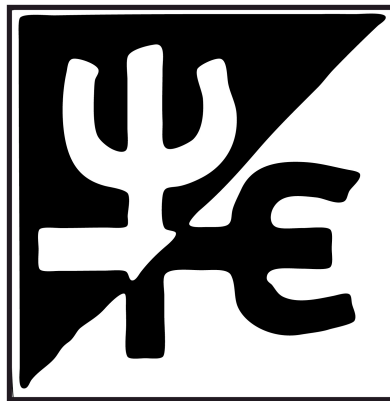


Revista de
Psicología
y
Educación



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

Vol. 1, Núm. 5, Año 2010

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

Director

Jesús Beltrán Llera

Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación-CFP

Director Adjunto

Víctor Santiuste Bermejo

Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación-CFP

Secretario de Redacción

Ángel De Juanas Oliva

Universidad Nacional de Educación a Distancia. Facultad de Educación.

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

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

Sede Social•Suscripciones•Intercambio

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

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

e-mail: secretaria@revistadepsicologiayeducacion.es

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

ISSN: 1699-9517

La Revista de Psicología de la Educación se encuentra indexada sistemáticamente en las bases de datos: A360º, Latindex, Dialnet y Compludoc. Se encuentra en los catálogos: Biblioteca Nacional de España; WorldCat, DICE, ISOC del CSIC y Cisne (UCM).

Revista de
Psicología
y
Educación



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

Vol. 1, Núm. 5, Año 2010

Índice

Editor: Jesús A. Beltrán
Introducción. 5

Instrumentos de evaluación

Javier García Alba, Elena López-Riobóo Moreno, Paula Martinelli Cicchitti, Marta Albert García, Enrique Navarro Asencio, Eva Expósito Casas, María Torres Gutierrez.
Batería-ECODI. Batería de evaluación cognitiva para personas con discapacidad intelectual. Estudio piloto de la fiabilidad de un nuevo instrumento para la evaluación de las funciones cognitivas de niños con síndrome de down 15

Eva Fueyo, María Eugenia Martín Palacio y Bianca Dapelo.
Cuestionario de evaluación de la personalidad eficaz en segundo y tercer ciclo de educación primaria 35

Sánchez Manzano, E.
El modelo tetrártico de superdotación emergente 51

Constanza San Martín Ulloa y Pilar Fernández Lozano
Construcción del cuestionario de "Concepciones sobre inclusión educativa de alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad intelectual (CIEDI) 69

Cambios socioeducativos

Gloria Patricia Marciales Vivas , Fabiola Cabra Torres, José Nicolás Gualteros y Eduardo Mancipe Flechas
Lectura digital en jóvenes universitarios: una revisión 95

Simona D'Alessio, Verity Donnelly and Amanda Watkins
Inclusive education across Europe: the move in thinking from integration for inclusion 109

M^a Teresa del Carmen Cabanillas Diestro y Florencio Vicente Castro
Modelos de hogar y cultura de familia 127

Valeria Caggiano
Adolescence and Eating Pathologies 139

Competencias

Ángel Luis González Olivares
Programa de Mejora de las Competencias Sociocognitivas en Personas con Capacidades Diferentes como Recurso Especializado de Orientación (Programa Almida) 149

Ángel de Juanas Oliva
Aprendices y competencias en el Espacio Europeo de Educación Superior 171

Francisco A. Vega Ramírez, Remedios López Liria, David Padilla Góngora, Víctor Santiuste Bermejo, M^a del Carmen Martínez Cortés, César R. Rodríguez Martín
El Aprendizaje Basado en Problemas en Ciencias de la Salud 187

Revistas y libros

European Agency for Development in Special Needs Education, 2009. *Key Principles for Promoting Quality in Inclusive Education – Recommendations for Policy Makers.* (Yolanda Jiménez Martínez) 203

Revisores 2009 207

Introducción

Introduction

Editor: Jesús A. Beltrán.

Universidad Complutense de Madrid

Los artículos de este volumen se pueden agrupar en torno a tres bloques relacionados con los ejes que definen, de alguna manera, el contenido y el significado de los mismos: *instrumentos de evaluación, cambios socioeducativos y competencias*. El primer bloque contiene cuatro artículos relacionados con instrumentos de evaluación psicopedagógica: la batería ECODI; el cuestionario de evaluación de la personalidad eficaz; el modelo de superdotación que permite identificar y evaluar a los superdotados; y el cuestionario sobre concepciones sobre inclusión educativa de alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad intelectual.

