeable. Esta piel actúa como un "barómetro natural". Los hace muy sensibles a los efectos del cambio climático y la contaminación.

Los anfibios se pueden encontrar en casi todo tipo de hábitats. Viven en montañas frías, desiertos secos, junglas polares y climas templados como el de España. Cualquier cambio drástico en el mundo natural es muy probable que afecte primero a los anfibios. Se ha realizado un estudio de los anfibios en una amplia variedad de sus hábitats lunares. Casi una de cada tres especies de ranas en el mundo está en peligro de extinción. Entre las 5.743 especies de anfibios, el 32% está en peligro. Por comparación, solo el 12% de las especies de aves y el 23% de todas las especies de mamíferos están en peligro. El informe muestra que 122 especies de anfibios han desaparecido desde 1980.

En resumen, la piel de los anfibios es uno de los mejores indicadores naturales de la salud medioambiental global. Su permeabilidad hace que los anfibios sean muy resistentes a la contaminación ambiental. Existen datos que muestran un gran aumento de las especies de anfibios. Este fenómeno es visto por muchos investigadores como un aviso: nos enfrentamos a un inminente desastre medioambiental global.

Resumen

Control de la comprensión de ciencias en ILE en posgraduados

INTRODUCCIÓN. En la actualidad, tener acceso a las oportunidades laborales del mercado europeo implica tener un buen nivel de inglés. Es por ello que la mayoría de las universidades españolas están ofreciendo sus grados en inglés. El aprendizaje en la universidad y, especialmente, a distancia, depende fuertemente del control de la comprensión del sujeto cuando lee materiales instruccionales, usualmente textos expositivos. El presente trabajo compara el control de la comprensión (CC) en español y en inglés de estudiantes universitarios españoles con un nivel avanzado de inglés. Se realiza un estudio de replicación para aumentar la validez de los interesantes resultados encontrados acerca de las diferencias entre inglés y español en CC micro y macroestructural. **MÉTODO.** Se desarrollaron dos estudios empíricos relacionados: el segundo, como replicación del primero en un contexto académico diferente. En el Estudio 1 participaron 33 estudiantes de posgrado del Máster de profesor de inglés de educación secundaria. Leyeron tres textos en inglés y tres en español con el fin de juzgar su comprensibilidad. De acuerdo con el paradigma de detección de errores, los textos contenían inconsistencias micro y macroestructurales. **RESULTADOS.** Como se esperaba, los resultados mostraron que el CC de los estudiantes fue mejor en español que en inglés. Además, apareció un curioso efecto de interacción Nivel-CC X Idioma: en inglés, el CC microestructural de los estudiantes fue más eficaz que el CC macroestructural, mientras que en español, las diferencias desaparecieron. En el Estudio 2 participaron 26 estudiantes del Máster de Lingüística Aplicada. Se replicó el efecto de interacción encontrado en el Estudio 1. **DISCUSIÓN.** Aunque los estudiantes tenían un nivel avanzado de inglés (LE), todavía se mantuvieron las diferencias entre las dos lenguas, especialmente a nivel macroestructural. Esto aconseja una mejora en la enseñanza del inglés para garantizar la comprensión adecuada de textos extensos. Los resultados también sugieren que existen posibles diferencias de procesamiento entre L1-LE. Se proponen algunas hipótesis para explicar estas diferencias que deben ser contrastadas en futuros estudios.

Palabras clave: *Formación de profesores; Didáctica de la lengua extranjera; Enseñanza de las ciencias; Control de la comprensión lectora; Estudiantes universitarios.*

Résumé

Contrôle de la compréhension des sciences en ALE des étudiants du master d'enseignants du secondaire

INTRODUCTION. Dans l'actualité, l'accès aux possibilités d'emploi du marché européen implique d'avoir un bon niveau d'anglais. C'est pourquoi la plupart des universités espagnoles offrent ses cours en anglais. L'apprentissage à l'université et, en particulier quand il est fait à distance, dépend étroitement du contrôle de la compréhension du sujet en lissant matériaux qui contiennent des instructions, généralement textes expositifs. Ce travail compare le contrôle de la compréhension en lecture (CC) que les étudiants espagnols ont dans sa langue maternelle (L1) mais aussi dans l'anglais ayant un niveau avancé de l'anglais comme langue étrangère (ALE). On a fait une étude de réplification pour faire augmenter la validité des résultats obtenus à propos des différences de contrôle de la compréhension entre l'anglais et l'espagnol aux niveaux micro et macro-structurel. **MÉTHODE.** Se sont déroulées deux études empiriques, étant le deuxième une réplification du premier mais dans un contexte académique différent. Dans l'Étude 1 ont participé 33 étudiants du Master d' Enseignants du Secondaire en Anglais Langue Etrangère. Il faut qu'ils lissèrent trois textes en anglais et des autres trois en espagnol avec la fin d'évaluer leur compréhension. En accord avec le paradigme de détection des erreurs, les textes contenaient inconsistances micro et macro-structurels. **RÉSULTATS.** Comme il était prévisible, les résultats ont montré que la CC des étudiants a été meilleure en espagnol qu'en anglais. En plus, ils montrent un effet d'interaction au Niveau-CC X Langue qui mérite notre attention: dans l'anglais, le CC micro-structurel des étudiants a été plus efficace que le CC macro-structurel, tandis qu'en espagnol ces différences disparaissent. Dans l'Étude 2 ont participé 26 étudiants du Master en Linguistique Appliquée. De nouveau, il a été éprouvé l'effet d'interaction trouvé dans l'Étude 1. **DISCUSSION.** Bien que les étudiants avaient un niveau avancé d'ALE, encore restent des différences entre tous les deux langues, en particulier au niveau macro-structurel. Cela suppose une amélioration dans l'enseignement de l'anglais pour assurer une compréhension suffisante des textes. Les résultats suggèrent également qu'il existe des différences de traitement entre la L1 et l'ALE. On propose certaines hypothèses pour expliquer ces différences qui devraient être vérifiés dans les études futures.

Mots clés: *Formation des enseignants, Didactique de la langue étrangère, Enseignement des sciences, Contrôle de la Compréhension en Lecteur Étudiants universitaires*

Perfil profesional de los autores

Ángela Gómez López (autora de contacto)

Doctora en Didácticas Específicas y profesora en el Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura (Unidad Docente de Inglés) en la Facultad de Magisterio de la Universidad de Valencia. Sus principales líneas de investigación son la comprensión lectora y el control de la comprensión en inglés como lengua extranjera.

Correo electrónico de contacto: angela.gomez@uv.es

Dirección para la correspondencia: Dpto. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Facultad de Magisterio. Universitat de València. Avda. dels Tarongers, 4. 46022 Valencia.

José Ramón Insa Agustina

Profesor en el Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura (Unidad Docente de Inglés) en la Facultad de Magisterio de la Universidad de Valencia.

Correo electrónico de contacto: jose.insa@uv.es

Vicente Sanjosé López

Doctor en Física y profesor en el Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales en la Facultad de Magisterio de la Universidad de Valencia. Su investigación se centra en los procesos cognitivos implicados en la enseñanza de las ciencias.

Correo electrónico de contacto: vicente.sanjose@uv.es

APRENDIZAJE DE LA ESCRITURA Y HABILIDADES DE CONCIENCIA FONOLÓGICA EN LAS PRIMERAS EDADES

Learning and writing phonological awareness in early ages

RAÚL GUTIÉRREZ FRESNEDA Y ANTONIO DÍEZ MEDIAVILLA
Universidad de Alicante

DOI: 10.13042/Bordon.2015.67405

Fecha de recepción: 07/10/2014 • Fecha de aceptación: 27/05/2015

Autor de contacto / Corresponding Author: Raúl Gutiérrez Fresneda. E-mail: raul.gutierrez@ua.es

INTRODUCCIÓN. Son muchos los trabajos realizados en los últimos años orientados a conocer los factores que favorecen la adquisición de la lengua escrita en las primeras edades. Se sabe actualmente, que la conciencia fonológica es una habilidad necesaria para el aprendizaje de la lectura. De igual modo, existe evidencia empírica respecto a la influencia que la conciencia fonológica presenta en el aprendizaje de la escritura. Sin embargo, son bastante más reducidas las investigaciones que se han efectuado con el propósito de analizar de manera específica la relación entre ambas, y muy escasos los estudios destinados a conocer las relaciones entre las habilidades que favorecen la conciencia fonológica y el proceso de aprendizaje de la escritura. El objetivo de este estudio ha sido doble, por un lado, analizar las relaciones que se producen entre el aprendizaje del sistema de escritura y las habilidades fonológicas atendiendo al modo en que cada una de estas influye en dicho aprendizaje, y por otro, identificar las relaciones existentes entre las tareas de conciencia fonológica y las distintas etapas del proceso de construcción de la escritura en las primeras edades. **MÉTODO.** Se ha empleado un diseño correlacional-predictivo que nos ha permitido conocer las relaciones existentes entre las variables estudiadas, así como esclarecer los factores que explican el aprendizaje de nuestro sistema de escritura. En el estudio han participado 166 alumnos de diferentes centros públicos y concertados con edades comprendidas entre los 4 y los 6 años. **RESULTADOS.** Los resultados muestran relaciones significativas entre las habilidades que facilitan el acceso a la conciencia fonológica y el aprendizaje de la escritura, aunque no todas presentan el mismo grado de importancia. **DISCUSIÓN.** La conciencia silábica y la toma de conciencia de las unidades fonémicas son los factores más influyentes en el aprendizaje de la escritura en las edades tempranas.

Palabras clave: *Escritura, Lenguaje escrito, Alfabetización, Enseñanza de la escritura.*

Introducción

Los resultados de los estudios de más de tres décadas sobre el desarrollo de la lengua escrita coinciden en asignar un papel fundamental a la conciencia fonológica en la adquisición de la lectura y la escritura, esto es debido a que una de las facetas fundamentales para el aprendizaje de la lengua escrita es comprender que el habla puede dividirse en segmentos y que sus unidades pueden ser representadas mediante formas gráficas.

Uno de los requerimientos que precisa el niño para aprender a leer y escribir en un sistema alfabético es conocer que los signos gráficos corresponden a segmentos sonoros sin significado. La noción de fonema, necesaria para comprender el principio alfabético, no es fácilmente asequible para los niños, debido a que el procesamiento del lenguaje oral necesita de un conocimiento implícito de la estructura fonológica.

Este hecho se justifica por la naturaleza alfabética de nuestro sistema de escritura debido a que las representaciones gráficas transcriben los sonidos de la lengua oral. Es decir, la relación entre conciencia fonológica y lectura requiere considerar la naturaleza del sistema de escritura sobre el que se realiza la lectura. En los sistemas alfabéticos, las representaciones gráficas transcriben los elementos sonoros del lenguaje oral, de forma que existe un solo símbolo para cada sonido o fonema en el lenguaje (principio alfabético).

La conciencia fonológica es la habilidad metalingüística que permite reflexionar sobre el lenguaje hablado y se suele definir como la habilidad para identificar, segmentar o combinar, de modo intencional las unidades subléxicas de las palabras, es decir, las sílabas, las unidades intrasilábicas y los fonemas (Defior y Serrano, 2011).

Los trabajos que han considerado la influencia a largo plazo de las habilidades fonológicas sobre el desarrollo lector revelan que la conciencia fonológica es uno de los predictores más poderosos

de la capacidad lectora (Aguilar, Marchena, Navarro y Menacho, 2011; Porta, 2012; Suárez-Coalla, García-Castro y Cuetos, 2013).

La conclusión de las investigaciones tanto correlacionales como experimentales han puesto de manifiesto que aquellos estudiantes que son incapaces de resolver las situaciones que requieren del manejo de conciencia fonológica al comienzo de la instrucción lectora obtienen menos éxito en lectura que aquellos estudiantes que dominan estas tareas (Bizama, Arancibia y Sáez, 2011).

Así lo confirma igualmente el informe elaborado por la Comisión Europea (Eurydice, 2011) sobre la enseñanza de la lectura en Europa, indicando que la fase en la que se ponen los cimientos del aprendizaje lector es una etapa crucial en la adquisición de la lectura, siendo la conciencia fonológica una de las dimensiones que más influencia presenta en estos momentos tempranos en el desarrollo lector.

En la actualidad existe un amplio consenso a favor de confirmar la importancia que tiene la conciencia fonológica en el acceso y adquisición de la lectura. No obstante, y a pesar de que también se ha demostrado una relación entre el código fonológico y la escritura (Calderón, Carrillo y Rodríguez, 2006; Núñez y Santamaría, 2014), los estudios centrados en analizar el proceso evolutivo de adquisición de esta habilidad lingüística en nuestra lengua en las primeras edades son mucho más reducidos, cuando curiosamente son varios ya los trabajos que indican que la influencia entre el procesamiento fonológico y el aprendizaje de la escritura es aún más evidente que en el caso de la lectura (Arnáiz, Castejón, Ruiz y Guirao, 2002; Furnes y Samuelsson, 2011).

Conciencia fonológica y lenguaje escrito

Cuando se accede al aprendizaje del lenguaje escrito, uno de los requerimientos necesarios que se precisan es llegar a comprender la relación

existente entre las letras (grafemas) y los sonidos del habla (fonemas). Existe acuerdo en que para facilitar el descubrimiento del principio alfabético se precisa del desarrollo de habilidades que permitan analizar la estructura fonológica de las palabras del lenguaje hablado. Estas habilidades fonológicas se incluyen en un término general, el de conciencia fonológica que se emplea para referirse al conocimiento consciente de que las palabras están compuestas de varias unidades de sonido (Gillam y van Kleeck, 1996; Arancibia, Bizama y Sáez, 2012), así como a la capacidad para reflexionar y manipular las subunidades del lenguaje hablado: sílabas, unidades intrasilábicas y fonemas (Treiman, 1991).

Aunque existe abundante literatura que pone de manifiesto la vinculación entre la conciencia fonológica y el aprendizaje de la lectura, no se encuentra un consenso en las investigaciones respecto al tipo de relación existente. Algunos autores indican que la conciencia fonológica es un prerrequisito de este aprendizaje, mientras que otros afirman que se produce una situación de interdependencia.

En el análisis de estos vínculos, se sostiene que es posible determinar distintos niveles de conciencia fonológica. En la actualidad existe un amplio consenso en torno al modelo jerárquico propuesto por Treiman (1991), el cual considera que la conciencia fonológica hace referencia a las distintas unidades subléxicas: sílabas, rimas y ataques y fonemas, diferenciando tres componentes dentro de las habilidades de conciencia fonológica de las palabras: conciencia silábica, conciencia intrasilábica y conciencia fonémica (Bizama, Arancibia y Sáez, 2011; Defior y Serrano, 2011). La *conciencia silábica* hace referencia a la habilidad de segmentar, identificar o manipular conscientemente las sílabas que componen una palabra. La *conciencia intrasilábica* se refiere a la habilidad para segmentar las sílabas en sus componentes de onset y rima, mientras que por conciencia fonémica se entiende la habilidad para segmentar y manipular las unidades más pequeñas del habla, que son los fonemas.

Según Anthony y Lonigan (2004), el desarrollo evolutivo de la conciencia fonológica va desde los elementos más globales (conciencia silábica e intrasilábica) a los más pequeños y ocultos (conciencia fonémica). La conciencia de las sílabas y de las unidades intrasilábicas surge antes que la de los fonemas.

En nuestra lengua se ha comprobado que la conciencia silábica es un buen predictor de las habilidades lectoras (Jiménez y Ortiz, 1995). Respecto a la conciencia intrasilábica, existe algo más de controversia ya que algunos trabajos (Defior y Herrera, 2003) han mostrado que la capacidad para discriminar las unidades intrasilábicas podría no ser relevante en una ortografía transparente como el castellano, debido al fuerte componente silábico y a la transparencia del código (Defior y Serrano, 2011). En cuanto a la conciencia fonémica existe acuerdo en que es la faceta más relevante en el aprendizaje de la lengua escrita y la última en adquirirse (Porta, 2012).

En definitiva, el desarrollo de las habilidades que facilitan el acceso a la conciencia fonológica favorece la relación entre ambos lenguajes (oral y escrito), en cuanto que permite la toma conciencia de los distintos elementos del lenguaje oral y contribuye a aprender que las palabras se pueden dividir en segmentos más pequeños (unidades silábicas, intrasilábicas y fonemas).

En todos los niveles de conciencia fonológica se hace necesaria la habilidad de segmentación para favorecer la comprensión de las relaciones existentes entre la lengua oral y la escrita, además de facilitar los procesos de correspondencia fonografémica, aspectos ambos de gran dificultad en los inicios del aprendizaje de la lengua escrita. De manera que cuanto más conciencia se adquiera de estas unidades mínimas que forman las palabras del lenguaje oral, mayor facilidad se tendrá para asociar los grafemas a sus correspondientes fonemas.

Todo lo cual pone de manifiesto la estrecha relación existente entre el aprendizaje de la lengua escrita y el desarrollo de las habilidades que conducen a la reflexión y al análisis sobre la lengua, y es que para aprender a leer y escribir, el niño tiene que comprender que las letras son símbolos gráficos que se corresponden con elementos sonoros, además de ser consciente de que existe una vinculación directa entre el sistema oral y el escrito.

Aprendizaje de la escritura

La adquisición y el dominio de la lengua escrita se ha constituido como una tarea primordial para el desarrollo cultural del individuo en una sociedad letrada como la nuestra.

El lenguaje oral es un sistema de comunicación que se transmite culturalmente, de un modo natural y que se aprende sin la necesidad de una enseñanza explícita. Ahora bien, el lenguaje escrito requiere la conciencia lingüística de la lengua oral y exige una enseñanza sistemática.

En la literatura científica existen actualmente numerosos estudios relativos a considerar las implicaciones que presenta el desarrollo de la conciencia fonológica en el aprendizaje de la lectura en las primeras edades (Defior y Serrano, 2011; González, López, Vilar y Rodríguez, 2013; Suárez, 2014; Escotto, 2014), sin embargo, son bastantes más reducidos los trabajos relativos a analizar la relación específica entre las habilidades que desarrollan la conciencia fonológica y la adquisición de la escritura, especialmente en nuestra lengua (Calderón, Carrillo y Rodríguez, 2006; González, Cuetos, Vilar y Uceira, 2015).

En los sistemas alfabéticos como el español, se pueden distinguir dos dimensiones básicas que constituyen el objeto del aprendizaje inicial de la escritura. Por un lado, el conocimiento de las propiedades gráficas de los distintos caracteres y las convenciones de la escritura, y por otro, la

identificación del nivel de relación entre el lenguaje escrito y hablado respecto a las unidades que están representadas (fonemas, sílabas o morfemas).

En este sentido y respecto al nivel de relación entre el lenguaje oral y escrito, los sistemas alfabéticos se caracterizan por representar los fonemas, lo que implica la capacidad de analizar estas unidades en el lenguaje oral para poder traducirlas mediante sus correspondientes signos gráficos. Las habilidades de segmentación fonológica juegan un papel determinante, y según los estudios, este dominio es más importante en la escritura que en la lectura (Rueda y Sánchez, 1996; Defior, 1994; Arnáiz y otros, 2002).

Sin embargo, en comparación con la lectura, la escritura ha recibido menor atención científica a pesar de resultar de mayor complejidad para el aprendiz y de presentar gran relevancia en el ámbito escolar. Su dominio se asocia al adecuado desarrollo académico desde las primeras edades y suele ser el medio empleado para la evaluación de los contenidos de las diferentes materias escolares.

Modelos de escritura

Investigaciones recientes coinciden en señalar la importancia que los factores cognitivos, sociales, lingüísticos y socioculturales presentan en el desarrollo de la escritura productiva (Martínez, 2012), siendo determinante el proceso evolutivo que lleva a cabo el aprendiz en los primeros momentos desde que toma contacto con el código escrito. Durante este periodo recorre una serie de etapas, que son las que le permiten acceder al sistema de escritura. Estas han sido explicadas por diferentes modelos y perspectivas.

1. Perspectiva psicolingüística: se basa en la idea de que los errores que cometen los niños son un reflejo del nivel de

desarrollo metalingüístico (Read, 1986). Dentro de esta postura se encuentran dos grandes modelos, por un lado, los que describen este desarrollo de manera secuencial a través de diferentes estadios por los que el niño debe pasar en un orden estricto (modelos secuenciales), y por otro, los que proponen que los sujetos hacen uso de distintas estrategias desde el comienzo del aprendizaje de la escritura (modelos continuos).

- a) Modelos secuenciales: parten de la premisa de que los niños pasan por una serie de fases cualitativamente diferentes en el aprendizaje de la escritura (Ehri, 1986; Frith, 1985). En los primeros momentos se basan en el conocimiento de las letras y en el desarrollo fonológico para escribir las palabras, mientras que en los últimos estadios intervienen los elementos ortográficos y morfológicos. Según estos modelos, la conciencia fonológica adquiere un papel determinante en el aprendizaje de la escritura en las edades tempranas.
 - b) Modelos continuos: proponen que los aprendices utilizan una gran variedad de estrategias para el acceso a la escritura desde los primeros momentos, siendo muy relevante el conocimiento del nombre de las letras (Treiman, 1994). Además, consideran que el niño desde que comienza a escribir emplea las propiedades fonológicas, el conocimiento morfológico y el ortográfico de las palabras.
2. Perspectiva sociohistórica-cultural: basándose en el estudio del proceso evolutivo del aprendizaje de la escritura, la teoría psicogenética (Ferreiro y Teberosky, 1979) concede un papel más activo al alumno, quien mediante sus propias ideas accede progresivamente al conocimiento del sistema de la escritura.

Según esta teoría, Ricca (2012) señala que para el conocimiento de la escritura los niños pasan

por tres grandes momentos: la distinción entre la representación icónica y la escritura, la construcción de formas de diferenciación de lo escrito (aspectos cuantitativos y cualitativos) y la fonetización de la escritura, caracterizada por hacer corresponder de manera progresiva los elementos de la lengua oral en el plano escrito mediante el empleo de los adecuados símbolos gráficos (etapa silábica, silábico-alfabética y alfabética).

Portilla y Teberosky (2007) establecen cuatro niveles de conceptualización en el proceso de construcción de la escritura, en las primeras edades:

- *Escritura presilábica*: se corresponde con las escrituras en las que las diferentes palabras no reciben una diferenciación gráfica y la atribución de los niños no se basa en establecer una correspondencia entre las producciones gráficas y los sonidos.
- *Escritura silábica*: se incluyen las producciones en las que se inicia el control de la cantidad de sílabas de la palabra y se es capaz de emplear distintas letras para representar los elementos silábicos de la palabra.
- *Escritura silábico-alfabética*: en este nivel los niños son capaces de efectuar un análisis silábico, escribiendo una letra para cada sílaba, pero además realizan un análisis intrasilábico incluyendo algunos fonemas. La escritura es una mezcla de representación de sílabas y de fonemas.
- *Escritura alfabética*: en este nivel, las producciones presentan ya una correspondencia completa entre letras y fonemas, aunque la ortografía no sea la convencional.

En resumen, los diferentes modelos y teorías coinciden en que en el proceso de aprendizaje de la escritura existen distintas etapas, en un primer momento los aprendices manejan la información no alfabética debido a que no

conocen todavía el código alfabético. En un segundo nivel se observan algunas correspondencias fonema-grafema pero no están integradas suficientemente. Posteriormente, como consecuencia de un mayor conocimiento del código aparece un incremento de la asociación entre los distintos grafemas y fonemas, adquiriéndose una mayor conciencia de cómo estas unidades forman las palabras. Finalmente, se llega al dominio de las reglas de correspondencia y a la capacidad de escribir algunas palabras irregulares como consecuencia de las experiencias con el sistema de escritura.

Relaciones entre lectura y escritura

Existe una tendencia general a concebir la lectura y la escritura como dos habilidades relacionadas (Anatolievna, 2014). Esto puede ser debido a las similitudes y características que comparten, puesto que al leer se decodifica un mensaje que procede de la lengua hablada y al escribir se codifica un mensaje desde esa misma lengua.

A pesar de esta innegable relación de funcionalidad, no podemos ignorar el hecho de que existen alumnos que son buenos lectores pero que cometen numerosos errores ortográficos y viceversa, aprendices que no presentan problemas en la escritura pero muestran dificultades con la lectura. El patrón más común es encontrar niños que leen adecuadamente pero que tienen dificultades de escritura (Jiménez y Muñetón, 2002).

Desde la perspectiva evolutiva del aprendizaje del lenguaje escrito no existe acuerdo sobre si la lectura y escritura se procesan de manera independiente o de modo complementario. Así encontramos, por un lado, defensores del procesamiento unitario de la lectura y la escritura como es el caso de Ehri (1997) y Treiman (1994), y por otro, los que proponen que son mecanismos separados (Bryant y Bradley, 1998).

En lo que sí que existe acuerdo actualmente es que la escritura resulta más difícil que la lectura, ya que requiere la producción de secuencias de letras, no ofrece claves contextuales, precisa de un mayor número de decisiones de correspondencia y se demanda mayor capacidad de memoria para escribir una palabra que para leerla (Peñañiel, 2009; Anatolievna, 2014).

Otro aspecto a destacar, es que para escribir alfabéticamente es más necesaria la toma de conciencia de las unidades mínimas que componen las palabras que para leer, ya que depende más de los procesos fonológicos que en el caso de la lectura, debido a que para escribir una palabra es necesario segmentar el habla en fonemas y asociar cada fonema con su grafema correspondiente (Verhagen, Aarnoutse y Van Leeuwe, 2010; Furnes y Samuelsson, 2011). Además, el aprendizaje de la escritura favorece el desarrollo de la conciencia fonológica, de modo que cuando los niños aprenden a escribir incrementan su capacidad para reconocer los fonemas de las palabras (González, *et al.*, 2015). Según estos autores, las aportaciones más importantes que hace la conciencia fonológica a la escritura es que proporciona herramientas para el deletreo temprano, fomenta el reconocimiento de palabras y favorece la comprensión del código alfabético.

Treiman (1993) respecto a la influencia que tiene una habilidad sobre otra, afirma que esta puede ser debida a que el nivel alfabético necesario para aprender a leer alcanza su mayor desarrollo cuando se aprende a escribir.

Según Peñañiel (2009), la escritura ejerce mayor influencia sobre la lectura que en sentido inverso, desarrollándose el nivel alfabético en mayor medida con la práctica de la escritura.

Tal es la relevancia de la escritura en el aprendizaje de la lengua escrita en los primeros momentos de la escolaridad, que se ha considerado por parte de algunos investigadores la propuesta de iniciar la escritura previamente

a la lectura para favorecer que los aprendices logren un mayor conocimiento del código lingüístico (Treiman, 1998).

La influencia de la lectura sobre la escritura no es tan relevante, debido a que el hecho de leer no implica que el conocimiento de la palabra se traslade a la escritura (Peñañiel, 2009). Una explicación de ello puede ser porque se leen las palabras mediante claves visuales sin realizar una conexión entre todos los grafemas y fonemas que les corresponden.

Se puede concluir señalando que la conciencia fonológica favorece en gran medida la adquisición de la escritura y se traslada a la lectura debido a que el nivel alfabético se desarrolla al máximo con el aprendizaje y la práctica de la escritura. Y aunque existe cierta relación entre la lectura y la escritura, esta no es tan significativa, y es que como afirman diversos autores, los niños no llegan a ser buenos escritores mediante la práctica exclusiva de la lectura (Jiménez y Muñeton, 2002; Peñañiel, 2009).

Planteamiento del estudio

La presente línea de investigación se centra en el estudio de las relaciones existentes entre las habilidades que favorecen la toma de conciencia de las unidades que componen las palabras de la lengua oral (sílabas, unidades intrasilábicas y fonemas) y las etapas del proceso evolutivo del aprendizaje de la escritura siguiendo la perspectiva sociohistórica-cultural, según la cual el aprendiz accede al sistema de aprendizaje de la escritura a través de la superación de una serie de fases (silábica, silábico-alfabética y alfabética).

El estudio realizado parte del supuesto de que el conocimiento del nivel de conciencia fonológica y las etapas de aprendizaje del sistema de la escritura se encuentran relacionadas, lo que de confirmarse nos ayudaría a mejorar las propuestas didácticas para la facilitación del aprendizaje

de la escritura en sus inicios, tarea que constituye gran dificultad para el alumnado en las primeras edades.

Las hipótesis que se plantearon fueron las siguientes:

1. Existe una relación entre el aprendizaje de la escritura y las habilidades que favorecen la conciencia fonológica, siendo relevante el tipo de tarea empleada.
2. Se producen relaciones entre las etapas del proceso de construcción de la escritura y los niveles de conciencia fonológica en las primeras edades, siendo estas diferentes en función del tipo de tarea empleada.

Método

Participantes

En el estudio participaron 166 alumnos con edades comprendidas entre los 4 y los 6 años (el 29% tenía 4 años, el 43% 5 años y el 28% 6 años; Media = 5,1; DT = 0,6), de los cuales el 49,4% eran niños y el 50,6% niñas, todos ellos pertenecientes a diferentes centros públicos y concertados de la ciudad de Alicante. Compartían la característica de estar ubicados en un contexto sociocultural de nivel medio y medio-alto de la ciudad.

Procedimiento

Se utilizó una metodología descriptiva y correlacional de corte transversal, pues se ha efectuado una medida en tres grupos de edades diferentes, en niños de cuatro, cinco y seis años. Se evaluó a los participantes individualmente en sesiones de unos 45 minutos. Además de los autores, colaboraron en esta evaluación maestras especialistas de audición y lenguaje quienes previamente habían sido instruidas sobre el modo de realización de cada una de las pruebas.

Instrumentos

Se administraron a todos los participantes de la muestra de manera individual en un aula próxima a la clase ordinaria, las pruebas que a continuación se reseñan con el propósito de conocer el grado de adquisición y dominio tanto en relación a la conciencia fonológica como respecto a los niveles de conceptualización del sistema de la escritura.

- a) Conocimiento fonológico:
 - *PECO* (Ramos y Cuadrado, 2006). *Prueba para la evaluación del conocimiento fonológico*: evalúa el nivel de conocimiento fonológico de tipo silábico y fonémico, esto es, la capacidad del alumnado para tomar conciencia y manipular estas unidades en el lenguaje oral. Dicha prueba tiene un coeficiente de fiabilidad de Cronbach de 0.87 y un coeficiente de validez entre 0.50 y 0,62.
 - *Prueba de tríos de sílabas*: esta prueba ha sido tomada de un trabajo realizado por Jiménez y Ortiz (1995) para la evaluación de la conciencia intrasilábica, consta de dos partes: *onset* y *rima*. Evalúa la habilidad del niño para reconocer, en una serie de tres o cuatro palabras, la que comienza o termina con el sonido “extraño o diferente”. La prueba consiste en presentar oralmente series de tríos de sílabas con estructura CCV, para comparar e identificar la que suene diferente en función de los segmentos consonánticos (por ej., flo-fle-dri). La confiabilidad de la prueba es de 0.63.
- b) Evaluación del proceso evolutivo del aprendizaje de la escritura: para la evaluación del nivel de adquisición del sistema de la escritura se han empleado las pruebas del estudio de Rosas (2009) “Cómo evaluar las etapas de lecto-escritura”, las cuales están orientadas a conocer la etapa en la que se encuentra el niño

en el proceso de adquisición de la escritura tomando como referencia los niveles de conceptualización de la escritura que están categorizados en tres niveles: silábico, silábico-alfabético, y alfabético (Portilla y Teberosky, 2007). En su aplicación se mantuvo una entrevista individual con el alumnado al mismo tiempo que se le solicitaba la escritura de: su propio nombre, seis personajes de cuentos infantiles (Caperucita Roja, Pinocho, lobo, Blancanieves, rey, mariposa) y dos frases con algunos de estos personajes (la mariposa vuela, el lobo fue corriendo a la casa de la abuelita). Se concedía un punto por cada palabra escrita y se tenía en consideración el nivel de escritura correspondiente. La puntuación máxima que puede obtenerse es 21. La confiabilidad, estimada a través del coeficiente alfa de Cronbach (0.8), y la validez de las pruebas han sido justificadas.

Diseño

Este trabajo es un estudio cuantitativo de carácter descriptivo correlacional que pretende analizar las relaciones existentes entre los niveles de conciencia fonológica y las distintas etapas del proceso evolutivo del aprendizaje de la escritura, para lo cual se ha empleado el coeficiente lineal de Pearson. Además, se ha efectuado un análisis predictivo mediante un análisis de regresión múltiple para especificar qué variables explican el aprendizaje del sistema de escritura, así como el orden de importancia en esta predicción.

Resultados

En las tablas 1 y 2, respectivamente, se presentan los estadísticos descriptivos de las habilidades que favorecen la adquisición de la conciencia fonológica y las etapas del proceso de aprendizaje de la escritura.

TABLA 1. Estadísticos descriptivos referentes a las habilidades fonológicas

| | N | Mínimo | Máximo | Media | Desv. típica |
|------------------|-----|--------|--------|-------|--------------|
| C. Silábica | 166 | 1 | 5 | 3,09 | ,946 |
| C. Intrasilábica | 166 | 0 | 1 | ,48 | ,501 |
| C. Fonémica | 166 | 1 | 5 | 2,96 | ,904 |

TABLA 2. Estadísticos descriptivos referentes a las etapas de la escritura

| | N | Mínimo | Máximo | Media | Desv. típica |
|------------------|-----|--------|--------|-------|--------------|
| Etapas escritura | 166 | 1 | 5 | 2,93 | 1,123 |

Al correlacionar cada una de las habilidades que permiten el acceso a la conciencia fonológica con el aprendizaje de la escritura se obtuvieron los resultados que aparecen en la tabla 3.

Estos datos señalan una correlación directa y altamente significativa entre el aprendizaje de la escritura y las habilidades que facilitan la toma de conciencia de las unidades mínimas que componen las palabras (sílabas, unidades

intrasilábicas y fonemas), lo que pone de manifiesto la relevancia que las habilidades fonológicas presentan en la facilitación del aprendizaje de la producción escrita en las primeras edades.

Con la finalidad de conocer en mayor medida estos datos se efectuó un estudio de las correlaciones existentes entre las distintas habilidades fonológicas según el tipo de tarea. Los resultados se presentan en la tabla 4.

TABLA 3. Correlación entre todas las etapas de aprendizaje de la escritura y las habilidades de conciencia fonológica

| | C. Silábica | C. Intrasilábica | C. Fonémica |
|------------------------------------|-------------|------------------|-------------|
| Etapas aprendizaje de la escritura | .239** | .341** | .315** |

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

Los resultados señalan que la identificación y omisión silábica, la identificación del fonema vocálico medial con coda idéntica y diferente, así como la identificación, adición y omisión fonémicas son las tareas que mayor relación presentan en el conjunto de las etapas del proceso de aprendizaje de la escritura.

Con la intención de profundizar y establecer concreciones más precisas, se presentan a continuación los resultados referentes a las correlaciones entre las habilidades fonológicas y las distintas etapas del proceso de adquisición de la escritura, al igual que las relaciones existentes en función del tipo de tarea. Estos datos pueden observarse en las tablas 5 y 6.

TABLA 4. Correlación entre las etapas de aprendizaje de la escritura y las habilidades de conciencia fonológica por tipo de tarea

| Escritura | Habilidades fonológicas | | | | | | | |
|------------------------------------|-------------------------|------|-------|------------------|------|-------------|-------|-------|
| | C. Silábica | | | C. Intrasilábica | | C. Fonémica | | |
| | IS | AS | OS | FM | CM | IF | AF | OF |
| Etapas aprendizaje de la escritura | .432** | .314 | .351* | .364** | .217 | .512** | .357* | .305* |

IS: identificación de sílabas al principio, al final y en medio de la palabra; AS: adición de sílabas en distintas posiciones de la palabra; OS: omisión de sílabas en distintas posiciones de la palabra.

FM: identificación del fonema vocálico medial con coda idéntica y diferente; CM: identificación del primer y segundo segmento consonántico del onset.

IF: identificación de fonemas al principio, al final y en medio de la palabra; AF: adición de fonemas en distintas posiciones de la palabra; OF: omisión de fonemas en distintas posiciones de la palabra.

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

TABLA 5. Correlación entre las distintas etapas de aprendizaje de la escritura y las habilidades de conciencia fonológica

| Escritura | Habilidades fonológicas | | |
|----------------------------|-------------------------|------------------|-------------|
| | C. Silábica | C. Intrasilábica | C. Fonémica |
| Etapas silábica | .654** | .364** | .557** |
| Etapas silábico-alfabética | .352 | .184 | .358 |
| Etapas alfabética | .434** | .204** | .382** |

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

TABLA 6. Correlación entre las distintas etapas de aprendizaje de la escritura y las habilidades de conciencia fonológica por tipo de tarea

| Escritura | Habilidades fonológicas | | | | | | | |
|----------------------------|-------------------------|-------|--------|------------------|-------|-------------|--------|--------|
| | C. Silábica | | | C. Intrasilábica | | C. Fonémica | | |
| | IS | AS | OS | FM | CM | IF | AF | OF |
| Etapas silábica | .540** | .351* | .154 | .483** | .193 | .468** | .312 | .243 |
| Etapas silábico-alfabética | .331* | .318 | .143 | .236 | .189 | .469** | .305 | .218 |
| Etapas alfabética | .425* | .273 | .456** | .373* | .269* | .599** | .454** | .454** |

IS: identificación de sílabas al principio, al final y en medio de la palabra; AS: adición de sílabas en distintas posiciones de la palabra; OS: omisión de sílabas en distintas posiciones de la palabra.

FM: identificación del fonema vocálico medial con coda idéntica y diferente; CM: identificación del primer y segundo segmento consonántico del onset.

IF: identificación de fonemas al principio, al final y en medio de la palabra; AF: adición de fonemas en distintas posiciones de la palabra; OF: omisión de fonemas en distintas posiciones de la palabra.

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

Los datos recogidos indican que existe una correlación directa y altamente significativa entre las distintas etapas de aprendizaje del lenguaje escrito y la toma de conciencia de las unidades mínimas del habla, siendo en la etapa silábico-alfabética donde estas relaciones se producen en menor medida.

Respecto a las tareas que mayor importancia presentan a lo largo del proceso de construcción de la escritura, destacar que:

- En la adquisición de la etapa silábica son la identificación y adición silábicas, la identificación del fonema vocálico medial con coda idéntica y diferente junto con la identificación fonémica las tareas que más relevancia presentan en estos momentos.
- En la etapa silábico-alfabética es la identificación silábica y especialmente la fonémica las habilidades de mayor importancia.
- En la etapa alfabética todas las tareas de las distintas habilidades fonológicas, excepto la adición silábica intervienen de manera relevante en el acceso al código escrito, destacando la omisión silábica y todas las tareas fonémicas.

Con la intención de analizar con mayor detalle estas relaciones se efectuó un análisis de regresión múltiple siguiendo el método de pasos sucesivos, seleccionando en cada uno de ellos

la variable independiente que más información proporciona a la aportada por las variables seleccionadas en el modelo. La variable dependiente fue el aprendizaje de la escritura, mientras que las variables independientes fueron los niveles de conciencia fonológica: conciencia silábica, intrasilábica y fonémica. En la tabla 7 se muestra un resumen del modelo.

En el análisis de varianza de la regresión el primer predictor que entra en la ecuación es la conciencia silábica, mientras que la variable que más información añade a la que ofrece la conciencia silábica es la conciencia fonémica. Estas dos variables como se observa predicen el 73% de la varianza total de la muestra en la variable dependiente, aprendizaje de la escritura. Además, el rango de Durbin-Watson es adecuado dado que se encuentra entre 1.5 y 2.5 cumpliéndose el supuesto de independencia de las variables independientes con respecto a la dependiente.

Discusión

El objetivo inicial de este estudio era analizar las relaciones que se producen entre el aprendizaje del sistema de escritura y las habilidades fonológicas, atendiendo al tipo de tarea empleada. Los resultados obtenidos señalan la existencia de una correlación importante entre los distintos niveles de conciencia fonológica (silábica, intrasilábica y fonémica) y el aprendizaje del sistema

TABLA 7. Resumen del modelo de regresión

| Modelo | R | R ² | R ² corregida | Cambio en R ² | Cambio en F | Sig. cambio en F | Durbin-Watson |
|--------|------------------|----------------|--------------------------|--------------------------|-------------|------------------|---------------|
| 1 | ,65 ^a | ,56 | ,56 | ,56 | 81,55 | ,001 | |
| 2 | ,81 ^b | ,73 | ,73 | ,17 | 45,86 | ,017 | 2,111 |

Nota:

- a. Variables predictoras: (Constante), C. Silábica.
 b. Variables predictoras: (Constante), C. Silábica, C. Fonémica.
 c. Variable dependiente: Aprendizaje Escritura.

de la escritura, aunque si bien, no todas las tareas de desarrollo fonológico presentan el mismo grado de importancia a lo largo de las distintas etapas del proceso de adquisición de la escritura.

En la línea de los resultados que ofrecen otras investigaciones (Calderón, Carrillo y Rodríguez, 2006; González *et al.*, 2015) nuestros datos coinciden en que la práctica de la escritura interviene en la adquisición de la conciencia fonológica en mayor medida cuando los aprendices combinan situaciones de producción escrita con tareas de conciencia fonológica.

En relación a la segunda hipótesis que hacía referencia a la relación entre las etapas del proceso de construcción de la escritura y los niveles de conciencia fonológica en las primeras edades, no todos los niveles de la conciencia fonológica presentan el mismo grado de relevancia, sino que es la toma de conciencia de las unidades silábicas y fonémicas la que favorece la adquisición del sistema de la escritura, mientras que el acceso a las unidades intrasilábicas no presenta el mismo grado de importancia. En concreto, destaca la identificación silábica y fonémica junto con el reconocimiento del fonema vocálico medial con coda idéntica y diferente, en la primera etapa de aprendizaje del sistema de escritura, siendo posteriormente más relevantes las habilidades que favorecen el desarrollo de las unidades mínimas de las palabras (silábicas, intrasilábicas y fonémicas), destacando aquellas que presentan un mayor nivel de abstracción como son la omisión silábica y todas las que requieren el manejo de las unidades fonémicas: identificación, adicción y omisión.

Estos datos coinciden con los trabajos que se vienen realizando en los últimos años relativos a identificar la influencia que los distintos niveles de conciencia fonológica presentan en el aprendizaje de la lengua escrita, en los que se destaca que el papel que tienen las unidades intrasilábicas, frente a las fonémicas o silábicas es bastante más reducido (Defior y Herrera, 2003; Defior y Serrano, 2011). Este hecho puede

deberse a la fuerte influencia del componente silábico y a la transparencia de nuestro código.

En cuanto a los análisis llevados a cabo en este estudio, hemos de destacar igualmente que en el modelo explicativo-predictivo del aprendizaje de la escritura proporcionado por el estudio de regresión, la variable que entra en la ecuación y en consecuencia presenta mayor importancia en el aprendizaje de la escritura en las primeras edades es la toma de conciencia de las unidades silábicas de las palabras, explicando el 56% de la varianza de la variable dependiente, aprendizaje de la escritura. Estos datos coinciden con los encontrados por Calderón, Carrillo y Rodríguez (2006) en los que se constata la importancia de la toma de conciencia de las unidades silábicas de la lengua oral en el aprendizaje de la escritura en las edades tempranas.

La otra variable que entra en el modelo es la conciencia fonémica, explicando entre ambas el 73% de la varianza total de la muestra en relación al aprendizaje de la escritura.

Estos datos apoyan la idea de la importancia del desarrollo de las habilidades fonológicas en las primeras edades, especialmente de la conciencia silábica y fonémica en la adquisición de la escritura.

Conclusiones

En las lenguas de escritura alfabética tiene especial relevancia el acceso a las unidades mínimas de la lengua oral, puesto que en estos sistemas se representa la estructura fonológica interna de la palabra. La dificultad de este acceso reside en el hecho de que el hablante no produce en forma discreta los segmentos del habla.

Durante las últimas décadas ha existido un gran interés desde el ámbito científico en analizar las aportaciones que el dominio de las habilidades que favorecen el acceso a las unidades

mínimas del habla presenta en el aprendizaje de la lengua escrita.

Estas investigaciones se han centrado mayoritariamente en abordar las repercusiones en el aprendizaje de la lectura, mientras que son minoritarios los trabajos dedicados específicamente a la adquisición del sistema de escritura.

En este estudio se ha analizado la relación existente entre el aprendizaje de la escritura en las primeras edades y las habilidades fonológicas atendiendo al modo en que cada una influye en dicho aprendizaje.

Se ha evidenciado la relación entre las habilidades que favorecen el conocimiento de las unidades de la lengua oral y el proceso de adquisición del sistema de escritura. Las relaciones encontradas ofrecen apoyo empírico a la importancia de desarrollar dichas habilidades en las primeras edades, constituyendo un factor de gran ayuda para el acceso al sistema de escritura. Además, se ha de considerar el tipo de tareas que se empleen en el desarrollo fonológico ya que no todas favorecen por igual el proceso de adquisición de la escritura.

Los datos recogidos indican que las relaciones entre el aprendizaje de la escritura y los distintos niveles de conciencia fonológica no son igual de relevantes, lo que coincide con otros estudios realizados con alumnos de nuestra lengua (Aguilar *et al.*, 2011; Arancibia, Bizama y Sáez, 2012), en los que se argumenta que la conciencia fonológica está formada por un conjunto de habilidades, con diferente nivel de dificultad y distinto orden de emergencia durante su desarrollo.

Con la intención de ofrecer propuestas didácticas que favorezcan el proceso de aprendizaje del sistema de la escritura en las primeras edades a través del desarrollo de la capacidad para tomar conciencia de la estructura fonológica del lenguaje oral, a tenor de los resultados de este estudio, se puede afirmar que lo recomendable es que se produzca un paralelismo entre

el desarrollo de la conciencia fonológica y el inicio del proceso de enseñanza de la escritura “alfabetización fonológica”.

La “alfabetización fonológica” se refiere a una forma de entender el proceso de adquisición del lenguaje escrito, desde la toma de conciencia de los elementos del lenguaje oral, en la que junto con la identificación de las unidades mínimas del habla se favorece de manera progresiva el acceso a las distintas etapas por las que el aprendiz accede al sistema de la escritura.

De manera que, para favorecer el inicio a la fase en la que se comienza a asociar el habla con el lenguaje escrito (etapa silábica), lo aconsejable es que inicialmente se lleven a cabo tareas que fomenten la identificación silábica de las palabras en distintas posiciones (inicial, final y medial) junto con la identificación de fonemas vocálicos al principio de las palabras. Posteriormente, cuando el aprendiz va dominando este tipo de situaciones y a medida que progresa en el proceso de adquisición del sistema de escritura, introducir actividades de mayor complejidad en las que se incida sobre las unidades silábicas e intrasilábicas, avanzando a continuación hacia situaciones de mayor abstracción y que requieren un mayor dominio de las habilidades fonológicas, como es el caso de las omisiones silábicas y todas las tareas centradas en el manejo de las unidades fonémicas (identificación, adición y omisión), que son las que favorecen en mayor medida el acceso a la etapa alfabética de la escritura.

Existe acuerdo en que la conciencia fonológica es el mejor predictor del aprendizaje de la lectura (Suárez-Coalla *et al.*, 2013), sin embargo, faltaban trabajos especialmente en nuestra lengua que evidenciaran la relación entre la conciencia fonológica y la escritura. De acuerdo, con este estudio se pone de manifiesto la importancia que presenta la conciencia fonológica en el aprendizaje del sistema de la escritura, por lo que sería de interés el diseño de programas de instrucción para su aplicación en el aula.

Referencias bibliográficas

- Aguilar, M., Marchena, E., Navarro, J. I., y Menacho, I. (2011). Niveles de dificultad de la conciencia fonológica y aprendizaje lector. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 31(2), 96-105.
- Anatolievna, E. (2014). La enseñanza de la escritura y lectura de textos académicos a los futuros investigadores educativos. *Innovación educativa*, 14 (65), 99-113.
- Anthony, J. L., y Lonigan, C. J. (2004). The nature of phonological awareness: Converging evidence from four studies of preschool and early grade school children. *Journal of Educational Psychology*, 96, 43-55.
- Arancibia, B., Bizama, M., y Sáez, K. (2012). Aplicación de un programa de estimulación de la conciencia fonológica en preescolares de nivel transición 2 y alumnos de primer año básico pertenecientes a escuelas vulnerables de la Provincia de Concepción, Chile. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 45 (80), 236-256.
- Arnáiz, P., Castejón, J. L., Ruiz, M. S., y Guirao, J. M. (2002). Desarrollo de un programa de habilidades fonológicas y su implicación en el acceso inicial a la lecto-escritura en alumnos de segundo ciclo de educación infantil. *Educación, desarrollo y diversidad*, 5, 29-51.
- Bizama, M., Arancibia, B., y Sáez, K. (2011). Evaluación de la conciencia fonológica en párvulos de nivel transición 2 y escolares de primer año básico, pertenecientes a escuelas vulnerables de la Provincia de Concepción, Chile. *Onomázein*, 23 (1), 81-103.
- Bryant, P., y Bradley, L. (1998). *Problemas infantiles de lectura*. Madrid: Alianza.
- Calderón, G., Carrillo, M., y Rodríguez, M. (2006). La conciencia fonológica y el nivel de escritura silábico: un estudio con niños preescolares. *Revista de Filosofía y Psicología*, 1 (13), 81-100.
- Defior, S. (1994). La conciencia fonológica y la adquisición de la lectoescritura. *Infancia y Aprendizaje*, 67, 90-113.
- Defior, S., y Herrera, L. (2003). Les habilités de traitement phonologique des enfants prélecteurs espagnols. En: M. N. Rondhane, J. E. Gombert y M. Belajonza (eds.), *L'apprentissage de la lecture. Perspective comparative interlangue* (pp. 161-176). Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Defior, S., y Serrano, F. (2011). La conciencia fonémica, aliada de la adquisición lenguaje escrito. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 31 (1), 2-13.
- Ehri, L. C. (1986). Sources of difficulty in learning to spell and read. En M. L. Wolraich y D. Routh (eds.). *Advances in developmental and behavioral pediatrics* (pp. 121-195). Greenwich, CT: JAI Press.
- Ehri, L. C. (1997). Learning to read and learning to spell are one and the same, almost. En: C. A. Perfetti y L. Rieten (eds.), *Learning to spell: Research, theory, and practice* (237-269). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Escotto, E. A. (2014). Intervención de la lectoescritura en una niña con dislexia. *Pensamiento Psicológico*, 12 (1), 55-69.
- Eurydice (2011). *La enseñanza de la lectura en Europa: contextos, políticas y prácticas*. Comisión Europea. Recuperado de: http://eacea.ec.europa.eu/education%20Eurydice/documents/thematic_reports/130ES.pdf.
- Ferreiro, E., y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. En K. E. Patterson, J. C. Marshall y M. Coltheart (eds.). *Surface dyslexia* (pp. 301-330). London: Lawrence Erlbaum.
- Furnes, B., y Samuelsson, S. (2011). Phonological awareness and rapid automatized naming predicting early development in reading and spelling: Results from a cross-linguistic longitudinal study. *Learning and Individual Differences*, 21, 85-95.