El segundo bloque que llamaríamos de *cambios socioeducativos* abarcaría cuatro artículos. El primero se refiere a los cambios provocados por la aparición de las nuevas tecnologías que están modificando las estructuras del proceso de la lectura y consiguientemente de los procesos de aprendizaje. El segundo tiene que ver con la educación inclusiva que ha inaugurado un nuevo paradigma educativo y profundiza en las bases del paradigma, vigente hasta ahora, centrado en el estudiante y en su aprendizaje, al tiempo que destaca la necesidad de alejarnos del modelo educativo de déficit, que tantos trastornos ha provocado, para pasar al modelo de crecimiento, es decir, a considerar lo que el estudiante tiene y no lo que le falta. El tercero hace referencia a los cambios que se están produciendo en la sociedad actual especialmente en el ámbito familiar con las connotaciones educativas consiguientes. El cuarto, se refiere a los adolescentes y los trastornos alimenticios.

El tercer bloque sobre *competencias*, tiene tres artículos que cubren una temática semejante, aunque elaborados desde perspectivas distintas. El primero describe la elaboración de un programa para mejorar las competencias sociocognitivas de personas discapacitadas y el segundo aborda el tema de las competencias en el nuevo escenario universitario europeo. El segundo atiende a las competencias de los estudiantes universitarios en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. El tercero se refiere a la metodología del aprendizaje basado en problemas en niveles educativos superiores.

El artículo de J. García Alba, E. López, P. Martinelli y otros: BATERÍA-ECODI presenta las pautas seguidas en la elaboración de una batería de evaluación cognitiva para personas con discapacidad intelectual y los resultados del análisis de fiabilidad. Se trata de un test diseñado para la evaluación de las funciones cognitivas superiores de niños con Síndrome de Down (SD)

en edad escolar, un instrumento altamente novedoso por su especificidad y capacidad para profundizar en el estudio de las competencias cognitivas del alumno con SD.

Aunque hay algunas pruebas para evaluar aspectos cognitivos de los sujetos con discapacidad intelectual, hay una fuerte necesidad de diseñar pruebas específicas para los sujetos con SD a fin de obtener información relevante y no sesgada. El trabajo se realizó llevando a cabo un muestreo intencional para el grupo SD y un muestreo aleatorio simple para el grupo de control. Participaron 40 sujetos con SD y 71 para el grupo de control.

El instrumento piloto tenía dos partes, con información cualitativa y cuantitativa. La información cualitativa venía de una entrevista diseñada para su aplicación a los familiares, padres y tutores que informan de los datos personales y médicos del niño. La información cuantitativa procedía de 10 pruebas: lateralidad, memoria etc., procediéndose a la construcción del test siguiendo las pautas científicamente aconsejadas.

Los autores describen las bases que constituyen la fundamentación teórica, la construcción de la batería y los resultados obtenidos. Además de los análisis de fiabilidad ha llevado a cabo un estudio de los ítems que componen la escala. La discusión destaca los valores de la escala para evaluar de forma eficaz el espectro cognitivo de niños con SD en edad escolar y pone de relieve los excelentes resultados del análisis de fiabilidad de todas las subescalas que configuran la prueba. En todo caso, señala el autor, se trata sólo de una de un estudio preliminar centrado en la fiabilidad.

El objetivo del artículo de Fueyo, Martín Palacio y Dapelo: “Cuestionario de evaluación de la personalidad eficaz en segundo y tercer ciclo de educación primaria” es elaborar un instrumento para medir la personalidad eficaz en niños de los dos últimos ciclos de primaria.

Para la construcción del cuestionario se han utilizado ítems de dos cuestionarios anteriores. Se seleccionaron 25 ítems eligiendo el más relevante de aquellos que aparecían en ambos cuestionarios. Los ítems fueron seguidamente adaptados al lenguaje de los niños de primaria para elaborar el cuestionario piloto que se aplicó en dos centros educativos. A continuación, se elaboró el cuestionario final que consta de 22 ítems y un formato de respuesta tipo Likert con cinco alternativas de respuesta.

La muestra estaba formada por 1041 estudiantes de 2º y 3º ciclo de primaria del Principado de Asturias. El índice fiabilidad fue de 0,797. El análisis factorial arrojó 5 factores que explican el 55% de la varianza: autoestima y autorrealización académica, auto-realización social, autoestima personal, relaciones sociales e independencia en la toma de decisiones, y afrontamiento y resolución de problemas. Desde el punto de vista de la validez externa se obtuvieron correlaciones significativas con dos de los factores de CPQ.