- Gillam, R., y van Kleeck, A. (1996). Phonological awareness training and short-term working memory: Clinical implications. *Topics in Language Disorders*, 17, 72-81.
- González, R. M., Cuetos, F., Vilar, J., y Uceira, E. (2015). Efectos de la intervención en conciencia fonológica y velocidad de denominación sobre el aprendizaje de la escritura. *Aula abierta*, 43, 1-8.
- González, R. M., López, S., Vilar, J., y Rodríguez, A. (2013). Estudio de los predictores de la lectura. *Revista de Investigación en Educación*, 11 (2), 98-110.
- Jiménez, J. E., y Ortiz, M. R. (1995). *Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura. Teoría, evaluación e intervención. Aplicación en el aula*. Madrid: Síntesis.
- Jiménez, J. E., y Muñeton, M. (2002). *Dificultades de aprendizaje de la escritura: aplicaciones de la psicolingüística y de las nuevas tecnologías*. Madrid: Trotta.
- Martínez, (2012). Perspectiva sociocognitiva de la escritura. *Revista Infancias Imágenes*, 11 (2), 31-43.
- Núñez, M. P., y Santamaría, M. (2014). Prerrequisitos para el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura: conciencia fonológica y destrezas orales de la lengua. *Lengua y habla*, 18, 72-92.
- Peñafiel, M. (2009). *Guía de intervención logopédica en la disgrafía*. Madrid: Síntesis.
- Porta, M. E. (2012). Un programa de intervención pedagógica en conciencia fonológica. Efectos sobre el aprendizaje inicial de la lectura. *Revista de Orientación Educativa*, 50, 93-111.
- Portilla, C., y Teberosky, A. (2007). La influencia de la escritura en la comprensión del significado y la forma en variaciones lexicales del español en niños preescolares. *Forma y Función*, 20, 79-93.
- Ramos, J. L., y Cuadrado, I. (2006). *Prueba para la Evaluación del Conocimiento Fonológico*. PECO. Madrid: EOS.
- Read, C. (1986). *Children's creative spelling*. Londres: Routledge & Kegan Paul.
- Ricca, M. (2012). Fracaso escolar: ¿fracaso en la alfabetización inicial? *Revista Pilquen*, sección psicopedagogía, año XIV, 8.
- Rosas, M. A. (2009). Cómo evaluar las etapas de lecto-escritura. En revista digital para profesionales de la enseñanza. *Temas para la educación*, 2, mayo 2009.
- Recuperado de: <http://www2.fe.ccoo.es/andalucia/indice.aspx?p=62&d=165&rs=1>.
- Rueda, M. I., y Sánchez, E. (1996). Relación entre conocimiento fonémico y dislexia: Un estudio instruccional. *Cognitiva*, 8 (2), 215-234.
- Suárez, B. (2014). Programa “aprendiendo a jugar con los sonidos” para el desarrollo de la conciencia fonológica de estudiantes de una institución privada. Recuperado de: <http://www.unfv.edu.pe/vrin/revistas/images/rcv/Vol1/n2/ao5.pdf>
- Suárez-Coalla, P., García de Castro, M. y Cuetos, F. (2013). Variables predictoras de la lectura y la escritura en castellano. *Infancia y aprendizaje*, 36 (1), 77-89.
- Treiman, R. (1991). Phonological awareness and its roles in learning to read and spell. En D. Sawyer y B. Fox (eds.), *Phonological awareness in reading: The evolution of current perspective* (pp. 1-30). Nueva York: Springer-Verlag.
- Treiman, R. (1993). *Beginning to spell: A study of first-grade children*. Nueva York: Oxford University Press.
- Treiman, R. (1994). Use of consonant letter names in beginning spelling. *Developmental Psychology*, 30, 567-580.
- Treiman, R. (1998). Why spelling? The benefits of incorporating spelling into beginning reading instruction. En J. Metsala y L. Ehri (eds.), *Word recognition in beginning literacy* (pp. 289-313). Londres: Lawrence Erlbaum.

Verhagen, W., Aarnoutse, C., y Van Leeuwe, J. (2010). Spelling and word recognition in Grades 1 and 2: Relations to phonological awareness and naming speed in Dutch children. *Applied Psycholinguistics*, 31, 59-80.

Abstract

Learning how to write and phonological awareness at an early age

INTRODUCTION. In recent years many papers have been written and aimed at finding out what facilitates the acquisition of the written language at an early age. It is now known that phonological awareness is a necessary skill when learning how to read. Similarly, empirical evidence exists in regards to the influence that phonological awareness has on learning how to write. However, considerably less research has been carried out aimed specifically at analysing the relationship between these two factors. Studies that aim at establishing the relationships existing between these two skills are few and far between. This study has two objectives; firstly to analyse the relationships arising between learning the writing system and the phonological skills, regarding the way in which each of these influences the aforementioned learning process; secondly, this study seeks to identify the relationships existing between the tasks of phonological awareness and the different stages in the language construction process at an early age. **METHOD.** We have used a correlational-predictive design which has allowed us to establish the relationships found between the variables studied, as well as to clarify the factors which explain the learning of the writing system. A total of 166 pupils between the ages of 4 and 6 years of age from both State and subsidized schools took part in the study. **RESULTS.** The results show significant relationships between the skills which facilitate access to phonological awareness and to learning how to write process, although they are not all of equal importance. **DISCUSSION.** Syllabic awareness and becoming aware of phonemes are the factors which most influence the process of learning how to write at an early age.

Keywords: *Writing, Written language, Literacy, Teaching how to write.*

Résumé

Apprentissage de l'écriture et conscience phonologique dans les premiers âges

INTRODUCTION. Ils sont beaucoup les travaux réalisés dans les dernières années orientées à connaître les facteurs qui favorisent l'acquisition de la langue écrite dans les premiers âges. Dans l'actualité, il est su que la conscience phonologique est une habilité nécessaire dans l'apprentissage de la lecture. De la même manière, il y a aussi une évidence empirique en relation à l'influence que la conscience phonologique présente dans l'apprentissage de l'écriture. Néanmoins, ils sont assez plus réduites les recherches qui ont été réalisés avec le propos d'analyser les rapports entre tous les deux, et ils sont encore très peu abondants les études destinées à la connaissance des relations entre l'habilité qui favorise la conscience phonologique et le processus d'apprentissage de l'écriture. L'objectif de notre étude a été double: d'un côté, analyser les relations qui se produisent entre l'apprentissage du système d'écriture et les habilités phonologiques en faisant attention à la manière dans laquelle chacune de celles-ci influe sur le dit

apprentissage, et d'un autre, identifier les relations existantes entre les tâches de la conscience phonologique et les étapes qui comprennent le processus de construction de l'écriture dans les premiers âges. **MÉTHODE.** Une méthode scientifique corrélationnel-prédictive a été employée, ce qui nous a permis de connaître les relations existantes entre les variables étudiées, ainsi que d'éclairer les facteurs qui expliquent l'apprentissage de notre système d'écriture. À l'étude ont participé 166 élèves avec âges compris entre 4 et 6 ans provenant de différents centres publics et privés. **RÉSULTATS.** Les résultats montrent des relations significatives entre les habilités qui facilitent l'accès à la conscience phonologique et à l'apprentissage de l'écriture, bien que pas toutes présentent le même degré d'importance. **DISCUSSION.** La conscience syllabique et la prise de conscience des unités phonétiques sont les facteurs les plus influents dans l'apprentissage de l'écriture dans les âges précoces.

Mots clés: *Écriture, Langage écrit, Alphabétisation, Enseignement de l'écriture.*

Perfil profesional de los autores

Raúl Gutiérrez Fresneda (autor de contacto)

Profesor del Departamento de Psicología Evolutiva y Didáctica en la Facultad de Educación de la Universidad de Alicante. Licenciado en Psicopedagogía, doctor en el Departamento de Didáctica e Innovación Educativa. Docente de amplia experiencia en la etapa de educación infantil, primaria y en la enseñanza universitaria en las carreras de Magisterio, Psicopedagogía y Grado de Educación Infantil. Su línea de investigación está centrada en el proceso de adquisición de las habilidades lingüísticas. Es autor de numerosas publicaciones y proyectos editoriales y ha impartido numerosos cursos de formación del profesorado en todas las etapas educativas.

Correo electrónico de contacto: raul.gutierrez@ua.es

Dirección para la correspondencia: Departamento de Psicología Evolutiva y Didáctica, Facultad de Educación, Universidad de Alicante, Carretera de San Vicente del Raspeig, s/n, 03690 Alicante.

Antonio Díez Mediavilla

Profesor de Didáctica de la Lengua y la Literatura en la Facultad de Educación de la Universidad de Alicante. Es miembro del Comité Científico, coordinador del Máster del Profesorado de Enseñanza Secundaria, vicedecano de Investigación y Postgrado, profesor del Máster de Educación y tutor de TFM, codirector del Programa de Doctorado Formación en Investigación Didáctica, director del Programa de Doctorado Formación en Investigación Didáctica y catedrático numerario de bachillerato.

Correo electrónico de contacto: antonio.diez@ua.es

ADQUISICIÓN DE LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES SEGÚN EL SOPORTE DE AUTONOMÍA, MEDIADORES PSICOLÓGICOS Y MOTIVACIÓN

Acquisition of professional skills according to support autonomy, psychological mediators and motivation

ANDREA HERNÁNDEZ MARTÍNEZ

Universidad de Castilla-La Mancha

YOLANDA SILVEIRA TORREGROSA Y JUAN ANTONIO MORENO MURCIA

Universidad Miguel Hernández de Elche

DOI: 10.13042/Bordon.2015.67406

Fecha de recepción: 22/09/2014 • Fecha de aceptación: 22/07/2015

Autor de contacto / Corresponding Author: Andrea Hernández Martínez. E-mail: Andrea.hernandez@uclm.es

INTRODUCCIÓN. El objetivo de este trabajo consistió en comprobar el poder de predicción del soporte de autonomía, los mediadores psicológicos y la motivación autodeterminada sobre la competencia laboral. **MÉTODO.** La muestra estuvo compuesta por 241 universitarios españoles, estudiantes del Grado de Maestro con mención en Educación Física, de edades comprendidas entre los 20 y 34 años. Los instrumentos administrados fueron *Percepción del alumno sobre el Soporte de Autonomía*, *Escala de Satisfacción de las Necesidades Psicológicas Básicas en educación*, *Escala de Motivación Académica* y la *Escala de Competencia laboral*. Se calcularon los estadísticos descriptivos (medias y desviaciones típicas), la consistencia interna de cada factor y las correlaciones bivariadas entre las distintas variables. Se realizó un análisis de regresión lineal para determinar en qué grado el soporte de autonomía docente, los mediadores psicológicos y la motivación académica predicen la competencia laboral. **RESULTADOS.** Los resultados muestran una correlación positiva y significativa de todas las variables (soporte de autonomía, necesidades psicológicas básicas, motivación académica y competencia profesional). Se predijo en un 30% la varianza explicada, siendo la motivación autodeterminación el factor que más predijo la percepción de competencia laboral. **DISCUSIÓN.** Por tanto, estos resultados muestran la importancia de desarrollar estilos docentes que den al estudiante libertad y posibilidad de elección, incrementando su motivación para aprender, y sintiéndose más competente para desempeñar su labor en el ámbito profesional.

Palabras clave: *Autonomía del alumno, Competencia, Estudiantes universitarios, Motivación.*

Introducción

La modificación de los planes de estudio, consecuencia de su adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior, ha supuesto un cambio en los estilos docentes, ya que surge la necesidad de desarrollar nuevos planteamientos y estrategias metodológicas para que los estudiantes adquieran diferentes competencias y sean capaces de transferirlas al ámbito profesional (Salmerón, 2013). Es decir, se está pasando de estilos controladores, centrados en el docente como principal transmisor de conocimientos (Gargallo, Sánchez, Ros y Ferreras, 2010), a otros en los que el estudiante asume el rol principal, gana en autonomía y crea propio aprendizaje. De esta forma se favorece la creación de estudiantes que utilizan procesos cognitivos de nivel superior, comprometidos en las actividades relacionadas con su aprendizaje, y que sean capaces de pensar y comprender la materia de estudio (Hernández, Arán y Salmerón, 2012). En definitiva, estudiantes que sean capaces de adaptarse a una sociedad que se encuentra en un continuo cambio y de este modo responder a las demandas del mundo laboral mediante la adquisición de competencias que le permitan progresar tanto laboral como socialmente (Ortega, 2010).

El apoyo a la autonomía, como característica de este tipo de estilos docentes, es descrito por Deci y Ryan (1985) como la creación de un contexto en el que se promueve la elección y se fomenta la iniciativa del estudiante, de manera que sean proactivos y comprometidos en sus tareas, y no se muestren pasivos y alienados. En esta línea, las teorías motivacionales más relevantes (Deci y Ryan, 1985, 2000; Ryan y Deci, 2000; Vallerand, 2007) señalan la importancia de algunos factores sociales, como el soporte de autonomía, por su contribución positiva en la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, lo que se traduce en la libertad percibida por el estudiante para elegir, sentirse eficaz y establecer relaciones con un grupo de personas.

La teoría de la autodeterminación sostiene que los estudiantes se encuentran en continuo intercambio con su entorno de clase y, por tanto, necesitan recursos de apoyo, que determinarán la motivación y su compromiso. Partiendo de esta tesis, Vallerand (1997) desarrolló el Modelo Jerárquico de la Motivación Intrínseca y Extrínseca, basado en cinco premisas básicas. Por un lado, establece que en el análisis de la motivación se deben considerar la motivación intrínseca, la motivación extrínseca y la desmotivación. Determina asimismo tres niveles de motivación, global o general de una persona, contextual u orientada hacia un contexto específico y situacional, que es la que se tiene durante el desarrollo de una tarea concreta. En este sentido, postula que la motivación es determinada por factores sociales a nivel global, contextual y situacional, y que la motivación de un nivel inferior puede influir en la de un nivel superior, provocando consecuencias importantes en los ámbitos cognitivo, afectivo y comportamental. Siendo así se podría intervenir en la motivación global y contextual de los universitarios a través de la exposición a situaciones emocionales positivas, propiciadas por el docente a través de un clima motivacional de apoyo a la autonomía, ya que la percepción de competencia del estudiante sobre la ejecución de una tarea viene determinada por la orientación motivacional transmitida en el clima social de aula (Moreno-Murcia, Silveira, y Conte, 2013). De esta manera se crearán contextos en los que se ponga en ejercicio el pensamiento crítico y la capacidad de tomar decisiones, investigar y transferir los aprendizajes (Hernández, Arán y Salmerón, 2012). Un contexto opuesto al control, en el que se minimice la presión y se motive la acción. Según Hernández, Rodríguez, Ruiz y Esquivel (2010), este tipo de situaciones hace posible que el estudiante construya su conocimiento, comprenda el material y se interese por su significado, lo que con seguridad repercutirá en los resultados y en su motivación. En definitiva, el papel activo del estudiante es fundamental, ya que su percepción del ambiente influye en qué y cómo aprende.

Por otra parte, resulta evidente que la construcción del conocimiento depende de motivos e intenciones, además de lo que el estudiante ya sabe y de cómo emplea sus conocimientos (Hernández, Arán y Salmerón, 2012). La práctica educativa, por tanto, debe permitir otorgar sentido personal al aprendizaje, favorecer el desarrollo de cualidades, valores y actitudes que capaciten al estudiante a realizar con eficacia a las diferentes tareas y funciones a las que se va a enfrentar en el ámbito profesional y facilitar su adaptación y transición a nuevos perfiles profesionales (García y López, 2008). Por todo lo anterior, el objetivo de este estudio es predecir la percepción de competencia laboral a través del soporte de autonomía, los mediadores psicológicos y la motivación autodeterminada en estudiantes universitarios, por lo que se espera que la competencia laboral sea predicha efectivamente por estas variables.

Método

Muestra

La muestra estuvo compuesta por 241 estudiantes universitarios de 3º y 4º curso del Grado de Maestro de Educación Física, con edades comprendidas entre los 20 y 34 años ($M = 22.07$, $DT = 2.41$). Del total de la muestra, el 42% eran chicas y el 58% chicos. Los centros en los que se desarrolló el estudio fueron las facultades de educación de la Universidad de Castilla-La Mancha, y los datos fueron recogidos en base a un criterio de accesibilidad.

Medidas

Soporte de autonomía. Se usó la *Student's Perception of Autonomy Support* de Roder y Kleine (2007), validado al contexto español por Moreno-Murcia, Ruiz y Silveira (en prensa), para medir la percepción del estudiante acerca del apoyo a la autonomía por parte del docente en las clases. Esta escala está compuesta por 5

ítems, precedidos de la frase: "En clase a menudo, podemos decidir...", y valora el nivel de autonomía del estudiante en el contexto académico (e.g. "Si queremos trabajar solos o en grupo"). Los ítems se responden con una escala tipo Likert de 4 puntos, que avanzan desde 1 (*nunca o casi nunca*) hasta 4 (*frecuentemente es verdad para mí*). La consistencia interna fue de .71.

Necesidades psicológicas básicas. Se utilizó la *Escala de Satisfacción de las Necesidades Psicológicas en Educación* (ESNPE) de León, Domínguez, Núñez, Pérez y Martín-Albo (2011), versión española de la *Échelle de Satisfacción des Besoins Psychologiques* en el contexto educativo de Gillet, Rosnet y Vallerand (2008). Consta de 15 ítems para medir tres dimensiones: autonomía (e.g. "Me siento libre en mis decisiones"), competencia (e.g. "Tengo la sensación de hacer las cosas bien") y relación (e.g. "Me siento bien con las personas con las que me relaciono"). Las respuestas se evalúan de acuerdo a una escala tipo Likert de 5 puntos, que oscilan entre 1 (*totalmente en desacuerdo*) a 5 (*totalmente de acuerdo*). La consistencia interna fue de .74 para las dimensiones de competencia y relación y .71 para la autonomía.

Motivación académica. Para medir la motivación académica del estudiante se empleó la versión española (*Escala de Motivación Educativa*, EME-E) de Núñez, Martín-Albo, y Navarro (2005), de la *Academic Motivation Scale* (Vallerand, Pelletier, Blais, Brière, Senécal, y Vallières, 1992). El instrumento está formado por 28 ítems, precedidos por la frase "¿Por qué estudias?" y distribuidos en siete subescalas, cinco de ellas de cuatro ítems y las dos restantes de tres: desmotivación (e.g. "No sé por qué voy a la universidad y, sinceramente, no me importa"), regulación externa (e.g. "Para poder conseguir, posteriormente, un mejor salario"), regulación introyectada (e.g. "Porque cuando hago bien las tareas en clase me siento importante"), regulación identificada (e.g. "Porque me ayudará a tomar una mejor decisión en lo

que respecta a mi orientación profesional”), motivación intrínseca al conocimiento (e.g. “Porque mis estudios me permiten seguir aprendiendo muchas cosas que me interesan”), motivación intrínseca al logro (e.g. “Por la satisfacción que siento cuando voy superando actividades académicas difíciles”) y motivación intrínseca a las experiencias estimulantes (e.g. “Porque realmente me gusta asistir a clase”). Las respuestas se puntuaron de acuerdo a una escala tipo Likert de siete puntos, desde 1 (*no se corresponde en absoluto*) hasta 7 (*se corresponde totalmente*). Las consistencias internas obtenidas en este estudio fueron .82 para desmotivación, .76 para regulación externa, .77 para regulación introyectada, .70 para regulación identificada, .83 para motivación intrínseca al conocimiento, .76 para motivación intrínseca al logro y .72 para motivación intrínseca a las experiencias estimulantes. Para evaluar la motivación autodeterminada se utilizó el índice de autodeterminación (IAD), que se ha mostrado como válido y fiable en diferentes trabajos (Chantal, Robin, Vernat, y Bernache-Asollant, 2005; Kowal y Fortier, 2000), y se calcula con la siguiente fórmula: $(2 \times (MI \text{ conocimiento} + MI \text{ ejecución} + MI \text{ estimulación})/3) + ((ME \text{ identificada} + ME \text{ integrada}/2)) - ((ME \text{ externa} + ME \text{ introyectada})/2) - (2 \times \text{Desmotivación})$ (Valle- rand, 1997).

Competencia laboral. Se utilizó el cuestionario de Moreno-Murcia y Silveira (2015), que determina el valor percibido por el estudiante acerca de las enseñanzas que les transmiten en la universidad y su importancia en el contexto laboral futuro (e.g. “Comprende la estructura y funcionamiento de mi campo de conocimiento, en las distintas fases del desarrollo”). La sentencia que precede los 8 ítems que componen la escala es “Lo que me están enseñando mis docentes me permite ser capaz de...”, y las respuestas varían entre 1 (*totalmente en desacuerdo*) a 7 (*totalmente de acuerdo*). En este estudio la consistencia interna obtenida fue de .85.

Diseño

El tipo de estudio que se presenta es observacional, de corte descriptivo y transversal.

Procedimiento

La recogida de datos tuvo lugar en las cuatro facultades de educación de la Universidad de Castilla-La Mancha durante los meses de marzo y abril del curso 2012-2013. El procedimiento de actuación, en relación a la recogida de datos, consideró que el tipo de instrucciones facilitadas a los estudiantes fuesen las mismas en todos los centros, con el fin de evitar la influencia de esta información en los resultados. Se aprovecharon las sesiones prácticas, dado su carácter obligatorio, para asegurarnos de que el número de estudiantes fuese el más elevado posible. El investigador informó del proceso de cumplimentación de los instrumentos, así como de la no obligatoriedad en cuanto a la participación en el estudio. Se empleó un tiempo máximo de 15 minutos para la realización de la tarea, bajo la premisa del anonimato de las respuestas, previa cumplimentación del correspondiente consentimiento informado.

Análisis de datos

Se calcularon los estadísticos descriptivos de todas las variables objeto de estudio (medias y desviaciones típicas), se analizó la consistencia interna de cada factor mediante el coeficiente de alfa de Cronbach, y las correlaciones bivariadas, con el fin de conocer las relaciones entre todas las variables. Posteriormente se realizó una regresión lineal múltiple por pasos para comprobar el poder de predicción del soporte de autonomía, los mediadores psicológicos y la motivación autodeterminada sobre la competencia laboral. Los datos fueron analizados mediante el paquete estadístico SPSS 21.0.

Resultados

Análisis descriptivos y correlaciones de todas las variables

Los estudiantes asignaron una puntuación media al soporte de autonomía de 1.88 sobre cuatro. En relación a las necesidades psicológicas, la más valorada fue la relación con los demás, seguida de la competencia y la autonomía académica. El IAD logró una puntuación media de 5.28, siendo la puntuación de la percepción de competencia laboral de 4.69 sobre siete. Todas las variables objeto de estudio mostraron una correlación positiva y significativa, que avanza desde $r = .11$ ($p < .05$) hasta $r = .45$ ($p < .01$). Señalar que, en relación a la competencia laboral, esta presentó una mayor correlación con el IAD ($r = .45$; $p < .01$), seguido de la percepción de competencia y la relación con los demás, cuyo valor de correlación es bastante significativo ($r = .43$; $p < .01$). Las variables cuyo peso de correlación fue más elevado, además de las citadas, fueron autonomía y competencia ($r = .38$; $p < .01$), y soporte de autonomía y el IAD ($r = .34$;

$p < .01$), seguido de autonomía y competencia laboral ($r = .30$; $p < .01$), y esta última con relación con los demás ($r = .26$; $p < .01$). Asimismo, el IAD correlacionó de manera significativa y positiva con las variables competencia ($r = .27$; $p < .01$) y relación con los demás ($r = .24$; $p < .01$).

Análisis de regresión lineal

En el primer paso el soporte de autonomía docente explicó un 4% de la varianza. En el segundo de ellos se introdujeron las tres necesidades psicológicas básicas, explicando el 17% de la varianza, en el siguiente orden: percepción de competencia, de autonomía, soporte de autonomía docente y relación con los demás. Mientras que en el tercer paso (tabla 2) la motivación autodeterminada se convirtió en el principal predictor de la competencia laboral, seguida de la percepción de autonomía, el soporte de autonomía, la percepción de competencia y de la relación con los demás. Las variables explicaron un 30% de la varianza total.

TABLA 1. Media, desviación típica y correlaciones entre las variables

| | M | DT | α | R | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|----------------------------|------|------|----------|---|---|-------|-------|-------|-------|-------|
| Soporte de autonomía | 1.88 | .61 | .71 | 4 | - | .23** | .15* | .18** | .34** | .20** |
| Autonomía | 3.00 | .85 | .71 | 5 | | - | .38** | .13* | .11* | .30** |
| Competencia | 3.97 | .59 | .74 | 5 | | | - | .43** | .27** | .33** |
| Relación con los demás | 4.34 | .58 | .74 | 5 | | | | - | .24** | .26** |
| Motivación autodeterminada | 5.28 | 4.44 | - | - | | | | | - | .45** |
| Competencia laboral | 4.69 | .95 | .85 | 7 | | | | | | - |

Nota: * $p < .05$; ** $p < .001$; M = Media; DT = Desviación típica; α = alfa de Cronbach; R= Rango

TABLA 2. Análisis de regresión lineal de predicción de la competencia laboral a través del soporte de autonomía, mediadores psicológicos e índice de autodeterminación

| | | SE | | R ² |
|----------------------------|------|-----|-------|----------------|
| Primer paso | 4.06 | .19 | | .04** |
| Soporte autonomía docente | .33 | .09 | .21* | |
| Segundo paso | 1.46 | .48 | | .17** |
| Soporte autonomía docente | .21 | .09 | .13* | |
| Autonomía | .20 | .07 | .17* | |
| Competencia | .33 | .11 | .20* | |
| Relación con los demás | .20 | .10 | .12* | |
| Tercer paso | 1.92 | .45 | | .30** |
| Soporte autonomía docente | .24 | .08 | .15* | |
| Autonomía | .19 | .06 | .16* | |
| Competencia | .21 | .10 | .13* | |
| Relación con los demás | .10 | .10 | .11* | |
| Motivación autodeterminada | .08 | .01 | .38** | |

Nota: * $p < .05$, ** $p < .01$.

Discusión

El objetivo de este trabajo ha sido predecir la percepción de competencia laboral a través del soporte de autonomía, los mediadores psicológicos y la motivación autodeterminada en estudiantes universitarios. La hipótesis inicial termina cumpliéndose.

Como puede observarse en los resultados, el soporte de autonomía es bien valorado por los estudiantes. En este sentido, el docente cobra un importante papel en la creación de un clima motivacional de aula adecuada, donde lo que transmita va a definir el clima en sí mismo y el grado de satisfacción de las necesidades psicológicas (Moreno-Murcia, Silveira y Conte, 2013). Según Bono (2010), es importante cuidar la relación con el estudiante, alentando la evaluación, motivándole a aplicar sus criterios para progresar, y favoreciendo su autonomía en

relación al propio aprendizaje, bajo un clima de optimismo y confianza. Las acciones del docente hacen que aumente la motivación para aprender en los estudiantes, y el hecho de darles autonomía favorece que se involucren más en sus acciones, al relacionarse estas con sus propios intereses (Bono, 2010). En esta línea, los estudios de Roth, Assor, Kaplan y Kanat-Maymon, (2007) y Bieg, Backes y Mittag (2011) relacionan de forma positiva el soporte de autonomía del docente con la motivación intrínseca de los estudiantes.

En relación a los mediadores psicológicos se observan relaciones entre autonomía y competencia, y competencia y relación con los demás. Tal como indican Moreno, Parra y González-Cutre (2008), se podría pensar que un clima de autonomía fomenta la percepción de esta en el alumnado, pero no tiene por qué desarrollar la percepción de relación si no se cede mediante

el planteamiento de trabajos de cooperación y toma de decisiones conjunta, elementos característicos de algunas técnicas de enseñanza que están cada vez más presentes en la enseñanza universitaria, como son el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) o el Puzzle de Aronson.

Las tres necesidades psicológicas básicas correlacionaron en este estudio con el IAD, sobre todo, la competencia y la relación con los demás, lo que se encuentra en la línea de lo presentado por algunos autores en cuanto a que la satisfacción de estas necesidades tiende a aumentar la motivación autodeterminada (Moreno, González-Cutre, Chillón y Parra, 2008) y que la satisfacción de las necesidades de autonomía y relación con los demás predice la motivación intrínseca (Moreno, Hernández y González-Cutre, 2009). Estos datos son similares a los presentados por Almagro, Sáenz-López, González-Cutre y Moreno-Murcia (2011) en un estudio sobre el compromiso deportivo, en cuyo caso se referían a los tres mediadores psicológicos, de autonomía, competencia y relación con los demás.

Por otra parte, en relación a las variables de motivación, existen investigaciones que han demostrado que el clima motivacional percibido por el estudiante se asocia a la motivación, además de a la satisfacción de las necesidades de competencia, autonomía y relación (León *et al.*, 2011). Asimismo, la motivación e implicación en el aprendizaje están estrechamente relacionadas con el contexto escolar, en el cual se combinan las expectativas del alumno, su percepción del contexto, y sus intereses, metas y actitudes (Pérez, Díaz, González-Pianda, Núñez y Rosario, 2009), lo que se puede relacionar con la motivación contextual y situacional del modelo Vallerand.

Por otra parte, no se puede obviar que la motivación es diferente según el contexto de aprendizaje (Bono, 2010), por ello, los docentes deben comprender cómo se manifiesta esta en los estudiantes y plantear la enseñanza en

función de ello, priorizando el esfuerzo, la superación y el disfrute (Ryan y Deci, 2000). Se considerarán además las metas académicas, muy importantes desde el punto de vista motivacional (Rodríguez, Cabanach, Piñeiro, Valle, Núñez y González, 2001), es decir, qué quiere y espera el estudiante. En esta línea, Moreno, Parra y González-Cutre (2008) exponen que el alumno que se siente eficaz, participe en la toma de decisiones y percibe una relación positiva con sus compañeros, alcanzará una motivación autodeterminada, y entendemos que, tal y como se plantea en este estudio, se sentirá competente socialmente. Asimismo, la teoría de la autodeterminación propone que, cuando un estado motivacional se mueve hacia la motivación intrínseca, tiene lugar una comprensión más profunda, más participación y esfuerzo, y actitudes más positivas (Vallerand, 2007).

En todo este entramado, la actitud del docente es igualmente importante, de hecho, tal como indican Gargallo, Sánchez, Ros y Ferreras (2010), los estudiantes valoran que los docentes sean agradables, comprensivos, y empáticos, además de que promuevan la participación y entiendan la evaluación como una oportunidad de aprendizaje. Es en este contexto en el que los estudiantes dotan de significado a los materiales que procesan (Hernández, Arán y Salmerón, 2012), logrando el aprendizaje significativo, tan importante para favorecer el interés del estudiante y motivarle a seguir aprendiendo. Es por ello que, un tipo de aprendizaje que fomenta la autonomía, podría dar lugar a que el estudiante integre los conocimientos que va adquiriendo (Leary, Walker, Shelton y Harrison, 2013). A tal respecto, es crucial que durante la etapa de formación inicial universitaria se empleen metodologías activas centradas en establecer una conexión entre el conocimiento teórico y la práctica, proporcionando una mayor percepción de competencia profesional, pues según Pérez y Vila (2013), parece que son las más determinantes en el

desarrollo de las competencias relacionadas con el potencial de innovación en el puesto de trabajo.

Para terminar se ha observado que la variable competencia laboral fue predicha por el soporte de autonomía, los mediadores psicológicos y la motivación autodeterminada. Resultan importantes estos datos si consideramos que la percepción de competencia influye positivamente, no solo en el rendimiento escolar percibido, sino que además incide en la intención de continuar estudiando (Castillo, Balaguer y Duda, 2003).

Como posibles limitaciones de esta investigación, de carácter descriptivo-correlacional, se debe destacar la imposibilidad de establecer relaciones causa-efecto entre las variables estudiadas, así como que el muestreo cumple el criterio de accesibilidad, siendo los estudiantes de cuatro facultades de educación. Por otro lado, a pesar de que la relación predictiva muestra un valor de un 30%, sería conveniente realizar más estudios en esta línea que corroboren los

resultados obtenidos, por ejemplo, diseñar estudios de carácter longitudinal, así como de intervención en el aula.

Una propuesta pedagógica, por otra parte, sería el planteamiento de entornos de aprendizaje en los que los estudiantes tuviesen autonomía para diseñar e implementar actividades atendiendo a unas directrices previamente acordadas con el docente. Es decir, promover climas de aprendizaje que otorguen autonomía al alumnado, donde se les permita la posibilidad de elegir, diseñar y reflexionar acerca de su propio aprendizaje, lo que llevaría a una mayor motivación por aprender (Cheong, 2008), y a una mayor percepción de competencia laboral para el desempeño de su actividad profesional. Asimismo, sería interesante emplear técnicas de corte cualitativo para estudiar las opiniones de los estudiantes tras la implementación de estas prácticas, lo que proporcionaría mayor información acerca de cómo mejorar la percepción que tienen los estudiantes universitarios sobre su competencia laboral a la hora de desempeñar su profesión.

Referencias bibliográficas

- Almagro, B. J., Sáenz-López, P., González-Cutre., D., y Moreno-Murcia, J. A. (2011). Clima motivacional percibido, necesidades psicológicas y motivación intrínseca como predictores del compromiso deportivo en adolescentes. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 25 (7), 250-265. doi:10.5232/ricyde2011.02501
- Bieg, S., Backes, S., y Mittag, W. (2011). The role of intrinsic motivation for teaching, teacher's care and autonomy support in student's self-determined motivation. *Journal for Educational Research Online*, 3 (1), 122-140. doi:10.1016/j.ijer.2013.04.002
- Bono, A. (2010). Los docentes como engranajes fundamentales en la promoción de la motivación de los estudiantes. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54 (2). Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/3273Bono.pdf>
- Castillo, I., Balaguer, I., y Duda, J. (2003). Las teorías personales sobre el logro académico y su relación con la alienación escolar. *Psicothema*, 15 (1), 75-81.
- Cheong, F. (2008). Using a Problem Based Learning Approach to Teach an Intelligent Systems Course. *Journal of Information Technology Education*, 7, 47-60.
- Chantal, Y., Robin, P., Vernat, J. P., y Bernache-Asollant, I. (2005). Motivation, sportpersonship and athletic aggression: a mediational analysis. *Psychology of Sport and Exercise*, 6, 233-249. doi:10.1016/j.psychsport.2003.10.010
- Cheong, F. (2008). Using a Problem-Based Learning Approach to Teach an Intelligent Systems Course. *Journal of Information Technology Education*, 7, 47-60.

- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York, USA: Plenum Press.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268. doi:10.1207/s15327965pli1104_01
- García, J. V., y Pérez, M. D. (2008). Espacio Europeo de Educación Superior: competencias profesionales y empleabilidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46 (9), 4.
- Gargallo, B., Sánchez, F., Ros, C., y Ferreras, A. (2010). Estilos docentes de los profesores universitarios. La percepción de los alumnos de los buenos profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51 (4). Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/3236Lopez.pdf>
- Gillet, N., Rosnet, E., y Vallerand, R. J. (2008). Développement d'une échelle de satisfaction des besoins fondamentaux en context sportif. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 40 (4), 230-237. doi:10.1037/a0013201
- Hernández, F., Arán, A., y Salmerón, H. (2012). Enfoques de aprendizaje y metodologías de enseñanza en la universidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 60 (3), 1-11. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/4878Hdez.pdf>
- Hernández, F., Rodríguez, M. C., Ruiz, E., y Esquivel, J. E. (2010). Enfoques de aprendizaje en alumnos universitarios de la titulación de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de España y Méjico. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53 (7). Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/3426Hernandez.pdf>
- Kowal, J., y Fortier, M. S. (1999). Motivational determinants of flow: Contributions from self-determination theory. *Journal of Social Psychology*, 139, 355-368. doi:10.1080/00224549909598391
- Leary, H., Walker, A., Shelton, B. E., y Harrison, F. M. (2013). Exploring the Relationships between Tutor Background, Tutor Training, and Student Learning: A Problem-based Learning Meta-Analysis. *Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning*, 7 (1), 40-66. doi:10.7771/1541-5015.1331
- León, J., Domínguez, E., Núñez, J. L., Pérez, A., y Martín-Albo, J. (2011). Traducción y validación de la versión española de la *Échelle de Satisfacción des Besoins Psychologiques* en el contexto educativo. *Anales de Psicología*, 27 (2), 405-411.
- Moreno, J. A., González-Cutre, D., Chillón, M., y Parra, N. (2008). Adaptación a la educación física de la escala de las necesidades psicológicas básicas en el ejercicio. *Revista Mexicana de Psicología*, 25 (2), 295-303.
- Moreno, J. A., Hernández, A., y González-Cutre, D. (2009). Complementando la teoría de la auto-determinación con las metas sociales: un estudio sobre la diversión en educación física. *Revista Mexicana de Psicología*, 26 (2), 213-222.
- Moreno, J. A., Parra, N., y González-Cutre, D. (2008). Influencia del apoyo a la autonomía, las metas sociales y la relación con los demás sobre la desmotivación en educación física. *Psicothema*, 20 (4), 636-641.
- Moreno-Murcia, J. A., Ruiz, M., y Silveira, Y. (en prensa). Estimación del estudiante profundo a través de un modelo cognitivo-social. *Revista Cultura y Educación*
- Moreno-Murcia, J. A., y Silveira, Y. (2015). Hacia una mejor predicción de la percepción de competencia laboral en los universitarios. *Revista Docencia Universitaria*, 13 (1), 277-292.
- Núñez, J. L., Martín-Albo, J., y Navarro, J. G. (2005). Validación de la versión española de la Echelle de Motivation en Éducation. *Psicothema*, 17 (2), 344-349. doi:10.1174/021093910790744590
- Ortega, M. C. (2010). Competencias emergentes del docente ante las demandas del espacio europeo de educación superior. *Revista Española de Educación Comparada*, 16, 305-327.

- Pérez, M. V., Díaz, A., González-Pienda, J. A., Núñez, J. C., y Rosario, P. (2009). Escala de Metas de Estudio para Estudiantes Universitarios. *Revista Interamericana de Psicología*, 43 (3), 449-455.
- Pérez, P. J., y Vila, L. E. (2013). La adquisición de competencias para la innovación productiva en la universidad española. *Revista de Educación*, 361, 429-455.
- Röder, B., y Kleine, D. (2007). Selbstbestimmung/Autonomie. En M. Jerusalem, S. Drössler, D. Kleine, J. Klein-HeBling, W. Mittag y B. Röder (eds.), *Förderung von Selbstwirksamkeit und Selbstbestimmung im Unterricht*. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin.
- Rodríguez, S., Cabanach, R., Piñeiro, I., Valle, A., Núñez, C., y González, J. (2001). Metas de aproximación, metas de evitación y múltiples metas académicas. *Psicothema*, 13, 546-550.
- Roth, G., Assor, A., Kaplan, H., y Kanat-Maymon, Y. (2007). Perceived autonomy in teaching: How self-determined teaching may lead to self-determined learning. *Journal of Educational Psychology*, 99, 761-774.
- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78. doi: org/10.1037/0003-066x.55.1.68
- Salmerón, L. (2013). Actividades que promueven la transferencia de los aprendizajes: una revisión de la literatura. *Revista de Educación*, número extraordinario 2013, 34-53. doi: 10.4438/1988-592x-re-2013-ext-253
- Vallerand, R. J. (2007). Intrinsic and extrinsic motivation in sport and physical activity. En G. Tenenbaum y R. C. Eklund (eds.), *Handbook of sport Psychology* (3ª ed., pp. 59-83). New York: Wiley.
- Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. En M. P. Zanna (ed.), *Advances in experimental social psychology* (pp. 271-360). New York: Academic Press.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brière, N. M., Senécal, C., y Vallières, E. F. (1992). The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52, 1003-1017. doi:10.1177/0013164492052004025

Abstract

Acquiring professional skills depending on the type of support autonomy, psychological mediators and motivation

INTRODUCTION. The aim of this study was to investigate the predictive power of autonomy support, psychological mediators and self-determined motivation on professional competence. **METHOD.** The sample was composed of 241 Spanish undergraduate students enrolled in a Physical Education degree, attending a Spanish University, with aged between 20 and 34 years old. The instruments administered were *Student's Perception about the Autonomy Support, Psychological Needs Satisfaction Scale in Education, Academic Motivation Scale and Professional Competence Scale*. Descriptive statistics, such as means and standard deviations were calculated. Also, the internal consistency of each factor and bivariate correlations for all variables were calculated. A linear regression analysis was used to determine if student's perception of autonomy support, basic psychological needs and academic motivation predicted the perceived professional competence. **RESULTS.** The results show a significant positive correlation between all variables (autonomy support, basic psychological needs, academic motivation, and professional competence).

It was predicted that 30% of explained variance where academic motivation was the most predictive factor the perceived professional competence. **DISCUSSION.** So, these results show the importance of developing teaching styles which offer opportunities and choices to students, increasing their motivation to learn, and make them feel more competent to perform their work in a professional environment.

Keywords: *Learner autonomy, Competence, Colleges, Motivation.*

Résumé

Acquisition de compétences professionnelles selon le support d'autonomie, les médiateurs psychologiques et la motivation

INTRODUCTION. L'objectif de ce travail a consisté à vérifier l'efficacité prédictive du support de l'autonomie, des médiateurs psychologiques et de la motivation autodéterminé sur les compétences du travail. **METHODE.** L'échantillon a été composé par 241 étudiants universitaires espagnols qui poursuivent des études de bachelier d'instituteur de l'enseignement primaire dans la catégorie d'éducation physique, âgés entre 20 et 34 ans. Les instruments administrés ont été la *perception de l'élève sur le support d'autonomie, l'Échelle de Satisfaction des Besoins Psychologiques Fondamentaux en Éducation, l'échelle de motivation académique, et l'échelle de compétence du travail.* On a calculé les statistiques descriptives (moyennes et écarts-types), la cohérence interne de chaque facteur et les corrélations bivariées entre les différentes variables. Une analyse de régression linéaire a été réalisée pour déterminer dans quel degré le support d'autonomie enseignante, les médiateurs psychologiques et la motivation académique prédisent la compétence du travail. **CONCLUSIONS.** Les résultats montrent une corrélation positive et significative dans toutes les variables (support d'autonomie, besoins psychologiques fondamentaux, motivation académique et compétence professionnelle). La variance expliquée a été prédit dans un 30 %, étant la motivation l'autodétermination le facteur qui a plus prédit la perception de compétence du travail. **DISCUSSION.** Ces résultats montrent donc l'importance de développer des styles d'enseignement qui garantissent aux étudiants la possibilité de réaliser de choix librement et, en conséquence, en augmentant sa motivation pour apprendre, et en lui offrant l'opportunité de se sentir plus compétent pour dégager son travail dans le secteur professionnel.

Mots clés: *Autonomie de l'étudiant, Compétence, Étudiants universitaires, Motivation*

Perfil profesional de los autores

Andrea Hernández Martínez (autora de contacto)

Especializada en Arte, Humanidades y Educación. Su principal línea de investigación está relacionada con el tratamiento de la imagen corporal en deportistas, además de la multiculturalidad y la motivación, y sus repercusiones en el ámbito escolar y en la educación superior.

Dirección para la correspondencia: Campus Universitario s/n. Edificio Simón Abril.

Facultad de Educación. Cuenca (16071).

Correo electrónico de contacto: Andrea.hernandez@uclm.es

Yolanda Silveira Torregrosa

Doctora en Ciencias del Deporte por la Universidad Miguel Hernández de Elche. Su principal línea de investigación gira en torno a la motivación en el ámbito deportivo, y su tesis doctoral profundizó acerca del miedo a equivocarse en la educación física y el deporte.

Correo electrónico de contacto: silveiratorregrosa.y@gmail.com

Juan Antonio Moreno Murcia

Doctor y profesor de la Universidad Miguel Hernández de Elche, perteneciente al Grupo de Investigación en Comportamiento Motor (GICOM) de la misma universidad. Sus líneas de investigación son la motivación, educación superior y motricidad acuática.

Correo electrónico de contacto: j.moreno@umh.es

EDUCACIÓN PARENTAL Y COMPETENCIAS PARENTALES PARA PREVENIR EL ABANDONO ESCOLAR TEMPRANO

Parental education and parental competences to prevent early school leaving

JUAN CARLOS MARTÍN QUINTANA, JESÚS ALEMÁN FALCÓN, ROSA MARCHENA GÓMEZ
Y RAFAEL SANTANA HERNÁNDEZ
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

DOI: 10.13042/Bordon.2015.67402

Fecha de recepción: 10/04/2015 • Fecha de aceptación: 27/05/2015

Autor de contacto / Corresponding Author: Juan Carlos Martín Quintana. E-mail: juancarlos.martin@ulpgc.es

Fecha de publicación *online*: 23/06/2015

INTRODUCCIÓN. El Programa “Vivir la adolescencia en familia” adaptado para familias cuyos hijos/as están en situación de riesgo de Abandono Escolar Temprano (AET) muestra ser eficaz para promover las competencias parentales. De igual forma, una de las respuestas educativas necesarias para disminuir el AET es el trabajo con las familias. **MÉTODO.** El programa se ha llevado a cabo en 48 institutos de secundaria de Canarias, con 60 profesores que implementaban el programa y un total de 654 madres, de las cuales 438 pertenecían al grupo de intervención y 216 al grupo de control. También se evaluó a los/las hijos/as de estas familias, concretamente fueron 538 alumnos/as, de los cuales 372 eran hijos/as de las madres que realizaron el programa y 166 conformarían el grupo de control. Se utilizaron dos escalas: Escala de Percepción Sobre las Competencias Parentales (versión madres) y la Escala de Competencias Personales del Menor (versión profesorado). Estas escalas en su versión inicial y final se aplicaron en el mismo tiempo a ambos grupos. **RESULTADOS.** Las madres del grupo de intervención mejoran sus competencias de desarrollo personal y resiliencia y aquellas otras de búsqueda de apoyo formal. Igualmente al comparar los resultados con el grupo de control, las madres participantes en el programa se diferencian en tener mayor nivel en todas las competencias parentales estudiadas, excepto la de búsqueda de apoyo informal. Con respecto a los/las hijos/as de las madres participantes, mejoraron en sus competencias de desarrollo personal y resiliencia y en competencias cognitivas. Comparados estos con el grupo de control, tienen mayores niveles en todas las competencias personales analizadas. **DISCUSIÓN.** La educación parental grupal con metodología experiencial es un recurso psicoeducativo muy eficaz para conseguir cambios importantes en las competencias parentales.

Palabras claves: *Educación parental, Competencias parentales, Competencias personales del alumnado, Riesgo de Abandono Escolar Temprano, Intervención familiar.*

Introducción

La educación parental es un recurso psicoeducativo eficaz para conseguir cambios importantes en las competencias parentales, y así contribuir al ejercicio positivo de la parentalidad.

La educación parental engloba toda acción educativa que permita tomar conciencia, aprender, ejercitarse, clarificar valores, actitudes y prácticas educativas que conduzcan a cambiar la forma de educar a los hijos e hijas, así como a adquirir o reforzar sus competencias parentales (Boutin y Durning, 1997; Vila, 1998; Máiquez, Rodrigo, Capote y Vermaes, 2000). Pero, sobre todo, la educación parental exige el uso de una metodología experiencial diferente a aquellas otras tradicionales, como las académicas y las técnicas (Martín, Máiquez, Rodrigo, Byrne, Rodríguez y Rodríguez, 2009). Frente a ello, planteamos una metodología experiencial, en la que los/las padres/madres aprenden a reflexionar sobre sus prácticas educativas, sobre las consecuencias que estas generan, sintiéndose protagonistas de su propio proceso de cambio, en el que el control de la educación de sus hijos/as es asumido por ellos mismos. Pero, tan importante es hacer uso de una adecuada metodología como tener en cuenta los componentes básicos de un programa de educación parental. Estos componentes se podrían concretar en dos categorías: la primera, los componentes centrales que hacen referencia a las características del programa, a los/las profesionales que lo van a implementar y a los destinatarios, y en segundo lugar, los componentes contextuales que tienen que ver con todas las características de la implementación, es decir, todos los aspectos que permiten la puesta en práctica de un programa. A parte de estos elementos se hace necesario contar con un diseño de evaluación que permita demostrar su eficacia. Muchos son los programas de educación parental en España, sin embargo, pocos son los que cuentan con una evaluación que vaya más allá de las impresiones de los técnicos y de la satisfacción de los participantes. Se debe contar con diseños de

evaluación que evalúen cambios objetivos y subjetivos de mejora en las dimensiones que trata el programa.

Teniendo en cuenta estos aspectos consideramos que el programa “Vivir la adolescencia en familia” (Rodrigo, Máiquez, Martín, Byrne y Rodríguez, 2015), implementado para familias en situación de riesgo o vulnerabilidad psicosocial desde los servicios sociales municipales ha demostrado su eficacia. Sin embargo, nos interesa ver en qué medida resulta eficaz con otros destinatarios, familias cuyos hijos/as están en riesgo de AET, en un contexto diferente como es el educativo e implementado, no por los educadores de familia de los servicios sociales, sino por los docentes de los institutos de secundaria. La adaptación del programa surge como una respuesta educativa para contribuir a la disminución del riesgo de Abandono Escolar Temprano (AET) y para promover la continuidad escolar. Para ello se adaptó este programa.

Según Enguita, Mena y Riviere (2010), el Abandono Escolar Temprano hace referencia al alumnado de dieciocho a veinticuatro años que no haya logrado completar la enseñanza secundaria posobligatoria; incluye también a aquellos otros que terminan o no la Educación Secundaria Obligatoria y no llegan a estar inscritos en bachillerato o en los ciclos formativos de grado medio. No hay que olvidar que el AET tiene graves consecuencias sociales para los individuos afectados, pudiendo llegar a generar altos grados de exclusión social (Rumberger y Thomas, 2000; Traag y Van der Velden, 2011). Por ello, la Unión Europea ha establecido la necesidad de reducir el porcentaje de AET a menos del 10% al finalizar el año 2020. En el pasado año 2014, España tenía la tasa mayor de AET de la Unión Europea, 22,7%.

Los objetivos de este artículo son los siguientes: reflexionar sobre la importancia de los programas de educación parental grupal basados en una metodología experiencial para el fomento de las competencias parentales; constatar cómo

estos programas promueven cambios objetivos de mejora en las competencias parentales de las madres cuyos hijos/as se encuentran en riesgo de AET; y analizar cómo estos cambios están incidiendo también en la mejora de las competencias de sus hijos/as en situación de riesgo de AET. En concreto, nuestras hipótesis de investigación son que el grupo de madres que recibe la intervención modificará sus competencias parentales y que el de alumnos/as cuyas madres reciben la intervención también modificarán sus competencias personales.