Por último, se procedió a la baremación o tipificación de los resultados del cuestionario. Comparado con otros constructos similares, como los de autoeficacia, madurez o inteligencia emocional, muestra una mayor plasticidad y capacidad de adaptación a la hora de ser aplicado.

En el artículo “El modelo tetrárquico de superdotación emergente” de Esteban Sánchez Manzano, se expone un nuevo modelo para la identificación, evaluación y educación de los superdotados. El modelo se apoya en tres teorías: que afirman a) que la superdotación es una

capacidad general o un potencial de inteligencia básicamente biológico; b) la superdotación emerge hasta el desarrollo del talento cuando existe educación adecuada para ello y c) el aprendizaje es un proceso de adaptación al medio que genera y organiza circuitos neuronales disponibles para la acción.

El término tetrárquico se justifica por las cuatro dimensiones consideradas más importantes en la emergencia y desarrollo del superdotado. Dos son cognitivas y las otras dos actitudinales.

Las cognitivas son la inteligencia lógica y la inteligencia creativa. De la inteligencia lógica destaca dos cualidades especialmente importantes, la rapidez y la precisión, y a continuación trata de describir las diferentes concepciones de la inteligencia: unitaria, factorial, cognitiva y psicofisiológica.

Para el autor, la creatividad se puede definir como la capacidad de realizar productos nuevos y originales y sobre la polémica en torno a la conexión entre creatividad e inteligencia, se inclina por defender la alternativa que acepta la interconexión entre la inteligencia lógica y la inteligencia creativa.

Las dimensiones actitudinales se refieren al equilibrio y madurez emocional y a la motivación. El autor considera que las características del equilibrio y la madurez emocional son el autoconcepto, la autoestima o la participación eficaz, la seguridad en sí mismo y la libertad para manifestar sus pensamientos y deseos.

La acertada combinación de estas cuatro dimensiones favorecen la aparición del potencial superdotado. El modelo se completa con los factores extrapersonales del ambiente social y cultural: la familia, la escuela y la sociedad general.

El artículo, "Construcción del cuestionario de Concepciones sobre inclusión educativa de alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad intelectual" (CIEDI) de Constanza San Martín y Pilar Fernández de la UCM, nos muestra las fases de elaboración del instrumento.

Las autoras fundamentan su estudio en los trabajos de Pozo sobre las teorías implícitas. El propósito del cuestionario es explorar y describir las concepciones que docentes y estudiantes de Pedagogía de Chile mantienen sobre la inclusión de alumnos que presentan discapacidad intelectual.

El instrumento elaborado consta de 25 dilemas y para su validación de contenido siguieron un procedimiento de criterio de expertos en el que participaron diez sujetos. Asimismo, se aplicaron dos pruebas piloto con 40 y 256 sujetos respectivamente. Finalmente se aplicó el cuestionario a 458 docentes y 380 estudiantes universitarios.

Los resultados hallados por las autoras, sostienen que se identifican dos perspectivas extremas en las concepciones del profesorado, unas cercanas a los planteamientos segregadores y otras más acordes con el paradigma inclusivo. Se advierte una menor consistencia de la teoría interpretativa, lo que podría confirmar su carácter transitorio y evolutivo.

El artículo “Lectura digital en jóvenes universitarios: una revisión”, tiene como autores a Gloria Patricia Marciales Vivas , Fabiola Cabra Torres, José Nicolás Gualteros y Eduardo Mancipe Flechas.

La revisión parte de las investigaciones sobre los cambios ocurridos en la forma de aprender, las prácticas de lectura vinculadas a los nuevos formatos y las nuevas habilidades de los universitarios para acceder a fuentes de información.

Tres son las líneas que caracterizan este estudio: habilidades para el uso de tecnologías en la lectura digital; procesos cognitivos y nuevos formatos; y competencias vinculadas a la lectura digital.

En la primera se destaca el énfasis en la descripción de las preferencias del tipo de formato y los comportamientos concomitantes ante los textos digitales para lograr los objetivos de la lectura. La conclusión es la tendencia a preferir el texto impreso sobre el texto digital y el señalamiento de que las prácticas de lectura guardan relación con periodos históricos y demandas contextuales diferentes.

Sobre el mecanismo para acceder a fuentes de información los estudios encontraron que Internet ocupa un lugar destacado con un 46%, aunque el 90% prefiere el texto impreso. Respecto a los procesos cognitivos, destaca el dato de que los estudiantes leen y aprenden mejor con información pictórica que va acompañada de información auditiva más que con la presentada de forma visual.