Método

Participantes

Los participantes en el programa han sido fundamentalmente madres, por ello, hemos centrado el estudio en estas, dado el número tan bajo de padres participantes, lo que resulta insuficiente

por no ser representativo. La muestra estaba compuesta por un total de 654 madres, de las cuales, 438 pertenecían al grupo de intervención y 216 al grupo de control. El centro educativo seleccionó a las madres cuyos hijos/as estaban en riesgo de AET, tanto para el grupo experimental como para el grupo de control. Este último se creó con aquellas madres que no podían asistir al programa por motivos familiares y/o laborales. Las madres del grupo de intervención tienen una media de edad de 42 años; el 77% reside en zona urbana; y el 57,1% pertenece a familias biparentales. El 52% se encuentra en situación de desempleo; el 37,5% posee estudios de graduado escolar y el 78,2% no son miembros de la Asociación de Madres y Padres (AMPA).

Como queremos comparar si hay diferencias significativas entre el grupo de intervención y el de control, presentaremos en la tabla 1 si estos grupos difieren o no en cuanto a las variables sociodemográficas más significativas.

TABLA 1. Diferencias entre el grupo de madres de intervención y grupo de control según variables sociodemográficas

| Variabes | G. intervención M (DT) o % | G. control M (DT) o % | P. valor |
|--|-------------------------------|--------------------------|----------|
| Edad madre | 42,5 (6) | 42,5 (6,8) | .99 |
| Tipología familiar | | | |
| - Heteroparental | 57,1 | 56,6 | .91 |
| - Monoparental | 34,1 | 35,5 | |
| - Reconstituida | 8,8 | 7,8 | |
| Nivel educativo madre | | | |
| - Estudios primarios | 23,1 | 33,3 | .14 |
| - Graduado escolar | 37,5 | 28,5 | |
| - Formación profesional grado medio | 13,5 | 13,3 | |
| - Formación profesional grado superior | 9 | 6,7 | |
| - Bachillerato | 9,6 | 11,5 | |
| - Universitarios | 7,3 | 6,7 | |
| Situación laboral | | | |
| - Desempleada | 50 | 48,1 | .81 |
| - Empleada por cuenta ajena | 41,5 | 41,4 | |
| - Autónoma | 4,7 | 6,8 | |
| - Pensionista o jubilada | 3,8 | 3,7 | |
| Zona de residencia | | | |
| - Urbana | 77 | 71,9 | .20 |
| - Rural | 23 | 28,1 | |

TABLA 1. Diferencias entre el grupo de madres de intervención y grupo de control según variables sociodemográficas (cont.)

| Variabes | G. intervención M (DT) o % | G. control M (DT) o % | P. valor |
|--|-------------------------------|--------------------------|----------|
| Pertenece al AMPA | | | |
| - No | 78,2 | 79,5 | .74 |
| - Sí | 21,8 | 20,5 | |
| Situación de riesgo de AET del hijo/a | | | |
| - No | 48,9 | 50 | .81 |
| - Sí | 51,4 | 50 | |

En la tabla anterior, observamos que no existen diferencias significativas entre el grupo de intervención y de control. Además interesa conocer si las competencias del alumnado de estas familias han cambiado significativamente por el hecho de que sus madres hayan realizado el programa de educación parental. La información de los/las hijos/as de estas familias fue recogida a través de sus tutores/as. El total del alumnado que compartía el mismo centro educativo fue de 538, de los cuales 372 son los/las hijos/as de las madres

que realizan el programa y 166 conformarían el grupo de control. El perfil del alumnado cuyas madres constituyen el grupo de intervención tiene una media de edad de 14 años. El 68,8% son chicos y el 31,2% chicas. Esta diferencia, según el sexo, es la que se observa en los centros cuando hablamos de riesgo de AET.

En la tabla 2 se observa que en ambos grupos no existen diferencias significativas en las variables sociodemográficas estudiadas.

TABLA 2. Diferencias entre el grupo alumnado de intervención y grupo de control según variables sociodemográficas

| Variabes | G. intervención M (DT) o % | G. control M (DT) o % | P valor |
|-----------------------------------|-------------------------------|--------------------------|---------|
| Edad alumnado | 14,26 (1,3) | 14,38 (1,24) | .32 |
| Sexo | | | |
| - Chico | 68,8 | 60,5 | .08 |
| - Chica | 31,2 | 39,5 | |
| Curso | | | |
| - 1º ESO | 40,9 | 32,7 | .26 |
| - 2º ESO | 36,5 | 42,9 | |
| - 3º ESO | 14,9 | 12,8 | |
| - 4º ESO | 7,7 | 11,5 | |
| Situación de riesgo de AET | | | |
| - No | 48,9 | 50 | .81 |
| - Sí | 51,1 | 50 | |
| Rendimiento | | | |
| - Muy bajo | 25,1 | 20,9 | .77 |
| - Bajo | 33,8 | 33,3 | |
| - Casi bajo | 14,9 | 19,6 | |
| - Medio | 18,7 | 19 | |
| - Alto | 6,4 | 6,5 | |
| - Muy alto | 1,2 | 0,7 | |

TABLA 2. Diferencias entre el grupo alumnado de intervención y grupo de control según variables sociodemográficas (cont.)

| Variabes | G. intervención M (DT) o % | G. control M (DT) o % | P valor |
|------------------------------------|-------------------------------|--------------------------|---------|
| Conflictividad | 27,6 | 23,4 | .55 |
| - Muy baja | 23 | 26,9 | |
| - Baja | 10,5 | 13,8 | |
| - Casi baja | 23,2 | 18,6 | |
| - Media | 12,2 | 13,8 | |
| - Alta | 3,5 | 3,6 | |
| - Muy alta | | | |
| Relación con el profesorado | | | |
| - Muy bajo | 4,3 | 6 | .53 |
| - Bajo | 14,8 | 15,7 | |
| - Casi bajo | 15,6 | 21,1 | |
| - Medio | 47,8 | 42,8 | |
| - Alto | 14,8 | 12,7 | |
| - Muy alto | 2,7 | 1,8 | |
| Relación con los/las compañeros/as | | | |
| - Muy bajo | 4 | 4,8 | .76 |
| - Bajo | 11,6 | 13,9 | |
| - Casi bajo | 12,4 | 15,1 | |
| - Medio | 44,1 | 42,8 | |
| - Alto | 23,1 | 20,5 | |
| - Muy alto | 4,8 | 3 | |
| Notas en Lengua Castellana | 4,1 (1,7) | 3,8 (1,8) | .06 |
| Notas en Matemáticas | 3,91 (1,9) | 3,99 (2) | .67 |
| Notas en Lengua Inglesa | 4 (2) | 3,9 (1,9) | .86 |

Instrumentos

Para la evaluación del programa se utilizaron diferentes instrumentos e informantes.

- Escala de Percepción Sobre las Competencias Parentales (versión madres). (adaptado de Martín, Cabrera, León, Rodrigo, 2013)

Esta es una escala de tipo Likert con valores (1-6) que van desde, 1=nunca a 6=siempre. Exploraseis factores, según el grado de acuerdo que manifiesta la madre sobre las competencias que percibe tener en la relación con sus hijos/as. El alpha ordinal total de la escala es de .95.

Los factores que se exploran son: Competencia de colaboración educativa con el profesorado

(recogido en tres ítems, con un alpha ordinal = .80); Competencia para la búsqueda de apoyo informal (recogido en dos ítems, con un alpha ordinal = .76); Competencia de desarrollo personal y resiliencia (recogido en doce ítems, con un alpha ordinal = .88); Competencia para promover actividades físicas y educativas (recogido en tres ítems con un alpha ordinal = .70); Competencia para la búsqueda de apoyo formal (recogido en dos ítems, con un alpha ordinal = .82) y Competencia de participación e integración comunitaria (recogido en cuatro ítems con un alpha ordinal = .64).

- Escala de Competencias Personales del Menor (versión profesorado) (Cabrera, 2013)

Esta escala explora cinco factores de las competencias personales del menor en una escala tipo Likert (1 a 6), que van desde, 1=nada a 6=mucho, según la frecuencia, observada por el profesorado, de determinadas competencias personales de su alumnado. El alpha ordinal total de la escala es de .96.

Los factores que se exploran son: Desarrollo personal y resiliencia (recogido en nueve ítems, con un alpha ordinal = .93); Competencia moral y emocional (recogido en seis ítems, con un alpha ordinal =.82); Salud (recogido en cuatro ítems con un alpha ordinal = .72; Competencia cognitiva (recogido en seis ítems, con un alpha ordinal = .85); Competencia para las relaciones sociales (recogido en tres ítems, con un alpha ordinal = .67.

Estos instrumentos fueron validados en otras investigaciones en las que para determinar la estructura factorial de las escala se utilizó la técnica multivariada, modelo de ecuaciones estructurales exploratorio (MESE), desarrollado por Asparouhov y Muthen (2009). La ventaja principal de esta técnica es que permite combinar el análisis factorial exploratorio (AFE) con el análisis factorial confirmatorio (AFC). Los resultados de este análisis determinó las estructuras factoriales de ambas escalas obteniendo un ajuste aceptable del modelo a los datos. *Para la escala de Percepción sobre las Competencias Parentales (versión madres)* RMSEA=.05; CFI=.97; TLI= .95 y WRMR= .07 y *para la escala de Competencias Personales del Menor (versión profesorado)*, RMSEA=.08; CFI=.98; TLI = .97 y WRMR= 1

Procedimiento

El programa “Vivir la adolescencia en familia” consta de 20 sesiones repartidas en cinco módulos. Las sesiones de unos noventa minutos se llevaron a cabo semanalmente. Los módulos tratan temas relacionados con el conocimiento de la adolescencia como etapa

evolutiva; el conflicto en la adolescencia como una oportunidad para el aprendizaje; los estilos de vida en la adolescencia y en la adaptación del programa, se han incluido dos módulos relacionados con la continuidad escolar y la participación de los padres en los centros educativos. Es un programa que combina la adquisición de competencias educativas y de desarrollo personal. La Consejería de Educación invitó a los centros de secundaria a participar en esta acción formativa. Con la adscripción de 48 centros, de toda Canarias, y de unos 60 profesores/as, se inició la formación de estos para que conocieran el programa y su metodología de trabajo. El profesorado que implementaría el programa tenía que ser propuesto por el claustro del centro y realizar obligatoriamente la formación para realizar el programa. Dicha formación se llevó a cabo en tres fases. Una inicial, en la que no solo se explicaba la fundamentación teórica y metodológica del programa sino que se ponían en práctica las sesiones a trabajar con las madres. Otras jornadas de seguimiento para reflexionar y analizar la marcha del mismo y formar en los dos últimos módulos del programa y una tercera jornada final en la que se procedió a dar los resultados de la evaluación y a compartirla con el profesorado. Cada jornada tuvo una duración de 12 horas.

Para el seguimiento de la implementación del programa y velar por la fidelidad del mismo, el profesorado formador contaba con un foro, un correo electrónico y un teléfono de contacto para cualquier tipo de dudas, de igual forma se recogían las valoraciones personales a cada sesión y número de participantes en las mismas. De esta forma se iba controlando si se estaba siguiendo el cronograma establecido.

Resultados

Antes de iniciar los resultados debemos determinar la precisión de las pruebas estadísticas

examinando la distribución de cada variable observada. Para ello determinaremos los índices de asimetría y curtosis. Según Kline (2005), valores de asimetría superiores a 3 y de curtosis superiores a 10 sugieren que los datos deberían transformarse. En nuestro caso, el rango de asimetría de los factores de las competencias personales del menor, osciló entre -1 y .56; la curtosis entre -.38 y 1.41. El rango de asimetría de los factores de las competencias parentales de las madres, osciló entre -.95 y .14; la curtosis entre -.88 y 1.42.

Para mostrar los resultados, en primer lugar, exploraremos los cambios producidos en el grupo de intervención en las competencias parentales. De igual forma, presentaremos los cambios en las competencias personales de los hijos e hijas de estas familias del grupo de intervención. En segundo lugar, exploraremos las diferencias entre el grupo de intervención y el grupo de control en las competencias parentales. En último lugar, haremos mención al análisis de la influencia de las variables moderadoras en los cambios producidos por el programa atendiendo a características sociodemográficas de las participantes.

Cambios producidos por el grupo de intervención de las madres tras su participación en el programa

Presentamos los resultados de los cambios en las competencias parentales producidos en las madres del grupo de intervención: competencia de colaboración educativa con el profesorado; competencia para la búsqueda de apoyo informal; competencia de desarrollo personal y resiliencia; competencia para promover actividades físicas y educativas; competencia para la búsqueda de apoyo formal y, por último, competencia de participación e integración comunitaria.

Se realizaron análisis multivariados de varianza (MANOVAS) para la dimensión en estudio, asignando la propia dimensión (sus factores) y

el tiempo (pre-pos test) como variables de medida.

En el análisis de las competencias parentales se obtuvo un efecto principal significativo de la dimensión ($F_{(5,206)} = 177.58$ $p = .000$; $\eta^2 = .81$), constatándose que existen diferencias significativas entre las variables que componen la misma. En concreto, la primera variable con mayor nivel de competencia parental y que obtiene diferencias significativas con respecto a todas las demás es la competencia de colaboración educativa con el profesorado. La segunda variable en mayor nivel de competencia es la de desarrollo personal y resiliencia; esta obtiene diferencias significativas con respecto a las competencias para promover actividades físicas y educativas, para la búsqueda de apoyo informal y formal y para la integración y participación comunitaria. La tercera variable en mayor nivel de competencia es la de promover actividades físicas y educativas; esta obtiene diferencias significativas con respecto a las competencias, para la búsqueda de apoyo informal y formal y para la integración y participación comunitaria. Finalmente, las que obtuvieron menores niveles de competencia, presentando diferencias significativas entre ellas, son la competencia para la búsqueda de apoyo informal, la competencia para la integración y participación comunitaria y la competencia para la búsqueda de apoyo formal. En el gráfico 1 podemos observar las medias en cada una de las competencias parentales de las madres del grupo de intervención.

Asimismo, se obtuvo un efecto principal significativo en la variable tiempo de medida ($F_{(1,210)} = 11.39$; $p = .001$; $\eta^2 = .051$), apuntando a algunos aumentos de las competencias parentales de las madres tras el programa ($t_{(216)} = -3.42$; $p = .001$). También se obtuvo una interacción significativa entre la variable competencias parentales y tiempo de medida ($F_{(5,206)} = 3.92$; $p = .002$; $\eta^2 = .087$), indicando que los cambios fueron diferentes o más acusados en unas variables que en otras, tal y como se puede apreciar en la tabla 3.

GRÁFICO 1. Medias en competencias parentales de las madres del grupo de intervención

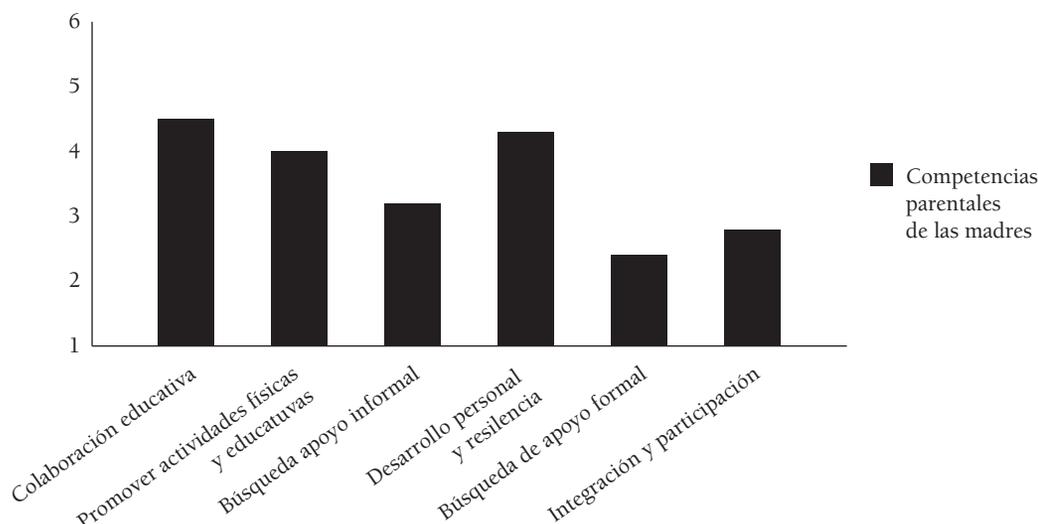


TABLA 3. Contraste de medidas repetidas pre-pos test en el grupo de intervención

| Competencias parentales de las madres | Pretest M (DT) | Postest M (DT) | F | gl | Tamaño de efecto η^2 parcial |
|---|-------------------|-------------------|----------|-------|---|
| Colaboración educativa con el profesorado | 5.06 (.90) | 5.04 (.92) | 0.13 | 1/215 | .001 |
| Promover actividades físicas y educativas | 4.55 (1.08) | 4.64 (1.04) | 3.08 | 1/216 | .014 |
| Búsqueda de apoyo informal | 3.66 (1.38) | 3.74 (1.35) | .78 | 1/215 | .004 |
| Desarrollo personal y resiliencia | 4.70 (.60) | 4.92 (.56) | 33.32*** | 1/216 | .13 |
| Búsqueda de apoyo formal | 2.69 (1.53) | 2.99 (1.64) | 8.59** | 1/212 | .04 |
| Integración y participación comunitaria | 3.12 (1.15) | 3.21 (1.15) | 1.48 | 1/215 | .007 |

* $p \leq .05$; ** $p \leq .01$; *** $p \leq .001$.

Los resultados de la tabla 3 reflejan los cambios significativos en las competencias parentales de las madres que han ocurrido tras el programa. Las madres del grupo de intervención informan de un aumento de la competencia de desarrollo personal y de resiliencia ($F_{(1,216)} = 33.32$; $p = .000$; $\eta^2 = .13$) y de la competencia para la búsqueda de apoyo formal ($F_{(1,215)} = 8.59$; $p = .004$; $\eta^2 = .04$), con una relevancia clínica entre baja y media.

Diferencias postest entre el grupo de intervención y el grupo de control

Después de analizar los cambios producidos en el grupo de intervención, es necesario comprobar si estos son producto del efecto del programa. Para ello se realizó una comparación con el grupo de control, fundamentalmente madres que por cualquier circunstancia, estando sus

TABLA 4. Contribución de cada competencia parental de las madres al contraste de medidas entre el grupo de intervención y el grupo de control (ANOVA)

| Competencias parentales de las madres | Grupo de intervención M (DT) | Grupo de control M (DT) | F | gl | Tamaño de efecto η^2 parcial |
|---|---------------------------------|----------------------------|----------|-------|--------------------------------------|
| Colaboración educativa con el profesorado | 5 (.94) | 4.26 (1.16) | 33.35*** | 1/325 | .42 |
| Promover actividades físicas y educativas | 4.58 (1.05) | 4.18 (1.20) | 8.27** | 1/325 | .11 |
| Búsqueda de apoyo informal | 3.71 (1.36) | 3.45(1.43) | 2.27 | 1/323 | .20 |
| Desarrollo personal y resiliencia | 4.86 (.62) | 4.60 (.79) | 9.46** | 1/325 | .11 |
| Búsqueda de apoyo formal | 3.03 (1.62) | 2.57 (1.53) | 4.88* | 1/323 | .17 |
| Integración y participación comunitaria | 3.20 (1.12) | 2.82 (.99) | 7.44** | 1/324 | .08 |

* $p \leq .05$; ** $p \leq .01$; *** $p \leq .001$.

hijos e hijas en la misma situación del grupo de intervención, no pudieron participar por diversos motivos. Estas madres se prestaron a constatar las escalas tanto al principio como al final del programa. Para la realización de los análisis hemos usado las medias postest de ambos grupos. En la tabla 4 mostramos la contribución de cada competencia parental al contraste de medidas entre el grupo de intervención y el grupo de control.

En la tabla anterior, observamos diferencias significativas entre ambos grupos en cinco de las seis variables analizadas. La competencia de colaboración educativa con el profesorado ($F_{(1,325)} = 33.35$; $p = .000$), la competencia para promover actividades físicas y educativas ($F_{(1,325)} = 8.27$; $p = .004$), la competencia de desarrollo personal y resiliencia ($F_{(1,325)} = 9.46$; $p = .002$), la competencia de búsqueda de apoyo formal ($F_{(1,323)} = 4.88$; $p = .028$) y la competencia para la integración y participación comunitaria ($F_{(1,324)} = 7.44$; $p = .08$) fueron significativamente mayores en el grupo de intervención que en el grupo de control, con una relevancia clínica entre baja y alta.

Cambios al final del programa del grupo de intervención según variables criterio

Nos interesa conocer si los participantes del grupo de intervención, al final del programa, presentan diferencias significativas con respecto a algunas variables criterios utilizadas en esta investigación. Las variables criterios seleccionadas son: nivel de riesgo de AET de los hijos e hijas de los y las participantes del programa; la idoneidad de los hijos e hijas en función de si están o no en el curso que le corresponden por la edad; nivel de estudio de las madres participantes; si pertenecen o no al AMPA del centro y según la tipología familiar.

Con respecto a nivel de riesgo de AET, las madres cuyos hijos/as no están en riesgo de AET, a diferencia de aquellas cuyos hijos/as sí lo están, informan de mayores competencias para la colaboración educativa con el profesorado ($F_{(1,196)} = 5.91$; $p = .016$) y de mayor competencia para promover actividades físicas y educativas de sus hijos/as ($F_{(1,196)} = 4.45$; $p = .036$).

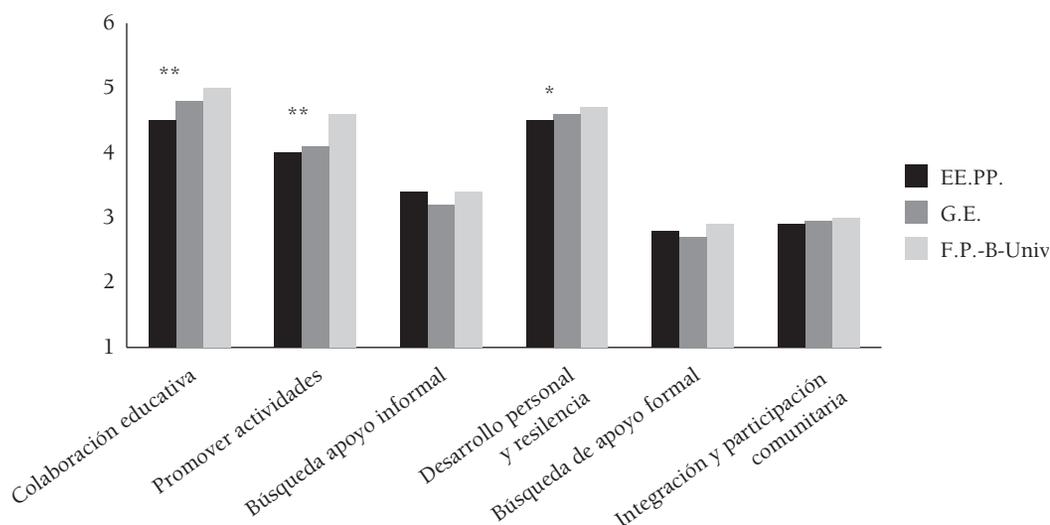
Igualmente ocurre con la idoneidad. Las madres cuyos hijos/as se encuentran estudiando en el curso que le corresponde por la edad, a diferencia de aquellos que no lo están, informan de mayores competencias para la colaboración educativa con el profesorado ($F_{(1,199)} = 5.80$; $p = .009$) y de mayor competencia para promover actividades físicas y educativas de sus hijos/as ($F_{(1,199)} = 7.07$; $p = .01$).

En la variable nivel de estudio de las madres encontramos que, a mayor nivel de estudio, mayores son las competencias parentales para colaborar educativamente con el profesorado ($F_{(2,222)} = 5.41$; $p = .005$). En las pruebas *post hoc* estas competencias son mayores en las madres que poseen estudios de formación profesional, bachillerato o universitarios, que en aquellas con estudios primarios ($Med_{(EE,PP)}=4,67 - Med_{(FP-B-Univ)}=5.22$; $p=.004$). De la misma forma, a mayor nivel de estudio, mayores son las competencias parentales para promover actividades físicas y educativas ($F_{(2,222)} = 5.83$; $p = .004$). En

las pruebas *post hoc* estas competencias son mayores en las madres que poseen estudios de formación profesional, bachillerato o universitarios, que en aquellas con estudios primarios ($Med_{(EE,PP)}=4.26 - Med_{(FP-B-Univ)}=4.85$; $p=.004$). Por último, con respecto a la variable nivel de estudio de las madres, cuanto mayor sea esta, mayor son las competencias parentales en desarrollo personal y resiliencia ($F_{(2,222)} = 3.67$; $p = .027$). En las pruebas *post hoc* estas competencias son mayores en las madres que poseen estudios de formación profesional, bachillerato o universitarios, que en aquellas con estudios primarios ($Med_{(EE,PP)}=4.72 - Med_{(FP-B-Univ)}=5$; $p=.029$). En el gráfico 2, se muestran estos resultados.

En cuanto a la variable ser miembro del AMPA encontramos que las madres que pertenecen al mismo, informan tener mayores competencias parentales para colaborar educativamente con el profesorado ($F_{(1,209)} = 4.40$; $p = .037$) y competencias para la integración y participación comunitaria ($F_{(1,208)} = 7.41$; $p = .007$).

GRÁFICO 2. Medias en competencias parentales de las madres del grupo de intervención según el nivel de estudio



* $p \leq .05$; ** $p \leq .01$; *** $p \leq .001$.

Según la tipología familiar, las madres monoparentales informan tener mayor competencia parental tanto para la búsqueda de apoyo informal ($F_{(1,196)} = 4.9$; $p = .028$) como para la búsqueda de apoyo formal ($F_{(1,196)} = 8.74$; $p = .003$).

Cambios producidos en competencias personales del alumnado cuyas madres han participado en el programa

Ya comentamos anteriormente que nos parece interesante recoger los efectos que el programa ha generado en los hijos e hijas de las madres del grupo de intervención. Para ello, los tutores del alumnado contestaron la escala de competencias personales coincidiendo tanto al inicio como al final del programa. Queremos constatar, si estas aumentan por el hecho de conseguir cambios en las competencias parentales de las madres. Las competencias personales del alumnado analizadas son: competencia de desarrollo personal y resiliencia; competencia en salud; competencia morales y emocionales; competencia cognitivas y competencia para las relaciones sociales.

Se realizaron análisis multivariados de Varianza (MANOVAS) para la dimensión en estudio,

asignando la propia dimensión (sus factores) y el tiempo (pre-pos test) como variables de medida.

En el análisis de las competencias personales del alumnado se obtuvo un efecto principal significativo de la dimensión ($F_{(4,226)} = 173.27$; $p = .000$; $\eta^2 = .75$), constatándose que existen diferencias significativas entre las variables que componen la misma.

En concreto, se obtuvieron menores niveles de competencia de desarrollo personal y resiliencia que competencia de salud, que de competencia moral y emocional y que de competencia para las relaciones sociales. Sin embargo, se obtuvo mayor nivel de competencia de desarrollo personal y resiliencia que de competencia cognitiva. De otra parte, se consiguió un menor nivel de competencia moral y emocional que de competencia de salud y que de competencia para las relaciones sociales. En cambio, se obtuvo mayor nivel de competencia moral y emocional que de competencia cognitiva. Encontramos también menores niveles de competencia cognitiva que de competencia de salud y que de competencia para las relaciones sociales. Finalmente, se obtuvieron mayores niveles de competencia de salud que de competencia para las relaciones sociales. En el siguiente gráfico podemos observar las

GRÁFICO 3. Medias en competencias personales del alumnado cuyas madres participaron en el programa

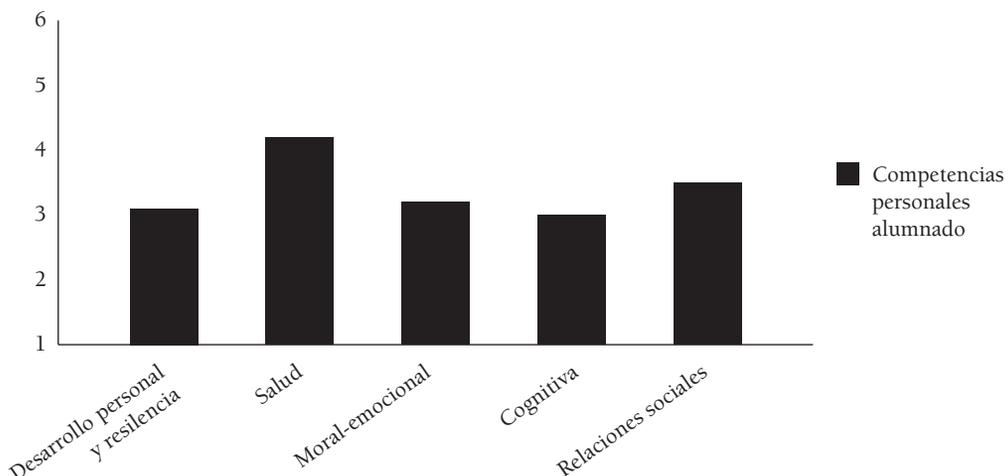


TABLA 5. Contraste de medidas repetidas pre-post test del alumnado cuyas madres participaron en el programa

| Competencias personales del alumnado | Pretest M (DT) | Postest M (DT) | F | gl | Tamaño de efecto η^2 parcial |
|--------------------------------------|-------------------|-------------------|--------|-------|---|
| Desarrollo personal y resiliencia | 3.65 (1.01) | 3.80 (1) | 8.36** | 1/256 | .032 |
| Salud | 4.77 (.76) | 4.76 (.79) | .01 | 1/235 | .000 |
| Moral y emocional | 3.75 (1.09) | 3.85 (1.12) | 3.54 | 1/253 | .014 |
| Cognitiva | 3.41 (.98) | 3.53 (1) | 4.34* | 1/248 | .018 |
| Relaciones sociales | 3.91 (1.07) | 4.05 (1.04) | 5.62* | 1/251 | .022 |

* $p \leq .05$; ** $p \leq .01$; *** $p \leq .001$.

medias en cada una de las competencias personales del alumnado.

Asimismo, se obtuvo un efecto principal significativo en la variable tiempo de medida ($F_{(1,229)} = 6.31$; $p = .013$; $\eta^2 = .027$), apuntando a algunos aumentos de las competencias personales del alumnado tras el programa que realizaron sus madres ($t_{(256)} = -2,43$; $p = .016$). También se obtuvo una interacción significativa entre la variable competencias personales del alumnado y tiempo de medida ($F_{(4,226)} = 2.37$; $p = .05$; $\eta^2 = .04$), indicando que los cambios fueron diferentes o más acusados en unas variables que en otras, tal y como se puede apreciar en la tabla 5.

Los resultados que se muestran en la tabla 5 reflejan los cambios significativos en competencias personales del alumnado cuyas madres han finalizado el programa. El alumnado informa de un aumento de la competencia de desarrollo personal y de resiliencia ($F_{(1,256)} = 8.36$; $p = .004$; $\eta^2 = .032$), de la competencia cognitiva ($F_{(1,248)} = 4.34$; $p = .036$; $\eta^2 = .018$) y de la competencia para las relaciones sociales ($F_{(1,251)} = 5.62$; $p = .019$; $\eta^2 = .022$), con una relevancia clínica entre baja y media.

Diferencias posttest entre el alumnado cuyas madres participaron en el programa (grupo de intervención) y el alumnado cuyas madres no participaron (grupo de control)

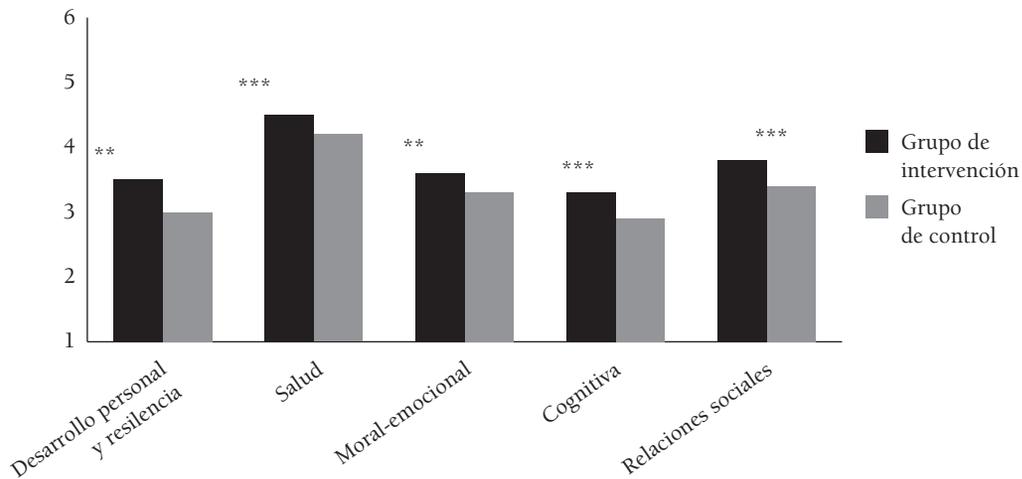
Una vez analizados los cambios producidos en el alumnado cuyas madres participaron en el programa, vamos a comprobar si estos cambios difieren de los obtenidos en el alumnado cuyas madres no participaron. Para la realización de los análisis hemos usado las medias posttest de ambos grupos. En la tabla 6 mostramos la contribución de cada competencia personal al contraste de medidas entre el grupo de intervención y el grupo de control.

En la tabla 6, observamos diferencias significativas entre ambos grupos en todas las competencias personales del alumnado. La competencia de desarrollo personal y resiliencia, la competencia de salud, la competencia moral y emocional, la competencia cognitiva y la competencia para las relaciones sociales, fueron significativamente mayores en el grupo de intervención que en el grupo de control con una alta relevancia clínica. En el gráfico 4 se muestran estos resultados.

TABLA 6. Contribución de cada competencia personal del alumnado al contraste de medidas entre el grupo de intervención y el grupo de control (ANOVA)

| Competencias personales del alumnado | Grupo de intervención M (DT) | Grupo de control M (DT) | F | gl | Tamaño de efecto η^2 parcial |
|--------------------------------------|---------------------------------|----------------------------|----------|-------|--------------------------------------|
| Desarrollo personal y resiliencia | 3.80 (1.01) | 3.44 (.98) | 10.30** | 1/392 | .36 |
| Salud | 4.78 (.79) | 4.49 (.81) | 10.52*** | 1/378 | .36 |
| Moral y emocional | 3.85 (1.12) | 3.5 (1.08) | 8.01** | 1/389 | .32 |
| Cognitiva | 3.51 (1.02) | 3.09 (1.04) | 13.61*** | 1/385 | .41 |
| Relaciones sociales | 4.04 (1.04) | 3.64 (.98) | 12.63*** | 1/385 | .39 |

* $p \leq .05$; ** $p \leq .01$; *** $p \leq .001$.

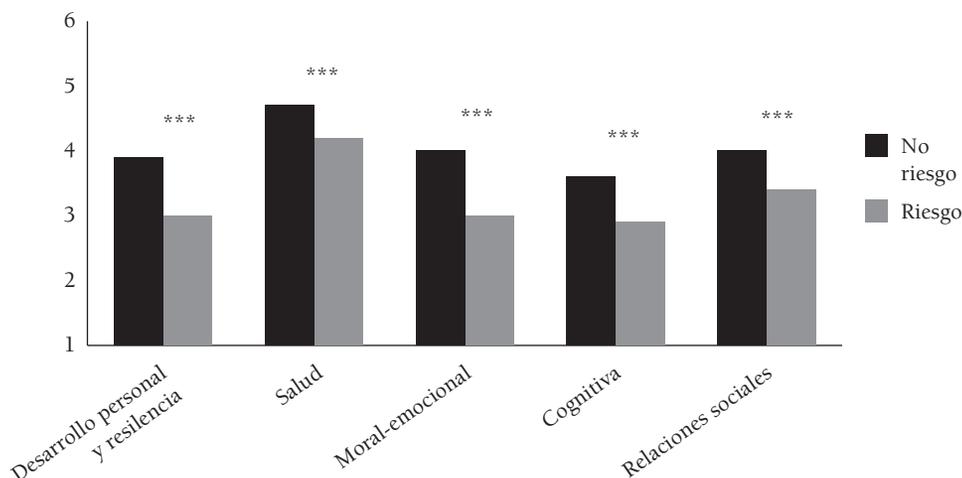
GRÁFICO 4. Diferencia de medias entre el grupo de intervención y grupo de control en competencias personales del alumnado

* $p \leq .05$; ** $p \leq .01$; *** $p \leq .001$.

De igual forma queremos ver si al final del programa existen diferencias significativas en las competencias personales del alumnado según si están o no en situación de riesgo de AET.

Comprobamos cómo, al final del programa, el alumnado en riesgo de AET presenta menos competencias en todas las dimensiones analizadas. En el gráfico 5 presentamos estos resultados.

GRÁFICO 5. Diferencia de medias entre el alumnado en riesgo o no de AET en competencias personales



* $p \leq .05$; ** $p \leq .01$; *** $p \leq .001$.

Discusión

Podemos constatar una vez más que los programas de educación parental grupal que siguen una metodología experiencial son un recurso psicoeducativo eficaz para promover las competencias parentales. Hipotetizamos que el grupo experimental de madres modificaría sus competencias parentales tras la intervención. Nuestra hipótesis se cumplió parcialmente ya que hubo cambios en varias competencias. Igualmente se cumplió la hipótesis en el grupo experimental de alumnado ya que estos sí que mejoraron en todas sus competencias. Estos resultados van en la misma línea de otros programas implementados desde los servicios sociales municipales para familias en riesgo de vulnerabilidad social (Álvarez, 2014; Hidalgo, Menéndez, Sánchez, Lorence y Jiménez, 2011; Martín, Máiquez, Rodrigo, Correa y Rodríguez, 2004).

Hemos constatado cómo al final del programa se han generado cambios significativos en el grupo de intervención en dos competencias: el

desarrollo personal y resiliencia y la búsqueda de apoyo formal de las madres. Cabrera (2013) afirma que el desarrollo personal y resiliencia de los/las padres/madres contribuyen al fomento de las competencias personales del menor, especialmente las cognitivas, las de relaciones sociales, la moral-emocional y, sobre todo, la competencia para el desarrollo personal y resiliencia. Por otra parte, la mejora en la competencia de las madres para la búsqueda de apoyo formal favorece que el centro educativo empiece a ser una buena fuente de apoyo formal para estas familias cuyos hijos/as están en riesgo de AET, sabiendo que estas son las que menos contacto tienen con la escuela. La familia con mayor vulnerabilidad social, con hijos/as con bajo nivel educativo, a diferencia de aquellas otras normalizadas, hacen un menor uso de la escuela como fuente de apoyo formal. Estos resultados están en consonancia con lo que algunos autores afirman sobre lo que aporta la educación parental al fomento y restablecimiento de las redes de apoyo social (Hidalgo, Menéndez, Sánchez, Lorence y Jiménez, 2009).

La eficacia de la implementación del programa puede ser observada cuando analizamos las diferencias entre el grupo de intervención y el grupo de control. Las madres del grupo de intervención han informado de tener mayores competencias para la colaboración educativa con el profesorado, para promover actividades físicas y educativas, de desarrollo personal y resiliencia, para la búsqueda de apoyo formal y para la integración y participación comunitaria. El hecho de tener una actitud de mayor colaboración con el profesorado y el fomentar en sus hijos/as más actividades educativas tiene como efecto una mayor supervisión educativa, aspecto crucial para disminuir el riesgo de AET. En este mismo sentido, Ziomek-Daigle (2010) afirma que en las familias en las que hay una mayor supervisión e implicación se da un menor riesgo de AET.

En relación a la integración y participación comunitaria, implicarse en una actividad formativa fuera del horario escolar favorece la integración y participación comunitaria, sobre todo, por el trato más cercano que la escuela ofrece a estas familias y sus hijos/as en riesgo de AET. Este resultado es importante, ya que NESSE (2010) advierte que el trato que reciben normalmente todos ellos, por encontrarse mayoritariamente en situación de vulnerabilidad social, hace que suelen ser estigmatizados por las instituciones y organismos públicos, generando un efecto contraproducente que puede aumentar el riesgo de AET.

Las madres, con hijos/as en riesgo de AET y/o cursando un nivel menor al que les corresponde por la edad, informan tener menos competencias para colaborar educativamente con el profesorado y para promover en sus hijos/as actividades físicas y educativas. Rumberger (2001) afirma que los/las hijos/as tienen menos probabilidad de riesgo de AET cuando sus padres/madres están más involucrados en la escuela, supervisan educativamente, regulan las actividades de sus hijos/as, les facilitan apoyo emocional y promueven que estos tomen decisiones.

Por otro lado, a medida que aumenta el nivel de estudio de las madres, estas informan tener mayores competencias para la colaboración educativa con el profesorado, para promover actividades físicas y educativas y para el desarrollo personal y resiliencia. Las diferencias encontradas siempre son entre madres con niveles educativos con estudios primarios y madres con estudios de formación profesional, bachillerato y universitarios. Rumberger (2001) coincide en que los/las padres/madres, que tienen un mayor nivel educativo, valoran positivamente el estudio e invierten en el desarrollo educativo de sus hijos/as, previniendo de esa manera el AET. De igual modo, el nivel educativo de los/las padres/madres condiciona positivamente el nivel educativo de sus hijos/as (Vaquero, 2005).

Otra variable criterio usada ha sido ser miembro o no del AMPA. Haber participado en el programa y pertenecer a esta organización hace que tengan mejores competencias para colaborar educativamente con el profesorado y para la integración y participación comunitaria. Esto demuestra claramente su interés por la educación que reciben sus hijos/as. De igual manera, NESSE (2010) afirma que el alumnado que confía en sus padres/madres y, sobre todo, que ve cómo estos están involucrados en la organización del centro escolar, tiene mayor probabilidad de continuar estudiando.

Según la tipología familiar constatamos que las madres de familias monoparentales tienen mayor competencia para la búsqueda de apoyo formal que las de familias biparentales. Este dato coincide con los resultados que encontró Cabrera (2013), según el cual la situación de monoparentalidad necesita promover un buen sistema de apoyo para afrontar con mayor garantía el desarrollo y la educación de los/las hijos/hijas. Las familias monoparentales que carecen de una figura parental o que no tienen una buena relación con esta después de la separación, se ven expuestas a la presencia de conflictos entre los progenitores y al estrés derivado

de la reducción de los recursos económicos. Todo ello hace que tengan que buscar mayores apoyos sociales (Arranz, Oliva, Olabarrieta y Antolín, 2010; Arranz, Oliva, Martín y Parra, 2010).

Otro de los objetivos del estudio tenía como finalidad constatar si el alumnado en riesgo de AET, cuyas madres han participado en el programa, mejora sus competencias personales. Hemos observado cómo, al final del programa, el alumnado mejora significativamente su competencia para el desarrollo personal y resiliencia y su competencia cognitiva. Estas dos competencias son imprescindibles para la disminución del riesgo de AET (Marchena, Alemán, Martín y Santana, 2015). La competencia de desarrollo personal y resiliencia y la competencia cognitiva tienen mayor peso para predecir el rendimiento académico. Al finalizar el programa, los/las hijos/as de las madres participantes obtuvieron mayor nivel de competencias personales que los/las chicos/as cuyas madres no lo realizaron. Es probable que estas diferencias no se deban solo a la participación de sus madres sino también a un cambio en la forma de ver y de entender a este alumnado por parte del profesorado del centro escolar, ya que estos observaron la preocupación de estas madres por la educación de sus hijos/as.

Conclusiones

Una de las conclusiones importantes de esta investigación es que se constata la importancia de la educación parental como recurso para promover el ejercicio positivo de la parentalidad;

en este caso, además, contribuye a mejorar las competencias de madres e hijos/as que se encuentran en situación de riesgo de AET.

El programa adaptado “Vivir la adolescencia en familia” ha contribuido a mejorar las competencias parentales de desarrollo personal y resiliencia y de búsqueda de apoyo formal. Esto promueve, por un lado, que las madres posean mayores estrategias para afrontar las dificultades que se les presenta en su día a día, sobre todo, aquellas que tienen que enfrentarse a los problemas que genera el tener un hijo o hija en situación de riesgo de AET. De otra parte, el hecho de aumentar sus competencias para la búsqueda de apoyo formal, implica creer más en la escuela como fuente de apoyo. Este cambio contribuirá a una mejor relación entre familia y escuela, facilitando la cercanía entre ambas instituciones.

Es importante destacar que el alumnado, cuyas madres han participado en el programa, mejora notablemente sus competencias personales. No podemos afirmar que estos cambios se deban solo y exclusivamente por la participación de sus madres en un programa de educación parental, pero sí podemos decir que, si trabajando con las madres observamos mejoras significativas en las competencias personales de sus hijos e hijas, la mejora de estos sería mucho mayor si además se trabajara directamente con ellos para aumentar sus competencias personales. Esto nos lleva a predecir que la disminución del riesgo de AET pasa necesariamente por el trabajo, no solo con los padres y las madres sino con el profesorado y con el propio alumnado.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, M. (2014). *Evaluación de la implementación del programa crecer felices en familia en contextos comunitarios*. (Tesis doctoral no publicada). Universidad de La Laguna.
- Arranz, E., Oliva, A., Olabarrieta, F., y Antolín, L. (2010). Análisis comparativo de las nuevas estructuras familiares como contextos potenciadores del desarrollo psicológico infantil. *Infancia y Aprendizaje*, 33 (4), 503-513.

- Arranz, F. E., Oliva, D. A., Martín, A. J., y Parra, O. A. (2010). Análisis de los problemas y necesidades educativas de las nuevas estructuras familiares. *Intervención Psicosocial*, 19 (3), 243-251.
- Asparouhov T., y Muthén B. (2009). Exploratory Structural Equation Modeling. *Structural Equation Modeling*, 16, 397-438.
- Boutin, G., y Durning, P. (1997). *Intervenciones socioeducativas en el medio familiar*. Madrid: Narcea.
- Cabrera, E. (2013). *Construcción y validación de un sistema de evaluación de familias en situación de riesgo psicosocial*. La Laguna: Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Laguna.
- Enguita, M., Mena, L., y Riviere, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Colección Estudios Sociales, 29. Barcelona: Fundación "la Caixa".
- Hidalgo, M. V., Menéndez, S., Sánchez, J., Lorence, B., y Jiménez, L. (2009). La intervención con familias en situación de riesgo psicosocial. Aportaciones desde un enfoque psicoeducativo. *Apuntes de Psicología*, 27 (2-3), 413-426.
- Hidalgo, M. V., Menéndez, S., Sánchez, J., Lorence, B., y Jiménez, L. (2011). *Programa de Formación y Apoyo Familiar*. Sevilla: Ayuntamiento de Sevilla.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling (2nd ed.)*. New York: Guilford.
- Máiquez, M. L.; Rodrigo, M. J.; Capote, C., y Vermaes, I. (2000). *Aprender en la vida cotidiana. Un programa experiencial para padres*. Madrid: Visor.
- Marchena, R., Alemán, J. A., Martín, J. C., y Santana, R. (2015). Investigación sobre el riesgo de abandono escolar temprano. *Organización y Gestión Educativa*, 112 (3), 34-38.
- Martín, J. C., Cabrera, E., León, J., y Rodrigo, M. J. (2013). La escala de competencia y resiliencia parental para madres y padres en contexto de riesgo psicosocial. *Anales de Psicología*, 29 (3), 886-896.
- Martín, J. C., Máiquez, M. L., Rodrigo, M. J., Correa, A. D., y Rodríguez, G. (2004). Evaluación del programa Apoyo personal y familiar para madres y padres en situación de riesgo psicosocial. *Infancia y aprendizaje*, 27 (4), 437-445.
- Martín, J. C., Máiquez, M. L., Rodrigo M. J., Byrne, S., Rodríguez, B., y Rodríguez, G. (2009). Programas de educación parental. *Intervención Psicosocial*, 18 (2), 121-133.
- NESSE, Network of Experts in Social Sciences of Education and Training. (2010). *Early school leaving. Lessons from research for policy makers*. Bruselas: Comisión Europea.
- Rodrigo, M. J.; Máiquez, M. L.; Martín, J. C.; Byrne, S., y Rodríguez, B. (2015). *Manual práctico de parentalidad positiva*. Madrid: Síntesis.
- Rumberger, R. (2001). *Why Students Drop Out of School and What Can Be Done*. Conferencia presentada en el Congreso Dropouts in America: How Severe is the Problem? What Do we know about Intervention and Prevention? Harvard University.
- Rumberger, R., y Thomas, S. (2000). The Distribution of Dropout and Turnover Rates among Urban and Suburban High Schools. *Sociology of Education*, 73 (1), 39-67.
- Traag, T., y Van der Velden, R. K. W. (2011). Early school-leaving in the Netherlands: the role of family resources, school composition and background characteristics in early school-leaving in lower secondary education, *Irish Educational Studies*, 30 (1), 45-62.
- Vaquero, A. (2005). El Abandono Escolar Temprano en España: Programas y Acciones para su reducción. *Revista Galega de Ensino*, 47, 1443-1464.
- Vila, I. (1998). Intervención psicopedagógica en el contexto familiar. En M. J. Rodrigo y J. Palacios (comps.), *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza.
- Ziomek-Daigle, J. (2010). Schools, Families, and Communities Affecting the Dropout Rate: Implications and Strategies for Family Counselors. *The Family Journal: Counseling and Therapy for Couples and Families*, 18 (4), 377-385.

Abstract

Parental education and parental competences to prevent early school leaving

INTRODUCTION. The programme “Living the adolescence in the family”, adapted for families whose children are at risk of Early School Leaving (ESL), shows its effectiveness in promoting parental competences. In the same way, one of the necessary educational answers for reducing ESL is to work with these families. **METHOD.** The programme was implemented in 48 High schools in the Canary Islands, with 60 teachers working on the programme and a total of 654 mothers, of which 438 belonged to the intervention group and 216 to control group. The children of these families were also assessed, specifically 538 students, of which 372 were children of the mothers involved in the programme and 166 belonged to the control group. Two questionnaires were used: a questionnaire on the perception of parental competences. Maternal version and the Questionnaire of personal competences of the minor (teacher’s version). These questionnaires were applied simultaneously to both groups, at the beginning and at the end of the programme. **RESULTS.** The mothers of the intervention group significantly improved their competences in personal development, resilience and those competences related to seeking formal help. In the same way, comparing the results to those of the control group, the mothers involved in the programme have a significantly higher level in all parental competences, with the exception of the competence related to the seeking informal help. Concerning the children of the participating mothers, they improved their competences related to personal development, resilience and cognitive skills. Comparing these with the control group, they had significantly higher levels in all the assessed personal competences. **DISCUSSION.** Group parental education with experiential methodology is a very effective psychoeducational resource to achieve significant changes in parental competences.

Keywords: *Parental education, Parental competences, Students’ personal competences, Risk of Early School Leaving, Family intervention.*

Résumé

Education parentale et compétences parentales pour prévenir l’abandon scolaire précoce

INTRODUCTION. Le programme “Vivir la adolescencia en familia” (“Vivre l’adolescence en famille”), adapté aux familles qui ont des enfants en risque de tomber à l’ASP (Abandon Scolaire Précoce), a prouvé son efficacité pour promouvoir les compétences parentales. De même, l’une des actions éducatives nécessaires pour essayer de diminuer l’ASP, c’est le travail avec les familles. **MÉTHODE.** Le programme a été mené à bien dans 48 lycées des Îles Canaries, avec 60 professeurs responsables et 654 mères, dont 438 appartenaient au groupe d’intervention et 216 au groupe de contrôle. Également, 538 enfants de ces famille ont été évalués, dont 372 étaient enfants des mères intégrées dans le programme, et le groupe contrôle étant 166. Deux échelles de mesure ont été utilisées: une, l’Échelle de perception des Compétences parentales (version des mères), et une autre, l’Échelle des compétences personnelles du Mineur (version des professeurs). Tous les deux ont été appliquées aux deux groupes dans leurs versions initiale et finale. **RÉSULTATS.** Les mères du groupe d’intervention on fait des progrès dans leur développement personnel et résilience et d’autres concernant la recherche d’un soutien formel. De même, par comparaison avec les mères du groupe contrôle, les mères participant au programme présentent

un meilleur niveau dans toutes les compétences parentales étudiées, à l'exception de la recherche d'un soutien informel. Les enfants des mères participantes ont présenté une meilleure compétence de développement personnel y résilience, et des compétences cognitives dans un degré plus élevé que ceux-ci du groupe contrôle. **DISCUSSION.** L'éducation parentale groupale basée sur une méthodologie expérientielle représente une ressource éducative d'une grande efficacité pour obtenir des changements importants dans les compétences parentales.

Mots clés: *Education parentale, Compétences parentales, Compétences personnelles des élèves, Décrochage scolaire précoce, Intervention dans les familles.*

Perfil profesional de los autores

Juan Carlos Martín Quintana (autor de contacto)

Doctor en Psicología por la Universidad de La Laguna y profesor del Departamento de Educación de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Coordinador del Máster Oficial e Interuniversitario en Intervención Familiar de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Presidente de la Asociación Hestia para la Intervención e Investigación Familiar, Psicoeducativa y Social. Asesor para la Provincia de Las Palmas del programa Caixa Proinfancia de la Obra Social de La Caixa. Experto en parentalidad positiva; intervención familiar con familias en situación de riesgo psicosocial: programas grupales de educación parental desde la metodología experiencial; evaluación de las familias en situación de riesgo psicosocial.

Correo electrónico de contacto. email: juancarlos.martin@ulpgc.es

Dirección para la correspondencia: Calle Santa Juana de Arco, 1. Campus Universitario del Obelisco. 35004 Las Palmas de Gran Canaria.

Jesús A. Alemán Falcón

Doctor en Educación por la UNED y profesor del Departamento de Educación de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Miembro del Grupo de Investigación Desarrollo Organizativo y Profesional. Asesor y miembro de la Asociación Hestia para la Intervención e Investigación Familiar, Psicoeducativa y Social. Con amplia experiencia profesional como profesor de secundaria, como profesor colaborador del ISTIC (Dpto. Filosofía y Ciencias Humanas), del IITD y como miembro del Consejo de Dirección del Centro del Profesorado Las Palmas.

Correo de contacto: jesus.aleman@ulpgc.es

Rosa Marchena Gómez

Doctora en Psicopedagogía por la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria y profesora del Departamento de Educación de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Profesora visitante de la Universidad Autónoma de Madrid. Ha sido maestra funcionaria y ha impartido docencia en todas las etapas del sistema educativo. Miembro del Grupo de Investigación Educación Inclusiva, sus líneas de investigación se centran en el ambiente y la gestión del aula en educación secundaria, la interacción profesorado-alumnado y la formación del profesorado, todo ello desde la perspectiva de la educación inclusiva.

Correo electrónico de contacto: rosa.marchena@ulpgc.es

Rafael Santana Hernández

Doctor en Psicopedagogía por la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, profesor del Departamento de Educación de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

Director del Departamento de Educación de la ULPGC. Miembro del Claustro de la ULPGC y vocal del Consejo Escolar de Canarias. Ha realizado numerosas publicaciones además de artículos en revistas científicas de impacto nacionales e internacionales. Coordinador del Grupo de Investigación Educación Inclusiva de la ULPGC e investiga sobre educación inclusiva: necesidades educativas especiales, dificultades de aprendizaje en personas sordas profundas.

Correo electrónico de contacto: rafael.santana@ulpgc.es

LAS IDEAS DE ISÓCRATES EN LA CONCEPCIÓN DEL PRÍNCIPE CRISTIANO DE JUAN LUIS VIVES

Isocrates ideas in the conception of christian prince Juan Luis Vives

URBANO ANTONIO MARTÍNEZ ELENA

Servicio Provincial de Educación, Universidad, Cultura y Deporte de Teruel

DOI: 10.13042/Bordon.2015.67407

Fecha de recepción: 06/02/2015 • Fecha de aceptación: 26/05/2015

Autor de contacto / Corresponding Author: Urbano Antonio Martínez Elena. E-mail: uamartinez@aragon.es

INTRODUCCIÓN. En el Renacimiento, la recuperación de los autores clásicos fue una constante por parte de los humanistas. Juan Luis Vives hizo lo propio con las ideas de muchos de ellos. Para la propuesta de educación política “vivista”, las ideas de Isócrates suponen un pilar sustentador de primer orden, como lo fueron también para Erasmo. La importancia que el ateniense concedió a la educación de los gobernantes para hacer de ellos hombres virtuosos, así como su propio pensamiento político, favoreció la relevancia que le concedieron ambos humanistas. **MÉTODO.** En este artículo se hace una comparación de las circunstancias que condicionaron la vida de cada uno de los autores y que los aproximan de alguna manera para continuar con una exposición de algunas de las principales propuestas isocráticas para la educación de príncipes a la vez que se manifiesta que nuestro humanista les otorgó similar importancia. **RESULTADOS.** Se comprueba que, salvando las distancias propias de los siglos transcurridos y de la predominancia de las ideas cristianas en el Renacimiento, el modelo de gobernante ideal para ambos autores es muy similar, así como la apuesta por la educación de los príncipes en sabiduría y virtud como el mejor de los caminos para regenerar las sociedades. **DISCUSIÓN.** Como en todas las épocas de la historia, la educación ética de las personas dedicadas a las labores de gobierno sigue siendo una preocupación aún en nuestros días. Cabe reflexionar sobre si, en las condiciones actuales en que se encuentran las sociedades occidentales, las propuestas de hombres como Isócrates y Vives siguen teniendo validez.

Palabras clave: *Historia de la Educación, Formación ética, Humanismo, Educación humanística, Teorías educativas, Papel de la educación.*

El siglo XVI fue una época convulsa para Europa, sumida en una crisis que abarcó varios ámbitos: comenzaron a consolidarse los estados nacionales forzando los últimos coletazos del feudalismo; las rivalidades por ocupar el trono imperial entre Carlos I de España y Francisco I de Francia y la no aceptación del resultado por parte del segundo supusieron una situación de constantes guerras entre ambos estados y sus respectivos aliados; a todo ello hay que sumar la seria amenaza que suponía el avance de los turcos por el continente; los efectos de las guerras cristalizaron en un gran aumento de la mendicidad y del número de impedidos en las ciudades agudizando la sensación de crisis social en las principales ciudades europeas; en el terreno religioso la situación culminó con la reforma protestante; en lo educativo se produjo el choque entre escolásticos y humanistas, pendientes los unos de mantener una forma de transmisión de los saberes ante el empuje de los otros que venían con nuevas ideas y formas de concebir la educación.

En ese contexto fueron muchos los intelectuales europeos que trataron de reformar al hombre para regenerar sus sociedades. Entre ellos destacan los componentes del humanismo del Norte, un movimiento que se distinguió, entre otras cosas, por proponer una regeneración política y social que encontraba como principal causa de la crisis la falta de interés de los hombres por contribuir al bien común y que tenía en su argumentario de remedios uno de sumo interés: la importancia concedida a la educación política. Las obras dedicadas a la educación de príncipes, que ya contaban con una tradición de siglos, fueron numerosas y los más insignes humanistas del Norte hicieron su aportación al género. Entre estas obras destacan *La educación del príncipe cristiano* de Erasmo de Rotterdam y *la Utopía* de Tomás Moro.

Tal educación política se caracteriza por poner el acento en el cultivo de las virtudes (destacando la caridad cristiana) en aquellos hombres destinados al ejercicio del poder partiendo del

siguiente razonamiento: “Si el príncipe alcanza la virtud completa, esto le hará plenamente cristiano; y si es plenamente cristiano, esto le capacitará a echar las bases de la república perfecta” (Skinner, 2013: 245).

Una consecuencia de anteponer la virtud en el ejercicio de la política es que para conseguir gobernantes virtuosos los humanistas del Norte vieron como mejor camino posible la educación en los *studia humanitatis*.

Entre estos humanistas hay que situar en lugar de relevancia al valenciano Juan Luis Vives, arquetipo de humanista europeo, quien en sus obras diseñó un príncipe modelo para la cristiandad.

Vives obedece al prototipo de humanista de la Europa del emperador Carlos V, “un reformador que desde la gramática a la política todo lo utiliza para su pretensión de renovar al hombre y a las sociedades” (Maravall, 1999: 126). Un hombre que estudia las artes del lenguaje no para tener un discurso estéticamente perfecto, sino que poner el énfasis en tener un discurso elegante a la vez que eficaz con el que obrar bien y enseñar a obrar bien¹. Alguien que cuando estudia la historia lo hace cargado de la razón de pensadores como Aritóteles, Jenofonte, Polibio o Cicerón, concibiéndola como un curso de acontecimientos que obedecen a una estructura de ciclos recurrentes, lo que la convierte en maestra de vida, en metodología de enseñanza y en la fuente donde obtener un sinnúmero de conocimientos prácticos traídos del pasado para aplicar a la resolución de los problemas del presente. Alguien que no lee a los clásicos solo por placer, sino porque vivieron problemas que vuelven y porque aportan ideas para resolverlos.

En su afán reformista fueron muchos los autores de la antigüedad grecolatina de los que nuestro humanista recuperó conocimientos, pero a efectos del cambio político mediante la educación de los gobernantes interesa destacar

en este artículo a uno de ellos en particular: Isócrates.

Vives no fue el primero que decidió recuperar al ateniense para educar a los príncipes. Erasmo de Rotterdam ya lo había hecho en *La educación del Príncipe cristiano*, en cuya dedicatoria a Carlos V manifiesta haber utilizado las ideas isocráticas sobre el gobierno del reino acomodándolas a la fe cristiana. Erasmo reconoce la importancia del pensamiento de Isócrates en esa dedicatoria con las siguientes palabras: “Yo demostraré a la latinidad el precepto de Isócrates sobre la administración del reino”, y su posibilidad de acomodo a la fe cristiana cuando manifiesta acto seguido, “si este sofista instruyó a no sé qué reyezuelo o, mejor dicho, tirano, y el pagano forma al pagano, yo, que soy teólogo, instruyo a un príncipe ínclito e integerrimo; yo cristiano a un cristiano” (Erasmo de Rotterdam, 1996: 6).

El momento preciso en el que Vives conoció la obra del ateniense es difícil de determinar, si bien puede aventurarse que tal conocimiento tuviera lugar a través de dos vías:

- a) Una indirecta, a través de la lectura de *La educación del príncipe cristiano* de Erasmo que pudo servir como motor impulsor a Vives para leer a Isócrates y sacar sus propias conclusiones.
- b) Y otra directa, con la lectura de las obras del ateniense por el propio Vives, quien tradujo al latín dos discursos que dedicó al cardenal Wolsey, concretamente *Nicocles* y *Areopagítico*, considerando que eran un regalo digno de un canciller de Inglaterra dada la utilidad de su contenido para quien ejerce labores de gobierno. No serían solo estos dos discursos los que leyera y pasara por el tamiz de la fe cristiana nuestro polígrafo a juzgar por la coincidencia de ideas que pueden verse comparando las obras de uno y otro, así como por referencias a los mismos que aparecen en los escritos de Vives.

Independientemente de la vía por la que Vives dio con Isócrates el resultado fue una comprensión formidable del pensamiento pedagógico-político del ateniense y una asimilación del mismo tan profunda como para trasladarlo y acomodarlo de la Antigüedad a la Modernidad con el fin de llegar a tener como gobernante al príncipe cristiano ideal.

El motivo de la preferencia de Vives por Isócrates no puede conocerse con exactitud pero existen factores que los aproximan como que ambos vivieron en épocas caracterizadas por crisis profundas de sus respectivas sociedades que les llevaron a plantearse como necesidad y como objetivo fundamental la regeneración de la condición del hombre por un medio imprescindible y único a su entender, la virtud en todos los órdenes de la vida, empezando por la política. Para ello entendieron imprescindible la educación ética y práctica de los gobernantes. Según Rovira (2012), a lo largo de la historia y ante situaciones de crisis en el terreno de la política se ha optado siempre entre dos alternativas:

“la incorporación a la dirigencia política de nuevas generaciones y/o de nuevos estilos –lo que ha dado en llamarse la regeneración de la dirigencia–, y una opción más a largo plazo que ha sido preferida por destacados filósofos políticos: concentrarse en la buena formación ética y técnica de los futuros gobernantes” (Rovira, 2012: 27).

Vives e Isócrates son exponentes de la apuesta por la segunda alternativa, la educación adecuada de quienes van a gobernar.

Aparte de esta apuesta por la educación política, algunos lugares comunes que se aprecian en las vidas y obras de los dos autores son considerados a continuación.

En primer lugar hay que tener en cuenta la mencionada similitud de contextos: la vida de Isócrates se vio marcada por las continuas guerras entre pueblos hermanos, los griegos en la

Guerra del Peloponeso, y por la guerra ante un enemigo exterior, los persas en las Guerras Médicas; la de Vives, por las guerras entre los príncipes cristianos y por la guerra contra los turcos. El ateniense aspiraba a la unión de todos los pueblos griegos, el valenciano a la unión de la cristiandad.

Segundo, ambos veían con preocupación que los gobernantes de su tiempo actuaban en muchas ocasiones de maneras poco rectas y olvidadas del bien común.

Tercero, mostraron interés tanto por los asuntos de la política interna como de la política exterior y fueron hombres de paz. Isócrates defiende la igualdad de todos los griegos lo mismo que luego Vives la de todos los hombres. Si uno es un panhelenista, el otro es un defensor a ultranza de la cristiandad como unidad sociopolítica y religiosa.

Otro rasgo que acerca a ambos pensadores es la coherencia que mantuvieron en el desempeño del rol de consejeros y educadores de hombres de gobierno de sus respectivas sociedades, pues aunque el ateniense sea acusado de vaivenes en sus ideas políticas², al menos en cuanto a la que considera mejor forma de gobierno, sí que demostró coherencia en la defensa de un conjunto de ideas. Por su parte, Vives, se mostró firme defensor de la monarquía a condición de que el rey fuera sabio y virtuoso³.

El ideal de educación política isocrático, después adoptado y acomodado por Vives, puede resumirse en los siguientes puntos en los que se comparan los consejos de ambos autores a sus respectivos gobernantes:

1. Exaltación del valor de la palabra y la retórica como medio de acción política. O, lo que viene a ser lo mismo, relación entre poder y buen uso de la palabra. La oratoria es considerada una herramienta del saber y del poder, y el gobernante hará uso de ella para dirigir al pueblo. Por ello es preciso que el gobernante reciba

una buena formación, antes que como gobernante como orador capaz de pronunciar los mejores discursos. Respecto a los discursos, Isócrates manifiesta lo siguiente:

“Yo acepto todos los discursos, incluso los que pueden ayudarnos poco, pero considero que los más bellos, los más dignos de un rey y los más adecuados a su carácter son los que nos aconsejan sobre la manera de vivir y sobre la política, y de estos, cuantos enseñan a los soberanos cómo deben tratar al pueblo, y a los súbditos cómo deben tratar a los señores; pues veo que gracias a ellos las ciudades resultan más felices e importantes” (Isócrates, 1979: 287-288).

Vives, en el *Libro II de Las Disciplinas*, concede no menor importancia a la retórica, la parte del lenguaje que mueve los afectos. La denomina “Arte de bien hablar” y dice de ella que “es de una eficacia extraordinaria, tiene un poder excepcional y se hace indispensable para todos los trances de la vida.” (Vives, 1997: 169). Su poder reside en que moviliza los afectos del alma, las pasiones y la razón, y hace manifiesta la voluntad de quien habla, y en su gran potencia para movilizar al auditorio. Por ello será preciso para cualquier hombre de gobierno usar un lenguaje decoroso y apropiado según las personas a las que se dirija, los lugares y los momentos, coherente y sin inconveniencias. Pues la palabra “es la causante de los bienes y de los males más descomunales” (Vives, 1997: 170).

Desde el punto de vista de la formación del político la retórica es muy relevante pues la convivencia de la sociedad se gobierna desde dos instancias, la palabra, de efectos inmediatos, y la justicia, lenta y silenciosa. El gobernante deberá ser un brillante orador para ganarse al pueblo y alcanzar sus fines, pues

los hombres aceptan de buen grado ser gobernados por quien consideran que es justo, pero quieren como jefe y gobernante, confiándose a él por entero, a quien tiene más dominio de la

palabra y está mejor preparado para hablar, pues consideran que en el espíritu del orador reside la misma fuerza que experimentan en el río del espíritu, en la palabra (Vives, 1997, I: 199).

Idea que confirma en *El arte retórica* cuando afirma que en toda sociedad son mejor considerados aquellos que mejor uso hacen de la palabra y que “domina entre los hombres quien está especialmente preparado para hablar” (Vives 1998: 11).

Sobre cuáles son los mejores discursos debió compartir criterio con el ateniense al incluirlo entre los elegidos, traducirlo para Wolsey y declarar que lo había hecho suyo.

2. La vinculación de los conceptos de poder político y la felicidad de la ciudad. Según Isócrates, la segunda depende de la sintonía y buena armonía entre gobernantes y gobernados, o sea, de una óptima disposición de ánimo de unos para con otros. Esta relación entre poder del gobernante y felicidad del pueblo tiene dos partes: una, el gobernante debe querer al pueblo y velar por su bien si desea mantenerse en el poder y gobernar desde la calma. Esta idea se completa con el consejo de gobernar desde el afecto para conservar más seguro y por más tiempo el gobierno: “Preocúpate del pueblo y procura en todo mandarles con afecto, pues sabes que de las oligarquías y de las demás formas de gobierno duran más tiempo las que mejor cuidan al pueblo” (*A Nicocles*, 15-16). La segunda es el deber de obediencia del pueblo, recogida magistralmente en la parte final del *Nicocles* en la que el rey resume su discurso sobre los deberes del pueblo con las siguientes palabras: “es preciso que os comportéis respecto a mi poder como creéis que se deberían comportar con vosotros vuestros subordinados” (Isócrates, 1979: 300). Para, a continuación, añadir:

“Si hacéis esto, ¿para qué hablar más de las consecuencias? Pues si yo me mantengo igual que antes y hay obediencia por vuestra parte, pronto veréis que vuestra vida progresará, que mi poder aumentará y que la ciudad

resultará más próspera. A cambio de tales beneficios no hay que descuidar nada, sino soportar cualquier clase de trabajos y peligros; vosotros podéis realizar esto sin quebrantos, siendo leales y justos” (Isócrates, 1979: 300-301).

De todo lo cual se deduce que Isócrates consideraba necesario el consenso del pueblo para el buen gobierno unido a la debida obediencia.

También para Vives el *consensus populi* es un factor que legitima el poder político de los príncipes, que necesitan el acuerdo y la aprobación de los súbditos, su aceptación de colaborar, y al que en su *Sobre la concordia y la discordia en el género humano* identifica con el buen querer por parte de la ciudadanía hacia quien los está gobernado. Para Vives (1999d) este criterio legitimador del poder es fundamental, dado que “ningún imperio está seguro si no se ve protegido por la bienquerencia del pueblo” (Vives, 1999d: 202).

El valenciano contempla el consenso entre gobernantes y gobernados como uno de los pilares fundamentales en los que se debe sustentar el poder y defiende que los gobernantes deben tener presente en todo momento que necesitan tener el apoyo y el consentimiento de los súbditos para mantenerse en su posición de primacía, pues, “¿qué niño o vieja ignora que los más grandes imperios son fuertes por el consenso general, y que se convertirían en nada si nadie obedece?” (Vives, 2004b: 82). Sin el consenso del pueblo el príncipe no podrá hacer valer su autoridad, la derivada del buen hacer y del prestigio, ni obtendrá el respeto que esta conlleva, y perderá el afecto de los súbditos, lo cual implica el riesgo de tener que hacer uso de métodos y formas de gobierno que le acerquen, si no le conviertan, en un tirano. Esto último fue apuntado por el padre Gomis (1946), cuando escribió que para Vives “si no es acatado ni querido el príncipe derivará en tirano” (Gomis, 1946: 73).

En el *Diálogo de Mercurio y Carón* (obra que se creía de Valdés, atribuida a Vives por Calero) es

donde de forma más clara y directa Vives pone de manifiesto la necesidad que tiene el príncipe de contar con el consenso de su pueblo, hablando de la existencia de un pacto entre gobernante y gobernados que supone derechos y obligaciones para ambas partes. Estas palabras, puestas en boca del rey Polidoro, reflejan lo que Vives pensaba al respecto:

“Cata que hay pacto entre el príncipe y el pueblo; que si tú no haces lo que debes con tus súbditos, tampoco son ellos obligados a hacer lo que deben contigo. ¿Con qué cara les pedirás tus rentas si tú no les pagas a ellos las tuyas? Acuérdate que son hombres y no bestias, y que tú eres pastor de hombres y no de ovejas” (Vives, 1999f: 226-227).

Como en el caso de Isócrates, para Vives el consenso se sustenta en el buen gobierno del príncipe y la obediencia del pueblo, pues cree que “todos los príncipes han de ser respetados, que hay que obedecerlos sean quienes sean, y que además a los buenos se les debe el afecto y el apoyo a manos llenas” (Vives, 1999c: 105) pero que “la obediencia puesta en malos fundamentos no puede durar” (Vives, 1992:169) dado que los hombres no desean obedecer a gobernantes que no sean dignos de tal ocupación.

3. Según Isócrates, el gobernante ha de guiar a los suyos política y moralmente, debe ser un líder político y moral, con primacía de la segunda dimensión sobre la primera: para el ateniense la autoridad moral está por encima y dirige a la autoridad pública. El modelo de rey ideal aparece en *Evagoras*, de quien dice reunía todas las cualidades que debe poseer un buen rey:

a) En primer lugar, poseía muchas virtudes: desde niño belleza, fuerza física y prudencia, a las que se sumaron con los años el valor, la sabiduría y la justicia (virtud superior junto con la prudencia) “en el más alto grado cada una de ellas” (Isócrates, 1979: 309). A ello aunaba que “estaba muy dotado de talento

y era capaz de dirigir convenientemente la mayoría de sus empresas” Isócrates, 1979: 313), a pesar de lo cual nada dejaba a la improvisación.

- b) Por otro lado, alcanzó el poder de forma honrada y justa con la ayuda divina. Y en el ejercicio del gobierno mostraba preocupación por los asuntos públicos, gobernaba con amor pero con firmeza, “castigando a los culpables de acuerdo con la ley” (Isócrates, 1979: 314), para lo cual demostró que era buen conocedor de todos los ciudadanos, de sus intenciones y con capacidad de anticipación ante las amenazas.
- c) Además, se dejaba aconsejar a pesar de no tener necesidad de ello en muchas ocasiones, deliberando siempre con sus amigos,
- d) Asimismo, en su proceder diario, “era majestuoso no tanto en su arreglo personal como en la organización de su vida” (Isócrates, 1979: 314); era coherente con sus palabras, magnánimo, mostraba gran capacidad de autocontrol y “dominaba sus placeres, pero no se dejaba llevar por ellos” (Isócrates, 1979: 315); y no se confiaba a la suerte, sino a su propio esfuerzo. En este sentido, Isócrates considera como fin primordial de la educación el autodomínio: “Gobiérnate a ti mismo no menos que a los demás, y piensa que lo más propio de un rey es esto: no ser esclavo de ningún placer, sino dominar las pasiones más que a los ciudadanos” (Isócrates, 1979: 277). Solo quien sabe autogobernarse está en condiciones de gobernar a sus conciudadanos.
- e) En definitiva, demostró una superioridad sobre todos los demás que le legitimaba como ejemplo para su pueblo, idea que se repite en *Nicocles*, poniendo en el discurso del propio rey estas palabras:

“Además, también creí conveniente que los reyes fueran mejores que los ciudadanos particulares, ya que también tienen

honores mayores, y que sería vergonzoso que obligaran a los demás a vivir ordenadamente, y ellos mismos, en cambio, no actuasen con más prudencia que sus gobernados” (Isócrates, 1979: 295).

Todas estas cualidades y buenas formas en el ejercicio del poder constituyen enseñanzas transmitidas a los gobernantes por Vives en sus escritos:

- 1) El príncipe debe ser virtuoso. El catálogo de virtudes propuesto para todo buen gobernante es amplio destacando la prudencia (que permite evaluar las circunstancias y tomar la decisión adecuada a las mismas), la justicia (aplicar la ley con equidad), junto con la sabiduría y la caridad. En carta al rey portugués Juan III enumera otras virtudes complementarias: “diligencia, industria, mansedumbre, magnanimidad, munificencia, constancia y lealtad” (Vives, 1978: 564). El ejercicio del gobierno debe tener su base sustentadora en la virtud para que el gobernante esté en condiciones de alcanzar su fin primordial, el bien común, facilitador de la prosperidad de los reinos. Para ello el rey tiene que tener como meta y recompensa ser virtuoso. Si el rey se siente recompensado con alcanzar la virtud por medio de todas sus obras estará siempre satisfecho, y otro tanto su pueblo (Vives, 1999f).
- 2) El acceso al poder debe producirse por medios lícitos y sin violencia, tal como lo reconoce en Carlos V: “tu poder queda demostrado con tantos reinos, conseguidos no con la sangre y la muerte de hombres, sino recibidos de tus antepasados en herencia, uniendo en matrimonio...” (Vives, 1999d: 124).
- 3) El príncipe debe conocer bien a sus súbditos, sus problemas, los asuntos que tengan entre ellos. Y no solo a sus súbditos, también al resto de los hombres con los

que se relacione. El consejo es: “Procura siempre de saber de la natura y costumbres, no solamente de tus súbditos, más también de los extraños” (Vives, 1999f: 229). Y hacer las cosas provechosas a los súbditos antes de que le sean solicitados por estos.

- 4) La preocupación por el bien común es el primer deber del gobernante porque “un estado es justo y un poder es saludable si las preocupaciones y las determinaciones de los gobernantes van referidas al bien público” (Vives, 2004b: 82). En este sentido advierte al archiduque Fernando en una carta en 1520 que el gobernante debe buscar el bien público “y debe estar persuadido de que en el momento en que inauguró su mandato, asumió los anhelos y la voluntad de su pueblo y se despojó de los suyos propios” (Vives, 1978: 208). Porque el bien común es requisito para la bonanza y la convivencia pacífica de los pueblos pues “anda de la mano y estrechamente unido a la prosperidad y bienestar espiritual de estos mismos pueblos, de tal suerte que no puede separarse una cosa de la otra” (Vives, 1978: 415).
- 5) Ejercer el poder desde el afecto a los súbditos, pues en opinión de Vives (1999e) es el amor lo que hace posible el buen gobierno:

“Porque nadie puede complacerse en cosa alguna, si no la ama y no le resulta agradable y querida; por esto es necesario que el que rige y el que administra, ame aquello que dirige con su gobierno, [...], enfocándolo todo al provecho del que es gobernado (que esto es precisamente regir y gobernar), no al suyo propio” (Vives 1999e: 307).

- 6) Buscar el amor de los súbditos antes que el temor. Si el príncipe es amado por los suyos reinará en paz y se sentirá protegido por ellos en la seguridad de que

nada quieren contra él; de lo contrario, si el vínculo entre príncipe y pueblo es el temor, el príncipe debe saber que los suyos desearán su caída. De ahí el consejo: “Procura ser antes amado que temido, porque con miedo nunca se sostuvo mucho tiempo el señorío” (Vives, 1999f: 224).

- 7) Demostrar firmeza en la aplicación de la ley. El príncipe debe mostrarse firme en la aplicación de las leyes llegando a ser inflexible y severo cuando los delitos lo requieran como dice en carta a Juan III, rey de Portugal (cf. Vives, 1978: 564).
- 8) El príncipe debe ser una persona abierta al consejo; pues a nadie le hace más falta que a aquellos que tienen las máximas responsabilidades en la sociedad, dejarse aconsejar es muestra de sabiduría. Así se lo dijo a Enrique VIII:

“la sabiduría, que consiste en ser aconsejado, ser enseñado, ser corregido; ejercicios no menos necesarios que a los demás hombres para el príncipe, esto es, el hombre que necesita más experiencia que los particulares, en la medida en que más asuntos y más importantes dependen de la previsión y de la determinación de uno solo. Ningún hombre sin la instrucción y sin consejero ha sido suficientemente equipado para la sabiduría. Necesita maestros, experiencia y personas que le muestren y le corrijan los errores a fin de pulir el espíritu, de por sí tosco” (Vives, 1999b: 81).

- 9) Vives (1999d) también propuso el autogobierno como una de las principales virtudes: antes de gobernar un reino, el príncipe debe de saberse capaz de gobernarse a sí mismo, lo cual requiere de un proceso de reflexión serena acerca de esa capacidad: “examínate antes y piensa si puedes gobernarte a ti mismo y lo que ya posees; si has conseguido esto, entonces ciertamente sal fuera para gobernar otras

tierras” (Vives 1999d: 257), porque “la verdadera grandeza del príncipe consiste precisamente en juzgar de las cosas mejor que el vulgo y, ante todo, en gobernarse a sí mismo él, que tiene bajo su potestad a tantos miles” (Vives 1999d: 271). Con esta cualidad el príncipe será capaz de evitar la toma de decisiones precipitadas que puedan llevarle a obtener resultados perjudiciales para sí o para sus súbditos, evitará los accesos de cólera y con ello las disensiones y discordias que le hacen rebajarse en su condición de príncipe a la de un mero particular.

- 10) En su proceder diario ha de ser moderado, “no mirando lo que puede, mas lo que debe hacer” (Vives, 1999f: .225).
- 11) Para Vives, el príncipe debe ser superior al resto de los hombres tanto en virtud, como en sabiduría y en comportamiento. Respecto a la primera aconseja “cuanto sobrepujas a los tuyos en honra y dignidad, tanto debes excederlos en virtudes” (1999f: 224); respecto a la segunda, el gobernante debe ser un sabio, “¿qué otra cosa es el verdadero príncipe que un sabio con poder público?” (1999d: 271); y respecto a su comportamiento, el gobernante debe saber que es un espejo para los súbditos, que tal como sea él lo será su pueblo por lo que su comportamiento habrá de ser necesariamente el mejor.

4. Isócrates concede gran importancia a la elección de buenos consejeros, ya que el rey debe saber “que un buen consejero es más útil y más propio de un soberano que todas las fortunas. Piensa que harán más grande tu reinado quienes puedan ayudar más a tu inteligencia” (Isócrates, 1979: 282).

Para Vives (1999e) los consejeros deben ser considerados respecto del príncipe como:

“su espíritu, su pensamiento y su juicio y, por ello, la salvación del estado. Pues ellos refrenan también las pasiones de los príncipes, y

contienen sus impulsos vehementes, y cuando aquellos se arrebatan más allá de lo que conviene, los disuaden y los detienen” (Vives 1999e: 297).

Por ello aconseja al príncipe extremar el cuidado en la elección de las personas destinadas a aconsejarle y a conocer los asuntos delicados del reino, que deberán ser un número reducido, siguiendo la consigna de Salomón de querer y hacer bien a muchos, pero no confiar secretos a cualquiera. En la *Escolta del alma* añade, “elige bien a quien puedas depositarlos seguramente, y seguir su consejo con provecho; eso no es falta de caridad” (Vives 2004a: 287). A la hora de proceder a esta elección ha de tener en cuenta que reúnan las siguientes condiciones: “que sean muy prudentes, que tengan experiencia del mundo, gravedad en sus decisiones y gran moderación” (Vives, 1988: 103).

5. Para Isócrates los límites del poder no deben ser ni la constitución ni las leyes, sino la justicia y la virtud moral. Por ello es partidario de que haya pocas leyes, pero justas y de fácil cumplimiento e interpretación para evitar que sean fuente de discordias. “Busca leyes totalmente justas, convenientes, concordantes entre sí, que hagan lo más breves posible las discusiones de los ciudadanos y más rápidas sus reconciliaciones; pues todas estas deben ser las cualidades de unas leyes bien establecidas” (Isócrates, 1979: 273).

Vives también antepone la justicia a las leyes y en *Las Disciplinas I* opina que debe existir un cuerpo de leyes que regule la convivencia en comunidad cuyo fin es buscar el bien y la equidad, pues

“la equidad es el alma de las leyes, su fuerza, su energía, sustraída la cual se destruyen necesariamente las leyes con la muerte, porque nada hay más injusto que las que no se inspiran, ni se rigen por la bondad y la equidad. La ley no puede cuidar de todo, la equidad está presente en todo” (Vives 1997: 306).

dado que las leyes, por principio, son iguales para todos y no pueden alcanzar todos los casos, pero sí la equidad entendida como la justicia aplicada a cada caso particular. Allí donde haya justicia y bondad ningún trabajo tendrán los jueces y magistrados. Las leyes deberán ser pocas, factibles, claras, redactadas en la lengua del pueblo, motivadas y consensuadas. Solo así se constituirán normas a las que se ajuste el comportamiento de la gente.

6. **La historia como fuente de conocimiento.** Isócrates tenía como modelo los valores por los que se regía el gobierno de los padres de la democracia ateniense, y no dudó en poner como ejemplos de buenos gobernantes a personajes de aquel pasado que añoraba, como Clístenes o Solón, para que sirvieran de referencia a los atenienses con los que convivió.

Del mismo modo para nuestro humanista la historia es una disciplina clave por cuanto provee al hombre de la experiencia de quienes le precedieron, consciente de que nadie puede llegar a conocerlo todo por la experiencia vivida en primera persona. Por otra parte, la Historia educa la prudencia. Además, Vives concede a la Historia otra dimensión educativa: al margen de ser una disciplina de conocimiento constituye un método pedagógico, un modo de enseñar que contribuye a la perfección de la erudición y de la moral del hombre. Para comprobarlo basta leer su *Concordia* donde los consejos a Carlos V seguidos de ejemplos de la historia son una constante.

7. **El valor de la paz.** Isócrates fue consciente de los males que causaban las guerras para su ciudad y para todos los ciudadanos, a los que advierte en su discurso *Sobre la paz* que las contiendas bélicas los hicieron más pobres, los enemistaron con el resto de los griegos y agotaron a la polis, causando inseguridad, pobreza y desorden. Por el contrario, la paz asegura mayores recursos económicos, ausencia de tributos abusivos, vivir sin miedos y el auge del comercio.

“Y lo más importante: tendríamos a todos los hombres como aliados, no por la fuerza, sino por convicción, y nos acogerían no por nuestro poderío en momentos de seguridad para desertar en los de peligro, sino que se portarían con nosotros como deben hacerlo auténticos aliados y amigos... En cambio, quienes viven con piedad y justicia, pasan con seguridad el tiempo presente y tienen las más dulces esperanzas para la eternidad” (Isócrates, 1980: 16).

De la misma opinión era Vives, quien no cejó en sus esfuerzos por conseguir que los gobernantes de su tiempo dejaran las guerras entre ellos y firmaran una paz duradera, contemplando como única guerra posible la destinada a echar a los turcos de la cristiandad. En este afán pacificador no dudó en dar a los príncipes consejos como los siguientes: “hay que poner todo el empeño en no emprender una guerra a la ligera y que no hay que cambiar una paz segura por la esperada victoria” (Vives, 1999b: 88); la guerra debe quedar como último remedio y ante necesidades inevitables tras haber agotado sin resultados las demás soluciones posibles; “determinate de nunca hacer guerra por tu enemistad ni por tu interés particular; y cuando la hubieres de hacer, no sea por ti, sino por tus súbditos, mirando primero cuál les estará mejor, tomarla o dejarla” (Vives, 1999f: 229); no ponerse de parte de ninguno de los contendientes en las guerras ajenas con el único fin de aumentar honor y fama; no ambicionar ni ocupar territorios ajenos pues “¡cuánto mejor sería pensar en el modo de gobernar bien lo adquirido que en el de conseguir nuevas posesiones!” (Vives, 1999c: 107). Y ensalza la paz como muestra este pasaje:

“El pueblo es bueno en la paz, y por eso es obediente y dispuesto; en la guerra es salvaje, perverso y lo rehúye todo. Las artes de la paz son dulces y maravillosamente adecuadas a tu carácter apacible; en la guerra todas las cosas son sangrientas e

inhumanas. El propio príncipe está atemorizado y asustado” (Vives, 1999b: 88).

En otras palabras, en la guerra hasta el buen príncipe corre el riesgo de tener que degenerar en tirano para conservar el poder y conseguir sus fines.

8. Isócrates considera que la **educación del gobernante es imprescindible y debe ser mejor que la del resto**. Para ello es necesario que los educadores de los reyes sean los mejores, pues del beneficio de la educación del gobernante se favorecen tanto los propios gobernantes como los gobernados, los unos con la consolidación de su propia autoridad, los otros con constituciones y leyes más propicias (Isócrates, *A Nicocles*).

Para Vives la educación del hombre destinado al mando debe ser la más completa de todas pues a nadie conviene más la sabiduría que al rey. Por lo que respecta a los maestros, deben reunir juicio, experiencia y prudencia, amén de un comportamiento virtuoso. Por ello, el programa que propone para la educación del gobernante, como para cualquier aspirante a sabio, está nucleado por las artes del lenguaje (gramática, dialéctica y retórica) complementadas por las disciplinas que sirven para cultivar el espíritu (filosofía natural e historia) y por el derecho. Más la educación religiosa como cumbre de toda formación, pues para Vives la religión es “el elemento básico de una verdadera formación humana e integral” (Cárceles, 1993: 155-156).

Como conclusión puede decirse que Isócrates supuso una fuente de inspiración para Vives por cuanto hace una propuesta de mejora del gobernante desde una educación que debe primar el carácter práctico, la utilidad, para beneficio de toda la comunidad. Y esta utilidad debe guiarse desde la virtud moral. En palabras de Guzmán (1979), “Isócrates preconiza una educación que sea útil para la vida ordinaria; pero la utilidad ha de estar regida por un criterio moral” (Guzmán, 1979: 34).

Lo que aportó Vives al ideario isocrático de educación política fue identificar el componente moral de esa educación con el de la fe católica, algo sencillo para una persona creyente y que, entre otras cosas, había escrito los comentarios a *La ciudad de Dios* de san Agustín y había visto cómo Erasmo había hecho otro tanto.

Contar con gobernantes bien formados y competentes a la par que rectos en su proceder es un deseo que se repite en nuestras sociedades a lo largo de la historia, también ahora. De ahí que las ideas de hombres como Isócrates y Vives respecto a la educación política sigan teniendo vigencia en la actualidad.

Notas

¹ El compromiso ético es una constante en los manuales de retórica de los autores españoles del siglo XVI, que aúnan elocuencia y valores morales. Esto se confirma, además de en Vives, en hombres posteriores como Sánchez de las Brozas (1984), quien en su *Tratado de dialéctica y retórica* dice que “hay que recurrir a lo útil y honesto” (Sánchez de las Brozas, 1987: 267), o en Arias Montano, para quien “el afán del orador consistirá en unir utilidad y honradez y convencer a la gente con ambas ideas” (55).

² Fruto del periodo de crisis en que vivió y de su capacidad de análisis y de crítica, Isócrates fue evolucionando en su forma de pensar sobre cuál es la mejor forma de gobierno, pasando de ser un gran defensor de la democracia ateniense antigua a serlo de la aristocracia (en *Arquidamo*) y de la monarquía en *Nicocles*. Según Guzmán (1979), estos cambios en la forma de pensar obedecen a que Isócrates “es, sencillamente, un político realista, cuya opinión política varía según los cambios de una época de rápidas transformaciones, así como según la personalidad de los destinatarios de los discursos” (pp. 25-26).

³ Vives conocía las formas de gobierno que habían propuesto los clásicos y valoró sus respectivas fortalezas. La única condición era que quien ocupara puestos de poder fuera virtuoso. Ello puede deducirse del siguiente extracto de su carta a Wolsey: “es saludable todo gobierno en el cual el bien público se antepone al privado, y es perniciosa toda actuación en contra de ello; y que supuesta la prudencia y toda clase de virtudes y respeto del bien común, es preferible el poder y gobierno de uno solo, a imitación del reino de este mundo, en el cual todo es dirigido por un solo hombre, pero el más justo, sabio y óptimo, el cual todo lo ordena, no a su propio provecho, sino a la prosperidad de aquellos que tiene encomendados” (Vives, 1978: 333).

Referencias bibliográficas

- Arias, B. (1984). *Retórica*. Badajoz: Departamento de Publicaciones de la Diputación Provincial de Badajoz y Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.
- Cárceles, C. (1993). *Humanismo y educación en España (1450-1650)*. Pamplona: EUNSA.
- Erasmo de Rotterdam (1996). *Educación del príncipe cristiano*. Madrid: Tecnos.
- Gomis, J. B. (1946). *Criterio social de Luis Vives*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Instituto Balmes de Sociología.
- Guzmán, J. M. (1979). “Introducción general”. En Isócrates. *Discursos I* (pp. 7-43). Madrid: Colección Clásica Gredos.
- Isócrates (1979). *Discursos I*. Madrid: Colección clásica Gredos.
- Isócrates (1980). *Discursos II*. Madrid: Colección clásica Gredos.
- Maravall, J. A. (1999). *Carlos V y el pensamiento político del Renacimiento*. Madrid: BOE.
- Rovira, R. (2012). *La educación política en la Antigüedad clásica*. Madrid: Biblioteca de autores cristianos-UNED.
- Sánchez de las Brozas, F. (1984). *Obras I, Escritos retóricos: El arte de hablar y Tratado de dialéctica y retórica*. Cáceres: Institución Cultural “El Brocense”.

- Skinner, Q. (2013). *Los fundamentos del pensamiento político moderno I. El Renacimiento*. México: Fondo de Cultura Económica, segunda reimpresión.
- Vives, J. L. (1978). *Epistolario*. Edición preparada por José Jiménez Delgado. Madrid: Editora Nacional.
- Vives, J. L. (1988). *Diálogos y otros escritos*. Introducción, traducción y notas de Juan Francisco Alcina. Barcelona: Planeta S.A.
- Vives, J. L. (1992). *Diálogo de las cosas acaecidas en Roma*. Fuenlabrada, Madrid: Cátedra. Atribuida a Alfonso de Valdés.
- Vives, J. L. (1997). *Las Disciplinas* (1ª ed., vol. 3). Valencia: Ayuntamiento.
- Vives, J. L. (1998). *El arte retórica. De ratione dicendi*. Barcelona: Anthropos.
- Vives, J. L. (1999a). A Enrique VIII, Rey de Inglaterra, sobre la captura del Rey de Francia. En J. L. Vives (1999), *Obras políticas y pacifistas* (pp. 77-79). Madrid: Biblioteca de autores españoles (BAE).
- Vives, J. L. (1999b). Al mismo Rey, sobre el gobierno del reino, sobre la guerra y la paz. En J. L. Vives (1999), *Obras políticas y pacifistas* (pp. 81-90). Madrid: BAE.
- Vives, J. L. (1999c). Sobre las disensiones de Europa y la guerra contra los turcos. En J. L. Vives (1999), *Obras políticas y pacifistas* (pp. 91-113). Madrid: BAE.
- Vives, J. L. (1999d). Sobre la concordia y la discordia en el género humano. En J. L. Vives (1999). *Obras políticas y pacifistas* (pp. 121-293). Madrid: BAE.
- Vives, J. L. (1999e). Sobre la pacificación. En J. L. Vives (1999). *Obras políticas y pacifistas* (pp. 295-334). Madrid: BAE.
- Vives, J. L. (1999f). *Diálogo de Mercurio y Carón*. Fuenlabrada, Madrid: Cátedra Atribuida a Valdés, A.
- Vives, J. L. (2004a). *Escolta del alma*. México: Editorial Porrúa.
- Vives, J. L. (2004b). *Sobre el socorro de los pobres*. Valencia: Ayuntamiento.

Abstract

Isocrates' ideas in the conception of the christian prince of Juan Luis Vives

INTRODUCTION. In the Renaissance the recovery of classic authors was a constant by the humanists. Juan Luis Vives did its own with the ideas of many of them. For Vives's political education proposal, Isocrates's ideas were the mainstay, as they were also to Erasmus. The importance that the Athenian granted the education of rulers to make them virtuous men and its own political thought favored the relevance that both humanists awarded him. **METHOD.** This paper compares the circumstances that conditioned each authors' lives and approach themselves. An exposition of some of the main proposals theorised by Isocrates for the education of princes is made as it reveals that our humanist gave the same importance to it. **RESULTS.** It is found that, apart from the elapsed centuries and the predominance of Christian ideas during the Renaissance, the model of ideal ruler for both authors is very similar and they agreed about the commitment to the education of princes in wisdom and virtue as the best way to regenerate societies, among other issues. **DISCUSSION.** As in all periods of History, ethics education of persons engaged in the work of government remains a concern even today. It should be consider whether such Isocrates and Vives's proposals remain valid in western societies nowadays.

Key words: *Educational History, Ethical Instruction, Humanism, Humanistic Education, Educational Theories, Role of Education*

Résumé

Les idées d'Isocrate dans la conception du prince chrétien de Jean Louis Vives

INTRODUCTION. Au cours de la Renaissance, la récupération des auteurs classiques a été une constante de la part des humanistes. Jean Louis Vives a fait de même avec les idées de beaucoup d'entre eux. Pour la proposition d'éducation politique de Vives les idées d'Isocrate supposent un pilier essentiel de premier rang comme cela a été aussi le cas pour Érasme. L'importance que l'athénien a accordé à la pensée politique et à l'éducation des gouvernants pour en faire des hommes vertueux ont favorisé l'importance que les deux humanistes lui donneraient siècles après. **MÉTHODE.** Dans cet article on fait une comparaison des circonstances qui ont conditionné la vie de chacun des auteurs et qui les rapprochent d'une certaine façon à continuer avec une exposition de certaines des principales propositions isocratiques pour l'éducation des princes tout en manifestant que notre humaniste leur a octroyé une importance similaire. **RÉSULTATS.** On vérifie que, toutes les proportions gardées propres aux siècles passés et à la prédominance des idées chrétiennes pendant la Renaissance, le modèle du gouvernant idéal pour les deux auteurs est assez semblable, ainsi que la défense d'une éducation des princes basée sur le savoir et la vertu représente la meilleure des voies de régénération des sociétés. **DISCUSSION.** Comme il arrive à toutes les époques de l'histoire, l'éducation éthique des personnes qui se consacrent à gouverner continue à être un souci même de nos jours. Il faudrait se poser la question de savoir si les propositions de penseurs tels que Isocrate et Vives sont encore valides dans les situations qui se génèrent dans les sociétés occidentales contemporaines.

Mots clés : *Histoire de l'Éducation, Formation Éthique, Humanisme, Éducation Humanistique, Théories Éducatives, Rôle de l'Éducation.*

Perfil profesional del autor

Urbano Antonio Martínez Elena

Maestro, licenciado en Filosofía y Ciencias de la Educación y licenciado en Derecho, inspector de educación desde 2011 en el Servicio Provincial de Educación, Universidad, Cultura y Deporte de Teruel, antes maestro de Educación Primaria durante 19 cursos, ocho de los cuales fue director del Colegio Rural Agrupado de Albarracín (Teruel).

Correo electrónico de contacto: uamartinez@aragon.es

Dirección para la correspondencia: Dirección Provincial de Educación, Universidad, Cultura y Deporte de Teruel. Calle San Vicente de Paúl, nº 3, 44002 Teruel.

CARACTERÍSTICAS DE LOS INTERESES INVENTARIADOS Y EXPRESADOS EN EDUCACIÓN SECUNDARIA*

Characteristics of inventoried and expressed interests in high school education

JOSÉ MANUEL MARTÍNEZ-VICENTE, ISABEL GARCÍA MARTÍNEZ Y MARÍA ÁNGELES SEGURA GARCÍA
Universidad de Almería

DOI: 10.13042/Bordon.2015.67403

Fecha de recepción: 10/04/2015 • Fecha de aceptación: 01/06/2015

Autor de contacto / Corresponding Author: José Manuel Martínez Vicente. E-mail: jvicente@ual.es

Fecha de publicación *online*: 23/06/2015

INTRODUCCIÓN. El interés vocacional, en los procesos de asesoramiento y orientación, representa un aspecto indispensable a evaluar dado su papel determinante en la toma de decisiones vocacionales. La existencia de congruencia entre los intereses expresados e inventariados puede ser un indicador de estabilidad y de identidad vocacional a la vez que de futura satisfacción y logro vocacional. Los objetivos que se plantearon en este estudio fueron: 1) identificar las principales características de los intereses inventariados y expresados del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria teniendo en cuenta el curso; 2) comprobar el grado de relación y de congruencia que existen entre ambos. **MÉTODO.** La muestra empleada fue de 2.322 sujetos de ESO (52,8% mujeres y 48,2% hombres), con una edad media de 14,68 años y una desviación típica de 1.29, de diferentes zonas de España. El estudio realizado fue de carácter descriptivo y correlacional habiéndose empleado ANOVAS y pruebas Chi-Cuadrado para comprobar la existencia de diferencias entre los cursos. Para obtener los intereses inventariados y expresados se aplicó el EXPLORA (Cuestionario de Orientación Vocacional y Profesional). **RESULTADOS.** Con respecto a los intereses expresados se obtuvo una distribución desigual en las preferencias por campos profesionales siendo los campos Social-Asistencial y Científico-Investigador los más elegidos. En relación con los inventariados aparecen como campos más preferidos el Social-Asistencial y el Artístico-Creativo. La coherencia de los intereses expresados y la congruencia entre los intereses expresados y los inventariados es media, dándose el caso que ambos índices se incrementan conforme se asciende de nivel de curso. **DISCUSIÓN.** Los resultados obtenidos en relación con la coherencia y congruencia nos permiten señalar la conveniencia de evaluar tanto los intereses expresados como los inventariados y desarrollar intervenciones que mejoren ambos tipos de índices con el fin de mejorar la calidad de la toma de decisiones.