Sobre las competencias informacionales, se destacan, por ejemplo, las competencias foto-visual, la competencia de producción, la competencia lateral o ramificada y la competencia socioemocional. Ahora bien, estas competencias no se adquieren paralelamente a las habilidades para usar la tecnología. Las reflexiones finales apuntan a los factores que pueden desarrollar sentimientos de responsabilidad y apropiación del propio aprendizaje; investigar sobre las nuevas competencias.

En el artículo sobre la “Educación inclusiva”, Simona Dalesio y Amanda Watkins de la Agencia Europea para el Desarrollo en Educación de Necesidades Especiales, señalan que las conclusiones del Consejo del 12 de mayo de 2009 han destacado la educación inclusiva como el objetivo más importante y el imperativo fundamental en educación para lograr una sociedad justa e igual, ya que hasta recientemente en el nivel internacional no era inusual hablar de integración y necesidades especiales como estrategias críticas para la educación y el entrenamiento.

Las diferencias entre estos términos no han sido siempre claras, ni sus implicaciones para la práctica. Después de revisar la terminología actualmente utilizada y discutir las diferencias entre estas nociones, el artículo se centra en las estrategias a usar para promover el desarrollo de la educación inclusiva en Europa como una manera de promover la cohesión social y la igualdad.

Las autoras destacan que un mero cambio de lenguaje no basta; es verdad que se ha dado un salto cualitativo que va desde la educación especial a la educación de necesidades especiales y a la integración, pero también es verdad que sigue perdurando como eje de la estructuración educativa un paradigma de déficit (lo que al niño le falta, necesidades

especiales) en lugar de un paradigma de crecimiento (lo que tiene, lo que puede llegar a ser). Ni siquiera vale el concepto de integración, porque transmite el mensaje de devolver lo que previamente se había negado, como es el derecho de todos a una educación sin exclusiones, a una educación con todos, a poder tener un proyecto educativo compartido.

Nos recuerdan las autoras que el texto más clarificador y rotundo en favor de la educación inclusiva tuvo lugar en la Declaración que hizo la Conferencia Internacional sobre "Educación inclusiva: una manera de promover la cohesión social", celebrada en Madrid bajo la Presidencia de la Unión Europea, los días 11-12 de marzo de 2010, al señalar que la educación inclusiva es un derecho universal que debe asegurar que la calidad, la igualdad y la excelencia sean salvaguardadas según los principios de igualdad de oportunidades, no discriminación y acceso universal.

Las autoras concluyen diciendo que creen que la educación inclusiva es un imperativo a ser perseguido *como un asunto de derechos humanos*.

El artículo "Modelos de hogar y Cultura de familia" de M^a. T. del Carmen Cabanillas y Florencio Vicente es una investigación de carácter antropológico realizada desde la Universidad de Extremadura. En ella, los autores tratan de aportar nuevos enfoques y ámbitos de interés en torno a la familia como objeto de estudio desde el ámbito de las ciencias sociales.

El punto de partida es la concepción de la familia como un hecho social y como institución cultural. A partir de tres ejes centrales (origen, evolución y universalidad de la familia, concepto de familia y variabilidad de la familia) se construye un cuestionario de 63 ítems que se aplica a una muestra de 850 hogares de Extremadura. El objetivo es obtener un conocimiento exhaustivo de la familia, como realidad cultural, y de la diversificación de los modelos de hogar, para comprender el panorama actual y proponer nuevos enfoques de estudio.

De los resultados se destacan cinco aspectos fundamentales: funciones de la familia; situación óptima a nivel familiar; concepto de familia; cambios en la familia; ¿nuevos modelos de hogar = nuevos tipos de familia?.

De los modelos de hogar que se presentó a los participantes, sólo el hogar nuclear y el hogar extenso merecieron para ellos la consideración de tal. El resto de modelos no se consideran familia.

Las conclusiones, extraídas de las respuestas que ha dado la sociedad extremeña a los ítems del cuestionario, destacan las funciones de la familia actual, que se amplían hasta 11 (mucho más allá de las cuatro clásicas fundamentales), así como la estrecha relación existente entre la familia y la cultura.

Un dato revelador, para la sociedad actual, que provocará seguramente interesantes comentarios es el que señalan los autores al afirmar, a partir de las respuestas de los entrevistados, que el modelo de hogar más aceptado es el hogar nuclear, y el menos aceptado el hogar unipersonal.