Palabras clave: *Intereses vocacionales, Elección vocacional, Elección de la carrera, Educación Secundaria, Inventario de intereses.*

Introducción

La situación actual en relación con la preparación y transición hacia el desempeño de una profesión se caracteriza por su mayor grado de complejidad debido, entre otros aspectos, a las rápidas y continuas transformaciones que se producen en el ámbito profesional, a las nuevas exigencias requeridas por el mercado laboral, así como a las condiciones socioeconómicas que limitan el acceso al puesto de trabajo. Por otra parte, como señala Martínez-Vicente (2013), los cambios que a nivel académico se están dando (modificación de los planes de estudios, incremento de la optatividad y de la especialización, supresión y creación de nuevas titulaciones) unidos a la inmadurez, las dudas, las inquietudes, la indecisión, la falta de preparación y de información de nuestros estudiantes hace necesario que se diseñen y desarrollen acciones que estimulen el desarrollo vocacional y faciliten una toma de decisiones adecuada, realista y responsable (Hernández, 2001, 2004; Martínez-Vicente, 2007; Rivas, 2007; Rocabert, 2006).

El interés vocacional representa un indicador clave del desarrollo vocacional (Rocabert, 2003) puesto que marca el rumbo, la intensidad y la dirección de la conducta vocacional siendo un elemento codeterminante de la misma (Rivas, 2003) que tendrá un papel preponderante en la toma de decisiones y en la opción de la carrera (Lent, Brown, Nota y Soresi, 2003). Es por ello que su evaluación es una constante en el diseño y desarrollo de programas de orientación y asesoramiento vocacional y de exploración de la carrera (Benavent, Bayarri, García y Ramírez, 2001; García, 2009; Holland, 1995; Rivas, Rocabert y López, 2003; Santana, Feliciano y Cruz, 2010).

Siguiendo a Castaño (1983), Dawis (1991) y Rivas (1989) los intereses pueden ser clasificados, según cómo sean evaluados, en: intereses expresados (preferencias vocacionales), intereses inventariados, intereses observados

e intereses testados o comprobados. De esta clasificación nos centraremos en los intereses expresados e inventariados ya que son objeto de este estudio.

Los intereses expresados son aquellos que refleja el sujeto a partir de preguntas relacionadas sobre lo que les gustaría hacer o ser o en qué preferirían trabajar. Cepero (2009) identifica la preferencia vocacional con los intereses expresados llegando a señalar que las preferencias vocacionales son más predictivas que los intereses inventariados. Los intereses expresados representan las aspiraciones del sujeto, en este sentido están ligadas a las necesidades psicológicas individuales (Marcus, 2015).

Por su parte, los intereses inventariados hacen referencia a los intereses medidos o evaluados en base a las respuestas de los sujetos a un inventario o test en el que señalan el grado de atracción por determinadas profesiones o actividades profesionales. Por lo tanto, la elección se ciñe a los reactivos o ítems que aparecen en el inventario relacionados con determinados campos o áreas profesionales. Tradicionalmente, es este método el que el más se ha empleado en el asesoramiento (De la Cruz, 2008; Fernández y Andrade, 2013; Pérez y Cupani, 2006), aunque se reconoce que la evaluación de ambos tipos de intereses puede ser un indicador de fiabilidad intrapersonal de cara al proceso de asesoramiento y orientación vocacional (Hernández, 2004) y es por ello que se aconseja su uso en los procesos de asesoramiento y orientación vocacional (Hernández, 2001; Miller, Springer, Tobacyk y Wells, 2004; Rocabert, 2003). En este sentido, la congruencia, entendida como el grado de acuerdo existente entre los intereses expresados e inventariados (Hernández, 2004; Holland, 1997; Martínez-Vicente, 2007; Miller *et al.*, 2004), representará un indicador de estabilidad de los intereses a la vez que será un elemento predictor de la elección vocacional.

En este estudio se evaluó la congruencia desde el enfoque tipológico de Holland (1992, 1997).

Este modelo teórico es ampliamente reconocido por la comunidad científica y sigue dando como fruto numerosas investigaciones relacionadas con el mismo (Armstrong, Rounds y Hubert, 2008; Brown y Lent, 2005; Capuzzi y Stauffer, 2006; Nauta, 2010; Swanson y Fouad, 2010; Fernández y López, 2006; Martínez-Vicente, 2001; Martínez-Vicente y Valls, 2001; Hirschi, 2010). Para Martínez-Vicente, Valls y Hernández (2003), el origen de esta teoría parte de la convicción de Holland de que los intereses no son solo un reflejo de una motivación personal sino que además están influidos por características personales. Desde esta perspectiva considera que las personas pueden ser clasificadas según su parecido a seis tipos de personalidad: Realista (R), Investigador (I), Artístico (A), Social (S), Emprendedor (E) y Convencional (C). Cada uno de estos tipos quedan caracterizados por: el tipo de actividades que prefieren desarrollar, sus preferencias vocacionales, sus creencias, sus formas de resolver problemas, su personalidad, sus competencias y sus objetivos y valores de vida (Fernández, 2001; Martínez-Vicente, 2001). Al igual que las personas los ambientes profesionales se pueden clasificar siguiendo la misma tipología. La explicación de la conducta vocacional sería fruto de la interacción entre personalidad y ambiente profesional. Así conocidos el tipo de personalidad de un sujeto y de su ambiente profesional se puede pronosticar el nivel de satisfacción, estabilidad y logro dentro de él.

Uno de los aspectos más destacados de esta teoría viene representado por el modelo hexagonal (Fernández, 2001; Martínez-Vicente, 2007; Martínez-Vicente y Valls, 2001) de relación entre los tipos y los supuestos secundarios definidos por la consistencia y la diferenciación de los tipos; y la congruencia existente entre los intereses expresados y los inventariados. Sus planteamientos permiten cuantificar cada uno de los índices lo que permite comparar y relacionar estos parámetros con otras variables. Para Holland la congruencia viene establecida

por el grado de concordancia entre los intereses inventariados y las aspiraciones vocacionales teniendo en cuenta el modelo hexagonal de relación entre los tipos (RIASEC).

Partiendo de este modelo en este estudio se empleó el Cuestionario para la Orientación Vocacional y Profesional EXPLORA (Martínez-Vicente y Santamaría, 2013) que permite evaluar intereses, habilidades y características personales para comprobar la inclinación del sujeto por seis campos profesionales (Técnico-Manual, Científico-Investigador, Artístico-Creativo, Social-Asistencial, Empresarial-Persuasivo, Oficina-Administración) que son homólogos a los tipos definidos por Holland (1992, 1997) (Realista, Investigador, Artístico, Social, Emprendedor y Convencional) y, por tanto, asumen las características que Holland asocia a los tipos.

EXPLORA permite obtener tanto los intereses expresados como los inventariados aportando además el grado de coherencia interna entre los intereses expresados y la congruencia existente entre ambos tipos de intereses. Hay resultados que demuestran que la congruencia predice las elecciones de los individuos y la persistencia o la estabilidad en carreras de universidad y ocupaciones (Betz, 2008; Spokane y Cruza-Guet, 2005). Por otra parte, una mayor congruencia persona-ambiente respecto a los tipos RIASEC se asocia con resultados favorables, incluida la satisfacción en el trabajo (Spokane, Meir, y Catalano, 2000; Tsabari, Tziner y Meir, 2005) y, en menor medida, el rendimiento (Spokane, Meir y Catalano, 2000; Van Iddekinge *et al.*, 2011).

La mayor parte de las investigaciones que han pretendido caracterizar o evaluar los intereses se han centrado principalmente en los intereses inventariados (Cupani y Pérez, 2014; Fernández y López, 2006; Fernández, Romera y Ortega, 2012); por ello, el presente estudio se interesó en profundizar en el conocimiento de los intereses tanto inventariados como expresados, dado el papel relevante que tienen ambos en los

procesos de asesoramiento. En este sentido y tomando como referencia el modelo teórico de Holland los objetivos que se plantearon en este estudio fueron:

- 1) Identificar las principales características de los intereses inventariados y expresados del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) teniendo en cuenta el curso.
- 2) Comprobar el grado de relación y de congruencia que existen entre ambos.

Método

Muestra

En este estudio participaron 2.322 estudiantes de 43 centros de Educación Secundaria Obligatoria (52,8% de mujeres y 48,2% de hombres) de diferentes zonas de España (centro: 28,9%; este: 5,2%; norte: 42,5%; sur: 23,5%) pertenecientes a centros públicos (56,7%), concertados (42,5%) y privados (0,9%). Su rango de edad fue de los 12 y los 19 años y su edad media se situó en los 14,68 años con una desviación típica de 1.29. La distribución de la muestra por cursos se puede apreciar en tabla siguiente.

TABLA 1. Distribución de la muestra por curso

| Curso | n | % |
|--------|-----|------|
| 1º ESO | 341 | 14,7 |
| 2º ESO | 283 | 12,2 |
| 3º ESO | 861 | 37,1 |
| 4º ESO | 837 | 36,0 |

Instrumento

Se empleó el EXPLORA (Cuestionario para la Orientación vocacional y Profesional) de Martínez-Vicente y Santamaría (2013) que permite

identificar aquellos campos profesionales que más se adaptan a los intereses, habilidades y características personales de los evaluados, obteniendo el evaluado un perfil de los campos profesionales preferidos y un código sumario constituido por los dos campos con más puntuación. Este cuestionario está formado por un total de 180 ítems. Cada campo profesional (Técnico-Manual, Científico-Investigador, Artístico-Creativo, Social-Asistencial, Empresarial-Persuasivo, Oficina-Administración) queda configurado por 30 ítems que se distribuyen en tres apartados:

- a) *Actividades y profesiones* (18 ítems). El sujeto debe expresar su preferencia por determinadas actividades y profesiones indicando si le gustaría realizarlas, si no le gustaría o si tiene dudas y no puede decidirse.
- b) *Habilidades y destrezas* (9 ítems). El sujeto debe indicar su dominio sobre una serie de habilidades y destrezas señalando si considera que la tiene o podría aprenderla, si no la posee o se ve incapaz de aprenderla o si tiene dudas y no puede decidirse.
- c) *Características de personalidad* (3 ítems). El sujeto debe indicar una serie de características personales que le describan acertadamente, si considera que no se ajustan a su forma de ser o si tiene dudas y no puede decidirse.

Por otra parte, el EXPLORA tiene en cuenta los intereses expresados de los sujetos que lo cumplimentan. Para ello se le pide al sujeto que señale hasta cinco profesiones por las que está interesado y en las que le gustaría trabajar algún día. Estos intereses pueden compararse con los inventariados con el fin de comprobar el grado de congruencia entre los mismos. EXPLORA ofrece este índice además de otros complementarios que permiten obtener una información adicional y ayudan al profesional a complementar la información del perfil profesional obtenido (diferenciación

del perfil profesional global, consistencia del código sumario y coherencia de los intereses expresados).

En cuanto a la fiabilidad y validez del EXPLORA sus autores obtienen unos coeficientes de fiabilidad (alpha de Cronbach) iguales o superiores a .92 en todas las escalas. Además ofrecen diferentes evidencias de validez de constructo y criterial a través de análisis de ítems, análisis factorial, intercorrelaciones entre las escalas y correlación con otras pruebas basadas en la misma teoría que garantizan el empleo de este instrumento.

Diseño de investigación

El estudio realizado fue de carácter descriptivo y correlacional habiéndose empleado ANOVAS y pruebas Chi-Cuadrado para comprobar la existencia de diferencias entre los cursos. Además se empleó el coeficiente Kappa de Cohen con el fin de determinar una medida del grado de acuerdo entre los intereses inventariados y expresados.

Procedimiento

Se contactó con profesionales de la orientación en educación de centros educativos de diferentes partes de España. Una vez obtenida la respuesta aceptando la colaboración se seleccionó del total de centros y profesionales un subconjunto que permitiera obtener una muestra diversa y representativa en cuanto a región de procedencia (norte, sur, este, centro), zona de residencia (urbana, intermedia, rural), nivel socioeconómico (bajo o medio bajo, medio, medio alto o alto), tipo de centro (público, concertado, privado). Los centros participantes y los profesionales encargados de aplicar el EXPLORA recibieron las instrucciones, la información y el material para su aplicación. Los centros tuvieron aproximadamente un mes para ese trabajo.

Resultados

Intereses expresados

Se incluyen en este apartado los resultados de los campos profesionales que han sido los más preferidos, a partir de las profesiones señaladas, así como la coherencia de estos intereses teniendo en cuenta el curso.

Con respecto a la muestra total se obtuvo que los campos profesionales preferidos fueron el Científico-Investigador (28,4%) y el Social-Asistencial (26,2%). Los menos preferidos fueron el de Oficina-Administración (1,4%) y el Empresarial-Persuasivo (7,4%). El campo Artístico-Creativo es preferido por un 20% de los sujetos y el Técnico-Manual por un 16,6%. Por lo que se puede apreciar existe una distribución no equilibrada de las preferencias por los campos profesionales. Si tenemos en cuenta el curso la prueba de Chi-cuadrado ($\chi^2_{(18, 2322)}=42,569$ $p<.001$) confirmó la existencia de diferencias significativas en la distribución de los porcentajes de preferencia (aspiraciones vocacionales).

En este sentido se debe comentar que en 1º de la ESO se obtuvo una clara preferencia por el campo Científico-Investigador (31,4%) seguidos por los campos Social-Asistencial y Artístico-Creativo (23,3%).

En 2º de la ESO se observó una tendencia más equilibrada en las preferencias en gran parte de los campos profesionales. Hubo cuatro campos profesionales cuyos porcentajes de preferencia se situaron entre un 21,1% y un 25,5%: el Social-Asistencial, el Científico-Investigador, el Técnico-Manual y el Artístico-Creativo.

De manera similar en 3º de la ESO se obtuvo una clara preferencia por los campos Social-Asistencial (27,5%) y por el Científico-Investigador (27%) seguidos del campo Artístico-Creativo (22,4%).

TABLA 2. Distribución de los intereses expresados por los campos profesionales por curso (%)

| Aspiraciones vocacionales | Cursos | | | | Total |
|---------------------------|--------|--------|--------|--------|-------|
| | 1º ESO | 2º ESO | 3º ESO | 4º ESO | |
| T | 15,2 | 21,5 | 14,9 | 16,9 | 16,6 |
| C | 31,4 | 24,4 | 27,0 | 29,7 | 28,4 |
| A | 23,3 | 21,1 | 22,4 | 15,8 | 20,0 |
| S | 23,3 | 25,5 | 27,5 | 26,0 | 26,2 |
| E | 6,5 | 5,9 | 6,0 | 9,5 | 7,4 |
| O | 1,0 | 1,5 | 0,9 | 2,0 | 1,4 |

Nota. T (Técnico-Manual), C (Científico-Investigador), A (Artístico-Creativo), S (Social-Asistencial), E (Empresarial-Persuasivo), O (Oficina-Administración).

Por último, los estudiantes de 4º de la ESO manifestaron una clara preferencia por el campo Científico-Investigador (29,7%) seguida del campo Social-Asistencial (26%).

Se obtuvo un patrón que se repite en todos los cursos configurado por la baja preferencia que se constató en los campos de Oficina-Administración, con porcentajes que oscilaron entre el 1% y el 2% de preferencia, y el Empresarial-Persuasivo que oscilaron entre el 5,9% de preferencia en 2º de la ESO y el 9,5% en 4º de la ESO.

A continuación nos centraremos en el índice de coherencia de los intereses expresados, entendido como el nivel de coincidencia entre las

cinco profesiones que el sujeto indica, en la hoja de respuestas, que son las que más le interesan. Una coherencia elevada se asocia con tener una tendencia clara hacia un campo profesional de interés, es decir, la mayoría de las profesiones que señalan suelen estar vinculadas a un mismo campo profesional. Así pues, este índice podría ser considerado como un indicador del grado de identidad vocacional del sujeto.

Los resultados obtenidos en los análisis señalan una coherencia media en todos los cursos. El ANOVA de un factor realizado señaló la existencia de un efecto del curso en la coherencia de los intereses expresados. En concreto se

TABLA 3. ANOVA tomando como factor el curso y como VD el índice de coherencia

| Curso | Coherencia M (Sd) | F | SIG | Eta ² | Post hoc |
|--------|-------------------|-------|------|------------------|--------------|
| 1º ESO | 31.68 (30.34) | 6.003 | .000 | .008 | 4º > 1º y 2º |
| 2º ESO | 32.40 (30.73) | | | | |
| 3º ESO | 36.74 (32.54) | | | | |
| 4º ESO | 39.53 (33.83) | | | | |

TABLA 4. Distribución de porcentajes (%) según el índice de coherencia de los intereses expresados por curso

| Coherencia | Curso | | | | Total |
|------------|--------|--------|--------|--------|-------|
| | 1º ESO | 2º ESO | 3º ESO | 4º ESO | |
| Baja | 50,8 | 48,9 | 43,6 | 38,3 | 43,3 |
| Media | 31,1 | 33,3 | 33,8 | 36,5 | 34,4 |
| Alta | 18,1 | 17,8 | 22,6 | 25,2 | 22,3 |

encontraron diferencias significativas de 4º de la ESO con respecto a 1º y 2º de la ESO.

Como se puede apreciar en la tabla 3, la coherencia va aumentando a medida que se avanza de curso. Así los alumnos de 1º de la ESO son los que ofrecen un menor porcentaje de coherencia (31,68%) y los que más los de 4º de la ESO (39,53%).

Por otra parte, se clasificó el índice de coherencia según su grado en bajo, medio y alto constatándose que un 43,3% de la muestra obtuvo un índice bajo de coherencia de los intereses expresados. Realizada la prueba Chi-cuadrado ($\chi^2_{(6, 2157)} = 20.686$ $p < 002$) se confirmó la existencia de diferencias significativas en cuanto a los porcentajes de distribución según el grado del índice de coherencia en relación al curso.

De modo que en 1º de la ESO se obtuvo un 50,8% de sujetos que presentaban una baja coherencia mientras que en un 4º de ESO fue de un 38,3%. Los datos obtenidos confirman que el porcentaje de los que presentan coherencia baja disminuye conforme se avanza de curso y los que presentan coherencia media y alta aumentan conforme se avanza de curso.

Intereses inventariados

Tomando como referencia el campo profesional en el que se ha obtenido la mayor puntuación, se realizó la distribución de los mismos teniendo en cuenta el curso. Como se puede apreciar en la tabla 5 los sujetos de la muestra total manifestaron un mayor interés por los campos Social-Asistencial (24,5%) y Artístico-Creativo

TABLA 5. Distribución de los intereses por los campos profesionales por curso (%)

| Campos profesionales | Curso | | | | Total |
|----------------------|--------|--------|--------|--------|-------|
| | 1º ESO | 2º ESO | 3º ESO | 4º ESO | |
| T | 13,5 | 19,1 | 15,3 | 16,6 | 16,0 |
| C | 15,5 | 13,8 | 16,0 | 18,8 | 16,7 |
| A | 32,3 | 29,3 | 24,2 | 18,3 | 23,9 |
| S | 23,5 | 21,9 | 25,2 | 25,2 | 24,5 |
| E | 12,0 | 12,4 | 13,8 | 16,5 | 14,3 |
| O | 3,2 | 3,5 | 5,5 | 4,7 | 4,6 |

Nota. T (Técnico-Manual), C (Científico-Investigador), A (Artístico-Creativo), S (Social-Asistencial), E (Empresarial-Persuasivo), O (Oficina-Administración).

(23,9%). Los campos Científico-Investigador, Técnico-Manual y Empresarial-Persuasivo obtuvieron porcentajes que oscilaron entre un 16,7% del primero y un 14,3% del tercero. El campo de Oficina-Administración obtuvo el porcentaje más bajo de interés. La prueba de Chi-Cuadrado ($\chi^2_{(15, 2322)} = 41.767$ $p < 0001$) confirmó la existencia de diferencias en la distribución de los porcentajes entre los cursos. En este sentido, se debe señalar que apareció un patrón de interés que se repite en todos ellos formado por los campos Social-Asistencial y Artístico-Creativo. Por otra parte se constató que el interés por el campo Artístico-Creativo va disminuyendo conforme se avanza de curso y el interés por el campo Empresarial-Persuasivo va aumentando a medida que se incrementa el curso.

A continuación, en la tabla 6 aparecen las puntuaciones medias obtenidas en cada campo profesional por cursos. Teniendo en cuenta la muestra total se apreció que los campos preferidos fueron el Social-Asistencial y el Artístico-Creativo. El de Oficina-Administración y el Empresarial-Persuasivo fueron los menos preferidos. Hay que señalar que el perfil general que se obtuvo se caracterizó por mostrar un nivel de preferencia por los campos de carácter medio y bajo. El ANOVA realizado permitió confirmar un efecto del curso en los campos Técnico-Manual y Artístico-Creativo. Los contrastes *post hoc* detectaron que las diferencias se dieron entre 1º y 2º de la ESO en el campo Técnico-Manual y entre 4º de la ESO con respecto al resto de los cursos en el campo Artístico-Creativo.

TABLA 6. ANOVA tomando como factor el curso y VD la puntuación en cada uno de los campos profesionales

| Campo profesional | CURSO | n | M (Sd) | F | SIG | Eta ² | POST HOC |
|-------------------|--------|-------|---------------|--------|------|------------------|----------------|
| T | 1ºESO | 341 | 16.80 (12.84) | 4.83 | .002 | .006 | 2º ESO > 1ºESO |
| | 2º ESO | 283 | 21.00 (14.56) | | | | |
| | 3º ESO | 861 | 18.92 (13.76) | | | | |
| | 4º ESO | 837 | 18.91 (13.83) | | | | |
| | TOTAL | 2322 | 18.86 (13.79) | | | | |
| C | 1º ESO | 341 | 22.31 (15.55) | 0.899 | .441 | .001 | |
| | 2º ESO | 283 | 22.17 (13.89) | | | | |
| | 3º ESO | 861 | 21.46 (14.71) | | | | |
| | 4º ESO | 837 | 20.96 (14.87) | | | | |
| | TOTAL | 2.322 | 21.49 (14.80) | | | | |
| A | 1º ESO | 341 | 28.22 (14.96) | 11.375 | .000 | .015 | 4º ESO < 1ºESO |
| | 2º ESO | 283 | 28.17 (14.25) | | | | 4º ESO < 2ºESO |
| | 3º ESO | 861 | 26.26 (13.95) | | | | 4º ESO < 3ºESO |
| | 4º ESO | 837 | 23.84 (14.38) | | | | |
| | TOTAL | 2.322 | 25.91 (14.38) | | | | |
| S | 1º ESO | 341 | 25.96 (15.25) | 0.332 | .802 | .001 | |
| | 2º ESO | 283 | 26.98 (13.88) | | | | |
| | 3º ESO | 861 | 26.78 (14.05) | | | | |
| | 4º ESO | 837 | 26.56 (14.61) | | | | |
| | TOTAL | 2.322 | 26.60 (14.41) | | | | |

TABLA 6. ANOVA tomando como factor el curso y VD la puntuación en cada uno de los campos profesionales (cont.)

| Campo profesional | CURSO | n | M (Sd) | F | SIG | Eta ² | POST HOC |
|-------------------|--------|-------|---------------|-------|------|------------------|----------|
| E | 1° ESO | 341 | 22.49 (13.94) | 2.281 | .077 | .003 | |
| | 2° ESO | 283 | 24.97 (12.96) | | | | |
| | 3° ESO | 861 | 24.41 (13.63) | | | | |
| | 4° ESO | 837 | 23.73 (13.79) | | | | |
| | TOTAL | 2.322 | 23.95 (13.51) | | | | |
| O | 1° ESO | 341 | 16.45 (11.98) | 1.585 | .191 | .002 | |
| | 2° ESO | 283 | 18.25 (11.86) | | | | |
| | 3° ESO | 861 | 17.95 (12.92) | | | | |
| | 4° ESO | 837 | 17.27 (12.81) | | | | |
| | TOTAL | 2.322 | 17.52 (12.63) | | | | |

Nota. T (Técnico-Manual), C (Científico-Investigador), A (Artístico-Creativo), S (Social-Asistencial), E (Empresarial-Persuasivo), O (Oficina-Administración).

Intereses inventariados versus intereses expresados

En este apartado se presentan los resultados relacionados con la concordancia y la congruencia entre los intereses inventariados y los intereses

expresados. Para obtener la concordancia se ha tenido en cuenta el porcentaje de coincidencia de los campos profesionales seleccionados en ambos tipos de intereses. Los porcentajes de coincidencia en la muestra total oscilaron entre un 11,8% en el campo de Oficina-Administración y

TABLA 7. Concordancia (%) entre los intereses inventariados y expresados (N= 2151)

| Intereses inventariados | Campos profesionales de intereses expresados | | | | | |
|-------------------------|--|------|------|------|------|------|
| | A | C | E | O | S | T |
| A | 50,9 | 16,2 | 3,5 | 1,4 | 19,9 | 8,2 |
| C | 6,7 | 72,2 | 3,3 | ,6 | 11,1 | 6,1 |
| E | 11,8 | 23,2 | 25,8 | 2,0 | 19,0 | 18,3 |
| O | 7,8 | 16,7 | 20,6 | 11,8 | 32,4 | 10,8 |
| S | 14,3 | 18,4 | 3,8 | ,6 | 56,3 | 6,8 |
| T | 7,4 | 24,3 | 2,7 | 0,0 | 9,2 | 56,4 |

Nota. T (Técnico-Manual), C (Científico-Investigador), A (Artístico-Creativo), S (Social-Asistencial), E (Empresarial-Persuasivo), O (Oficina-Administración).

TABLA 8. Concordancia (%) entre intereses expresados e inventariados por cursos

| Cursos | Campos profesionales | | | | | | kappa |
|--------|----------------------|------|------|------|------|------|--------|
| | T | C | A | S | E | O | |
| 1º ESO | 55,0 | 69,4 | 48,0 | 50,0 | 25,0 | 10,0 | .19*** |
| 2º ESO | 66,7 | 69,4 | 45,0 | 49,2 | 24,2 | 22,2 | .18*** |
| 3º ESO | 55,1 | 72,4 | 54,7 | 57,5 | 16,0 | 6,5 | .19*** |
| 4º ESO | 53,9 | 73,6 | 51,0 | 59,6 | 34,4 | 16,2 | .22*** |

Nota. T (Técnico-Manual), C (Científico-Investigador), A (Artístico-Creativo), S (Social-Asistencial), E (Empresarial-Persuasivo), O (Oficina-Administración).

*** $p < .0001$.

un 72,2 % en el campo Científico-Investigador. Se obtuvo un grado de acuerdo a través del coeficiente Kappa de .20 ($p < .0001$), lo que representa la existencia de una concordancia leve entre los intereses inventariados y expresados.

Con respecto a los cursos se ha presentado una tabla resumen en la que se han señalado solo los porcentajes de coincidencia por campo. Se debe señalar que fue el Campo Científico-Investigador el que presentó una mayor concordancia en todos los cursos y el Campo Oficina-Administración el que menos. Los coeficientes Kappa obtenidos señalaron a 4º de la ESO como el curso que cuenta con una concordancia aceptable, el resto se sitúa en leve.

Otro índice calculado fue el de congruencia. La congruencia se refiere al grado de concordancia o compatibilidad entre el código de los intereses expresados y el código sumario obtenido en los intereses inventariados. Para su cálculo se tiene en cuenta la coincidencia de los dos campos que forman parte de ambos códigos. La máxima congruencia se da cuando los dos campos son los mismos. Por ejemplo: código sumario, CA y código de intereses expresados, CA. Según el grado de coincidencia las puntuaciones oscilan entre 0 y 6. Siguiendo las pautas normativas del EXPLORA se obtuvo una congruencia media ($= 3.2$; $\sigma = 0.98$) entre los intereses inventariados

y expresados. Se realizó un ANOVA con el fin de comprobar si existía algún efecto del curso en el índice de congruencia. Los resultados obtenidos señalaron que no existía tal efecto por lo que la diferencias de medias no fue significativa. Aunque no siendo significativas se apreció que el índice de congruencia se incrementó conforme se avanzaba de curso.

TABLA 9. ANOVA tomando como factor el curso y VD el índice de congruencia

| Cursos | n | M (Sd) | F | SIG | Eta ² |
|--------|-----|-------------|------|------|------------------|
| 1º ESO | 309 | 3.09 (1.02) | 1.70 | .163 | .002 |
| 2º ESO | 270 | 3,17 (0.97) | | | |
| 3º ESO | 787 | 3.20 (0.94) | | | |
| 4º ESO | 785 | 3.20 (0.99) | | | |

Discusión y conclusiones

Este estudio se propuso caracterizar la distribución de los intereses por determinados campos profesionales en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria siguiendo el modelo tipológico de Holland (1992, 1997). Para ello se consideró necesario emplear un instrumento (EXPLORA) que permitiera evaluar tanto los

intereses inventariados como los expresados con el fin de poder estimar su grado de coherencia y congruencia según este modelo teórico.

El primer objetivo que se planteó fue identificar tanto los intereses expresados como los inventariados interesándonos en comprobar las posibles diferencias existentes entre los cursos. En relación con los intereses expresados se constató una distribución no equilibrada en las preferencias manifestadas por los campos profesionales evaluados. Los campos Científico-Investigador y Social-Asistencial son los preferidos por la muestra total. Por otra parte, hay que destacar que en todos los cursos se detectó una muy baja preferencia por los campos Oficina-Administración y Empresarial-Persuasivo.

El interés expresado representa, además del deseo y atracción por la profesión, la proyección del propio sujeto respecto a la posibilidad de llegar a ejercerla (Cepero, 2009). En este sentido es el resultado de un proceso cognitivo donde, como señala Gottfredson (1996), el concepto del yo, la imagen de las profesiones (estereotipos de masculinidad-femineidad, prestigio, valores), la compatibilidad y accesibilidad percibida configuran el proceso de circunscripción a las mismas. Luque (2000) en un estudio sobre aspiraciones vocacionales en estudiantes de educación secundaria confirmó la existencia de una asociación de los estereotipos de prestigio, tipología sexual y valores con la evolución de las aspiraciones profesionales. Posiblemente muchas de las respuestas del alumnado sobre todo en los primeros cursos de la educación secundaria sean aspiraciones idealistas ligadas a los estereotipos, sin tener en cuenta otros aspectos asociados a la realidad y al contexto (competencias, posibilidades, conocimiento riguroso de las condiciones de acceso y desarrollo de la profesión, entorno laboral...). Hecho que se ve reflejado tanto en las preferencias señaladas como en el análisis de los índices de coherencia y de amplitud de los intereses expresados.

El índice de coherencia de los intereses expresados permite obtener información sobre el

grado de concordancia (pertenencia al mismo campo profesional) de las profesiones preferidas. Podría considerarse como un indicador del grado de identidad vocacional del evaluado. En este sentido se obtuvo un grado de coherencia medio en todos los cursos y como era de esperar se fue incrementando a medida que se avanzaba de curso. El efecto de la edad y, en su caso, de la madurez de los sujetos puede ser una explicación plausible de este hecho. Por otra parte, hay que mencionar la existencia de un 43% de la muestra total que se situó en un índice de coherencia bajo, con la cual la disparidad de las profesiones preferidas quedó constatada en un porcentaje considerable. Es un dato que ratifica que la identidad vocacional a estas edades está en proceso de construcción.

Los intereses inventariados se evaluaron a través de las respuestas dadas a los ítems propuestos en el EXPLORA (Martínez Vicente y Santamaría, 2013). Es preciso señalar que este cuestionario además de evaluar los intereses por profesiones y actividades profesionales, evalúa habilidades y destrezas y características personales relacionadas con seis campos profesionales. Es por ello que ofrece una información rigurosa de las preferencias en la medida que además de los intereses tiene en cuenta variables como la autoeficacia y las características personales. Los resultados obtenidos situaron a los campos Social-Asistencial y Artístico-Creativo como los más preferidos y el de Oficina-Administración como el menos. Es preciso destacar que la muestra obtuvo un grado de preferencia entre medio y bajo en el perfil profesional global. Lo que nos lleva a inferir que la muestra presenta una identidad vocacional todavía no consolidada y que está por desarrollarse.

En síntesis se verificó una preponderancia del Campo Social-Asistencial sobre el resto de campos tanto en los intereses expresados como inventariados. No ocurriendo lo mismo en el segundo campo más preferido que fue el Científico-Investigador en los intereses expresados frente al Artístico-Creativo en los intereses

inventariados. La escasa preferencia por los campos de Oficina-Administración y Empresarial-Persuasivo se mantiene en ambos tipos de intereses. En este sentido es posible pensar que el estereotipo de poder y prestigio de la profesión puede estar ejerciendo una clara influencia en los intereses y preferencias vocacionales en estas edades.

El segundo objetivo fue comprobar el grado de relación entre los intereses inventariados y los expresados a través de los índices de concordancia y congruencia. Con respecto a la muestra total el grado de concordancia obtenido fue leve. Teniendo en cuenta que tan solo 4º de la ESO mostró un nivel de concordancia aceptable (Landis y Koch, 1977).

La congruencia evalúa la coincidencia entre los intereses expresados e inventariados teniendo en cuenta el enfoque tipológico de Holland (1992, 1997). Puede ser entendida como indicador de fiabilidad intrapersonal a tener en cuenta en los procesos de asesoramiento y orientación vocacional. Los resultados corroboraron un índice de congruencia medio como el obtenido en otros estudios (Miller *et al.*, 2004). Además aún no encontrándose diferencias significativas con respecto al curso, se constató un incremento de este índice conforme se avanza de curso.

A partir de estos resultados, este estudio, al igual que otros (Lozano y Repetto, 2007; González y García, 2007; Olivares, De León y Gutiérrez, 2010), constata la necesidad de iniciar los procesos de orientación y asesoramiento desde los primeros cursos de Secundaria. Por otra parte, los resultados obtenidos en relación con ambos tipos de intereses permiten concluir

sobre la necesidad de que ambos se evalúen de forma conjunta ya que de esta manera se obtendrá una información complementaria que puede ser fundamental para la orientación y el asesoramiento vocacional. De hecho autores como Miller *et al.* (2004) afirman que cuando no existe congruencia entre los intereses inventariados y expresados son los intereses expresados los mejores predictores de la elección vocacional. En consecuencia creemos necesario desarrollar intervenciones desde los primeros cursos de la ESO que permitan favorecer el desarrollo la identidad vocacional, teniendo en cuenta el análisis de ambos tipos de intereses, con el fin de facilitar una futura toma de decisiones adecuada y realista.

Este estudio no está exento de limitaciones sobre todo en relación con la muestra y las características del propio cuestionario. Además hay que tener en cuenta que no se ha incorporado un seguimiento longitudinal de los estudiantes y en consecuencia no se tiene constancia de las posibles modificaciones de los intereses. Por otra parte no se garantiza la validez predictiva en relación con la decisión vocacional final del alumnado. Como perspectiva de investigación sería interesante relacionar los índices empleados en este estudio con otras variables como la autorregulación personal, el autoconcepto vocacional, la autoeficacia, la satisfacción con la elección, la identidad vocacional, etc. Además sería conveniente realizar estudios de carácter longitudinal que nos podrían aportar información de cómo se desarrollan y establecen estos índices que están en el sustrato de ambos tipos de intereses además de comprobar la validez predictiva del instrumento en relación con la toma de decisiones realizada.

Nota

* Queremos manifestar nuestro agradecimiento al Departamento I+D de TEA Ediciones por su colaboración en la aplicación del EXPLORA y a todos los centros colaboradores donde se aplicó el cuestionario.

Referencias bibliográficas

- Armstrong, P. I., y Rounds, J. B. (2008). Vocational psychology and individual differences. En S. D. Brown y R. W. Lent (eds.), *Handbook of counseling psychology* (pp. 375-391). New York, NY: Wiley.
- Benavent, J. A., Bayarri, F., García, L. I., y Vivó, S. (2001). Programa de autoayuda para la toma de decisiones al finalizar la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 12, 283-302.
- Betz, N. E. (2005). Women's career development. En S. D. Brown y R. W. Lent (eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 253-277). New Jersey: John Wiley & Sons.
- Betz, N. E. (2008). Advances in vocational theories. En S. D. Brown y R. W. Lent (eds.), *Handbook of Counseling Psychology* (pp. 357-374). Nueva York: Wiley.
- Brown, D., y Lent, R. W. (eds.) (2005). *Career development and counseling Putting theory and research to work*. New York, NY: Wiley.
- Capuzzi, D., y Stauffer, M. D. (2006). *Career counseling: Foundations, perspectives, and applications*. Boston, MA: Pearson.
- Castaño, C. (1991). *Psicología y orientación vocacional*. Madrid: Marova.
- Cepero, A. B. (2009). *Las preferencias profesionales y vocacionales del alumnado de Educación Secundaria y Formación Profesional Específica*. Tesis doctoral. Granada: Universidad de Granada. Recuperado de: <http://hera.ugr.es/tesisugr/18751362.pdf>.
- Cupani, M., y Pérez, E. (2014). Escala de actividades de dominio público de indicadores del modelo RIASEC: Estudios preliminares de adaptación a la población universitaria argentina. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 6, 23-34.
- Dawis, R. V. (1991). Vocational interest, values, and preferentes. En M. D. Dunnette y L. M. Hough (eds.), *Handbook of industrial and organizacional psychology* (pp. 833-871). Palo Alto: Consulting Psychologists Press.
- De la Cruz, M. V. (2008). *IPP-R. Inventario de Preferencias Profesionales Revisado*. Madrid: TEA Ediciones.
- Fernández, L. (2001). Estructura dos intereses vocacionais dos adolescentes Galegos consorte á tipoloxía de Holland. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 7, 171-179.
- Fernández, L., y López A. (2006). La tipología RIASEC y las modalidades de Bachillerato. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 17, 49-58.
- Fernández, J. L., y Andrade, F. (2013). *CIPSA. Cuestionario de Intereses Profesionales*. Madrid: TEA Ediciones.
- Fernández, J. L., Romera, E., y Ortega, R. (2012). *Competencias cognitivas, intereses profesionales y prerrequisitos de aprendizaje en el alumnado de 4º de la ESO*. I Congreso Virtual Internacional sobre Innovación Pedagógica y Praxis Educativa. Recuperado de: <http://www.upo.es/ocs/index.php/innovagogia2012/innovagogia2012/paper/view/31/33>.
- García, I. M. (2009). Programa de Orientación Académica y Profesional. Aprendiendo a tomar decisiones. *Hekademos. Revista Educativa Digital*, 4, 73-89.
- García, T. (2009). *Diseño y validación de un programa de orientación profesional para los alumnos de ESO en entornos Rurales*. Tesis doctoral. Madrid: UNED. Recuperado de: <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:Educacion-Tgarcia/Documento.pdf>.
- González, I., y García F. (2007). Elaboración de un perfil de la orientación en la Educación Secundaria desde las demandas de la comunidad educativa. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 18 (2), 215-227.

- Gottfredson, L. S. (1996). Gottfredson's Theory of Circumscription and Compromise. En D. Brown y L. Brooks, *Career choice and development* (pp. 179-232). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Hernández, V. (2001). *Análisis causal de los intereses profesionales en los estudiantes de secundaria*. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de: <http://biblioteca.ucm.es/tesis/edu/ucm-t25446.pdf>
- Hernández, V. (2004). Evaluación de los intereses básicos académicos profesionales de los estudiantes de secundaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 15, 117-141.
- Hirschi, A. (2010). Individual predictors of adolescents' vocational interest stabilities. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 10 (1), 5-19. Doi: 10.1007/s10775-009-9171-2.
- Holland, J. L. (1992). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments*, 2ª ed. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Holland, J. L. (1995). *Self Directed Search (SDS-R)*. Odessa FL: Psychological Assessment Resources.
- Holland, J. L. (1997). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments*, 3ª ed. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Landis, J., y Koch, G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33, 159-174.
- 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. Doi: 10.1016/S0001-8791(02)00057-X.
- Lozano, S., y Repetto, E. (2007). Las dificultades en proceso de decisión vocacional en relación con: el género, el curso académico y los intereses profesionales. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 18, 5-16.
- Luque, D. (2000). *Aspectos que determinan las aspiraciones profesionales en las distintas etapas evolutivas en la orientación para la carrera*. Tesis doctoral. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=40410>
- Marcus, B. (2015). What Do You Want To Be? Criterion-Related Validity of Attained Vocational Aspirations Versus Inventoried Person-Vocation Fit. *Journal Business Psychology*, 30, 51-62. Doi: 10.1007/s10869-013-9330-9.
- Martínez-Vicente, J. M. (2001). *Estudio y adaptación del Self-Directed Search Form R (SDS) y del Position Classification Inventory (PCI a la población española)*. Almería: Servicio de Publicaciones Universidad de Almería.
- Martínez-Vicente, J. M. (2007). El asesoramiento vocacional y profesional a través del Self-Directed Search (SDS). *Electronic Journal of Educational Psychology*, 5, 233-258.
- Martínez-Vicente, J. M. (2013). La Orientación y el Asesoramiento Vocacional, una necesidad constatada en nuestro sistema educativo. *Revista Padres y Maestros*, 353, 34-38.
- Martínez-Vicente, J. M., y Santamaría, P. (2013). *Manual. EXPLORA. Cuestionario para la orientación vocacional y profesional*. Madrid: TEA.
- Martínez-Vicente, J. M., y Valls, F. (2001). Validez transcultural del Modelo Hexagonal de personalidad propuesto en la Teoría Tipológica de elección vocacional de John Holland. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 54, 577-586.
- Martínez-Vicente, J. M, Valls, F, y Álvarez, J. (2003). La personalidad en la conducta vocacional. En Rivas, F. (2003), *Asesoramiento vocacional: teoría, práctica e instrumentación* (pp. 279-311). Barcelona: Ariel.
- Miller, M. J., Springer, T. P., Tobacyk, J., y Wells, D. (2004). Congruency between occupational daydreams and SDS scores among college students. *College Student Journal*, 38, 57-60.

- Nauta, M. M. (2010). The development, evolution, and status of Holland's theory of vocational personalities: Reflections and future directions for counseling psychology. *Journal of Counseling Psychology*, 57, 11-22. Doi: 10.1037/a0018213.
- Olivares, M. A., De León, C., y Gutiérrez, P. (2010). El proceso de orientación profesional en los institutos de Educación Secundaria. El caso de Córdoba. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21, 81-92.
- Pérez, E., y Cupani, M. (2006). Desarrollo y validación de un inventario de intereses vocacionales: el CIP-4. *Psicothema*, 18, 238-242.
- Rivas, F. (1989). *La elección de estudios universitarios. Un sistema de asesoramiento universitario basado en indicadores vocacionales eficaces*. Madrid: Consejo de Universidades. Secretaría General.
- Rivas, F. (2003). *Asesoramiento vocacional: Teoría, práctica e instrumentación*. Barcelona: Ariel.
- Rivas, F. (2007). ¿Conducta y asesoramiento vocacional en el mundo de hoy?. *Electronic Journal of Educational Psychology*, 11, 5-14.
- Rivas, F., Rocabert, E., y López, M. L. (2003). *Sistema de Autoayuda y Asesoramiento Vocacional Revisado (SAAV-r)*. Madrid: EOS.
- Rocabert, E. (2003). Desarrollo Vocacional. En F. Rivas (2003), *Asesoramiento vocacional: Teoría, práctica e instrumentación* (pp. 173-197). Barcelona: Ariel.
- Rocabert, E. (2006). *Indicadores de la Psicología Vocacional*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Santana, L. E., Feliciano, L., 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.
- Spokane, A. R., y Cruza-Guet, M. C. (2005). Holland's theory of vocational personalities in work environments. En S. D. Brown y R. T. Lent (eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 24-41). Hoboken, NJ: Wiley.
- Spokane, A. R., Meir, E. I., y Catalano, M. (2000). Person-environment congruence and Holland's theory: A review and reconsideration. *Journal of Vocational Behavior*, 57, 137-187. Doi: 10.1006/jvbe.2000.1771.
- Swanson, J. L., y Fouad, N. A. (2010). *Career theory and practice: Learning through case studies*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Tsabari, O., Tziner, A., y Meir, E. (2005). Updated meta-analysis on the relationship between congruence and satisfaction. *Journal of Career Assessment*, 13, 216-232. Doi: 10.1177/1069072704273165.
- Van Iddekinge, C. H., Roth, P. L., Putka, D. J., y Lanivich, S. E. (2011). Are you interested? A meta-analysis of relations between vocational interests and employee performance and turnover. *Journal of Applied Psychology*, 96, 1167-1194. Doi: 10.1037/a0024343.

Abstract

Characteristics of inventoried and expressed interests in high school education

INTRODUCTION. The Vocational interest in the processes of advice and guidance, represents an essential aspect to assess given its key role in making career decisions. The existence of coherence between the expressed and inventoried interests may be an indicator of stability and vocational identity at the same time as an indicator of future career satisfaction and achievement. The proposed objectives in this study were: 1) To Identify the main characteristics of the inventoried and expressed interests of students in Secondary Education taking into account the

course they were taking; 2) To check the strength of association and consistency between both. **METHOD.** The sample consisted in 2.322 subjects of Secondary Compulsory Education (ESO) students (52,8% female and 48,2% male) with a mean age of 14.68 years and a standard deviation of 1.29, from different areas of Spain. The study was of a descriptive and correlational nature. It used ANOVA and Chi-Square tests to check for differences between courses. EXPLORA (Questionnaire Vocational Guidance) was applied for inventoried and expressed interests. **RESULTS.** In regards to expressed interests, there was an unequal distribution concerning the professional fields of Welfare Social and Scientific-Research which were the most chosen fields. In connection with the inventoried interests, the Social-Welfare and Artistic-Creative fields appear as the preferred fields. The consistency of the expressed interests and coherence between the expressed interests and the inventory was average, giving the case that both indices increased as students moved from one moves from grade level. **DISCUSSION.** The results obtained in connection with the coherence and consistency allow us to emphasize the appropriateness of assessing the interests expressed as inventoried and to develop interventions that improve both types of indexes so as to enhance the quality of decision-making.

Keywords: Vocational interest, Vocational choice, Career choice, Secondary Education, Interest inventories.

Résumé

Caractéristiques des intérêts inventoriés et exprimés dans l'enseignement secondaire Obligatoire

INTRODUCTION. Dans les processus de conseil et d'orientation, l'intérêt vocationnel représente un aspect indispensable à évaluer, étant donné son rôle déterminant dans la prise de décisions de vocations. L'adéquation existant entre les intérêts exprimés et les inventoriés peut devenir un indicateur de stabilité et d'identité vocationnel ainsi que de satisfaction et de réussite face à l'avenir. Les objectifs qui ont été fixés dans cette étude ont été les suivants: 1) Identifier les caractéristiques principales des intérêts inventoriés et exprimés par les élèves d'Enseignement Secondaire Obligatoire (ESO), tout en tenant compte des niveaux des études; 2) Tester le degré de relation et d'adéquation qu'il existe entre tous les deux. **MÉTHODE.** L'échantillon utilisé a été de 2322 sujets de l'ESO (52.8% de femmes et 48.2% d'hommes) appartenant à différentes régions de l'Espagne avec une moyenne d'âge de 14.68 ans et un écart type de 1.29. L'étude réalisée a eu un caractère descriptif et proportionnel. Il a été utilisé ANOVA (Analyse de la variance) et des analyses Chi-carré pour éprouver l'existence de différences entre les niveaux d'études. Pour obtenir les relations des intérêts inventoriés et exprimés, il a été appliqué le questionnaire EXPLORA (Questionnaire d'Orientation Vocationnelle et Professionnelle). **RESULTATS.** En relation aux intérêts exprimés, nous avons obtenu une distribution inégalitaire au niveau des préférences par champs professionnels, étant le champ social-assistential et le scientifique-investigateur les plus choisis. En ce qui concerne les intérêts inventoriés, le champ social-assistential et l'artistique-crétatif sont considérés les plus attirants. La cohérence entre des intérêts exprimés et l'adéquation entre les intérêts exprimés et les inventoriés est moyenne, ce qui relève le fait que ces deux indices augmentent en relation au niveau du cours est plus élevé. **DISCUSSION.** Les résultats obtenus concernant la cohérence et l'adéquation nous permettent de déterminer l'avantage d'évaluer, autant les intérêts exprimés que les inventoriés, au même temps que de développer des interventions

qui puissent améliorer ces deux types d'indices avec l'objectif d'améliorer la capacité de prise de décisions.

Mots clés : Intérêts vocationnels, Choix vocationnel, Choix de filière, Enseignement secondaire, Inventaire d'intérêts.

Perfil Profesional de los autores

José Manuel Martínez Vicente (autor de contacto)

Profesor titular del Departamento de Psicología de la Universidad de Almería. Miembro del Grupo Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica siendo una de sus líneas de investigación la psicología y el asesoramiento vocacional y profesional. Ha dirigido y participado en proyectos de investigación relacionados con esta temática. Es autor de varios Programas de Orientación Vocacional y Profesional (POPEA, PAOL) y del Cuestionario de Orientación Vocacional y Profesional (EXPLO-RA). Fue coordinador del monográfico sobre Orientación Vocacional y Profesional del *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*. Ha formado parte del consejo de redacción de la *Revista de Investigación Psicoeducativa* y es subdirector de E-publishing series de la empresa de base tecnológica Education & Psychology I+D+i.

Correo electrónico de contacto: jvicente@ual.es

Dirección para la correspondencia: Universidad de Almería. Departamento de Psicología. Ctra. Sacramento, s/n. La Cañada de San Urbano. 04120 Almería.

Isabel García Martínez

Profesora de Educación Secundaria. Licenciada en Psicopedagogía y diplomada en Educación General Básica. Cuenta con el Diploma de Estudios Avanzados en el programa de doctorado Desarrollo y Calidad Educativa. Actualmente investiga en la Universidad de Almería y está desarrollando una línea de investigación de psicología y Asesoramiento vocacional y profesional.

Correo electrónico de contacto: isabelgarciae@gmail.com

María Ángeles Segura García

Licenciada en Pedagogía y Máster en Educación Especial. Su línea de investigación se centra en el asesoramiento y la orientación vocacional y profesional en la discapacidad.