El artículo sobre Adolescencia y Trastornos Alimenticios de Valeria Caggiano centra su atención en la incidencia de este problema en la población italiana.

A partir de una amplia revisión bibliográfica, la autora realiza un estudio empírico sobre el aspecto de control en estos trastornos y su relación con el trastorno obsesivo compulsivo a partir de un cuestionario que incluía elementos del BSQ y de la Yale-Brown Obsessive Compulsive Scale de Dalle Grave, Ghisi y Calugi (2006).

La aplicación de este instrumento a una muestra de estudiantes adolescentes encontró como resultado una correlación significativa entre compulsiones de cálculo y la variable de comportamientos BSQ, entre las diversas corrientes compulsiones y la imagen corporal, entre la actual compulsiones varias y forma del cuerpo / la autoestima.

El “Programa Almida, para la mejora de las Competencias Sociocognitivas en Personas con Capacidades Diferentes” es un artículo de Ángel L. González Olivares y Jesús A. Beltrán en el que se exponen un conjunto de actuaciones de orientación y asesoramiento para la consecución de competencias sociales, intelectuales y cognitivas,

Se trata de mejorar la autonomía personal, la responsabilidad del aprendizaje, así como las competencias sociocognitivas para afrontar los desafíos de la vida de cada persona con discapacidad.

El programa surge de la búsqueda de alternativas a la habitual actuación con este colectivo, ya que los modelos formativos utilizados hasta entonces se habían quedado obsoletos y no sintonizaban con el paradigma educativo en vigor.

Este Programa se fundamenta en el paradigma cognitivo, y se identifica con un enfoque ecológico que defiende un planteamiento basado en las características y demandas del ambiente de cada persona, así como de las habilidades y destrezas funcionales necesarias para la adaptación del sujeto.

El cambio de enfoque llevado a cabo a raíz de las investigaciones sobre la inteligencia, el nuevo concepto de aprendizaje y las experiencias educativas en ambiente natural, son los pilares o líneas maestras del programa. El desarrollo del programa tiene cinco fases: análisis y diagnóstico inicial, programa de ajustes personales, intervención, seguimiento e informe final.

El artículo sobre Aprendizajes y competencias en el Espacio Europeo de Educación Superior de Ángel de Juanas examina dos grandes temas: las competencias de los estudiantes en el escenario de la nueva enseñanza universitaria y los múltiples roles que ha de jugar el estudiante dentro del mismo. El autor comienza señalando que las nuevas demandas del Espacio Europeo de Educación Superior han traído consigo la perspectiva de las competencias.

Las competencias, según el autor, juegan hoy un papel primordial, ya que son ellas las que van a dar respuesta a los presupuestos del nuevo paradigma educativo centrado en el estudiante y en su aprendizaje.

Procedentes del mundo empresarial, las competencias, dice el autor, no han alcanzado todavía un consenso sobre su naturaleza conceptual. Por eso trata de analizarlas descubriendo en las múltiples definiciones presentadas numerosas ambigüedades y contradicciones, tanto

desde la perspectiva profesional como pedagógica, destacando las características esenciales, los componentes y rasgos que las acompañan.

A continuación, presenta las diferentes clases o tipologías de competencias distinguiendo claramente entre competencias genéricas, específicas y centradas en el aprender a aprender; estas últimas deberían estar ya dominadas en los niveles anteriores del proceso educativo.

El artículo termina con una exposición bien razonada sobre los nuevos roles del alumno, el último de los cuales pone el acento en la necesidad de que los alumnos universitarios de hoy no se dejen llevar de actitudes pasivas y adormecedoras como si en el mundo de las ideas estuviera ya todo hecho; al contrario, en la vida universitaria, tienen que adoptar un rol dinámico y participativo, del que todos saldrán beneficiados.

El artículo sobre aprendizaje basado en problemas (ABP) en las Ciencias de la Salud de A. Vega, R. López Liria, D. Padilla y otros, constituye un acercamiento al lector de una de las innovaciones metodológicas que más repercusión a tenido en los últimos años dentro del denominado Espacio Europeo de Educación Superior.

El trabajo comienza con un estudio bibliográfico realizado en bases de datos españolas sobre experiencias con ABP realizadas en diferentes titulaciones relacionadas con Ciencias de la Salud.

El resultado del estudio destaca el carácter eminentemente profesionalizante de esta metodología, dado que genera aprendizajes de mayor calidad (resolución de problemas, pensamiento crítico, búsqueda de información relevante, expresión escrita y oral, habilidades de autorreflexión y autoevaluación) y puede incorporar contenidos transversales, aunque este tipo de experiencias se limitan con frecuencia a iniciativas de pequeños grupos de docentes embarcados en proyectos de coordinación interdisciplinar.