Correo electrónico de contacto: sgmari87@gmail.com

MUJER Y CAPITAL SOCIAL EN LAS COMUNIDADES PESQUERAS DE CABO VERDE

Women associational capital in the Cape Verde fishing communities

SIMAO PAULO RODRIGUES VARELA
Universidade Jean Piaget-Cabo Verde

MIGUEL A. SANTOS REGO Y MAR LORENZO MOLEDO
Universidad de Santiago de Compostela

DOI: 10.13042/Bordon.2015.67408

Fecha de recepción: 01/09/2014 • Fecha de aceptación: 31/03/2015

Autor de contacto / Corresponding Author: Miguel A. Santos Rego. E-mail: miguelangel.santos@usc.es

INTRODUCCIÓN. Lo que se pretende en este trabajo es contribuir a reducir el desequilibrio en la atención prestada por la investigación sobre el capital social (CS) a las redes asociativas en detrimento de las femeninas. Para ello nos valemos de un estudio sobre el terreno en Cabo Verde, centrado en las comunidades pesqueras de la isla de Santiago. **MÉTODO.** Hicimos uso de una metodología cuantitativa de corte descriptivo de encuesta empleando un cuestionario. La muestra se compuso de 340 personas, seleccionadas al azar, entre los miembros de las comunidades cuyas edades iban de los 15 a los 64 años. Para medir el Índice de Capital Social (ICS) se tuvieron en cuenta variables relacionadas con percepciones de confianza, redes, solidaridad, inclusión social y acción voluntaria. **RESULTADOS.** No se dan diferencias estadísticamente significativas entre género y nivel educativo, o género y estudios en la actualidad, mientras que sí las hay entre género y formación profesional, y entre género y capital social (más alto en las mujeres que en los hombres). **DISCUSIÓN.** A la vista de los datos, sugerimos explorar en mayor medida las dimensiones cualitativas del CS, por lo que recomendamos una metodología de investigación-acción, a fin de incentivar cauces de participación y cooperación entre agencias formativas y comunidades de pescadores y sus familias. Para que el CS tenga efectos tangibles sobre el desarrollo sostenible en estos contextos de vida se necesitan planes coordinados familia-escuela-comunidad. También destacamos algunas acciones estratégicas en términos de educación para el desarrollo.

Palabras clave: *Mujer, Capital social, Comunidad, Educación para el Desarrollo, Cooperación.*

Introducción

Tradicionalmente, la investigación sobre capital social no se ha ocupado mucho de las relaciones de género, incluyendo su manifestación en contextos de pobreza. Cuando lo ha hecho, sin embargo, la preeminencia ha sido para las redes masculinas, sin mostrar las importantes diferencias que es posible encontrar al compararlas con las femeninas. Lo que en estas páginas pretendemos es contribuir a que tal desequilibrio se reduzca y, para ello, nos valemos de un estudio sobre el terreno en el archipiélago caboverdiano. La investigación se realizó entre los años 2011 y 2013.

En el año 2010 la población femenina de Cabo Verde era superior a la masculina en cerca del 1%, pues de los/as 491.683 habitantes del país, 248.260 eran mujeres. La isla de Santiago, donde se sitúa la capital (Cidade da Praia), es la que alberga la mayoría de la población, con 273.919 habitantes (52% mujeres y 48% hombres). En la isla hay 27 comunidades pesqueras, lo que representa cerca del 50% del total nacional (INE, 2010).

Aunque la legislación favorece la equidad de género¹, incluyendo la existencia de disposiciones de discriminación positiva, los indicadores de participación femenina no son aún los deseables, sobre todo en las comunidades pesqueras. Ellas centran su participación en el plano doméstico, lo que condiciona su implicación en el espacio público. El control que sobre sus relaciones sociales ejercen los maridos se nota, sobre todo, en las comunidades pesqueras de la isla de Santiago.

Sin ir más lejos, las mujeres están limitadas en su nivel de acceso a los recursos financieros y en la gestión que de los mismos pueden hacer en el hogar. Lo cual afecta a la toma de decisiones en materia de salud, educación o relaciones sociales. Todo ello condiciona, desde luego, su participación en los asuntos públicos (Baptista, Brito y Lopes, 2011).

Entre las comunidades de pescadores más pobres del país se encuentran las de la isla de Santiago. Tal situación de pobreza endémica ha tenido su negativo reflejo en términos de presión sobre los recursos naturales, la falta de saneamiento del medio y un débil ejercicio de la ciudadanía a la hora de intentar buscar vías de salida a la problemática del desarrollo en esas comunidades.

A propósito de contextos como el caboverdiano, el “capital social” puede constituirse en un instrumento conceptual y práctico para la promoción de la igualdad, la consolidación de políticas comunitarias adecuadas y para la revitalización de la sociedad civil y de la democracia. En este sentido, el análisis de la relación entre género y capital social de las comunidades de pescadores constituye un tema actual y pertinente, ya que no abundan estudios consistentes en torno a esa relación (Arriagada, 2003; Noguera, 2008). Por ello, en este artículo, buscamos cuantificar el nivel del capital social de las mujeres en las comunidades pesqueras de la isla de Santiago en Cabo Verde, poniendo de relieve la necesidad de una mayor atención a esta relación en pos del desarrollo individual y colectivo de sus miembros.

Promoción de la igualdad y del capital social

Al concepto de “capital social” le fueron atribuidas múltiples funciones y todas ellas marcan su importancia como elemento clave para explicar y promover el desarrollo económico, mejorar el funcionamiento del sector público, facilitar la gestión en las organizaciones, mantener la estabilidad de los sistemas democráticos y superar la pobreza (Bourdieu, 1980; Coleman, 1987; Portes, 1999).

Como tal, el concepto de “capital social” posee capacidad heurística. Tan importante cualidad epistémica procede, de acuerdo con Portes (1999), de dos fuentes. En primer lugar, se fija

en las consecuencias positivas de la sociabilidad, situando esas consecuencias en el marco de una discusión más amplia acerca del capital, de modo que advierte acerca de las maneras en que esas formas de relación (no monetarias) generan influencia y poder a la altura de la que puede proporcionar el dinero.

Si consideramos el valor del capital económico, pocas dudas puede haber de que estamos hablando de dinero o de propiedad convertible en moneda. Ahora bien, a la hora de identificar el valor del capital social, lo que conviene es indagar en las normas y valores compartidos por los miembros de la organización social, las redes existentes entre ellos, la cooperación en tareas diversas y, por supuesto, la confianza y reciprocidad que los conecta entre sí. Estos elementos constitutivos del valor del capital social son característicos de la organización social y facilitan la acción conjunta (Correia, 2007). Es posible afirmar que el capital económico produce riqueza, mientras que el rendimiento del capital social se manifiesta en la eficiencia de la sociedad, o de las organizaciones, al facilitar la cooperación entre las personas.

Puestos a definirlo, el capital social sería el conjunto de elementos constituyentes de una sociedad, comunidad u organización que aumentan su eficacia al facilitar la acción conjunta de los individuos en la realización de los objetivos comunes. Estos elementos asumen la forma de normas, redes sociales, confianza generalizada, reciprocidad y valores como la tolerancia y la solidaridad (Correia, 2007). En cualquier caso, redes sociales y normas de reciprocidad no se pueden tener como elementos fijos del capital social pues varían en el tiempo y en el espacio.

Así pues, lo que, en sentido amplio, pone de manifiesto es la contribución de la relacionabilidad entre personas al funcionamiento de la sociedad. Puede decirse que la relacionabilidad interpersonal *restrictiva* acomoda círculos de

influencias, mientras que la relacionabilidad *amplia* subyacente a la noción de “capital social” (Putnam, 2000), comprende el beneficio de la sociedad en su conjunto. Sin embargo, esta concepción de capital social no ha logrado unanimidad en la comunidad científica, emergiendo divergencias y confusiones conceptuales que no han dejado de dificultar la operatividad del concepto.

El origen de la controversia se encuentra en su triple paternidad conceptual (Bourdieu, 1980; Coleman, 1987; Putnam, 2000). Tan ilustres autores utilizan idéntica terminología en sentido no necesariamente coincidente, si bien aluden a elementos del capital social, como los relativos a la confianza, la reciprocidad o las redes sociales y normas, que ejemplifican acuerdos básicos al respecto (Boix y Posner, 1998; Arriagada, 2003). Pero el interés por el capital social también se ha notado en grandes organizaciones económicas como la misma OCDE, que lo ha definido de modo diáfano sucinto, a saber, redes y normas, valores y conocimientos compartidos que facilitan la cooperación entre o dentro de los grupos (Helliwell, 2001).

Puesto que el capital social se expresa mediante la conectividad facilitada por la confianza y la participación, la lógica indica la existencia de vínculos directos con los procesos educativos, tanto en sentido extensivo (dinámicas compartidas de logro de niveles de dominio y capacitación que permiten la expedición de credenciales formales) como intensivo (estrategias de aprendizaje interactivo que facilitan el desarrollo de la reciprocidad, la confianza y solidaridad en y desde la experiencia escolar). Hace justo una década que Putnam (2004) planteaba, precisamente, que el número de años de educación formal puede ser un predictor de capital social, ya que un mayor tiempo de educación dilata las redes sociales de los individuos, las hace más fuertes y favorece que esas personas aumenten su participación en sus marcos de vida social y comunitaria.

Tampoco hay que olvidar que el bagaje educativo de la ciudadanía dista mucho de poder reducirse o agotarse en términos de escolarización institucionalizada. Los espacios educativos son bastante diversos. Está la familia, la comunidad, la empresa o lugar de trabajo, los grupos de iguales, etc. Y ahí lo normal es que la educación potencie la génesis y desarrollo de normas para avanzar en cohesión y solidaridad, o que solicite la estructuración de actividades que permitan compartir y/o cooperar a los individuos del mismo o de distinto grupo étnico-cultural y social.

Además, la promoción de la igualdad de oportunidades es primordial para el refuerzo del capital social en las comunidades. En ese sentido, Putnam (2000) ha sido criticado por haber ignorado el problema de la desigualdad como elemento de erosión del capital social. La igualdad es uno de los presupuestos para el desarrollo de la confianza, cuestión central en el concepto de capital social. Lo que ocurre, en definitiva, es que la desigualdad social y política de las personas bloquea su cooperación, sin la cual es ingenuo pensar en la producción de capital social (Correia, 2007).

El desarrollo de derechos sociales es la principal vía para la disminución de las desigualdades que afectan a los niveles de capital social en las comunidades. Puede que el primer paso a dar sea la institución de una renta mínima a fin de asegurar la satisfacción de las necesidades básicas de los individuos y permitirles un ejercicio de la ciudadanía básica. Naturalmente, plantear derechos sociales fundamentales para la promoción de la igualdad y, por extensión, para el desarrollo de comunidades cívicas, supone hablar en serio de educación, de salud y de seguridad, pues de ahí parten las garantías de *mínimos* para el ejercicio de la ciudadanía (Correia, 2007).

Y está claro, por supuesto, que actuar para reducir desigualdades o ampliar la equidad social es sinónimo de evaluación sólida de la situación que viven las mujeres en grandes partes del mundo.

Hoy, por fortuna, la coincidencia es enorme en cuanto a las ventajas y beneficios asociados a las políticas centradas en la disminución de la desigualdad de género (salud de los niños y niñas, educación infantil, pautas de consumo...) (Banco Mundial, 2005; Noguera, 2008).

En definitiva, la promoción de la igualdad, más allá de ser un imperativo moral, es una condición esencial para el desarrollo porque ha de servir al refuerzo de la cooperación y de la confianza generalizada y, por lo tanto, del capital social.

Planificación del estudio y metodología

Incluimos en este apartado los aspectos metodológicos básicos del estudio realizado.

Objetivos

Pretendemos cuantificar el nivel del capital social de las mujeres en las comunidades pesqueras de la isla de Santiago en Cabo Verde, destacando la necesidad de una mayor atención a esta relación en pos del desarrollo individual y colectivo de sus miembros. Para ello nos planteamos como objetivos específicos los siguientes:

- Analizar el nivel educativo de las mujeres en las comunidades pesqueras de la isla de Santiago.
- Estudiar las diferencias en la formación profesional entre hombres y mujeres de las comunidades pesqueras de la isla de Santiago.
- Examinar el índice de capital social de las mujeres de las comunidades pesqueras de la isla de Santiago.
- Valorar el papel que pueden desempeñar las mujeres en el desarrollo sostenible de las comunidades pesqueras de la isla de Santiago.

CUADRO I. Variables del estudio

| Personales | Escolares | Familiares | Capital social |
|--|--|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - Sexo - Edad - Tiempo de residencia en la comunidad estudiada | <ul style="list-style-type: none"> - Nivel educativo - Formación - Estudiar/formarse en la actualidad | <ul style="list-style-type: none"> - Medio familiar - Rendimiento familiar | <ul style="list-style-type: none"> - Sociabilidad e inclusión social - Confianza y receptividad - Solidaridad y ayuda - Participación en acciones voluntarias y cooperación comunitaria |

Variables

Se consideraron distintas variables referidas al ámbito individual, escolar y familiar, además del propiamente vinculado al capital social.

Para medir el capital social se tuvieron en cuenta aquellas relacionadas con las percepciones subjetivas de confianza, la presencia de redes de conexiones, la solidaridad, la inclusión social y la acción voluntaria (Gomes, Gomes y Bueno, 2005; Baptista, Brito y Lopes, 2011).

La elección de tales variables se justifica por el hecho de estar el capital social relacionado con aspectos de la organización social (grupos, redes, normas y confianza), que facilitan formas de cooperación orientadas al beneficio mutuo, con posibilidades de ayudar al desarrollo sostenible de las comunidades pesqueras de la isla de Santiago.

Muestra

Según el censo de 2010, la estimación de los residentes en las comunidades pesqueras de la isla de Santiago era de 30.032 personas, con edades comprendidas entre los 15 y los 64 años. Se trata de la franja de edad de la población considerada activa por el Instituto Nacional de Estadística de Cabo Verde. Teniendo en cuenta que la tasa de crecimiento anual de la población es del 1,2%, en tal franja de edad

habría en junio de 2011, cuando iniciamos el trabajo de campo, unas 30.580 personas (INE, 2010).

Así, los miembros de las comunidades pesqueras que, finalmente, formaron parte, de la muestra fueron 340 personas, seleccionadas al azar entre la población de esas comunidades.

La distribución por género de los/as encuestados/as se hizo de forma similar a la registrada para la población total de Cabo Verde y de la isla de Santiago, teniendo en cuenta lo ya referido, esto es, la preeminencia de las mujeres en la población caboverdiana. Es por ello que, de los/as 340 participantes, la mayoría (51,2%) son mujeres.

En lo que respecta a la edad, se verifica que más de mitad (54,7%) están en la edad adulta joven (20-40 años), 24,4% en la adolescencia (13-20 años), 18,8% en la edad adulta (40-60 años) y solo el 2,1%, tiene más de 60 años.

Instrumento

Como ya hemos señalado, hemos realizado un estudio de encuesta utilizando como instrumento básico un cuestionario adaptado del Banco Mundial (Grootaert, Narayan, Nyhan-Jones y Woolcock, 2002). En este caso, tuvimos que ajustar las preguntas que recogen datos biográficos para ser congruentes con la realidad objeto de estudio.

Diseño y validación del instrumento

El cuestionario se estructura en 32 cuestiones, 21 de ellas referidas al capital social y las 11 restantes a informaciones personales. Los aspectos relacionados con el capital social incluyen ítems sobre confianza y receptividad (3), sociabilidad e inclusión social (10), solidaridad y ayuda (3), y participación en acciones voluntarias o cooperación comunitaria (5), y se plantean de forma escalar con cuatro opciones de respuesta. En la segunda parte del cuestionario se recogen datos biográficos, a base de preguntas abiertas y cerradas, tales como sexo, edad, tiempo de residencia en la comunidad, nivel educativo, formación, familia e ingresos.

Una vez elaborado el cuestionario, y para verificar su aplicabilidad, se hizo una prueba piloto con 12 sujetos en la comunidad de Cutelinho (Santa Cruz). En consecuencia, se verificó que: a) todos/as los/as encuestados/as comprendían las cuestiones de la misma forma; b) la lista de opciones de respuesta en la cuestiones cerradas consideraba todas las alternativas para este estudio; c) hubo un elevado grado de aceptación a las cuestiones planteadas, sin que haya ninguna hacia la que los sujetos mostrasen rechazo; d) las cuestiones están ordenadas de forma que no se dan saltos importantes de un asunto a otro; y e) se cuidó que el lenguaje utilizado fuera comprensible para los/as encuestados/as, sin que se evidenciaran problemas o impedimentos al respecto.

Al aplicarse un cuestionario se deben respetar escrupulosamente los procedimientos metodológicos que tienen que ver con la selección de los/as participantes y la administración sobre el terreno.

Es por ello que se explicó a cada uno de los sujetos cuestiones tales como el contexto de la realización del trabajo y los objetivos de la investigación, y se les solicitó la colaboración voluntaria y anónima. Obviamente, se trataba de garantizar la confidencialidad de los datos

correspondientes a las personas implicadas en el estudio. Los cuestionarios fueron aplicados a modo de entrevista estructurada, entre la población diana, en siete de los nueve municipios de la isla de Santiago (Ribeira Grande de Santiago, Praia, Santo Domingo, Santa Catarina de Santiago, Santa Cruz, San Miguel y Tarrafal de Santiago) y recogidos por los/as firmantes del trabajo. Cada encuestado/a perteneciente a la muestra fue abordado/a individualmente. Optamos por esta fórmula considerando el bajo nivel educativo en estas comunidades. En Cabo Verde, incluso quienes tienen una habilitación relativamente elevada necesitan de aclaraciones en torno al tema, poco conocido en el país hasta el momento.

Codificación y tratamiento de los datos

Para el tratamiento de los datos se recurrió a la fórmula del Índice del Capital Social (ICS) utilizada por el Banco Mundial en los estudios sobre capital social y desarrollo (Grootaert *et al.*, 2002) y al paquete estadístico *SPSS statistics 20*.

IMAGEN 1. Fórmula para calcular el Índice del Capital Social (ICS)

$$ICS = \frac{1}{n} \sum_{j=1}^n \left[\frac{\sum_{i=1}^m E_{ij}}{\sum_{i=1}^m E_{\max i}} \right]$$

La contribución de cada indicador (Ci) en el ICS fue calculada con base en la siguiente fórmula:

IMAGEN 2. Fórmula para calcular la contribución de un indicador en el ICS

$$Ci = \frac{\sum_{i=1}^n E_{ij}}{n \left(\sum_{i=1}^m E_{\max i} \right)}$$

Donde Ci es la contribución del indicador i en la formación ICS. El indicador es un parámetro (o variable) insertado en el cuestionario, o sea,

una pregunta donde el encuestado podrá responder “siempre (3), a veces (2), nunca (1) o no respondió (0)”. Después de proceder con la selección y la cuantificación de las variables representativas de cada indicador, se calculó el índice que mide el capital social de las comunidades pesqueras de la isla de Santiago, así como la participación relativa de cada variable en su composición final.

Ya que el capital social es un componente superestructural, que asociado a los otros capitales puede contribuir al desarrollo sostenible de las comunidades de pescadores de la isla de Santiago, se aplicó la ecuación sobre el desarrollo, muy utilizada por el Banco Mundial, y aplicada por Grootaert *et al.* (2002), vinculando capital natural (Kn), capital económico (Ke), capital humano (Kh) y capital social (Ks).

El nivel de capital social de las comunidades de pescadores de la isla de Santiago fue medido a través de un índice con el uso de los indicadores que calculan, expresamente, el capital social estructural, cognitivo, de la acción voluntaria, de la solidaridad, de la confianza y de la sociabilidad.

En lo que se refiere a las informaciones personales de los sujetos, las variables edad y rendimiento familiar fueron transformadas bajo forma de intervalos, y las otras en serie numérica.

Análisis e interpretación de resultados

Con los datos extraídos del cuestionario aplicado, al hacer el cruce de la variable cualitativa género con el nivel de estudios, se constata que solo 2 (1 hombre y 1 mujer) de los 340 encuestados no saben leer ni escribir, y 111 tienen la enseñanza básica incompleta (54,1% hombres y 45,9% mujeres). En lo que se refiere a los 41 que han completado la enseñanza básica, mayoritariamente (63,4%) son mujeres. De otro lado, entre los que afirman tener la enseñanza

secundaria incompleta destacan los hombres (52,1%), porcentaje que se reduce (46,2%) en el caso de la enseñanza secundaria completa, donde las mujeres parecen aventajarlos (53,8%). De los 9 sujetos de la muestra con enseñanza superior, 7 son del sexo femenino y 2 del masculino.

En todo caso, al probar la relación entre ambas variables empleando chi-cuadrado de Pearson se obtiene un valor 6,602 (5 g.l.) y $p=0,252$, lo que significa que no existen diferencias estadísticamente significativas entre el género y el nivel educativo de los/as encuestados/as; y por ello no se rechaza la hipótesis nula, que afirma que esas variables son independientes [$X^2_{(262;5)}=6,602$; $p=0,252>0,05$].

Teniendo en cuenta los datos que acabamos de mencionar, en las comunidades pesqueras de la isla de Santiago, las mujeres poseen un mayor nivel de estudios que los hombres, aunque las diferencias no sean estadísticamente significativas. Resulta extraño, por ello, que no tengan una participación más activa y autónoma en la toma de decisiones, así como en las cuestiones relativas al desarrollo local y comunitario.

Las personas de las comunidades pesqueras de la isla de Santiago tienen auténticas dificultades no solo para acceder sino, fundamentalmente, para concluir sus estudios secundarios y técnico-profesionales, además, claro está, de los de orden superior. La explicación es fácil pues tiene relación con acuciantes problemas socioeconómicos, en especial, el desempleo y el bajo poder adquisitivo. Así pues, es mucho lo que resta por hacer en esas comunidades para que la educación pueda contribuir, como sería esperable, a un sólido equipaje cívico de las personas, de modo que estas se sientan capaces de servir a la sociedad (Correia, 2007).

Al analizar el nivel educativo² de la población en Cabo Verde de 3 o más años en 2010, se concluye que el 43% tenían solo la enseñanza básica, siendo este porcentaje más reducido en el medio urbano (39,9%) que en el medio rural

(47,8%); por su parte, el 31,2% poseían estudios secundarios y el 12,5% no tenían instrucción, o sea, nunca frecuentan la escuela (16,8% en el rural y 9,9% en el urbano). El bachillerato o un nivel superior lo habían concluido únicamente el 5,1%. Tal radiografía se parece a la que arrojan los datos para la isla de Santiago (INE, 2010).

Según los últimos datos disponibles, correspondientes a 2010 (INE 2012), la tasa líquida de escolarización por nivel de enseñanza y medio de residencia era para el medio urbano del 90% en la enseñanza básica (mujeres 90,4%; hombres 89,7%), 64% en la secundaria (mujeres 68,3%; hombres 59,7%) y 4,8% en la superior (mujeres 5,5%; hombres 4,1%), mientras que en el rural la situación era del 90,5% para primaria (mujeres 90,6%; hombres 90,4%), 53,4% para secundaria (mujeres 58,5%; hombres 48,5%), y 0,8% en la enseñanza superior (mujeres 0,9%; hombres 0,8%).

Como se puede observar en los datos, la situación educativa en el medio rural, al que pertenecen las comunidades pesqueras, es peor que en el medio urbano, aunque son las mujeres las que despuntan en los niveles de educación secundaria.

Al cruzar la variable cualitativa género con la variable cualitativa acerca de si estudia o no en la actualidad, solo 67 de los/as encuestados/as respondieron afirmativamente, sobre todo, hombres. Los/as restantes 273 respondieron que no estaban estudiando, entre los cuales hay mayoritariamente (53,5%) mujeres. Se pone de manifiesto, entonces, que hay más hombres estudiando que mujeres. El número tan reducido de personas que estudian puede tener que ver con la edad de los/as integrantes de la muestra.

Además, los resultados de la prueba de independencia entre las dos variables [$X^2_{(20;1)} = 2,942$; $p = 0,086 > 0,05$] no permiten rechazar la hipótesis nula, ya que esas variables son independientes,

lo que nos lleva a afirmar que las diferencias entre los hombres y mujeres que estudian no son significativas.

Justamente, ese mismo número de sujetos ($n=67$) tienen formación profesional, aunque este grupo está conformado mayoritariamente por mujeres (70,8%). Esos datos muestran que, en las comunidades pesqueras de la isla de Santiago, hay más mujeres con formaciones profesionales que hombres, sobre todo en las áreas de manipulación y conservación del pescado, y de gestión básica. Esto podría explicarse, en parte, por la poca oferta de acciones de formación destinadas a los profesionales del sector de la pesca. Como ejemplo, en los años 2007 y 2008, para las áreas de manipulación y conservación del pescado, se ofertaron acciones previstas para 160 formandos y solo se contemplaron 59, y en reparación y montaje de redes de pesca solo se cubrieron 26 de las 160 plazas previstas (Silva, 2011).

En todo caso, los resultados de la prueba chi-cuadrado entre las variables género y formación profesional [$X^2_{(338;1)} = 12,355$; $p = 0,000 < 0,05$] indican que debemos rechazar la hipótesis nula de independencia en ambos casos, lo que significa que existe una relación de dependencia entre género y las variables formación profesional. Es decir, que la diferencia entre hombres y mujeres en la formación profesional es estadísticamente significativa.

Al considerar el género con la realización de alguna acción de formación en la actualidad, tenemos que 27 de los/as encuestados/as sí las realizan, entre los que están, sobre todo, mujeres (74,1%). Se constata, por lo tanto, el predominio de los/as que no acuden a acciones formativas (50,5% hombres y 49,5% mujeres). Parece, pues, que en esas comunidades, las mujeres muestran más voluntad participativa en las acciones de formación que los hombres.

De acuerdo con Lux-Development (2013: 17), las prioridades de formación tienen que ver,

sobre todo, con los puestos de conductora, marinero pescador, maestro de pesca, maestro costero y patrón. Se necesita más formación en manejo de equipamiento de navegación, reparación de motores fuera borda, manipulación y conservación del pescado y gestión de pequeñas embarcaciones, formación personal y social, destrezas de salvamento, mantenimiento y reparación de pequeños equipamientos de frío, primeros auxilios y gestión de pequeños negocios. También se precisan más acciones de formación técnico-profesional y superior en diversas áreas.

Tales diferencias entre hombres y mujeres son estadísticamente significativas ya que los datos de chi-cuadrado [$\chi^2_{(336;1)} = 5,996; p=0,014 < 0,05$] nos indican que debemos rechazar la hipótesis nula de independencia entre ambas variables.

Conviene destacar en este punto que los actores del sector pesquero no disponen de suficientes competencias educativas como para asimilar y procesar, convenientemente, la formación técnica. Asimismo, se constata una clara falta de cualificación de los formadores, y en sus acciones lo que acostumbra a aplicarse es una metodología más directiva que participativa, sin que resulte, por supuesto, un clima de familiarización y de comunicación. Todo ello condiciona la discusión y el análisis, bien como ejercicio de las capacidades argumentativas y/o discursivas o, en última instancia, de la asimilación de los contenidos que importan.

De acuerdo con lo que hemos expuesto, el capital social en las comunidades pesqueras de la isla de Santiago alcanza una puntuación de 0,76, inferior al valor que arroja en las mujeres (0,77) y que es ligeramente superior al de los hombres (0,74). Conviene decir aquí que la desviación típica del capital social en esas comunidades es de 0,101, con igual valor para las mujeres y de 0,099 para los hombres. El coeficiente de variación es de 13,3%, ligeramente superior en los hombres (13,4%) que en las mujeres (13,1%).

Nuestra interpretación de este hecho es que en las comunidades de referencia, el capital social cuenta, en cierta medida, con una base cultural asociada a los roles y a la funcionalidad conductual que exhiben muchas mujeres (cabezas de familia) en sus modos o estilos de prever, gestionar o resolver problemas de la vida cotidiana vinculados a sus labores domésticas o a la frecuente colaboración en el seno de la vecindad. Hay que destacar el aumento experimentado en el número de mujeres “jefes de familia” entre 2000 (40%), 2007 (45%) y 2010 (48%) (INE, 2012).

En el caso femenino, dicho capital alcanza su cota máxima (0,84) en el municipio de Santa Catarina y el mínimo (0,69), en el de Tarrafal. Por el contrario, los hombres registran el máximo (0,79) en las comunidades pesqueras de los municipios de San Domingos, San Miguel y Santa Catarina, y los mínimos en Praia y Tarrafal (0,68). Puede decirse que tales valores son relativamente elevados.

Desde los resultados que arroja la prueba U de Mann-Whitney (MW) al comparar la media del capital social de los/as encuestados/as según el sexo [$M-W=11566,000; p=0,001 < 0,05$], es evidente que no hay independencia entre género y capital social, siendo las diferencias en capital social estadísticamente significativas. Concretamente, el nivel de capital social se ha demostrado más alto en las mujeres que en los hombres.

En Cabo Verde, el continuado auge de la emigración, en especial de los hombres que se han ido del país, explica en apreciable medida el gran número de familias encabezadas por mujeres. Sin embargo, en los últimos años, y según el INE (2014), del total de 11.931 emigrantes, entre 2012 y 2013, el 49,3% eran hombres y 50,7% mujeres. Mayoritariamente emigraron a Portugal (56,4%), seguidos de los que se fueron a Estados Unidos (15,4%), Francia (7,2%), Brasil (4%) y China (3%). Entre las razones para emigrar están la continuación de los estudios (36%), el reagrupamiento familiar (21,4%), la

búsqueda de trabajo (20%) y motivos de salud (8%).

Además, particularmente en las comunidades pesqueras de la isla de Santiago, la práctica de la poligamia ha contribuido a consolidar el fenómeno. Así, para Brito (2011), la pobreza y la falta de hombres en determinadas localidades, junto a la permisividad sexual, la maternidad precoz y una mentalidad abiertamente “machista”, han llevado a una proliferación de niños/as “sin padre”, a los padres que siempre están “fuera de casa” o al alcoholismo crónico en no pocos casos.

Es bastante frecuente que un hombre mantenga relaciones con dos, o incluso tres, mujeres. Puesto que buena parte de estas mujeres acaban por tener hijos/as, ellas mismas han de asumir un doble rol en relación con su descendencia (Barbe, 2002). Y es lo que ocurre no pocas veces en las comunidades pesqueras de la isla de Santiago. En tal contexto de vida, tampoco son inusuales las mujeres con relaciones, y procreaciones, fuera del matrimonio, lo cual explica, en parte, la asunción, en exclusiva, de las responsabilidades familiares.

Cuando reparamos en el capital social de los/as encuestados/as, atendiendo al género y fijando nuestra atención en las demarcaciones municipales, lo que se evidencia es la necesidad de implementar políticas públicas adecuadas por parte de las autoridades nacionales y locales, implicando a escuelas, familias y sociedad civil en un soporte conjunto y mancomunado al capital social en todas sus dimensiones, realzando la confianza, la solidaridad, la cooperación, la reciprocidad, la participación en acciones voluntarias o el impulso a los proyectos de desarrollo local y comunitario. Sin olvidar, como tiene apuntado Ander-Egg (2000: 98), la importancia de los nuevos actores sociales —ONG y movimientos sociales—, en esta nueva perspectiva de la acción comunitaria, junto a la relevancia de la misma acción municipal.

Tanto en el país como un todo, como, particularmente, en las comunidades pesqueras de la isla de Santiago, son cada vez más las mujeres que terminan sus estudios y que se implican en acciones de formación. Sin embargo, la educación no parece haber contribuido —como se esperaba hace dos décadas— a mejorar la democracia inclusiva y a la defensa y/o salvaguarda de los derechos humanos, sin cuya visibilidad no es posible afirmar una vida en libertad. Ni siquiera las mujeres, pese a disponer de un nivel educativo y de tasas de capital social relativamente más elevados que los hombres, han conseguido unos niveles de autonomía y de activa participación en el desarrollo de sus comunidades a la altura de las expectativas y circunstancias, teniendo en consideración, sobre todo, los primeros cinco Objetivos de Desarrollo del Milenio contemplados por los países firmantes hasta el 2015: 1) reducir a la mitad la pobreza y el hambre; 2) alcanzar la enseñanza primaria universal; 3) promover la igualdad de género y capacitar a las mujeres; 4) reducir en dos tercios la mortalidad infantil; 5) reducir un 75% la mortalidad materna; 6) combatir el VIH/SIDA, la malaria y otras enfermedades graves; 7) garantizar la sostenibilidad ambiental; y 8) fortalecer una acción global para el desarrollo (ANMCV, 2010).

No puede extrañarnos, por lo tanto, que en plena vorágine globalizadora uno de los desafíos mayúsculos ante nuestros ojos siga siendo el de apurar las vías y condiciones para una ciudadanía, con paridad e igualdad real entre hombres y mujeres, y esto vale, sin mácula de duda, cuando hablamos de las comunidades pesqueras existentes en la isla de Santiago. En esa realidad, eminentemente rural, la situación de precariedad en las mujeres es un hecho, por más que la de los hombres tampoco se pueda tachar, socioeconómicamente hablando, de envidiable (Melo, 2011).

No obstante, la educación y su permanente mejora sigue erigiéndose como el gran catalizador no ya solo a la hora de optimizar los

diagnósticos como de afinar, con los medios de que se dispone, el tratamiento de un problema, que va más allá de las relaciones de género, pero cuya gestión efectiva es imposible dejando de lado la cuestión central de cómo las mujeres son pieza indispensable en el desarrollo cívico y democrático de una comunidad y de un país. Es atendiendo a esa “ética del cuidado” cómo creemos que se ha de producir el definitivo ascenso de Cabo Verde en los *rankings* de desarrollo humano y social, en África y en el mundo.

Discusión y conclusiones

En este trabajo nos propusimos examinar los niveles de capital social existente en nichos ecológicos tan significativos en el archipiélago atlántico como son los que se vertebran, comunitariamente hablando, en torno a las artes de pesca.

Nos animaba, sobre todo, conocer las diferencias entre hombres y mujeres al respecto para, en su caso, además de usar encuestas pertinentes sobre valores, confianza o reciprocidad entre los/as ciudadanos/as, poder sugerir medidas de corte socioeducativo y alcance político, susceptibles naturalmente de promover ideas y programas de investigación-acción, en el sentido de incentivar cauces de participación y cooperación entre agencias formativas y las comunidades de pescadores y sus familias. Son las dimensiones cualitativas del capital social las que hacen muy recomendable una metodología (participativa) de este tipo, abundando en razones cuando se trata de asuntos educativos o vinculados a la salud en poblaciones pobres (Arriagada, 2003). Porque es muy oportuno indagar las maneras en que su experiencia cotidiana les ha proporcionado cauces de aprendizaje y bases de conocimiento útiles en sus vidas (Bould, Cohen y Walker, 2011).

Hemos podido comprobar las sinergias existentes entre una perspectiva de género y el capital social. Al respecto, también hemos constatado

la esencial funcionalidad del capital social como baluarte conceptual en la articulación de un discurso comprensivo acerca de lo que sucede en este tipo de contextos, y aún el análisis de las prácticas relacionales en la vida comunitaria, máxime teniendo en cuenta la economía política que rige, históricamente hablando, las relaciones de género en sociedades sometidas a condiciones de colonización, pero sin pasar por alto el interesante papel de las mujeres en la asunción de responsabilidades y toma de decisiones, pese al control y restricciones impuestas.

De todos modos, la realidad muestra que sin planes coordinados familia-escuela-comunidad y la implicación consciente y directa de los protagonistas en acciones de naturaleza cívica (*ethos* cultural específico), es poco probable que el capital social tenga efectos tangibles sobre el desarrollo sostenible de estas comunidades.

Pero, teniendo en cuenta lo que nos ha sido posible averiguar sobre género y capital social en las comunidades pesqueras de Cabo Verde, dos son los aspectos que merecen ser destacados por sus posibilidades generadoras de efectos positivos y, tal vez, de acciones estratégicas, en términos de lo que cabe entender por educación para el desarrollo en el referido marco de vida.

El primero de ellos apunta a la necesidad de diseñar políticas públicas que sitúen su epicentro en dinámicas de contrastado empoderamiento de las mujeres caboverdianas, con el propósito de incrementar su asertividad y el uso de sus capacidades y destrezas en el manejo de situaciones familiares y comunitarias, considerando patrones normativos en individuos y grupos.

Y el segundo, como derivación práctica del anterior, se debería orientar hacia la sistematización de las dimensiones más relevantemente vinculadas al capital social de las mujeres en esas comunidades pesqueras ya que, teniendo

presentes los datos que aporta el trabajo de indagación realizado, podrían ser la base de un plan educativo que enfatizaría la formación social y profesional de hombres y mujeres a la

luz de necesidades asociadas a carencias y déficits que ponen en peligro la supervivencia económica, la optimización de los lazos interpersonales o ambas cosas a la vez.

Notas

¹ A título de ejemplo, la Ley 84/VII/2011, de 10 de enero, establece las medidas destinadas a prevenir y reprimir el crimen de violencia basada en el género.

² De acuerdo con el art. 12 del Decreto-Legislativo 2/2010, de 7 de mayo, que define las Bases del Sistema Educativo, este comprende los subsistemas de la educación preescolar (4-6 años), de la educación escolar y de la educación extraescolar. La educación escolar incluye los subsistemas de la enseñanza básica, siendo este nivel de enseñanza universal, obligatorio y gratuito, con duración de 8 años, secundario (4 años) y superior, así como modalidades especiales de enseñanza. La educación extraescolar engloba las actividades de alfabetización, posalfabetización y formación profesional. El sistema educativo integra también la formación técnico-profesional y se articula estrechamente con el sistema nacional de formación y aprendizaje profesional.

Referencias bibliográficas

- Ander-Egg, E. (2000). *Metodología y práctica del desarrollo de la comunidad 2*. Buenos Aires: Grupo Editorial Lumen Hvmanitas.
- ANMCV (Associação Nacional dos Municípios Cabo-verdianos) (2010). *Matriz de Convergência dos Municípios Cabo-verdianos para os ODM*. Praia: ANMCV.
- Arriagada, I. (2003). Capital social: potencialidades y limitaciones analíticas de un concepto. *Estudios Sociológicos*, 21 (3), 557-584.
- Banco Mundial (2005). *Informe sobre el desarrollo mundial 2006: Equidad y Desarrollo*. Washington, D. C.: Banco Mundial.
- Baptista, A., Brito, O., y Lopes, J. (2011). Capital social e desenvolvimento sustentável das comunidades piscatórias de Cabo Verde. En J. Brito (coord.), *Colectânea Ciência Regional em Cabo Verde: Desenvolvimento e Planeamento* (pp. 45-57). Cascais: Principia Editora.
- Barbe, A. (2002). *Les îles du Cap-Vert: de la découverte à nous jours, une introduction*. S/l: LHarmattan.
- Boix, C., y Posner, D. (1998). Social capital: explaining its origins and effects on government performance. *British Journal of Political Science*, 4, 686-693.
- Bould, D., Cohen, R., y Walker, D. (eds.) (2011). *El aprendizaje a partir de la experiencia. Interpretar lo vital y cotidiano como fuente de conocimiento*. Madrid: Narcea.
- Bourdieu, P. (1980). Le capital social. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 31, 2-3.
- Brito, J. (coord.) (2011). *Colectânea Ciência Regional em Cabo Verde: Desenvolvimento e Planeamento*. Cascais: Principia Editora.
- Coleman, J. (1987). Norms as social capital. En G. Radnitzky y P. Bernholz (eds.), *Economic imperialism: the economic method applied outside the field of economics* (pp. 133-153). New York: Paragon House Publishers.
- Correia, S. (2007). *Capital social e comunidade cívica, o círculo vicioso da cidadania: aplicação do modelo de Putnam aos residentes do bairro de Caselas*. Lisboa: Edições Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas - Universidade Técnica de Lisboa.

- Gomes, A., Gomes, A., y Bueno, N. (2005). Capital social comunitário: um estudo em assentamento rural. En *Anais do XLIII Congresso da Sociedade de Economia e Sociologia Rural (SOBER)*, Ribeirão Preto.
- Grootaert, C., Narayan, D., Nyhan-Jones, V., y Woolcock, M. (2002). *Cuestionario integrado para la medición del capital social*. Washington, D.C.: Banco Mundial.
- Helliwell, J. (ed.) (2001). *The contribution of human and social capital to sustained economic growth and well-being*. Ottawa: HRDC y OECD.
- Instituto Nacional de Estatística de Cabo Verde (2010). *Recenseamento Geral de População e Habitação de 2010*. Praia: INE-CV.
- Instituto Nacional de Estatística de Cabo Verde (2012). *Mulheres e homens em Cabo Verde: factos e número*. Praia: INE-CV.
- Instituto Nacional de Estatística de Cabo Verde (2014). *Dados sobre a emigração cabo-verdiana*. Praia: INE-CV.
- Lux-Development (2013). *Estudo/relatório do sector da família profissional Marítimo Pesqueiro*. Praia: Lux-Development.
- Melo, M. (2011). Educação, formação e qualificação profissional da mulher rural cabo-verdiana: pressupostos básicos para o desenvolvimento. En C. Silva y C. Fortes (Orgs.), *As mulheres em Cabo Verde: experiências e perspectivas* (pp. 127-138). Praia: CIGEF/UniCV.
- Noguera, P. (coord.) (2008). *Capital social, género y desarrollo*. Murcia: Ed. de la Universidad de Murcia.
- Portes, A. (1999). Capital social: sus orígenes y aplicaciones en la sociología moderna. En J. Carpio e I. Novakovsky (comps.), *De igual a igual. El desafío del Estado ante los nuevos problemas sociales* (pp. 243-266). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Putnam, R. (2000). *Bowling alone: the collapse and revival of american community*. New York: Touchstone.
- Putnam, R. (2004). *Education, diversity, social cohesion and social capital*. Meeting of OECD Education Ministers. Raising the quality of learning for all, March, Dublin.
- Silva, O. (2011). Formação de operadores e técnicos do sector das pescas. En J. Nascimento, A. Martins y A. Medina (coords.), *Colectânea do Seminário sobre o Sector das Pescas* (pp. 83-88). Mindelo: SIRPD y DIHA.

Abstract

Women associational capital in the Cape Verde fishing communities

INTRODUCTION. Little or no attention has been paid to research studies on social capital (SC) based on female networks.. To this end, we make use of a field study in Cape Verde focusing on the Santiago Island fishing communities. **METHOD.** A survey of cross-sectional descriptive quantitative methodology was employed using a questionnaire. The sample consisted of 340 people, selected at random among members of the community that ranged from 15 to 64 years of age. In order to measure the Social Capital Index (SCI), variables related to perceptions of trust, networks, solidarity, social inclusion, and voluntary action were taken into account. **RESULTS.** There are no statistically significant differences between gender and the level of education , or gender and current studies, but there are differences between gender and Vocational Training, and between gender and social capital. These differences were significantly higher in women than in men. **DISCUSSION.** In view of these data, we suggest further studies on the qualitative dimensions of SC, applying an action research methodology, with the aim of encouraging participation and cooperation channels among training institutions and the fishing communities and

their families. Coordinated family-school-community plans are needed so that SC could have a tangible impact on sustainable development in these contexts of life. We also point out some strategic actions in terms of education for development.

Keywords: *Woman, Social capital, Community, Education for development, Cooperation.*

Résumé

La femme et le capital social dans les communautés de pêche de Cap-Vert

INTRODUCTION. L'objectif de ce travail est de contribuer à la diminution du déséquilibre dans l'assistance prêté pour la recherche sur le capital social (CS) aux réseaux associatifs au détriment des féminins. Pour cela, nous avons réalisé une étude sur le terrain à Cap-Vert, visée aux communautés de pêche de l'Île de Santiago. **METHODE.** Nous avons utilisé une méthodologie quantitative du type descriptif à travers de la réalisation d'enquêtes par questionnaire. L'échantillon a été composé par 340 personnes, lesquelles ont été choisies au hasard parmi les membres des communautés dont leur âge était compris entre 15 et 64 ans. Pour mesurer l'Indice de Capital Social (ICS), on a pris en compte des variables liées aux perceptions de la confiance, des réseaux, de la solidarité, de l'inclusion sociale et de l'action bénévole. **RESULTATS.** Dans l'actualité es différences importantes d'après un point de vu statistique ne sont pas obtenues ni en relation au genre et le taux d'éducation ni entre le genre et les études, tandis qu'elles apparaissent entre le genre et la formation professionnelle et entre le genre et le capital social (ce qui est plus élevé dans les femmes que dans les hommes). **DISCUSSION.** Vues les données, nous proposons l'examen à grande échelle des dimensions qualitatives du CS; pour cela, nous recommandons une méthode de recherche-action pour stimuler les voies de participation et de coopération entre les agences formatives et les communautés de pêche et leurs familles. Des plans coordonnés entre les familles, les écoles et les communautés sont nécessaires pour que le CS ait des effets tangibles sur le développement durable dans ces contextes de vie. Finalement, nous soulignons de certaines actions stratégiques dans le domaine de l'enseignement pour le développement.

Mots clés: *Femme, Capital social, Communauté, Enseignement pour le développement, Coopération.*

Perfil profesional de los autores

Simao Paulo Rodrigues Varela

Profesor de la Universidade Jean Piaget de Cabo Verde. Máster en Derecho (Universidade do Minho-Portugal), postgraduación en Ordenamiento del Territorio (Universidade de Cabo Verde/Universidade Federal de Rio Grande do Sul-Brasil). Doctor en Ciencias de la Educación (Universidad de Santiago de Compostela). Coordinador de la licenciatura en Administración Local, coordinador del Máster en Políticas Públicas y Administración Local. Miembro de los Consejos General y Científico de la Universidad J. Piaget de Cabo Verde.

Correo electrónico de contacto: spaulo45@hotmail.com

Miguel A. Santos Rego (autor de contacto)

Catedrático de Universidad, Premio Nacional de Investigación Educativa. Ha publicado numerosos trabajos en España y en el extranjero. Sus líneas de investigación se centran en educación y pedagogía intercultural, aprendizaje cooperativo, educación y desarrollo de la sociedad civil y políticas educativas. Es coordinador del Grupo de Investigación Esculca-USC y de la Red de Investigación RIES. Tiene reconocidos cinco (5) Sexenios (CNEAI).

Correo electrónico de contacto: miguelangel.santos@usc.es

Dirección para la correspondencia: Facultad de Ciencias de la Educación. Campus Vida. Universidad de Santiago de Compostela, 15782 Santiago de Compostela.

María del Mar Lorenzo Moledo

Profesora titular de universidad. Pertenece al Grupo de Investigación Esculca-USC y a la Red de Investigación RIES. Premio Nacional de Investigación Educativa. También ha recibido el Premio María Barbeito de Educación en Galicia a la Investigación Pedagógica en su tercera edición y publicado numerosos artículos en revistas de acreditado prestigio científico tanto nacionales como internacionales, además, es coautora de varios libros. Es la directora de la Cátedra UNESCO-USC de Cultura de Paz y Derechos Humanos.

Correo electrónico de contacto: mdelmar.lorenzo@usc.es

DISTANCE TUTORIALS WITH SKYPE

Tutorías no presenciales con Skype

MARÍA JESÚS SÁNCHEZ AND CARMEN DIEGO

Universidad de Salamanca

DOI: 10.13042/Bordon.2015.67409

Fecha de recepción: 23/03/2015 • Fecha de aceptación: 28/07/2015

Autor de contacto / Corresponding Author: María Jesús Sánchez. E-mail: mjs@usal.es

INTRODUCTION. The primary objective of this research is to check how to best encourage students to participate in tutorials. **METHODOLOGY.** The study used Skype, a tool with great potential for enhancing oral skills in foreign languages (Coburn, 2010; Eaton, 2010a, 2010b; Motlik, Nolletti and Vlamakis, 2012; Rimando, 2011; Tsukumato, Nuspliger and Senzaki, 2009; Yang and Chang, 2008). This study compared the participation of three groups of English Language I students randomly assigned to face-to-face (F-F) tutorials or distance tutorials with Skype (with or without additional credit). The study also compared the data with those belonging to a group of English Language II students (the English Language I group that had received additional credit). The only difference was that this group no longer received credit for its participation in tutorials via Skype. **RESULTS.** According to the working hypotheses, participation in the F-F tutorial was poor, with a greater participation in the group with tutorials via Skype that received extra credit. **DISCUSSION.** This research is very useful to diagnose the best type of tutorial to be developed in the future with English as a foreign language students (EFL), which is via Skype, as voluntary F-F tutorials do not seem to enhance learning. Nonetheless, the most significant result is students' loyalty to the Skype system, even if they are no longer rewarded for their participation.

Keywords: *Tutorial, On-line, Oral English, Foreign language.*

Introduction

The primary objective of the study was to find a way to improve attendance and engagement in English language tutorials. We wanted to change the system used for foreign language tutorials, which traditionally consists of informing students of tutorial timetables so that they can visit it the teacher in his/her office and ask questions related to the content of the course. Judging by attendance figures, this traditional approach to tutorials does not appear to be attractive to them.

The new tutorial model implemented in this study uses Skype, a communication tool that enables users to make free audio and video calls via the Internet. It also provides the possibility of one-to-one communications or small groups (up to 6 people) and one of its main functions is for learning foreign languages, due to its potential for improving both oral production and comprehension (Bryant, 2006; Coburn, 2010; Eaton, 2010a, 2010b; Godwin-Jones, 2005; Motlik, Nolletti and Vlamakis, 2012; Rimando, 2011; Tsukumato, Nuspliger and Senzaki, 2009; Yang and Chang, 2008). Initial research findings also suggest that Skype could benefit more than the oral component in learning foreign languages; they explicitly mention how it could benefit tutorials as a means of supplementing class work (Depena, 2011; Hong, 2011; Pérez Adell, 2010; Piccolo, 2012; Terry, <http://www.teachingdegree.org/2009/06/30/50-awesome-ways-to-use-skype-in-the-classroom>). The advantages of Skype for education are so many that many firms and individuals are now offering themselves on the Internet to teach languages using this application (<http://forum.Skype.com/index.php?showtopic=117501>). Although of less interest for our research, but evidence of the growing importance of Skype in different fields, many companies now conduct job interviews via Skype (<http://www.tecnologiapyme.com/recursos-humanos/entrevistas-de-personal-por-skype-una-ayuda-para-reducir-costes-en-la-contratacion-de-personal>), making use of free and fast access

to video conference capabilities. As this is the world in which students are going to live and work, being accustomed to using it could help them professionally in their future.