Instrumentos de evaluación

Recibido: 12/03/2010
Aceptado: 19/06/2010

Bateria-ECODI. Bateria de evaluación cognitiva para personas con discapacidad intelectual. Estudio piloto de fiabilidad de un nuevo instrumento para la evaluación de las funciones cognitivas de niños con síndrome de Down

Battery-ECODI. Battery of cognitive evaluation for persons with mental disability. Proposal of a new instrument to evaluate cognitive function of persons with Down syndrome

Javier García Alba***, Elena López-Riobóo Moreno*, Paula Martinelli Cicchitti*, Marta Albert García*, Enrique Navarro Asencio**, Eva Expósito Casas**, María Torres Gutierrez*

*Fundación Síndrome de Down de Madrid, **Universidad Complutense de Madrid.

Resumen: El propósito de este estudio piloto es la presentación de las pautas seguidas para la elaboración de la Bateria-ECODI (Bateria de Evaluación Cognitiva para Personas con Discapacidad Intelectual) y los resultados del análisis de la fiabilidad. La Bateria-ECODI es un test diseñado para la evaluación de las funciones cognitivas superiores de niños con síndrome de Down en edad escolar (6-12 años). Se realizó un análisis preliminar para observar qué ítems no discriminaban bien. Tras la depuración de la prueba inicial el índice de fiabilidad fue de 0,99. Consideramos tras el análisis preliminar que disponemos de una prueba fiable para valorar el perfil cognitivo del niño en edad escolar con síndrome de Down. Así, en fases posteriores se procederá a la elaboración de los baremos y validación con una muestra mucho mayor.

Palabras clave: Síndrome de Down; Evaluación cognitiva; Edad escolar; Funciones cognitivas.

Abstract: The aim of this study article is to present the guidelines followed for production of the Battery-ECODI (Battery of cognitive evaluation for persons with mental disability). The Battery-ECODI is designed for assessment the children's cognitive functions with Down syndrome in school age. A preliminary analysis was realized to observe what item were not discriminating well. After elimination of the items of the initial test, the reliability index presented a value of 0,99. We conclude after the preliminary analysis that the test is reliable to

assess the children's cognitive profile with Down syndrome. After this analysis process of validation will be realized with a larger sample.

Key words: Down syndrome; Cognitive assessment; School age; Cognitive functions.

Introducción

Actualmente la Discapacidad Intelectual (DI) engloba un amplio espectro de cuadros clínicos, síndromes y malformaciones, en la mayoría de los casos no claramente clasificados. Los sistemas de clasificación y diagnóstico de ámbito internacional más extendidos son el DSM-IV-TR y la CIE-10. En este sentido, es probable que en la próxima década veamos emerger sistemas de clasificación multidimensional basados en la naturaleza multidimensional de la DI (Schalock, 2009). Las patologías que se asocian con la DI están por sí mismas dentro de otras clasificaciones. Así, por ejemplo, el síndrome de Down (SD) se encuentra en la Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE-10) contemplado como una anomalía cromosómica en el “Capítulo 27: Malformaciones congénitas”. Lo que sí podemos afirmar es que dentro de lo que se entiende como DI se pueden enmarcar todas aquellas patologías que de alguna forma producen o llevan asociado retraso mental (RM). Sin embargo, últimamente observamos cambios en cómo denominamos, evaluamos, diagnosticamos y clasificamos a estas personas. Dichas personas muestran limitaciones significativas en sus comportamientos adaptativos y rendimiento intelectual (Schalock, 2009).

Al respecto, debemos matizar que alrededor de la DI se están produciendo internacionalmente una serie de cambios, los cuales no solo están modificando el modo en que vemos a dichas personas sino también la terminología, la praxis profesional y las expectativas sobre resultados personales adaptados y mejorados para todos aquellos que se benefician de los múltiples servicios (Schalock, 2009).

En este sentido, no sólo se están efectuando cambios en aspectos como los citados con anterioridad, sino también en cómo evolucionan los niños, no sólo en aspectos psicomotores, emocionales o sociales, sino también en cómo está siendo el desarrollo madurativo cortical. Recientes estudios neuropsicológicos en SD encuentran patrones de lateralidad similares en la edad infantil a la población general. Estas evidencias fueron interpretadas como una mejora en los procesos madurativos cerebrales respuesta a los programas de intervención aplicados a estos niños (García, 2009; García 2010).

Sin duda, uno de los primeros problemas al que nos enfrentamos los profesionales encargados del proceso de intervención psicopedagógica (PIP), especialmente en niños con DI, es el de saber con certeza cómo está a nivel cognitivo un niño que va a empezar dicho proceso. El mero hecho de que un niño presente DI no implica necesariamente que sus funciones mentales superiores estén de forma deficitaria en el mismo grado. Incurrir en este error implica una serie de costes temporales y económicos que dificultan el carácter efectivo del PIP. Así, conocer a través de las herramientas adecuadas las áreas cognitivas más deficitarias y al mismo tiempo, las áreas más preservadas, hará que el proceso de enseñanza/rehabilitador sea más efectivo y consuma menos recursos. El conocimiento de dichas áreas implica que sepamos con certeza dónde incidir especialmente y qué aspectos cognitivos podremos utilizar como aliados a favor de las áreas más deficitarias. Para solucionar dicho problema hoy día no contamos con

demasiada ayuda, el número de tests o baterías estandarizadas y validadas para evaluar el espectro cognitivo para esta población no son muy numerosos, más bien muy escasos.

Por otro lado, los profesionales involucrados en el desarrollo de las personas con DI y especialmente con SD somos conscientes que, como resultado de los cada vez más eficientes programas de intervención precoz, estos niños van adquiriendo mayores competencias y cada nueva generación, presenta de forma generalizada, niveles cognitivos más desarrollados. En definitiva, es muy probable que estos niños sufran modificaciones funcionales a nivel neurobiológico que les permitan aprendizajes cada vez más eficaces y duraderos (García, 2010). Sin duda, estos aspectos nos obligan a evaluar el espectro cognitivo de la forma más eficaz posible. El objetivo es obtener el máximo partido posible a esas capacidades, que evolucionan y que debemos ser conscientes cómo lo hacen, para poder atender de forma individualizada a cada alumno.

En la necesidad de solucionar dicha situación, desde la Fundación Síndrome de Down de Madrid (FSDM) se ha llevado a cabo el diseño de un batería capaz de analizar el complejo espectro cognitivo de niños con DI, en concreto, en niños con SD en edad escolar. Dicha prueba nos informaría a nivel global del perfil neuropsicológico del niño en el momento de la evaluación y en particular, qué áreas posee el niño más deficitarias y cuáles están más preservadas, focalizando a posteriori el tratamiento en aquellas más afectadas. Por otro lado, dicha batería será sumamente eficaz para la valoración de dicho perfil en situación de pre y post intervención psicoeducativa y en la investigación neuropsicológica en los niños de dichas edades.

La Bateria-ECODI se trata de un instrumento altamente novedoso por su especificidad y capacidad para profundizar de forma minuciosa en el estudio de las competencias cognitivas del alumno con SD. Dicha prueba nos presenta la posibilidad de contribuir de forma efectiva al PIP del niño con SD.

Valoración de las funciones intelectuales

De forma generalizada existe toda una serie de pruebas, muchas de ellas validadas para la población general, que suelen utilizarse en el contexto de la evaluación de la inteligencia de personas con DI como son el *WPPSI* (Weschler, 2002), *K-BIT* (Kaufman, 1996), *K-ABC* (Kaufman & Kaufman, 1993). Ésta última fue aplicada a niños con SD en un estudio en el que se observó que su aplicación a esta población podía permitir una aproximación muy valiosa en la evaluación de los progresos de cada individuo y a la evolución de su estilo cognitivo, y a la posible puesta en marcha de estrategias individualizadas eficaces y adaptadas (Wierzbicki, 2003). Existen otros tests también utilizados para la valoración de la inteligencia como son: el *Test de Matrices Progresivas* (Raven, Cour & Raven, 1996), el *Test de Inteligencia No-Verbal TONI-2* (Browh, Sherbenou & Johsen, 1995) y el *Test de la Figura Humana* (Goodenough, 1971). Por otro lado, tenemos las *Escalas de McCarthy de Aptitudes y Psicomotricidad para Niños* (McCarthy, 1996). De forma complementaria se suelen utilizar otras pruebas en el entorno de la valoración del grado de DI como son las pruebas para la evaluación de la conducta adaptativa, de la competencia curricular, del potencial de aprendizaje, del ambiente familiar y del ambiente escolar. El *ITPA, Test de Illinois de Aptitudes Psicolingüísticas* (Kira, McCarthy & Kira, 2004). Ésta es una prueba de diagnóstico individual comparativo de las funciones psicológicas y lingüísticas. En relación a pruebas utilizadas para evaluación del

espectro lingüístico se emplea también el *Inventario de Desarrollo Batelle* de Newborg, Stock y Wnek (1984), adaptada al español por De La Cruz López y González Criado (1998), prueba utilizada para valorar el nivel de desarrollo del niño en cinco áreas: personal/social, adaptativa, motora, comunicación y cognitiva.