The motivation for this study was to examine how Skype could become a powerful tool for students, providing direct and individual contact with teachers, and enabling them to practice their oral skills while presenting their queries about problematic situations. It was believed that a virtual tutorial would be more attractive to students than F-F meetings, largely due to three factors:

- Predisposition. Students are familiar with and used to using the Internet for different purposes, games, social networks, blogs, Wikipedia, etc. They will certainly not be inhibited from querying aspects related to their learning process. Even for the minority that do not feel comfortable using the new technologies, Skype is a simple tool and could reduce stress and anxiety related to their use while increasing their curiosity, a fundamental aspect of learning (Eaton, 2010a, 2010b; Depena, 2011; Hashemi and Azizinezhad, 2011; Saqlain, 2012; Tsukumato, Nuspliger and Senzaki, 2009; Young, 2003).
- Convenience. The fact that students do not have to travel and can present queries from anywhere they wish, even home, is a great advantage. They can benefit from these tutorials and access them from any computer with an Internet connection or a telephone with Wifi.
- Confidence. It is a form of overcoming students' resistance to F-F tutorials, encouraging even the most timid to participate (Saqlain, 2012; Warschauer, 2001). Students often fail to attend tutorials because they are shy, as found in a teaching innovation project dealing with tutorials (Sánchez and Diego, 2009-2010). Although the study asked students to

attend tutorials organised according to a schedule in the lecturer's office, some of the students were reluctant to attend and, when they did, they showed no true interest in the activity. Several of them were asked why and they said that they did not feel comfortable alone with the teacher.

The use of Skype would put an end to the disadvantages of F-F tutorials: inhibition, timidity, need to travel and the anxiety associated to F-F meetings (Eaton, 2010a, 2010b; Depena, 2011; Tsukumato, Nuspliger and Senzaki, 2009; Young, 2003). Therefore, supported by the academic research available and related to this study, we believed that virtual tutorials would encourage student participation and be seen in a positive manner. Therefore, the goal in this research was to learn whether Internet-based tutorials encouraged students to use them irrespective of whether they were associated to extra credit or not.

The expected results in English Language I were:

- low degree of participation in the traditional (F-F) tutorial;
- low/medium degree of participation in the group using Skype;
- high participation in the Skype group receiving additional credit.

The results in English Language II were unpredictable. We did not know what to expect from the Skype group that had received additional credit in the previous semester (that would no longer be given). The students may have realised how beneficial these tutorials could be for their learning and, irrespective of the reward (additional credit), they would continue to use them as before. Another possibility was that they would reduce their use of the technology to communicate with their teacher, now that they were not going to receive extra credit.

Methodology

The study

We used an iPad2 for this research on tutorials via Skype. The tutorial was presented to students as an opportunity to approach issues covered in the classroom that required personalised input to be fully understood. We mentioned the things that could be done and the objectives: to provide learning guidance for further work and additional references, answer questions and discuss exercises. The students were told that all this could be done online via Skype, because the application enables instant file transfer and it is even possible to share their computer screens (Eaton, 2010a, 2010b). They were also told that depending on the topic and the time available video conferences could also be arranged for small groups (up to 6 people) to discuss common problems with the teacher. These conversations could be recorded as MP3 files so that the students could listen to them again for revision purposes or to concentrate on a specific section (Bryant, 2006).

This process, which is normally individualised, was expected to provide students with a sensation of sharing and having something in common with their teachers, while teachers could learn about each student's specific interests, circumstances and needs, factors that certainly affect the learning process. It was also expected that this type of tutorial would increase motivation due to the possibility of interacting with other students.

Description of the activity

The participants, whose tutorials were conducted with Skype, were enrolled in the subjects English Language I (I) taught in the first semester and English Language II(II) taught in the second semester at the University of Salamanca (Spain). The aim was randomly to apply this type of tutorial to two of the three English Language I groups, providing additional credit (C.) in one and not in the other (N.C.). The

third group, also chosen randomly, attended F-F (traditional) tutorials. In English Language II (second semester of the academic year), Skype was used for tutorials with the group that had received additional credit in English Language I, but without extra credit for their participation on this occasion (see the table below). All the groups received two hours of tutorials a week.

TABLE 1. Groups and type of tutorial

| Study groups | I | I | I | II |
|------------------|-----|---------------|-------------|---------------|
| Type of tutorial | F-F | Skype N.C. | Skype C. | Skype N.C. |

Participants

In the F-F tutorials we had a total number of 8 participants (75% females, 25% males) whose mean age was 18.7. In the Skype N.C. (I) group we had 5 participants (80% females, 20% males) and their mean age was 19.1. At this same level (I) we had the group who had used Skype and had received extra credit. The number, as we can see has increased a lot, in this case there were 20 participants (85% females, 15% males) with a mean age of 19.2.

In the group (II) which was not receiving credit anymore we had approximately the same number of participants as in the group who had received extra credit before: 19 (73.68% females and 26.31% males). Their mean age was 19.4.

The same teachers monitored the tutorials in order to systematically follow the same procedure.

Description of Tutorial Sessions

In English Language I, the Skype-based tutorials began four weeks after the start of the academic year, so that all the students had time

to create a Skype account. They were told that this should be done as soon as possible, but it took a long time for different reasons, the most common of which were that they did not yet have a computer or Internet connection or they did not know how to create the account. Tutorials therefore took place on nine occasions. In English Language II, we continued with the group that had received extra credit in the first semester, but with no extra credit on this occasion. They began two weeks after the semester had started to ensure the same number of tutorials as in the first semester, so that the comparison would be based on the same student options. The end result was 9 days of tutorials.

The tutorials with F-F tutorial group could have started earlier, but they were delayed in order to compare the results with those of the Skype meetings. However, they were encouraged to ask questions before or after class. At the times allocated for these tutorials, the student was able to lead the tutorial in his or her own benefit. He/she could say what they wanted to do, providing that it was related to class activities and explanations. Interesting activities that were supplementary to the textbook (e.g. using riddles, listening to funny stories, etc.) were prepared. They were used to generate additional interest in students with regards to their oral skills. The idea was that students could become actively involved in the activity and also encourage others to participate. We believed that, when their peers told them what they were doing, other students would feel that they were missing something interesting by not participating.

In both the F-F and Skype-based tutorials, both subjects (English Language I and II) used an active oral communication method with comprehensible input (Sánchez, 2006). The topics, chosen from the text book (Haines and Stewart, 2008), were: Sexes, Compulsion, Talents, Appearances, Foreign parts, Mind, Free time, Media, Innovation, Society and Communication.

In addition to thematic content, work was done on the grammatical aspects to which these topics necessarily lead. An attempt was made for students to use the inductive method at all times, discovering the underlying grammatical rule by themselves. Also suitable tones, degree of formality (*Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, 2002) and dialect or language differences (British/American English) perceived in the materials were discussed.

We were aware that the students were limited with regards to lexical resources. Therefore, common vocabulary was used in the tutorials to remedy their basic shortcomings. In this respect, we emphasised Word building, Collocations, Terms to produce a dramatic effect, Expressions with time, Expressions for contrast and Adjectives with similar meanings.

At no time was the oral aspect ignored, as it was the most important objective of the Skype-based tutorials, a tool that is useful for oral improvement (Coburn, 2010; Eaton, 2010; Rimando, 2011; Tsukumato, Nuspliger and Senzaki, 2009; Yang and Chang, 2008). Emphasis on oral practice was the reason why permission was denied when a student asked to present questions in writing via chat.

Data Collection

Each student's participation (day, time and type of tutorial) was entered in the student's file. Each connection on different days was counted as participation. In the group that received credit for participating, up to 9 points out of 100 was added to their final marks. One point was added every week that they participated. This calculation considered that each academic year comprises 15 weeks of teaching and that these tutorials did not take place until after at least, the fourth week. Some of the tutorials also fell on local holidays, so the largest possible number of tutorials was 9.

Quantification

At the end of the course we calculated participation in the tutorials: number of connections (in Skype tutorials) or attendance to the teacher's office (in F-F tutorials). We did not count as participation in the tutorials questions such as dates, exam formats, etc. The goal was for students to become used to contacting the teacher for academic reasons, and to ensure that weekly tutorials were used for content-related questions.

We recorded the type of query involved in order to identify students' problems and be able to do something about them during class time.

Quantification of participation enabled us to first find out whether Skype tutorials were used more than F-F meetings. Secondly, we could discover whether students' interest in such tutorials was due to the additional credit involved, as this would certainly affect future decisions with other groups and on other levels. Thirdly, we could verify whether the custom of using Skype-based tutorials would lead students to realise how beneficial this contact with their teacher was, irrespective of extra credit or not.

Results and discussion

Participation in all the groups was compared. The following figure (figure 1) shows the number of students (8) who visited the teacher's office to ask about different aspects of the course content.

In the group that attended tutorials with Skype, without receiving additional credit, there were 5 participants, while there were 20 in the group that did receive extra credit. In some cases (2) the same student attended on different days. However, different queries were involved, so we considered only the number of times that students logged on to a Skype session (figure 2).

FIGURE 1. English Language I. F-F tutorials (attendance)

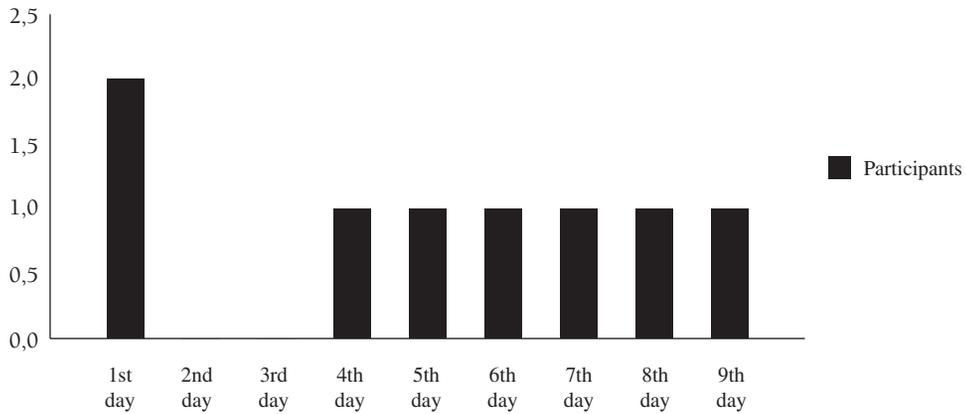
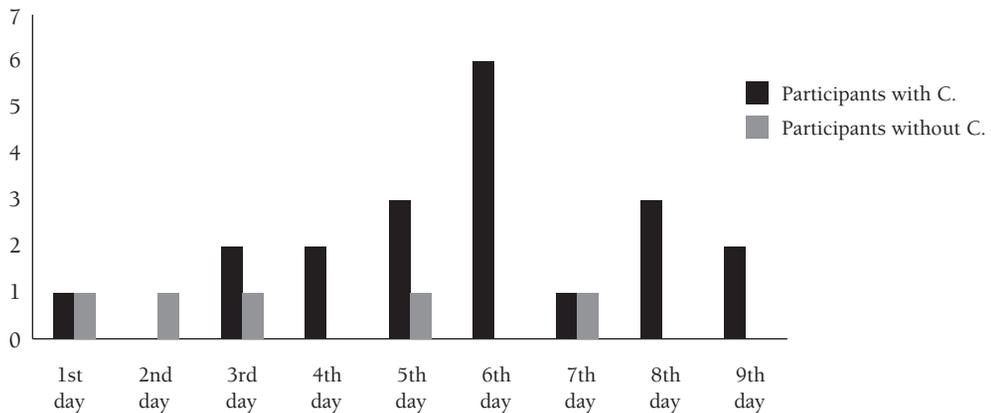


FIGURE 2. English Language I. Skype tutorials with and without credit (attendance)



In English Language II, we continued with the group that had received extra credit in the first semester, but with no extra credit on this occasion. The end result was 19 connections (figure 3). One of them was a group connection, as the questions were related to an oral presentation that they had to make together, but it was counted as a single connection (3 people). As in the first semester, some people repeated on different days (2), but this is not counted as our interest lies in the number of times that they exchanged information with the teacher.

Following is a figure (figure 4) with the total number of connections, with which we can

compare the three types of tutorials in English Language I:

1. F-F (I).
2. Skype N. C. (I).
3. Skype C. (I).

And English Language II with Skype and no extra credit [Skype N. C. (II)].

The results of this research clearly show that students can become accustomed to making use of computer tools (Skype) for tutorials. Evidently, the offer of extra credit initially encourages students in order to gain points

FIGURE 3. English Language II. Tutorials with Skype without credit (attendance)

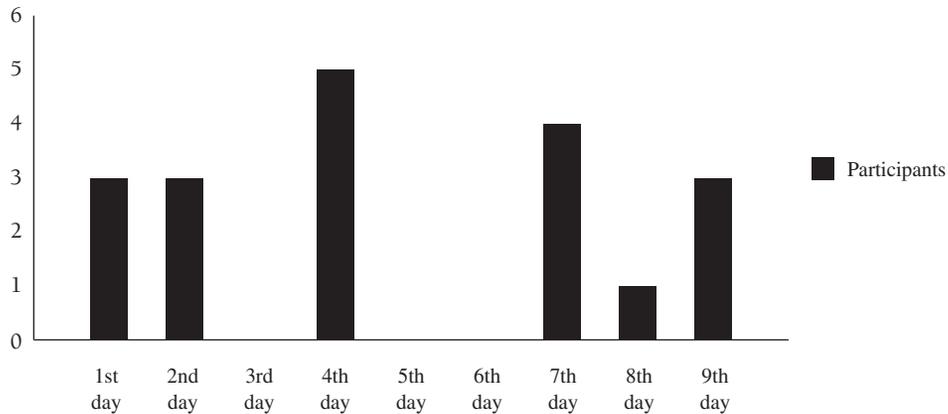
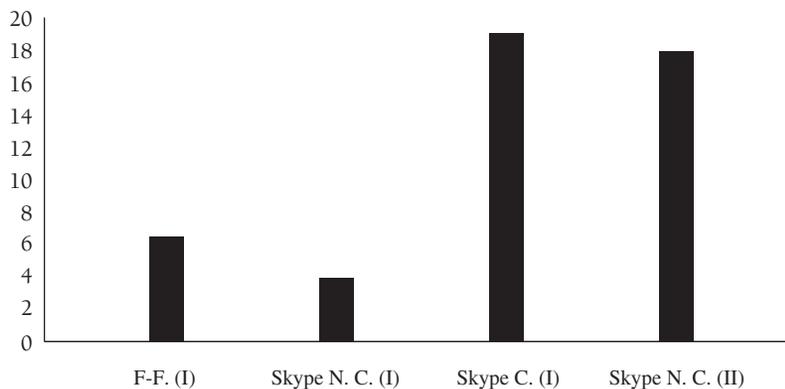


FIGURE 4. Comparison between groups and subjects



towards their final marks, the computer tool alone does not make them participate. We also found that, once they become used to the tool, the extra credit is no longer necessary for them to contact their teachers via Skype. Loyalty to the system was generated among the students. In the first semester, the percentage of connections to Skype tutorials without credit was 25% of the connections with extra credit. The percentage of F-F meetings was 40% of the students who participated in English Language I with extra credit. In the second semester, unexpectedly, the number of contacts was 95% of the English Language I students who had previously received extra credit in the subject.

Other results were obtained from the comments and the records kept by the teachers who taught the same group that used Skype in the two English Language subjects (C. and N.C.) and their exchange with the students.

- Students also often used self-correction strategies: 35 times in Skype tutorials, 2 in F-F tutorials (Karpicke and Roediger, 2007). With indirect questions students were, consciously or unconsciously, able to reach the correct answers by themselves.
- Better student-teacher relationship. This was probably because more students participated in these tutorials. This fostered

student confidence, which affected the degree of participation and created a good atmosphere in general.

- Change in student attitudes. They initially preferred e-mail, but eventually preferred the use of Skype.

In view of the results of this research, many teachers will be interested in using Skype in their tutorials. We have been concerned with starting to use Skype at the university level, although the tool can be used in many different ways, depending on the needs of each teacher and his/her students.

Conclusions

This research is used to diagnose the best type of tutorial to be developed in the future with students starting a degree in English Studies, which is via Skype, as voluntary F-F tutorials do not appear to work in favour of learning. As initially students do not appear to be enthusiastic with Skype, additional credit should be offered until they become accustomed and loyal to the method. It is important for students to get used to the method and create a need for them to contact the teacher. Making it mandatory is not advisable, as there is a risk that students will do so without the intrinsic motivation required for learning. Whether it is by providing additional credit or encouraging students to participate in subsequent semesters, or

even years, there should hopefully be no need to provide further encouragement once they become loyal to the method, as shown in this research. Continued and regular use of this type of tutorial without limiting its use to before or after examinations, as is often the case with F-F meetings, should be promoted.

The evidence for the usefulness of this type of tutorials could be found in: a) the larger number of self-correction strategies recorded by teachers, b) and in their final marks, since the ones who participated in tutorials with Skype got better marks. Therefore, we can claim that Skype might contribute to successful language learning outcomes, but this is something that needs further research specially in this field in which the existing academic work is scarce.

We definitively are in favour of using virtual tutorials, but an even more innovative way to encourage voluntary participation to get students used to using technology could be to partner students with English-speaking peers in other locations around the world. The habit of using this kind of technology could be used afterwards to carry out Skype tutorials in an easier way.

We found a serious limitation in the use of an iPad for this type of tutorial. A different type of computer (desktop or laptop) is recommended, as the iPad produces an echo that makes communication in a foreign language more difficult.

References

- Bryant, T. (2006). Social software in academia. *Educause Quarterly*, 2, 61-64.
- Coburn, J. (2010). Teaching oral English online – through Skype (VOIP). *Acta Didactica Norge*, 4 (1), 1-28.
- Depena, B. B. (2011). *Professors use Skype for office hours*. Retrieved from <http://www.thecrimson.com/article/2011/4/15/office-hours-students-Skype/>
- Eaton, S. E. (2010a). How to use Skype in the ESL / EFL classroom. *The Internet TESL Journal*, XVI (11). Retrieved from <http://iteslj.org/Techniques/Eaton-UsingSkype.html>
- Eaton, S. E. (2010b). Using Skype in the second and foreign language classroom. Paper presented at Social Media Workshop: Get your ACT (FL) together online: *Standards based language*

- instruction via social media. San Diego State University: Language Acquisition Resource Center (LARC).
- Entrevistas de personal por Skype. Una ayuda para reducir costes en la contratación de personal (2011). Recuperado de: <http://www.tecnologiapyme.com/recursos-humanos/entrevistas-de-personal-por-skype-una-ayuda-para-reducir-costes-en-la-contratacion-de-personal>.
<http://forum.skype.com/index.php?showtopic=117501>
- Godwin-Jones, R. (2005). Skype and podcasting: Disruptive technologies for language learning. *Language Learning & Technology*, 9 (3), 9-12.
- Haines, S., & Stewart, B. (2008). *First certificate. Masterclass*. Oxford: Oxford University Press.
- Hashemi, M., & Azizinezhad, M. (2011). The capabilities of Oovoo and Skype for language education. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 28, 50-53. doi:10.1016/j.sbspro.2011.11.010
- Hong, Z. (2011). *Skype expands classroom*. Retrieved from <http://www.thesandb.com/features/Skype-expands-classroom.html>.
- Karpicke, J. D., & Roediger III, H. L. (2007). Repeated retrieval during learning is the key to long-term retention. *Journal of Memory and Language*, 57, 151-162. doi:10.1016/j.jml.2006.09.00
- Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación.(2002). Madrid: MECED and Anaya.
- Motlik, S., Nollelli, A., & Vlamakis, J. (2012). Skype in the classroom. *EDUC5553 - Technology in Education*, 1-6. Retrieved from http://educ5553.wikispaces.com/file/view/Skype_in_the_Classroom_-_Motlik,_Nollelli_%26_Vlamakis.pdf
- Pérez Adell, S. (2010). *Tutorías virtuales vía Skype*. Retrieved from <http://www.infonomia.com/articulo/ideas/6979>.
- Piccolo, L. (2012). *Skype across the world in your classroom! 25*. Retrieved from <http://www.bright-hubeducation.com/teaching-methods-tips/76557-setting-up-and-using-skype-in-the-classroom/>
- Rimando, G. (2011). *Skype English course. English learning online*. Retrieved from http://ezinearticles.com/?expert=Grace_Rimando.
- Sánchez, M. J. 2006. Conclusiones derivadas de la investigación cognitiva relativa a factores favorecedores de la retención a largo plazo: Implicaciones para la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera. *Porta Linguarum. Revista Internacional de Didáctica de las Lenguas*, 5, 129-138.
- Sánchez, M. J., & Diego, C. Tutorías de lengua inglesa adaptadas al EEES 2009-2010. Innovation Project. Universidad de Salamanca.
- Saqlain, N. (2012). *Technology and foreign language pedagogy: What the literature says*. Retrieved from <http://www.educause.edu/ero/article/technology-and-foreign-language-pedagogy-what-literature-says>.
- Terry, J. *50 Awesome ways to use Skype in the classroom*. Retrieved from <http://www.teachingdegree.org/2009/06/30/50-awesome-ways-to-use-skype-in-the-classroom/>
- Tsukamoto, M., Nuspliger, B., & Senzaki, Y. (2009). Using Skype to connect a classroom to the world: Providing students an authentic language experience within the classroom. *CamTESOL Conference on English Language Teaching: Selected Papers*, 5, 162-168.
- Yang, Y., & Chang, L. (2008). No improvement-reflections and suggestions on the use of Skype to enhance college students' oral English proficiency. *British Journal of Educational Technology*, 39 (4), 721-725.
- Young, S. S. C. (2003). Integrating ICT into second language education in a vocational high school. *Journal of Computer Assisted Learning*, 19, 447-461.
- Warschauer, M. (2001). Online communication. In R. Carter & D. Nunan (eds.), *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages* (pp. 207-212). Cambridge: Cambridge University Press.

Resumen

Tutorías no presenciales con Skype

INTRODUCCIÓN. El principal objetivo de esta investigación es encontrar una manera de fomentar la participación de los estudiantes en las tutorías. **METODOLOGÍA.** En la investigación se usó Skype, herramienta de gran potencial para estimular la destreza oral en los idiomas extranjeros (Coburn, 2010; Eaton, 2010a, 2010b; Motlik, Nolletti y Vlamakis, 2012; Rimando, 2011; Tsukumato, Nuspliger y Senzaki, 2009; Yang y Chang, 2008). En el estudio se comparó la participación de tres grupos de estudiantes de Lengua Inglesa I asignados aleatoriamente a tutorías presenciales o no presenciales con Skype (con y sin crédito adicional). En el estudio también se compararon los datos con los de un grupo de estudiantes de Lengua Inglesa II (el grupo de Lengua Inglesa I que ya había recibido crédito anteriormente). La única diferencia es que este grupo ya no recibió crédito por su participación en las tutorías con Skype. **RESULTADOS.** De acuerdo con las hipótesis de trabajo, la participación presencial fue escasa, con mayor participación en el grupo que hizo la tutoría por Skype y que recibió crédito adicional. **DISCUSIÓN.** Esta investigación es muy útil para diagnosticar el tipo de tutoría que se debe emplear con los estudiantes de inglés como lengua extranjera (EFL), que es a través de Skype ya que las tutorías tradicionales no ayudan a que se produzca el aprendizaje deseado. No obstante, el resultado más significativo es la fidelización de los estudiantes al uso de Skype, incluso en ausencia de recompensa.

Palabras clave: *Tutoría, On-line, Inglés oral, Lengua extranjera.*

Résumé

Tutoriels en distanciel avec Skype

INTRODUCTION. L'objectif principal de cette recherche est de trouver une manière d'encourager la participation des étudiants aux sessions de tutoriels. **MÉTHODOLOGIE** éthologi. Dans cette recherche, il a été fait usage de Skype, outil possédant un grand potentiel pour stimuler la compétence orale pour les langues étrangères (Coburn, 2010; Eaton, 2010a, 2010b; Motlik, Nolletti et Vlamakis, 2012; Rimando, 2011; Tsukumato, Nuspliger et Senzaki, 2009; Yang et Chang, 2008). Une étude comparative a été faite de la participation de trois groupes d'étudiants de Langue Anglaise I assignés aléatoirement à des tutoriels présentiels ou distanciels avec Skype (avec et sans crédits additionnels). Les données ont également été comparées avec celles d'un groupe d'étudiants de Langue Anglaise II (le groupe de Langue Anglaise I qui avait déjà reçu des crédits antérieurement), l'unique différence étant que les étudiants de ce groupe n'ont plus reçu de crédits pour leur participation aux tutoriels sur Skype. **RÉSULTATS.** En concordance avec l'hypothèse de travail, la participation en présentiel fut faible, avec une plus grande participation dans le groupe qui a suivi les tutoriels par Skype et qui a reçu les crédits additionnels. **DISCUSSION.** Cette recherche s'avère très utile pour diagnostiquer le type de tutoriel qu'il est souhaitable d'employer avec les étudiants d'Anglais Langue Étrangère (EFL), et oriente vers un apprentissage au moyen du logiciel Skype, car les tutoriels traditionnels ne favorisent pas le type d'apprentissage désiré. Néanmoins, le résultat le plus significatif est la fidélisation des étudiants à l'emploi de Skype, même lorsqu'ils ne sont plus récompensés pour leur participation.

Mots clés: *Tutoriel, On-line, Anglais oral, Langue étrangère.*

Perfil profesional de las autoras

María Jesús Sánchez (autora de contacto)

Obtuvo el título de Máster en la Universidad de Wisconsin (EE. UU.) y el Doctorado en la Universidad de Salamanca (España). Enseña cursos de grado y de posgrado en el Departamento de Filología Inglesa, Universidad de Salamanca. Su investigación se centra en la enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera dentro de una perspectiva cognitiva. El propósito de su investigación es aplicarla a la docencia.

Correo electrónico de contacto: mjs@usal.es

Dirección para la correspondencia: Departamento de Filología Inglesa, Facultad de Filología, Universidad de Salamanca, C/ Placentinos 18. 37008, Salamanca, España.

Carmen Diego

Doctora en Filología Inglesa por la Universidad de Salamanca. Enseña cursos de grado y de posgrado en las áreas de Filología Inglesa y de Filosofía. Su investigación tiene que ver con lingüística aplicada, análisis del discurso y metodología, conocimiento que aplica a la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

Correo electrónico de contacto: amado@usal.es

EVALUATION OF THE PERFORMANCE MODEL OF SOCIAL COGNITIVE THEORY OF CAREER: CONTRIBUTIONS OF DIFFERENTIAL LEARNING EXPERIENCES

Evaluación del modelo de rendimiento de la Teoría Social Cognitiva de la Carrera: aportes de las experiencias diferenciales de aprendizaje

MAURICIO FEDERICO ZALAZAR-JAIME Y MARCOS CUPANI

Laboratorio de Psicología de la Personalidad, Facultad de Psicología,
Universidad Nacional de Córdoba. Grupo Vinculado,
Centro de Investigaciones y Estudios sobre Cultura y Sociedad (CIECS), CONICET

M.VANESA DE MIER

Centro Interdisciplinario de Investigaciones
en Psicología Matemática y Experimental (CIIPME), CONICET

DOI: 10.13042/Bordon.2015.67410

Fecha de recepción: 09/12/2014 • Fecha de aceptación: 22/07/2015

Autor de contacto / Corresponding Author: Mauricio Federico Zalazar-Jaime. E-mail: mzalazar@gmail.com

INTRODUCTION. The aim of this study was to evaluate the structure of the self-efficacy sources scale in Mathematics (Usher & Pajares, 2009) and the academic performance model proposed by the Social Cognitive Career Theory (Lent, Brown & Hackett, 1994), considering the self-efficacy sources, self-efficacy beliefs, outcome expectations, and goals. **METHOD.** We evaluated 574 Argentinean teenagers (between 12 and 16 years of age, $M = 13.73$). **RESULTS.** Confirmatory factor analysis showed that the model fitted the data well. Regarding internal consistency, the four self-efficacy sources reported adequate values ($>.70$). Nevertheless, vicarious experience presented low reliability. Structural equation modeling also indicated that Social Cognitive Career Theory performance model fits adequately to the local population in our study. The contribution of self-efficacy sources to self-efficacy beliefs was consistent with other research. In the case of outcome expectations, there was only a significant contribution from vicarious learning and physiological and emotional states. **DISCUSSION.** We discuss these results and analyze the limitations in order to propose further studies.

Keywords: *Self-efficacy, Self-efficacy sources, Mathematics, Social Cognitive Theory, Social Cognitive Career Theory, academic performance, Argentinean Teenagers.*

Introduction

The Social Cognitive Career Theory (hereafter SCCT, Lent, Brown & Hackett, 1994) represents an effort to integrate personal, behavioural, and contextual constructs in order to explain vocational interests, career selection, and academic performance. Based on Bandura's (1986) general social cognitive theory, the SCCT focuses on the triadic interaction among person, environment, and behavior and how this interaction shapes career development. Self-efficacy beliefs (i.e., a person's judgment about his or her ability to properly execute a set of actions), outcome expectations (i.e., imagined consequences of performing particular behaviors), and goals (i.e., determination to engage in a particular activity or affect a particular outcome) are central among these variables. The SCCT also recognizes that personal control is equally affected by environmental supports and barriers. The SCCT is also focused on the causal paths by which additional personal and environmental inputs (e.g., race/ethnicity, culture, gender, ability, personality traits, and educational experiences) influence career outcomes.

The SCCT performance model hypothesizes that cognitive ability influences student performance directly (through academic-related skills) and indirectly (through the mediating paths of self-efficacy beliefs and outcome expectations). College academic achievement, therefore, could be related to abilities and knowledge acquired during the educational and social trajectories of a given student. These trajectories involve a sequence of challenges and key events (such as performance accomplishments) occurring in high school and college, in which students are given the opportunity to develop skills (e.g., studying, taking tests), academic self-efficacy beliefs, and outcome expectations that contribute to academic success. Those students who develop outcome expectations will be more likely to approach (and less likely to avoid) challenging academic tasks (Lent et al.,

1994). The SCCT posits that self-efficacy and outcome expectations affect performance through the influence of students' performance goals. Students with stronger self-efficacy beliefs and outcome expectations may set and work toward more challenging academic goals than those with weaker self-efficacy beliefs or less positive outcome expectations.

As highlighted by Lent et al. (1994), antecedents and contextual variables lead subjects to display different learning experiences (also called self-efficacy sources), which will in turn contribute to develop self-efficacy beliefs and outcome expectations. Nevertheless, in general, studies (Tokar, Buchanan, Subich, Hall & Williams, 2012) show a lack of interest in these experiences despite having a fundamental role in learning (Lent & Fouad, 2011). In this regard, some researchers have begun to study mechanisms that contribute to the formation of these beliefs (Lopez & Lent, 1992; Usher & Pajares, 2009; Usher & Pajares, 2006).

Bandura (1997) emphasizes that self-efficacy beliefs develop according to the interpretation that subjects make of the information arising from four self-efficacy sources: mastery experience, vicarious learning, social persuasions, and physiological and emotional states. The mastery is considered the most important source of self-efficacy, which refers to the previous successful experiences achieved by the student in a particular area. A second source is vicarious learning in which students evaluate their abilities by comparing their performance with their peers' and by how peers judge their own academic abilities. Social persuasion is the third source and contributes by messages that come from people who are truthful for the student, reinforcing effort and self-confidence. Lastly, physiological and emotional states such as anxiety, stress, fatigue, and positive moods, among others, may affect subject's performance. Students learn to interpret their physiological activity as an indicator of the personal

competence and as an instrument to evaluate their performance.

Much of the research in the area of self-efficacy sources has shown that mastery experience has a strong predictive power in different academic domains (Joët, Usher & Bressoux, 2011), followed by social persuasion, vicarious learning, and negatively physiological and emotional states (Lopez, Lent, Brown & Gore, 1997; Klassen, 2004). However, several studies have failed to confirm these results, instead, it was observed that only some sources correlated with self-efficacy (Anderson & Betz 2001; Klassen 2004). For example, it has been indicated that personal (e.g. age and gender) and cultural-contextual (e.g. race/ethnicity) factors may mediate the relationship between self-efficacy and academic performance (Joët et al., 2011). With regard to gender, a few studies (Britner & Pajares, 2006; Lent, Lopez & Bieschke, 1991; Pajares, Johnson, & Usher, 2007) have not observed differences between gender in domains such as science, math, and writing when dissimilar age groups were considered, whereas other studies have found no significant difference in sixth graders according to different subjects (Joët et al., 2011; Usher & Pajares, 2006). On the other hand, research on ethnic-racial factors have shown that interpretation of facts in terms of optimistic beliefs (vs. pessimists) is even more important than the results obtained by Indo-Canadian and African American students. According to these results, social persuasion makes a central contribution because students give more attention to supportive messages (Graham, 1994; Klassen, 2004).

Regarding the instruments designed to evaluate self-efficacy sources in Mathematics, one group is a body of studies focused on college students (Matsui, Matsui & Ohnishi, 1990; Lent et al., 1991) and high school students (Lopez & Lent, 1992) using traditional instruments. The other group is a body of research pertaining to consider alternative measures and devices (Bates & Khasawneh, 2007; Johnson 2005). In order to

deal with these difficulties and with the lack of coherence among sources assessment, Usher and Pajares (2009) figured out a new version of the scale of self-efficacy sources in Mathematics. The scale has internal structure studies (i.e., exploratory and confirmatory factorial analysis) and temporal stability. According to the authors, some previous studies had used items assessing the previous performance to study the source of mastery, disregarding a relevant measure: students' interpretation on their own achievements. In regard to vicarious learning, some instruments apply only to the modeling that peers or adults can pose, limiting the contribution made by both together, whereas the attempts to assess the physiological-emotional states have only been based on measures of anxiety, ignoring other emotional states. Furthermore, some research have been undertaken using alternative measures for sources of self-efficacy, and instruments that have been not published in the literature (Bates & Khasawneh, 2007; Johnson, 2005).

In our context, researchers have adapted the scale proposed by Usher & Pajares (2009). Item translation studies, exploratory and confirmatory factorial analyses, reliability studies, and predictive validity of self-efficacy beliefs in mathematics studies have been carried out with a pilot sample (n=163) (Cupani, Zalazar-Jaime & Garrido, 2010; Zalazar-Jaime, Aparicio, Ramirez Flores & Garrido, 2011). Results have shown satisfactory values of reliability for mastery experience, physiological and emotional states and social persuasion subscales, but not for vicarious learning. The four sources structure was confirmed when items grouped by the content, by statistics, and by aleatory form were used as subtest indicators, but not when each item was used as indicator (Cupani, Zalazar-Jaime & Garrido, 2010).

Much of the research has been carried out with american teenagers, attending high school and college courses in the areas of science, engineering, and mathematics (Usher & Pajares, 2008;

López et al., 1997; O'Brien, Dukstein, Jackson, Tomlinson & Kamatuka, 1999; Ferry, Fouad & Smith, 2000; Lent et al., 2001), whereas a few studies have replicated results in other cultures and ethnic groups (Klassen, 2004; Usher & Pajares, 2006; Stevens, Olivarez, & Hamman, 2006; Blanco, 2011). For instance, some studies have highlighted that certain characteristics such as the country, social inequality, and cultural values could be associated with academic performance, directly or indirectly, through family and motivation (Chiu & Xihua, 2007). Indeed, in the framework of the SCCT, the transcultural perspective has gained impulse due to the need of considering how the different constructs and models develop in each particular context (Lent & Sheu, 2010; Lent, Brown, Nota, & Soresi, 2003; Lent, Paixao, Da Silva & Leitao, 2010). Even if there are current studies that have evaluated the model of academic performance proposed by the SCCT in our context (Cupani & Gnavi 2007; Cupani & Lorenzo, 2010; Cupani, Richaud de Minzi et al., 2010; Cupani & Pautassi, 2013), no research has sought to determine how self-efficacy sources contribute to beliefs development.

Therefore, in the present study, we seek to evaluate the internal structure of the Sources of Self-efficacy in Mathematics Scale (SSMS; Usher & Pajares, 2009) and its reliability. Besides, this study also intends to evaluate the academic performance model within the framework of the SCCT, taking into account self-efficacy sources, self-efficacy beliefs, outcome expectations, and goals. In order to do this, participants from public and private educational centers in the city of Córdoba (Argentina) were selected. The work is focused, particularly, in Mathematics because of students' poor performance level in the national assessment programme (Operativo Nacional de Evaluación; ONE, 2010) as well as in international programmes (Programme International Student Assessment; PISA, 2009). Besides, both programmes emphasize the importance of this field of knowledge that is necessary for subjects adapting to modern

societies (Allext-Snyder & Hart, 2001; Middleton & Spanias, 1999). In fact, knowledge about the construction of ideas, application of procedures, and abilities to solve problems are critical for learning (Jaafar & Ayub, 2010).

Methodology

Participants

Participants were 574 secondary students from public (31.5%) and private (68.5%) schools in Córdoba (Argentina) because we attempt to represent mid-low and mid-high socioeconomic levels. The sample comprised 341 girls (59.4%) and 233 boys (40.6%), attending 8th and 9th grade of the General Basic School. The age range of students was 12 to 16 years ($M = 13.73$ years; $DS = 0.84$). Participants were ethnically homogeneous (mestizos) and were recruited on a voluntary basis, after obtaining research permission to administer the scales from the authorities of the schools (accidental sample; Kumar, 2005).

Materials

Sources of Self-efficacy in Mathematics Scale (SSMS; Usher & Pajares, 2009). This scale comprised 24 items that assess the four sources of self-efficacy (mastery experience, vicarious learning, social persuasion and physiological and emotional states). Participants are asked to respond by using a likert-type scale with five answer options where gradation goes from 1 "In total disagreement" to 5 "In total agreement". The original version of the scale has reliability studies (α ranging from .84 to .88), internal consistency validity studies (exploratory and confirmatory factor analysis), and convergent validity evidence (Usher & Pajares, 2009). In a previous study, the instrument was adapted to our context (Zalazar-Jaime et al., 2011) and internal consistency ranged from $\alpha = .61$ to $\alpha = .83$.

Math outcome expectations scale (MOES). The MOES is a Spanish adaptation (Cupani, 2010) of the Math/Science Outcome Expectations Scale (MSOES; Fouad, Smith, & Enochs, 1997). The scale comprised nine items that assess middle school students' beliefs about the potential consequences of achievement in math-related courses and activities. Participants rated each item (e.g., "If I learn math, I will have more options when choosing my major") on a 5-point scale, ranging from 1 (totally agree) to 5 (totally disagree). The original version of this instrument (Fouad et al., 1997) has reported adequate values for internal consistency ($\alpha = .88$). Studies on the Spanish version (see Cupani, 2010 for a review) show evidence of internal structure (exploratory and confirmatory factor analysis) and internal consistency ($\alpha = .85$). Reliability was acceptable in the present study, Cronbach's alpha was .84 for MOES scores.

Math Performance Goals Scale (MPGS). The MPGS is the Spanish adaptation (Cupani, 2010) of the subscale for Math/Science Intentions and Goals Scale (Fouad et al., 1997). The test has 10 items that assess middle school students' intentions to pursue and persist in math-related courses in high school. Participants rated each item (e.g., "This year I propose to get good grades in math") on a 5-point scale, ranging from 1 (totally agree) to 5 (totally disagree). The original version of this instrument has reported adequate values for internal consistency ($\alpha = .84$). Previous studies on the Spanish scale (Cupani, 2010) have indicated that the test is reliable ($\alpha = .86$) and valid (exploratory and confirmatory factor analysis). The Cronbach's alpha in this study was .86 for MPGS scores.

Logical-Mathematical Self-efficacy Scale (LMSS). The LMSS has six items, and participants are asked to rate each item (e.g., "To solve math equation") on a 10-point scale, ranging from 1 ("I am not confident at all in doing this") to 10 ("I am completely confident about

carrying out this activity successfully"). The LMSS belongs to the revised version of the Multiple Intelligences Self-Efficacy Inventory (MISEI; Pérez & Cupani, 2008). This test measures adolescents' self-efficacy beliefs with regard to academic activities associated with the Multiple Intelligences Model (Gardner, 1999). The revised version can be applied during adolescence (i.e., 13 to 16 years olds). The MISEI-R has adequate reliability ($\alpha = .76$ to $.92$) and evidence of internal structure validity through exploratory and confirmatory factor analysis. In the present study, Cronbach's alpha was .88 for LMSS scores.

Procedure

The measures and the authorizations were collected during the same semester. The tests were administrated by the authors to the whole classes during the course of a regular school day. Participants received instructions about how to solve the questionnaires and they respond to all the questions. The different measures were taken with complete classes in three separate sessions, according to the theoretical and causal relations proposed by the SCCT: (1) SMSS, (2) LMSS, MOES, and (3) MPGS.

Analysis

SPSS software for Windows version 19.0 was used to prepare the data. Patterns of missing values were analyzed firstly in order to estimate if the distribution was at random (Tabachnick & Fidell, 2011). Medium average, standard deviation, distribution, asymmetry, and kurtosis were calculated for each item. To assess the index of skewness and kurtosis, the values over ± 1.00 were considered as excellent while values less than ± 2.00 as adequate (George & Mallery, 2011). Atypical univariate cases were identified by inspecting the z-score of each variable ($z > \pm 3.29$ was considered atypical). At the second step, confirmatory factor analysis was conducted to evaluate the feasibility of the model proposed with the four sources of self-efficacy

(Bandura, 1986; Usher & Pajares, 2009). The Model consisted of four correlated latent factors and 24 observable variables (six items per factor). CFA was carried out using MPLUS 6.2 which allows to apply *robust weighted least squares* method. Models fits were evaluated by the following indices: chi-square statistics, comparative fit index (CFI), the Tucker-Lewis index (TLI), root mean square error of approximation (RMSEA), and weighted root mean square residual (WRMR). CFI and TLI values equal or greater than .90, RMSEA values between .05 and .08, and WRMR values below 1.00 (Yu & Muthén, 2002) indicate an excellent or acceptable model fit.

Structural equation modeling was employed to evaluate SCCT academic performance model, considering different learning experiences (self-efficacy sources), self-efficacy beliefs, outcome expectations, and goals. In order to estimate model fits a two-phase strategy was applied (Kline, 1998). Firstly, a measurement model was evaluated to analyze the latent structure of the measures. Secondly, a partial structural model was evaluated to observe model fits and variance between variables. For this procedure, an item parcelization method was applied, considering the different indicators in each instrument. In fact, this method is helpful to ensure more stable estimations and a better model fitness (Bandalos, 2002). Thus, three items parcels were generated aleatory for each latent variable (self-efficacy, outcome expectations, and goals) and the sources of self-efficacy scale was used as observed variable.

Results

Confirmatory Factor Analyses (CFA)

A data screening was carried out prior to data analyses. Firstly, missing cases were examined. Results showed that missing cases in SSMS items varied between 0.2% (i.e. item 3, Physiological and Emotional States) to 1.6% (item 6,

Mastery Experience). Because the cases did not exceed 5%, missing data imputation was accomplished by mode substitution (Schafer, 1999). This imputation method was selected due to it allows to consider the 5 options (discrete) self-response scale, whereas other methods (e.g. estimation by maximization) tend to introduce continuous variables, changing the original distribution (Dominguez Lara, 2014). Just one atypical case was found (item 5, social persuasion). Skewness and kurtosis analysis for each item were made in order to check assumptions of normality within the sample. As a result of the study, 19 items showed higher levels of kurtosis and skewness ± 2.00 , regarded as inappropriate (George & Mallery, 2011), and they were considered in posterior analysis.

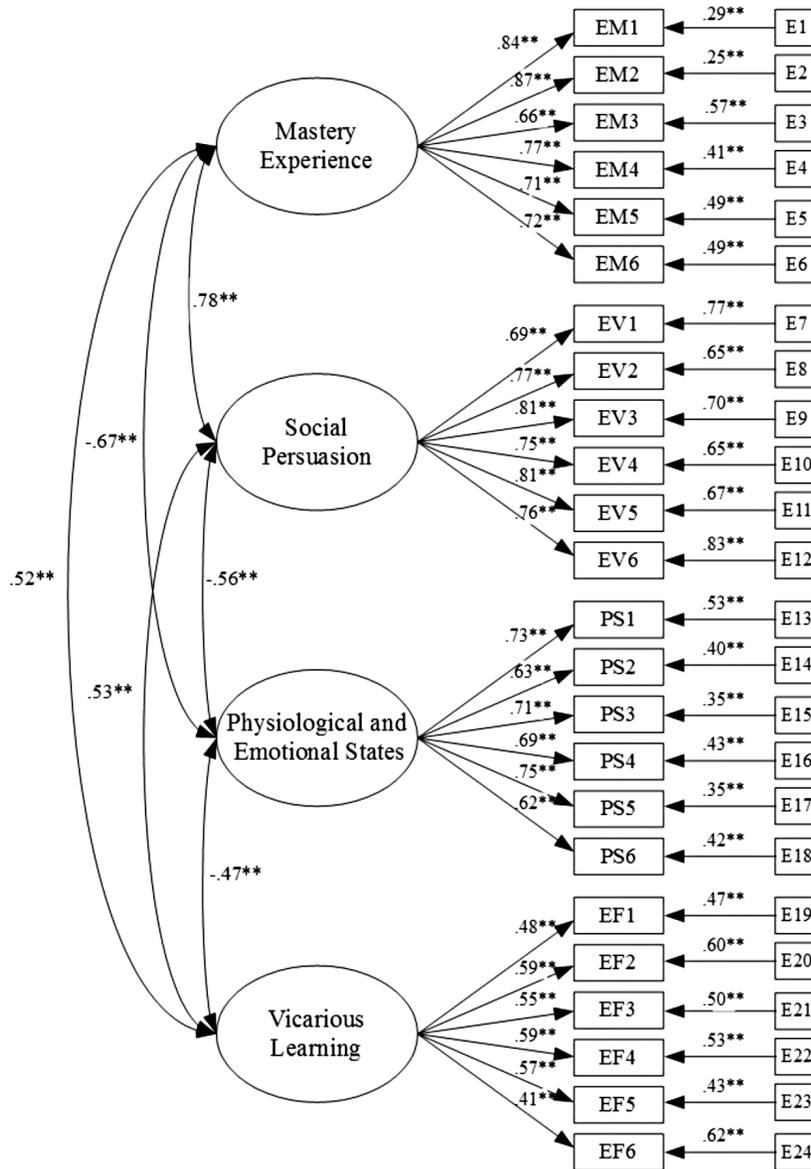
CFA results showed an acceptable fit to the data (CFI .93, TLI .92, WRMR 1.53, RMSEA .08, RMSEA 90% CI .071 to .080). Standardized regression coefficients ($p \leq .01$) of Mastery Experience factor fluctuated from .66 to .87, the coefficient of Social Persuasion factor ranged from .69 to .81, coefficients for Physiological and Emotional States were from .63 a .75, and the standardized regression coefficient of Vicarious Learning ranged from .41 to .60 (see Figure 1).

Besides, composite reliability was estimated for each subscale of the instrument because this method uses items loads and weights, following the subjacent structural model, so that it presents less error variance. Values equal or greater than .70 were considered as acceptable (Nunnally, 1978). Value for mastery experience was $\rho = .89$, for vicarious experience was $\rho = .70$, for social persuasion was $\rho = .90$, and for emotional-physiological states was $\rho = .84$.

Evaluation model

Missing cases were analyzed. The results revealed that the percentage ranged between 5.1% (MHSS) and 8.5% (MPGS). Little's proof (1988)

FIGURE 1. Confirmatory Factor Analyses. Measurement Model for the 24-Item Sources of Middle School Mathematics Self-Efficacy Scale. All path coefficients were statistically significant (** $p < .01$).



indicated that the pattern was completely missing at random (MCAR; $\chi^2 = 31.12$, $df = 37$, $p \geq .741$). Raw scores for each subscale were then imputed using the multiple imputation method ($n = 5$). There were no values of skewness, kurtosis or outliers above the cut-off point. A bivariate analysis considering Pearson correlation

coefficient was carried out with the purpose of figuring out the relationships between the sources (Table 1). According to literature, self-efficacy is associated with mastery experience (.68) and vicarious learning (.36) whereas it is negatively associated with physiological and emotional states (-.55).

TABLE 1. Reliability Coefficients (RC), Means (M), Standard Deviations (SD), and Correlations Among Measures

| | Descriptive | | | Interrelation | | | | | | |
|---|------------------|-------|------|---------------|-------|-------|--------|--------|--------|--------|
| | RC | M | SD | MA | VE | SP | PS | LMSS | MOES | MPGS |
| Mastery Experience (MA) | .89 ^a | 18.96 | 5.53 | 1.00 | .39** | .67** | -.56** | .68** | .30** | .33** |
| Vicarious Learning (VL) | .70 ^a | 18.7 | 4.14 | | 1.00 | .41** | -.34** | .36** | .39** | .37** |
| Social Persuasions (SP) | .90 ^a | 16.87 | 5.77 | | | 1.00 | -.46** | .60** | .33** | .29** |
| Physiological and Emotional States (PS) | .84 ^a | 14.89 | 5.34 | | | | 1.00 | -.55** | -.22** | -.24** |
| Logical-Mathematical Self-Efficacy (LMSS) | .88 ^b | 39.01 | 1.46 | | | | | 1.00 | .45** | .39** |
| Math Outcome Expectations (MOES) | .84 ^b | 31.26 | 6.70 | | | | | | 1.00 | .42** |
| Math Performance Goals (MPGS) | .86 ^b | 35.47 | 6.79 | | | | | | | 1.00 |

** $p < .01$. ^a Composite reliability coefficients (ρ); ^b alpha de cronbach (α).

Confirming the Measurement Model. Three latent variables were included in the measurement model together with nine indicators as observed variables. The quantity of indicators per factor was three. The indices showed the model had an optimal fitness (CFI = .99, TLI = .98, RMSEA = .05 90% CI .030 .064, SRMR = .03, $\chi^2 = 52.800$, df = 24, $p = .00$) and all factors significantly loaded on to latent variables. Therefore, the fitness of the model appears strong enough to allow report and interpretation of the standardized path estimates (Browne, MacCallum, Kim, Anderson, & Glaser, 2002). The standardized path ($p \leq .05$) ranged from .83 to .87 for Self-efficacy; from .76 to .86 for Math Outcome Expectations; and from .77 to .85 for Math Performance Goal.

Partial Model Evaluation. Results indicated the model fit the data well (CFI = .97, TLI = .95, RMSEA = .06 90% CI .049 .072, SRMR = .04, $\chi^2 = 152.89$, df = 52, $p = .00$), and it explains 27% of the variance in Math Performance Goal. Besides, learning experiences explain 57% of the variance in self-efficacy beliefs in Mathematics and there is a contribution from mastery

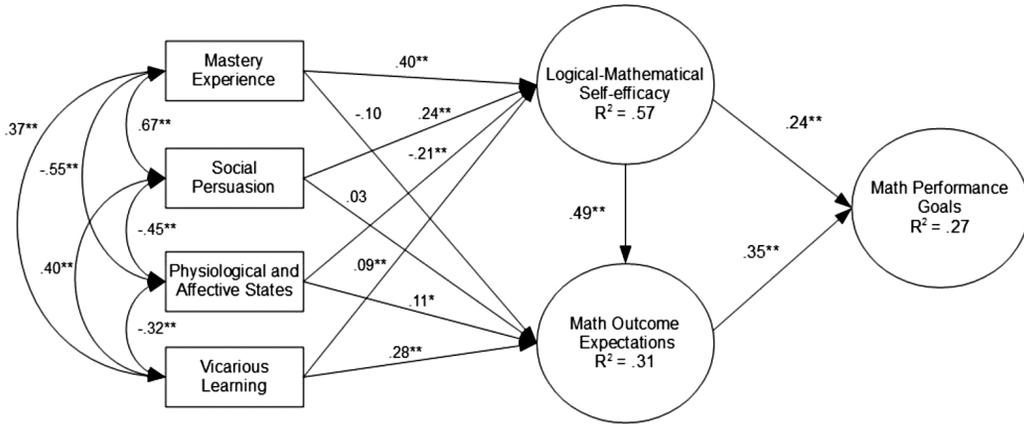
experience (.40), social persuasion (.24), vicarious learning (.09) and, negatively, from physiological and emotional states (-.21). Only vicarious learning (.28) and physiological and emotional states (.11) explained 31% of the variance in Math outcome expectations. The residuals were also moderate (median = .20, range = -.03 to .46). Figure 2 depicts the path coefficients for the proposed relationships among the variables in the theoretical model.

Discussion

The aim of this study was to assess the factorial structure of the self-efficacy sources scale and to evaluate the model of achievement proposed by the SCCT. We focused on Math because of the poor performance obtained by Argentinean secondary students and the concern to address how the different constructs of the SCCT operates in a particular context.

The theoretical structure of the four sources of self-efficacy model was corroborated as feasible

FIGURE 2. Standardized path coefficients from the Social Cognitive Model of Academic Performance in Mathematics (Lent et al., 1994). (Note: ** $p < .01$, * $p < .05$)



for our population (confirmatory factor analysis). However, these results differ from those already reported in our context (Cupani, Zalazar-Jaime et al., 2010), in which the four sources and 24 indicators (items) model do not properly fit the data. We believe that this difference is due to the parameters estimation used in this study. In fact, AFC studies generally used the maximum likelihood method (ML). Although this technique considers that the observed variables are continuous and normally distributed, these requirements are not met when the observed data are discrete (ordinal variables, for instance). Consequently, it could generate problems in model fit: the chi-square is enlarged, the parameters are underestimated, and standard error estimates tend to be biased downward (Muthén & Kaplan, 1985, 1992). By contrast, the *robust minimum weighted squares* (WLS) method (used in our study) is considered the most appropriate to deal with categorical (Likert scales, for example) or not normally distributed data (Raykov & Marcoulides, 2006), and when the sample size is not large enough (≥ 200) (Muthén, du Toit, & Spisic., 1997; Flora & Curran, 2004).

Reliability rates in this study were satisfactory and the factors presented values higher than $\geq .80$

(Nunnally, 1978), except from vicarious learning even if its reliability factor was acceptable (.70). These findings are also consistent with previous studies (Lent et al., 1991). A plausible explanation could be related to the multidimensional nature of the sources self-efficacy construct, which cannot be assessed through an unique subscale (Usher & Pajares, 2008). Moreover, as suggested by Bandura (1997), another possible explanation could be the fact that teenagers may be less likely to be influenced by learning models, giving little relevance to them. Thus, future studies in our context should consider the influence of the social support that comes from parents, teachers, close friends, and classmates as separate factors. According to the literature, close friends and classmates may have a more important role than adults (teachers and parents) because of the similarity in personal characteristics (such as age and sex; Demaray & Malecki, 2002). Furthermore, despite the importance of one source or another, they all together have a differential effect on students' academic performance (Kenny, Blustein, Chaves, Grossman & Gallagher, 2003; Baker, 1999; Schultheiss, Palma, Predragovich, & Glasscock, 2002).

On the other hand, structural equation model indicated that the model proposed by Lent et

al. (1994) fits adequately to the local population in our study. In fact, as observed by Bandura (1997) and other researchers (Lent, Brown, Cover, & Nijjer, 1996, Lent et al., 1991; Lent, Lopez, Brown, & Gore, 1996), the self-efficacy sources contributed to explain an important percentage of the variance in Math self-efficacy beliefs: mastery experience, social persuasion, and vicarious learning contributed positively, whereas physiological and emotional states negatively.

The SCCT consider that the sources of self-efficacy contribute to develop the outcome expectations. In this study, we partially corroborate the assertion. Indeed, the vicarious learning sources and the physiological and emotional states showed a contribution to the outcome expectations development. As it has been observed in other local studies (Cupani & Lorenzo, 2010, Cupani & Pautassi, 2013) and international research (Ferry et al., 2000; Navarro, Flores & Worthington, 2007), the mastery experience did not contribute significantly to expectations. These contradictory results could be explained by the lack of articulation between learning experiences and outcome expectations within the Social Cognitive Theory (Bandura, 1986) and the SCCT (Lent et al., 1994).

Another plausible explanation could be related to the way in which outcome expectations is operationalized. As Fouad & Guillen (2006) have argued, the measures only consider the symbolic dimension, excluding self-evaluation (e.g., If I do well in Mathematics or Science, I'll feel better), and physiological aspects (e.g., I will be anxious if I don't do well in Mathematics or Science) and focusing mainly on the positive results of actions at the expense of the negative aspects (Swanson & Gore, 2000). Future research should explore how these sources of self-efficacy contribute to develop outcome expectations using a scale that measures different dimensions of the construct. Despite the fact that the sample was accidental and

not probabilistic, other aspects should be kept in mind as potential limitations to generalize these results. One potential limitation is that part of the students belongs to private rather than public institutions. It should be noted that public education in Argentina is characterized as free and unrestricted, while private education requires payment of a monthly fee and, generally, has a higher workload and infrastructure. Thus, these distinctive features could suggest that the degree of parental involvement and students' commitment in the learning processes may be greater in private schools than in public schools (Beltran, 2012). Likewise, these particular aspects could support the idea that the education provided by private schools may have higher quality and students could find more learning opportunities. However, this assumption was not supported by other studies (Suarez, Torella, Perazza, & Yacov, 2011). A third limitation is that the associations found in this study between sources of self-efficacy and self-efficacy beliefs cannot be generalized to other academic domains. In other words, the sources that contribute to enhance confidence in mathematics can be different from those sources needed to enhance confidence in other academic domains, such as writing or learning a foreign language (Usher & Pajares, 2009).

In summary, results encourage further research. In fact, the sources of self-efficacy scale appear to be a feasible option to assess self-efficacy among Argentinean adolescents. In future studies, it could be relevant to focus on comparing how self-efficacy sources contribute to the development of self-efficacy beliefs in mathematics across different groups (considering separately gender, skills, and socioeconomic level as grouping factors). Moreover, forthcoming studies should adapt this scale to other domains, such as language and science, and explore how other variables (i.e. personality traits) contribute indirectly to self-efficacy beliefs development.

References

- Allexsaht-Snider, M., & Hart, L. E. (2001). "Mathematics for all": How do we get there? *Theory Into Practice*, 40 (2), 93-101.
- Anderson, S. L., & Betz, N. E. (2001). Sources of social self-efficacy expectations: Their measurement and relation to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 58, 98-117.
- Baker, J. A. (1999). Teacher-student interaction in urban at-risk classrooms: Differential behavior, relationship quality, and student satisfaction with school. *The Elementary School Journal*, 100, 57-70.
- Bandalos, D. L. (2002). The effects of item parceling on goodness-of-fit and parameter estimate bias in structural equation modeling. *Structural Equation Modeling*, 9 (1), 78-102.
- Bandura, A. (1986). *Pensamiento y Acción*. Barcelona: Martínez Roca.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bates R., & Khasawneh S. (2007). Self-Efficacy and college students' perceptions and use of online learning systems. *Computers in Human Behavior*, 23, 175-191.
- Beltran, M. (6 de julio de 2012). Escuela pública, colegio privado: ¿decadencia versus calidad? *Perfil*. Recuperado de <http://www.perfil.com/ediciones/elobservador/-20127-691-0007.html>
- Blanco, A. (2011). Applying social cognitive career theory to predict interests and choice goals in statistics among Spanish psychology students. *Journal of Vocational Behavior*, 78, 49-58.
- Britner S. L., & Pajares F (2006). Sources of science self-efficacy beliefs of middle school students. *Journal of Research in Science Teaching*, 43 (5), 485-499.
- Browne, M. W., MacCallum, R. C., Kim, C. T., Andersen, B. L., & Glaser, R. (2002). When fit indices and residuals are incompatible. *Psychological methods*, 7 (4), 403.
- Chiu, M. M., & Xihua, Z. (2007). Family and motivation effects on mathematics achievement: Analyses of students in 41 countries. *Learning and Instruction*, 18 (4), 321-336.
- Cupani, M., & Gnani, G. A. (2007). Un modelo social-cognitivo del rendimiento en Matemática: estudios de tres escalas. *Perspectivas en Psicología*, 4 (1), 19-27.
- Cupani, M., & Lorenzo, J. (2010). Evaluación de un modelo social-cognitivo del rendimiento en matemática en una población de preadolescentes argentinos. *Infancia y Aprendizaje*, 33 (1), 63-74.
- Cupani, M., & Pautassi, R. M. (2013). Predictive Contribution of Personality Traits in a Socio-cognitive Model of Academic Performance in Mathematics. *Journal of Career Assessment*, 21 (3), 395-413.
- Cupani, M. (2010). Validación de una nueva escala de Expectativas de Resultado y Metas de Rendimiento para Matemáticas. *Interdisciplinaria*, 27 (1), 111-127.
- Cupani, M.; Zalazar-Jaime, M. E., & Garrido, S. (2010). Análisis factorial confirmatorio de la escala de fuentes de autoeficacia para matemáticas. II Encuentro de Docentes e Investigadores de Estadística en Psicología. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.
- Demaray, M. K., & Malecki, C. K. (2002). The relationship between perceived social support and maladjustment for students at risk. *Psychology in the Schools*, 39, 305-316.
- Domínguez Lara, S. A. (2014). ¿Matrices Policóricas/Tetracóricas o Matrices de Pearson? Un estudio metodológico. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 6 (1), 39-48.
- Ferry, T. R., Fouad, N. A., & 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.
- Flora, D. B., & Curran, P. J. (2004). An empirical evaluation of alternative methods of estimation for confirmatory factor analysis with ordinal data. *Psychological methods*, 9 (4), 466.

- Fouad, N. A., & Guillen, A. (2006). Outcome expectations: Looking to the past and potential future. *Journal of Career Assessment*, 14 (1), 130-142.
- Fouad, N. A., Smith, P. L., & Enochs, L. (1997). Reliability and validity evidence for the Middle School Self-Efficacy Scale. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 30, 4-16.
- Gardner, H. (1999) *Intelligence Reframed. Multiple intelligences for the 21st century*. New York: Basic Books.
- George, D., & Mallery, P. (2011). *IBM SPSS Statistics 21 step by step: A simple guide and reference (13th ed.)*. Boston: Pearson Education.
- Graham, S. (1994). Motivation in African Americans. *Review of Educational Research*, 64, 55-117.
- Jaafar, W. M. W., & Ayub, A. F. M. (2010). Mathematics Self-efficacy and Meta-Cognition Among University Students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 8, 519-524.
- Joët, G., Usher, E. L., & Bressoux, P. (2011). Sources of self-efficacy: An investigation of elementary school students in France. *Journal of Educational Psychology*, 103 (3), 649-663.
- Johnson, R. D. (2005). An empirical investigation of sources of application-specific computer-self-efficacy and mediators or the efficacy-performance relationship. *International Journal of Human-Computer Studies*, 62, 737-758.
- Kenny, M. E., Blustein, D. L., Chaves, A., Grossman, J. M., & Gallagher, L. A. (2003). The role of perceived barriers and relational support in the educational and vocational lives of urban high school students. *Journal of Counseling Psychology*, 50, 142-155.
- Klassen, R. (2004). A cross-cultural investigation of the efficacy beliefs of South Asian immigrant and Anglo non-immigrant early adolescents. *Journal of Educational Psychology*, 96, 731-742.
- Kline, R. B. (1998). *Principles and practices of structural equation modeling*. New York: Guilford.
- Kumar, R. (2005). *Research Methodology. A Step-By-Step Guide for Beginners (2nd ed.)*. Singapore, Pearson Education.
- Lent, R., Brown, D., & Hackett, G. (1994) Toward a Unifying Social Cognitive Theory of Career and Academic Interest, Choice, and Performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45, 79-122.
- Lent, R. W., & Fouad, N. A. (2011). The self as agent in social cognitive career theory. In P. J. Hartung & L. M. Subich (eds.), *Developing self in work and career: Concepts, cases, and contexts* (pp. 71-87). Washington, DC: American Psychological Association.
- Lent, R. W., & Sheu, H. (2010). Applying social cognitive career theory across cultures: Empirical status. In J. G. Ponterotto, J. M. Casas, L. A., Suzuki & C. M Alexander, (eds.), *Handbook of multicultural counseling* (3rd ed.) (691-701). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Lent, R. W., Brown, S. D., Brenner, B., Chopra, S. B., Davis, T., Talleyrand, R., & Suthakaran, V. (2001). The role of contextual supports and barriers in the choice of math/science educational options: A test of social cognitive hypotheses. *Journal of Counseling Psychology*, 48, 474-483.
- Lent, R. W., Brown, S. D., Cover, M. R., & Nijjer, S. K. (1996). Cognitive assessment of the sources of mathematics self-efficacy: A thought-listing analysis. *Journal of Career Assessment*, 4 (1), 55-46.
- Lent, R. W., Brown, S. D., Nota, L., & Soresi, S. (2003). Testing social cognitive interest and choice hypotheses across Holland types in Italian high school students. *Journal of Vocational Behavior*, 62 (1), 101-118.
- Lent, R. W., López, F. G., & Bieschke, K. J. (1991). Mathematics self-efficacy: Sources and relation to science-based career choice. *Journal of Counseling Psychology*, 38, 424-430.
- Lent, R. W., López, F. G., Brown, S. D., & Gore, P. A. (1996). Latent structure of the sources of mathematics self-efficacy. *Journal of Vocational Behavior*, 49, 292-308.
- Lent, R. W., Paixao, M. P., Da Silva, J. T., & Leitao, L. M. (2010). Predicting occupational interests and choice aspirations in Portuguese high school students: A test of social cognitive career theory. *Journal of Vocational Behavior*, 76, 244-251.

- Lent, R. W., Singley, D., Sheu, H. B., Schmidt, J. A., & Schmidt, L. C. (2007). Relation of Social-Cognitive Factors to Academic Satisfaction in Engineering Students. *Journal of Career Assessment*, 15 (1), 87-97.
- Little, R. (1988). A test of missing completely at random for multivariate data with missing values. *Journal of the American Statistical Association*, 1198-1202.
- López, F. G., & Lent, R. W. (1992). Sources of mathematics self-efficacy in high school students. *The Career Development Quarterly*, 41, 3-12.
- López, F. G., & Lent, R. W. (1992). Sources of mathematics self-efficacy in high school students. *Career Development Quarterly*, 41, 3-12.
- López, F. G., Lent, R. W., Brown, S. D., & Gore, P. A. (1997). Role of social-cognitive expectations in high school students mathematics-related interest and performance. *Journal of Counseling Psychology*, 44, 44-52.
- Matsui, T., Matsui, K., & Ohnishi, R. (1990). Mechanisms underlying math self-efficacy learning of college students. *Journal of Vocational Behavior*, 37, 225-238.
- Middleton, J. A., & Spanias, P. A. (1999). Motivation for Achievement in Mathematics: Findings, Generalizations, and Criticisms of the Research. *Journal for Research in Mathematics Education*, 30 (1), 65-88.
- Muthén, B., & Kaplan, D. (1985). A comparison of some methodologies for the factor analysis of non-normal Likert variables. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 38, 171-189.
- Muthén, B., & Kaplan, D. (1992). A comparison of some methodologies for the factor analysis of non-normal Likert variables: A note on the size of the model. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 45, 19-30.
- Muthén, B., du Toit, S.H.C., & Spisic, D. (1997). Robust inference using weighted least squares and quadratic estimating equations in latent variable modeling with categorical and continuous outcomes. Unpublished technical report.
- Navarro, R. L., Flores L. Y., & Worthington R. L. (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.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory* (2nd ed.). New York: McGraw-Hill.
- O'Brien, K. M., Dukstein, R. D., Jackson, S. L., Tomlinson, M. J., & Kamatuka, N. A. (1999). Broadening career horizons for students in at-risk environments. *Career Development Quarterly*, 47, 215-229.
- Operativo Nacional de Evaluación (ONE, 2010). *Censo de Finalización de la Educación Secundaria. Informe de Resultados*. DINIECE, Ministerio de Educación de la Nación.
- Pajares, F., Johnson, M. J., & Usher, E. L. (2007). Sources of writing self-efficacy beliefs of elementary, middle, and high school students. *Research in the Teaching of English*, 42, 104-120.
- Pérez, E., & Cupani, M. (2008). Validación del inventario de autoeficacia para inteligencias múltiples revisado (IAMI-R). *Revista Latinoamericana de Psicología*, 40 (1), 47-58.
- Programme International Student Assessment (PISA, 2006). *Organisation for Economic Cooperation and Development-OECD*. Washington, DC: NCES.
- Raykov, T., & Marcoulides, G. A. (2006). *A First Course in Structural Equation Modeling* (Second Edition). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Schafer, J. L. (1999). Multiple imputation: a primer. *Statistical Methods in Medical Research*, 8, 3-15.
- Schultheiss, D. E. P., Palma, T., Predragovich, K., & Glasscock, J. (2002). Relational influences on career paths: Siblings in context. *Journal of Counseling Psychology*, 49, 302-330.

- Stevens, T., Olivárez, A., & Hamman, D. (2006) The role of cognition, motivation, and emotion in explaining mathematics achievement gap between hispanic and white students. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 28, 161-186.
- Suárez, G., Torella, J. A., Perazza, R., & Yacov, R. (2011). *Mapas y Recorridos de la Educación de Gestión Privada en la Argentina*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Swanson, J. L., & Gore, P. A. (2000). Advances in vocational psychology theory and research. In S. D. Brown & R. W. Lent (eds.), *Handbook of counseling psychology* (3rd ed., pp. 233-269). New York: John Wiley.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2011). *Using Multivariate Statistics (6th ed.)*. Needham Heights: Pearson.
- Tokar, D. D., Buchanan, T. S., Subich, L. M., Hall, R. J., & Williams, C. M. (2012). A structural examination of the Learning Experiences Questionnaire. *Journal of Vocational Behavior*, 80, 50-66.
- Usher, E. L., & Pajares, F. (2006). Sources of academic and self-regulatory efficacy beliefs of entering middle school students. *Contemporary Educational Psychology*, 31 (2), 125-141.
- Usher, E. L., & Pajares, F. (2009). Sources of self-efficacy in mathematics: A validation study. *Contemporary Educational Psychology*, 34 (1), 89-101.
- Usher, E. L., & Pajares, F. (2008). Self-efficacy for self-regulated learning: A validation study. *Educational and Psychological Measurement*, 68, 443-463.
- Yu, C. Y., & Muthen, B. (2002, April). Evaluation of model fit indices for latent variable models with categorical and continuous outcomes. *In annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA*.
- Zalazar-Jaime, M. F., Aparicio, M. M. D., Ramírez Flores, C. M., & Garrido, S. (2011). Estudios preliminares de adaptación de la escala de fuentes de autoeficacia para matemáticas. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 3 (2), 1-6.

Resumen

Evaluación del modelo de rendimiento de la Teoría Social Cognitiva de la Carrera: aportes de las experiencias diferenciales de aprendizaje

INTRODUCCIÓN. El propósito de este estudio consistió en evaluar la estructura de la escala de fuentes de autoeficacia en matemática (Usher & Pajares, 2009) y el modelo de rendimiento académico propuesto por la Teoría Social Cognitiva de la Carrera (SCCT, Lent, Brown & Hackett, 1994), considerando las fuentes de autoeficacia (también denominadas como experiencias diferenciales de aprendizaje), creencias de autoeficacia, expectativas de resultado y metas. **MÉTODO.** Participaron 574 adolescentes argentinos (edades comprendidas entre 12 a 16 años, $M = 13.76$ años). **RESULTADOS.** El análisis factorial confirmatorio indicó un ajuste aceptable a los datos. Respecto de la consistencia interna, se observó que las cuatro fuentes de autoeficacia mostraron valores apropiados ($>.70$). Sin embargo, tal como sucede en otros estudios, la fuente de experiencia vicaria continúa presentando bajos coeficientes de confiabilidad. Por su parte, el modelo de ecuaciones estructurales indicó que el modelo de rendimiento propuesto por la SCCT se ajusta adecuadamente a la población local de estudio. La contribución de las fuentes de autoeficacia sobre las creencias de autoeficacia fue consistente con lo reportado por la literatura. En el caso de las expectativas de resultados, se observó que solo las fuentes de aprendizaje vicario y estados fisiológicos y emocionales presentaron

contribuciones significativas. **DISCUSIÓN.** Se discuten los resultados, analizan las limitaciones y se proponen nuevos estudios.

Palabras claves: Autoeficacia, Fuentes de autoeficacia, Matemática, Teoría Social Cognitiva, Teoría Social Cognitiva de la Carrera, Rendimiento académico, Adolescentes argentinos.

Résumé

Evaluation d'un modèle de performance académique d'après la théorie sociale cognitive d'orientation scolaire et professionnelle. Contributions des expériences d'apprentissage différentiel

INTRODUCTION. Cet article vise à évaluer la structure de l'échelle des sources d'auto-efficacité en mathématiques (Usher & Pajares, 2009) et le modèle de performance scolaire proposé par la théorie sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle (SCCT, Carême, Brown & Hackett, 1994). Avec ce propos, nous avons tenu en compte les sources de l'auto-efficacité (aussi appelées 'expériences différentielles d'apprentissage'), les croyances d'auto-efficacité, ainsi que les attentes sur les résultats et les buts. **MÉTHODE.** Notre échantillon était composée de 574 adolescents argentins (âgés de 12 à 16 ans, M = 13,76 ans). **RÉSULTATS.** L'analyse factorielle confirmatoire a indiqué un ajustement acceptable aux données. En ce qui concerne la cohérence interne, les quatre sources de l'auto-efficacité ont montré des valeurs appropriées ($> 0,70$). Pourtant, de la même manière que dans des autres études, la source de l'expérience indirecte présente un coefficient de fiabilité faible. De son côté, le modèle d'équation structurelle a indiqué que le modèle proposé par la théorie SCCT s'adapte convenablement à l'étude de la population locale. La contribution des sources de croyances d'auto-efficacité aux croyances d'auto-efficacité a été cohérent avec ce qui est rapportée dans la littérature. Dans le cas des résultats, seules les sources d'apprentissage indirect et les états physiologiques et émotionnels ont montré des conclusions significatives. **DISCUSSION.** Les résultats sont discutés, les limitations sont analysés et des études complémentaires sont proposées.

Mots clés: Auto-efficacité, Sources d'auto-efficacité, Mathématiques, Théorie de la cognition sociale, Théorie sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle, Résultats scolaires, Adolescents argentins.

Perfil profesional de los autores

Mauricio Federico Zalazar-Jaime (autor de contacto)

Licenciado en Psicología por la Universidad Nacional de Córdoba. Se desempeña como becario doctoral de CONICET en CIPSI, Grupo Vinculado CIECS-CONICET-UNC, y profesor adscripto de la cátedra de Psicoestadística Descriptiva e Inferencial en la Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba. Su tema de investigación consiste en determinar cómo ciertos factores contextuales, sociales y cognitivos contribuyen a explicar la persistencia académica en estudiantes universitarios.

Correo electrónico de contacto: m Zalazar@gmail.com

Dirección para la correspondencia: CIPSI, Grupo Vinculado CIECS-CONICET-UNC. Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba. Ciudad Universitaria - Estafeta Postal 32. Córdoba (5000), Argentina.

Marcos Cupani

Doctor en Psicología por la Universidad Nacional de Córdoba. Es investigador adjunto en CONICET y profesor asistente en la cátedra de Psicoestadística Descriptiva e Inferencial, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba. Dirige tesis de doctorado y coordina proyectos de investigación en el CIPSI, Grupo Vinculado CIECS, CONICET-UNC. Sus investigaciones se centran en la educación superior, el rendimiento académico y los instrumentos de evaluación.

Correo electrónico de contacto: marcoscup@gmail.com

M. Vanesa De Mier

Doctora en Letras por la Universidad Nacional de Córdoba y profesora asistente en el área de Psicolingüística y Enseñanza de la Lengua. Es becaria posdoctoral de CONICET (2015-2017). Sus investigaciones se centran en los procesos de alfabetización y en la comprensión lectora.

Correo electrónico de contacto: vanesademier@conicet.gov.ar

RECENSIONES /
BOOK REVIEW

CÁNOVAS LEONHARDT, P. y SAHUQUILLO MATEO, P. M. (coords.) (2014). *Familias y menores. Retos y propuestas pedagógicas*. Valencia: Tirant Humanidades, 660 páginas

Nos encontramos ante un libro titulado *Familias y menores. Retos y propuestas pedagógicas*, coordinado por las profesoras de la Universitat de Valencia Paz Cánovas Leonhardt y Piedad Sahuquillo Mateo y escrito por un total de dieciséis profesoras de diferentes universidades del territorio español. Es un libro grueso pero no por ello denso, en el que autoras muy diversas, expertas cada una en su campo, dan una pluralidad de visiones que enriquece la obra hasta convertirla en un manual de referencia en el tema.

El libro, organizado por bloques, realiza en primer lugar una interesante aproximación a los conceptos de familia y menor, analizando la gran diversidad de formas familiares existentes actualmente y las implicaciones educativas que cada una de ellas tiene para el menor. El mundo académico ha ido teorizando sobre la familia, definiéndola desde diferentes perspectivas y teorías, todas ellas recopiladas en estas primeras hojas de la obra de forma que cualquier persona poco familiarizada con el tema puede rápidamente conocer lo que se ha estudiado y escrito al respecto.

Posteriormente, las autoras abordan, tras su definición, la educación familiar, teniendo en cuenta la realidad social actual, es decir, la sociedad del conocimiento y sus características. Las autoras analizan históricamente la evolución de las prácticas educativas parentales, remontándose desde la época de los griegos y los espartanos hasta la actualidad. Gracias a este viaje se nos muestra de una forma muy clara la evolución de la familia, de

sus roles educativos y su consideración social, analizando los diferentes estilos educativos parentales, determinantes de la socialización del menor y su futuro. Se reflexiona sobre diferentes retos como es la educación informal en la familia, la alfabetización digital y el uso correcto de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Se recopilan a lo largo del capítulo diferentes estrategias que las familias pueden llevar a cabo, mientras se reflexiona sobre el papel educativo del docente en este tema hacia no solo el alumno sino también su familia.

Dada la procedencia de las dos coordinadoras de la obra, ambas profesoras de la Universitat de València, y sus intereses profesionales y personales, el punto de la Orientación Familiar debía ser tratado ampliamente y en detalle. Pese a su difícil definición, las autoras consiguen dar una visión detallada y clara sobre qué comprende este campo, cuáles son sus funciones, sus objetivos y las áreas de intervención, para pasar posteriormente a tratar la mediación familiar, un tema que es de mucha actualidad en los centros educativos gracias al gran impulso que la Administración educativa le está dando. Cualquier persona interesada en actuar en cualquiera de los dos campos, o en la terapia familiar o la acción tutorial, tiene en estas páginas una riquísima aproximación a los mismos. Dándole un enfoque práctico, las autoras analizan diferentes técnicas de intervención familiar. Entre estas técnicas o procedimientos, se analiza principalmente la entrevista familiar, y la recogida y

organización de la información recopilada en ella. Resulta especialmente esclarecedora la ilustración de las formas de representación de esta información que se presenta al final de este bloque (ej. genogramas, ecomapas o mapas de red). Las autoras proporcionan con estos análisis métodos para actuar ante los problemas más actuales que surgen en el medio familiar: el refuerzo positivo, el modelado, la asignación de tareas, el registro de conductas, el moldeamiento, etc. Personalmente, como docente en activo, considero de gran utilidad este capítulo, puesto que generalmente la formación en acción tutorial es muy limitada.

En el cuarto bloque de la obra, se recopilan recursos especializados que están a nuestro alcance y que son utilizados para trabajar con familias y menores, como los SEAFI's, equipos interdisciplinares que actúan en la prevención, atención y tratamiento de las familias que se encuentran en situación de vulnerabilidad o conflicto. Otras soluciones comentadas son el acogimiento familiar y la adopción, de los cuales se explica detalladamente cuáles son los criterios para proponer una medida de protección de este tipo, cómo es un plan de protección de menores y cuáles son las características de los niños y niñas para los que este sistema de protección está pensado.

Finalmente, en la quinta parte de la obra, diversas expertas analizan situaciones problemáticas actuales

relacionadas con la familia y el menor, como la violencia filio-parental, la trata de menores, la familia y la discapacidad, y las drogas y la drogadicción. Pese a la dureza de estos temas, sobre todo por la gran frecuencia con la que los encontramos en el aula, las autoras consiguen hacer una aproximación muy enriquecedora y sobre todo muy práctica, facilitando al lector estrategias y claves que facilitan su comprensión y tratamiento. Con este capítulo, además, se comparte con el lector estrategias que mejoran la calidad de nuestra sociedad.

Este es un libro reflexionado y muy bien estructurado que analiza las cuestiones más actuales de la familia y el menor con un gran rigor científico, dando una visión holística al lector. Todo investigador o educador indiscutiblemente encontrará en esta obra información actual básica desde la que pueden nacer un sinfín de actuaciones y estudios posteriores.

Utilizando las palabras de Luis Núñez Cubero, catedrático de Teoría de la Educación de la Universidad de Sevilla y autor del prólogo del libro "Era necesaria una obra de estas características y debo confesar, y lo hago con rotundidad, que pocas veces he tenido ocasión de sumergirme gratamente en la lectura de una obra monográfica de esta envergadura".

Amelia R. Granda-Piñán
Universitat de València

GARCÍA SÁNCHEZ, J. N. (coord.) (2014). *Prevención en dificultades del desarrollo y del aprendizaje*. Madrid, Ediciones Pirámide, 269 páginas

La identificación y atención preventiva del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo se constituye como uno de los principios básicos de la actual ley educativa. Por ello, el presente manual (constituido por 17 capítulos) que gira en torno a la prevención y a la actuación en alumnado con dificultades del desarrollo y del aprendizaje desde distintos contextos supone un importante recurso tanto para las diferentes administraciones y organismos educativos, como para los diferentes profesionales de la educación. Incluye una serie de materiales *on line* aplicados al ámbito educativo que complementan los capítulos, convirtiéndose en una interesante batería de instrumentos y programas de prevención validados empíricamente que permiten ampliar los recursos de los docentes para proporcionar una atención más individualizada y adaptada a estos colectivos.

La primera parte, dedicada a diversas dificultades del desarrollo (8 capítulos), comienza exponiendo modelos integrales de atención y prevención con énfasis en las posibilidades funcionales de la persona, lo que permite enriquecer y optimizar al máximo su desarrollo mediante la coordinación de distintos profesionales con el fin de implementar actuaciones y estrategias de intervención preventiva. En el marco de esta perspectiva integral surgen interesantes propuestas como el programa TEACCH para los trastornos del espectro autista (capítulo 3) permitiendo abordar el diagnóstico y la prevención desde un enfoque más educativo y coordinado con el contexto familiar,

mostrando ejemplos prácticos de su aplicación efectiva en este alumnado, lo que resulta sumamente instructivo y clarificador.

La misma finalidad se persigue en el caso de alumnos con trastorno específico del lenguaje (capítulos 4 y 5) proponiéndose un enfoque sociointeractivo en la adquisición y desarrollo del lenguaje que permite atender a los aspectos psicológicos y emocionales en un escenario en el que la interacción con su contexto familiar y social cobra especial relevancia. En base a este enfoque se proponen pautas de intervención preventiva dirigidas, bien a profesionales, o a adultos de apego, siendo este último un aspecto innovador al contemplar la participación y coordinación familiar; si bien se subraya la falta de precisión a lo hora de establecer sus límites en el diagnóstico.

Respecto a la identificación y tratamiento temprano del alumnado con trastorno por déficit de atención con hiperactividad, en educación infantil y primaria (capítulos 6 y 7), se apuesta por procedimientos de evaluación multimétodo que muestran la importancia de valorar diversas dimensiones del sujeto para un mayor ajuste en la respuesta educativa, así como distintas propuestas de intervención que pueden ser llevadas a cabo por los docentes con el fin de favorecer el desarrollo de la autorregulación del aprendizaje y la conducta, hándicap principal de este trastorno, enfatizando la coordinación entre la familia, el profesorado y los diferentes especialistas para generalizar los beneficios de la intervención a diferentes contextos.

Finalmente, se atiende a las dificultades del desarrollo asociadas a déficit auditivo (capítulo 8) en el marco de la “cultura del silencio”, que ha permitido evolucionar desde la concepción de discapacidad como hándicap a una concepción de oportunidad. Así, este capítulo muestra cómo proporcionar una atención más inclusiva a este alumnado valorando sus aspectos potenciales dentro de un contexto social que debe asumir su parte de responsabilidad, facilitando el diagnóstico precoz y el desarrollo de propuestas preventivas.

La segunda parte del libro se dirige a las dificultades de aprendizaje (9 capítulos), comenzando con un capítulo, introductorio y de conceptualización, resaltando el modelo de respuesta a la intervención, una nueva alternativa a los criterios diagnósticos anteriores, como el criterio de discrepancia CI-Rendimiento, sumamente debatidos y criticados por sus limitaciones, y que hace posible una atención temprana y más preventiva de dichas dificultades. De acuerdo con este marco se debe conceptualizar y atender las distintas dificultades de aprendizaje: lectura (capítulos 10, 11, 12 y 13), escritura (14) y matemáticas (15). El punto fuerte del modelo de respuesta a la intervención consiste en explicar y comprender el proceso de aprendizaje de cada materia, así como variables moduladoras que intervienen, y qué ocurre cuando existen dificultades. Así, en el caso de la lectura las actuaciones deben dirigirse al desarrollo de la descodificación y de acceso al significado, y a la enseñanza directa por modelado y la lectura conjunta para los pro-

blemas de comprensión. En el caso de la escritura y de las matemáticas se resalta la inclusión de las herramientas de la web en el proceso instruccional, lo que incrementa la motivación y la autorregulación del alumnado hacia el aprendizaje y permite ajustar el proceso al ritmo de cada estudiante.

Los dos últimos capítulos se refieren a las diferencias lingüísticas y culturales, y a los estilos de relación interpersonal en la convivencia escolar, aspectos menos atendidos en la realidad práctica pero de igual importancia en el desarrollo integral del alumnado. Por ello, las actuaciones propuestas, que enfatizan la inclusión, participación y coordinación de toda la comunidad, constituyen una buena alternativa para que los docentes fomenten la inclusión e interculturalidad, así como un buen clima de aula, favoreciendo el aprendizaje y el desarrollo personal.

Finalmente, los materiales *on line* complementarios recogen las tendencias más actuales en la evaluación e intervención, sin olvidar el contexto familiar, mostrando instrumentos y programas de intervención, estudios de caso y medidas orientadas al contexto familiar; en base a un planteamiento de innovación metodológica en línea con el planteado en la reforma universitaria; por lo que no solo sirve de guía a docentes sino que también se constituye como un valioso manual de formación de futuros profesionales del ámbito educativo y psicológico.

Ruth Sánchez-Rivero
Universidad de León

HIRSCH ADLER, A. y LÓPEZ ZAVALA, R. (2014). *Ética profesional en educación superior. Finalidades, Estrategias y Desafíos de la Formación*. México: Ediciones del Lirio/ Universidad Autónoma de Sinaloa, 316 páginas

Nos encontramos ante una compilación de estudios sobre ética profesional en la educación superior coordinado por Ana Hirsch y Rodrigo López, con la intención de acercarnos a las “finalidades, estrategias y relaciones que se ponen en juego para cumplir la tarea de la formación y sus nexos inevitables con la ética profesional” (p. 11). Consta de doce aportaciones firmadas por 40 autores, todos ellos profesionales de la educación de universidades mexicanas, españolas, colombianas y chilenas.

El primer capítulo aborda el marco de la responsabilidad social en la educación superior, desde tres perspectivas: la *política*, siguiendo las directrices de la Unesco para una educación superior centrada en las competencias tradicionales y cívicas, fomentando la cultura de paz y la educación en valores; la del *alumno*, como protagonista de una educación necesitada del aprendizaje ético (DeSeCo, Tuning...), abordado aquí desde el enfoque cognitivo de Kohlberg, más centrado en el desarrollo del juicio moral que en el sentimiento, a pesar de reconocer una educación integral (mente, corazón y acción); y la *institucional*, ya que tienen capacidad para difundir y poner en práctica principios y valores a través de la docencia, investigación, gestión y extensión-internacionalización.

A continuación, se exponen los resultados del proyecto de investigación sobre Ética Profesional, atendiendo a los siguientes aspectos: conocimiento de la distintas disciplinas universitarias sobre aprendizaje ético; valoración de los

profesores universitarios de la necesidad de estas materias y sus contenidos (ética general, valores y ciudadanía); carácter metodológico en forma de taller o seminario; valoración de la eficacia de la formación ética recibida y, por último, cómo mejorar los programas de formación en ética profesional.

En el tercer capítulo, se evidencia el contraste entre la necesidad de formar a ciudadanos en un mundo cada vez más injusto y la débil presencia que tienen en la cultura docente. En tiempos de crisis moral de la fraudulenta acción política y la falta de imagen ética que influye en el desarrollo moral de niños y jóvenes, el compromiso de formar éticamente desde la escuela ha de ser si cabe aún mayor, para promover el cambio social y para actuar como cinturón protector ante la crisis social, a pesar de que se trata de una responsabilidad compartida con otros agentes socioeducativos. Seguidamente, desde la transversalidad, la totalidad del profesorado universitario contribuye en el desarrollo de las características personales (autocontrol, la autoestima, la empatía, la asertividad, etc.), las pedagógicas (crear un clima de confianza y de respeto, la comunicación interpersonal y la participación, etc.) y el código deontológico (normas y de valores compartidos que delimiten los deberes y los derechos del docente) de los maestros. Sin embargo, de las 12 competencias del currículo de Educación Infantil, solo tres hacen referencia indirectamente a la formación ética; dos en el Grado de Educación Primaria y una en el Máster de Educación Secundaria.

En el quinto capítulo se exponen las consecuencias de adoptar un sistema centrado en la productividad económica e intelectual tras la crisis de la educación superior en México, que deja en un segundo lugar el debate ético-moral, cayendo en una mercantilización del saber. En esa misma línea, el siguiente capítulo se centra en la relación entre el investigador formado y el investigador en formación persiguiendo un papel más activo de este segundo; el carácter colegiado de la investigación; y, los cambios en la producción del conocimiento. También se hace mención a los problemas de productividad de los profesores, de la relación entre director y tesista, de la selección y desempeño de los estudiantes, etc.

El capítulo séptimo y octavo analizan la formación ético-profesional en los programas de posgrado en Medicina tanto en universidades públicas como privadas. Además del código deontológico, los estudiantes son conscientes de la necesidad de formación integral en competencias humanistas y éticas, priorizando su buena actuación como personas. Este aspecto es cada vez más recurrente en el ámbito académico, tratando aspectos como la formación en el trabajo, la responsabilidad, orientación y calidad de las profesiones y de los profesionales, así como la competencia social/participativa.

En la experiencia de la Universidad Autónoma de Nuevo León destacan las siguientes acciones: la publicación del texto *Ética, sociedad y*

profesión (2009), la difusión de los resultados de una investigación exploratoria sobre la ética profesional y compromiso ético social de los universitarios, así como favorecer la formación continua profesional, atendiendo también a los aspectos éticos.

Seguidamente el proyecto de la universidad mexicana resalta el principio de beneficencia, autonomía, justicia y de no maleficencia como rasgos de ética docentes, junto al respeto y la responsabilidad. De igual modo, los docentes valoran positivamente la dimensión vocacional y afectiva, la necesidad de formación y el compromiso innovador-transformador del entorno. Posteriormente se describen los parámetros para promover la justicia y la equidad en el ejercicio docente, teniendo en cuenta que “La enseñanza de valores es una tarea que requiere congruencia entre lo que se dice y lo que se hace” (p. 277) y destacando el estilo de relaciones interpersonales que el docente mantiene con el alumnado (trato digno, igualdad y mismidad). Por último, la percepción ético-profesional del alumnado mexicano en la modalidad escolarizada de maestría parte de la consideración laborales y de las problemáticas asociadas a la labor docente, teniendo en cuenta que educar en “ética profesional es contribuir a la autonomía de los estudiantes” (p. 40), en la búsqueda, reflexión y abordaje de las situaciones desde un posicionamiento ético.

M^a Ángeles Hernández Prados
Universidad de Murcia

RABAZAS ROMERO, T. (coord.) (2014). *El conocimiento teórico de la educación en España. Evolución y consolidación*. Madrid: Síntesis, 241 páginas

El objetivo de este libro es perfilar el desarrollo histórico de la Teoría de la Educación como disciplina académica en España. En concreto, en él se muestra cómo el conocimiento teórico sobre la educación ha estado inmerso en el amplio contexto que han configurado las circunstancias sociales y políticas de cada momento y se ha visto influenciado tanto por las tradiciones epistemológicas locales como por las corrientes de pensamiento procedentes del escenario internacional. Ello ha configurado una historia de la Teoría de la Educación que, lejos de ser lineal, ha estado llena de continuidades y discontinuidades y ha conducido a la existencia de ciertos problemas de definición y diferenciación respecto a disciplinas cercanas que en cierto modo aún perduran. De todo ese conjunto de factores contextuales, de influencias, de orientaciones y de disyuntivas da cuenta esta obra de la que, por razones de espacio, únicamente presentamos algunas pinceladas generales.

Desde el punto de vista de la estructura, el libro se divide en diez capítulos, que, de acuerdo con la argumentación de la coordinadora, la profesora Teresa Rabazas, pueden dividirse en tres bloques complementarios. Esta división, aunque no se perfila como tal en el índice del libro, puede servir para realizar, aunque sea muy brevemente, un repaso a sus contenidos.

La primera parte del texto, compuesta por los tres capítulos iniciales, está dedicada a la genealogía de la disciplina. El capítulo primero, firmado por el profesor Juan Mainer,

proporciona a este respecto un marco más amplio que el de la Teoría de la Educación, ya que aborda la historia de las ciencias de la educación como construcción social en el amplio periodo que se extiende desde 1890 a 1990. En el segundo capítulo, el profesor Antoni J. Colom analiza los precedentes de la Teoría de la Educación en el tránsito entre el franquismo y la democracia. El tercer capítulo, a cargo de Conrado Villanou y Xavier Laudo, perfila un trazado por los discursos pedagógicos en España desde finales del siglo XIX hasta el momento actual.

El segundo bloque temático, que agrupa desde el capítulo cuarto hasta el octavo, profundiza en el desarrollo de la disciplina en el ámbito universitario. En el capítulo 4, María Poveda describe el papel desempeñado por las mujeres en las secciones universitarias de Pedagogía durante la II República, destacando entre ellas las figuras de María de Maeztu, Carmen Gayarre y Margarita Comas. El capítulo siguiente, cuya autoría comparten los profesores Fernando Gil, María del Mar del Pozo y Teresa Rabazas, analiza las modificaciones de carácter epistemológico que tuvieron lugar en el conocimiento teórico de la educación durante el franquismo sirviéndose del ejemplo de la Sección de Pedagogía de la Universidad de Madrid. Además, en él se profundiza en los argumentos que justificaron el paso de la Pedagogía General a la Teoría de la Educación a partir de los años ochenta. Este enfoque se complementa con el del sexto capítulo, en el que los profesores Gonzalo Jover, José Luis

González e Inmaculada López abordan el desarrollo de la disciplina mediante una doble aproximación, el análisis de las fuentes escritas desde los años treinta del siglo pasado, y el recurso a fuentes orales mediante los testimonios de tres de los protagonistas del cambio acaecido en las últimas décadas: Pilar Aznar, Joaquín García Carrasco y Jaume Sarramona. También en este apartado del libro, el profesor Ángel García del Dujo realiza un repaso a la trayectoria de la disciplina en el pasado reciente para llegar al análisis de su situación actual. El último capítulo de este bloque, a cargo de Eulàlia Collell-demont y Juan Soler, se centra en la recepción de las teorías educativas en la formación de educadores en Cataluña.

La tercera y última parte del libro está formada por dos capítulos que profundizan en situación actual de la Teoría de la Educación. El primero, realizado por los profesores Juan Escámez, Cruz Pérez y Victoria Vázquez, lleva a cabo una revisión de la producción científica del Departamento de Teoría de la Educación de la Universidad de Valencia en el periodo 2003-2012. Para finalizar, en el capítulo que cierra el libro, la profesora Bianca Thoillez realiza un diagnóstico de la situación actual de la disciplina en España a partir de su presencia en los planes de estudio de las universidades y del análisis de la investigación en el área. Este diagnóstico conduce a la autora a

aventurar un pronóstico sobre el futuro próximo de la Teoría de la Educación y a plantear posibles vías de solución a los problemas con los que se enfrenta.

En suma, estamos ante una obra fruto de la colaboración de un total de 17 autores, entre los que se encuentran algunos de los especialistas más relevantes de los ámbitos de conocimiento de la Teoría y la Historia de la Educación en nuestro país. Ello hace que el texto suponga una aportación de gran valor acerca de la construcción y el desarrollo del conocimiento teórico de la educación en España. Lejos de tratarse de una historia de la disciplina al uso, el libro ofrece una rica recopilación de diferentes perspectivas sobre el objeto de estudio. Algunas de ellas tratan de construir un relato objetivo y ordenado sobre el origen y la evolución de la Teoría de la Educación, mientras otras, escritas desde planteamientos de índole más personal, constituyen la narración de la memoria que en relación a la misma tienen algunos académicos. Sin duda, un enfoque que suscitará el interés de todas aquellas personas que se dedican a la Teoría de la Educación y, más ampliamente, de quienes se interesan por las Ciencias de la Educación en el contexto español.

Inmaculada Egido
Universidad Complutense
de Madrid

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 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 e 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 RE-CYT, 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 Tesoro 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 reseñas (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 reseña del libro (extensión máxima de 900 palabras).
 3. NOMBRE Y APELLIDOS del autor de la reseña.
 4. Filiación del autor de la reseña.
 5. Datos del autor de la reseña (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.

- ♦ CAPACIDAD PREDICTIVA DEL AUTOCONCEPTO Y LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN EL AJUSTE ESCOLAR AUTOPERCIBIDO / *PREDICTIVE ABILITY OF SELF-CONCEPT AND EMOTIONAL INTELLIGENCE IN PERCEIVED SCHOOL ADJUSTMENT*
Iratxe Antonio-Agirre, Lorea Azpiazu, Igor Esnaola y Marta Sarasa
- ♦ POSTGRADUATES' SCIENCE COMPREHENSION MONITORING IN EFL / *CONTROL DE LA COMPRENSIÓN DE CIENCIAS EN ILE EN POSGRADUADOS*
Ángela Gómez, José Ramón Insa y Vicente Sanjosé
- ♦ APRENDIZAJE DE LA ESCRITURA Y HABILIDADES DE CONCIENCIA FONOLÓGICA EN LAS PRIMERAS EDADES / *LEARNING HOW TO WRITE AND PHONOLOGICAL AWARENESS AT AN EARLY AGE*
Raúl Gutiérrez Fresneda y Antonio Díez Mediavilla
- ♦ ADQUISICIÓN DE LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES SEGÚN EL SOPORTE DE AUTONOMÍA, MEDIADORES PSICOLÓGICOS Y MOTIVACIÓN / *ACQUISITION OF PROFESSIONAL SKILLS ACCORDING TO SUPPORT AUTONOMY, PSYCHOLOGICAL MEDIATORS AND MOTIVATION*
Andrea Hernández Martínez, Yolanda Silveira Torregrosa y Juan Antonio Moreno Murcia
- ♦ EDUCACIÓN PARENTAL Y COMPETENCIAS PARENTALES PARA PREVENIR EL ABANDONO ESCOLAR TEMPRANO / *PARENTAL EDUCATION AND PARENTAL COMPETENCES TO PREVENT EARLY SCHOOL LEAVING*
Juan Carlos Martín Quintana, Jesús Alemán Falcón, Rosa Marchena Gómez y Rafael Santana Hernández
- ♦ LAS IDEAS DE ISÓCRATES EN LA CONCEPCIÓN DEL PRÍNCIPE CRISTIANO DE JUAN LUIS VIVES / *ISOCRATES' IDEAS IN THE CONCEPTION OF THE CHRISTIAN PRINCE OF JUAN LUIS VIVES*
Urbano Antonio Martínez Elena
- ♦ CARACTERÍSTICAS DE LOS INTERESES INVENTARIADOS Y EXPRESADOS EN EDUCACIÓN SECUNDARIA / *CHARACTERISTICS OF INVENTORIED AND EXPRESSED INTERESTS IN HIGH SCHOOL EDUCATION*
José Manuel Martínez-Vicente, Isabel García Martínez y María Ángeles Segura García
- ♦ MUJER Y CAPITAL SOCIAL EN LAS COMUNIDADES PESQUERAS DE CABO VERDE / *WOMEN ASSOCIAL CAPITAL IN THE CAPE VERDE FISHING COMMUNITIES*
Simao Paulo Rodrigues Varela, Miguel A. Santos Rego y Mar Lorenzo Moledo
- ♦ DISTANCE TUTORIALS WITH SKYPE / *TUTORÍAS NO PRESENCIALES CON SKYPE*
María Jesús Sánchez y Carmen Diego
- ♦ *EVALUATION OF THE PERFORMANCE MODEL OF SOCIAL COGNITIVE THEORY OF CAREER: CONTRIBUTIONS OF DIFFERENTIAL LEARNING EXPERIENCES* / EVALUACIÓN DEL MODELO DE RENDIMIENTO DE LA TEORÍA SOCIAL COGNITIVA DE LA CARRERA: APORTES DE LAS EXPERIENCIAS DIFERENCIALES DE APRENDIZAJE
Mauricio Federico Zalazar-Jaime, Marcos Cupani y M. Vanesa De Mier



B

Bordón, desde 1949