Por otro lado tenemos una serie de pruebas que evalúan aspectos cognitivos validados para personas con DI o más en concreto para la población de personas con SD como son la *Escala de Aplicación de Funciones Cognitivas* (ACFS) (Lidz & Jepsen, 2000) basado en la aplicación de estrategias de aprendizaje y procesos cognitivos, analiza el perfil de habilidades y actitudes hacia el aprendizaje. Se puede comparar a niños con trastornos (SD y otras discapacidades intelectuales) (3-5 años). *La Escala de Intensidad de Apoyos* (SIS) (mayores de 16 años) con DI (Thompson, Schalock & McLaughlin, 2008). Analiza la información sistemática y esencial para organizar y planificar las ayudas necesarias puesto que analiza 49 tipos de actividades de la vida diaria. *La Escala de Inteligencia Terman Merrill* es una prueba con un alto nivel de discriminación, permite obtener un CI hasta con niveles muy bajos de respuesta y proporcionar una puntuación de edad mental (Terman & Merrill, 1976). Sin embargo, tiene un elevado componente lingüístico, territorio en el que las personas con SD puntúan más deficitariamente en relación al componente manipulativo.

Cómo afirma Ruiz (2008) la evaluación, en sí misma, tiene carácter procesual y está inevitablemente ligada a la intervención educativa. Este fue uno de los objetivos a la hora de diseñar la prueba, ya que una vez aplicada a un alumno el evaluador sabrá dónde deberá incidir en el PIP. Por otro lado, la naturaleza de la neuropatología propia del SD presenta en los niños un perfil característico (Wierzbicki, 2003) con una enorme variabilidad a nivel cognitivo presente en dicho síndrome (García, 2009). Matizamos que el objetivo de la prueba no va a ser la determinación del nivel de inteligencia, es decir, del CI. Éste se asume en la población con SD de partida que está de forma generalizada entre los niveles de retraso mental medio-ligero, con excepciones por debajo (deficiencia severa y profunda) y por encima (capacidad intelectual "límite") (Ruiz, 2008). En este sentido, nos parece mucho más importante conocer cómo realiza las distintas pruebas, para lo cual está poniendo en juego toda una serie de procesos cognitivos, y en cuáles de éstos presenta un mayor déficit. De tal forma, conociendo los elementos en los que presenta mayores dificultades podremos mejorar los procesos.

Existe una fuerte necesidad de diseñar y validar pruebas específicas para esta población. De esta forma, conseguiremos valoraciones certeras que nos proporcionen una información relevante y no sesgada. En la mayor parte de las pruebas estandarizadas las personas con SD obtienen mejores puntuaciones en las habilidades manipulativas que en las verbales, lo cual les va a penalizar (Ruiz, 2008). Según afirma el mismo autor, esto ocurre dado que en la mayor parte de las pruebas estandarizadas el componente lingüístico tiene mucho peso. Por otro lado, coincidimos en lo propuesto por dicho autor en relación a la incapacidad de crear y utilizar pruebas específicamente diseñadas para valorar la capacidad intelectual de las personas con SD. Proponiendo para tal efecto utilizar las pruebas que se aplican a la población general. Es decir, pruebas tipificadas y validadas de forma psicométrica, de reconocido prestigio internacional, de forma que los resultados de las mismas puedan ser interpretados por todos los profesionales.

La Batería-ECODI está diseñada para la evaluación de las diferentes funciones cognitivas, en especial, aquellas implicadas directamente en el proceso de aprendizaje y formación pedagógica del niño con SD entre los 6 y los 12 años.

Método

Participantes

Se llevó a cabo un muestreo intencional para el grupo SD dadas las condiciones de tamaño y variabilidad de la población y para el grupo control se realizó un muestreo aleatorio simple. En el estudio piloto participaron un total de 92 sujetos, 21 sujetos con SD y 71 sujetos comparación. Todos los sujetos estaban escolarizados en la Comunidad Autónoma de Madrid. Las edades estaban enmarcadas entre los 6 y los 12 años. La media de edad para los niños con SD fue de 8,76 años y desviación típica 1,86 años, para los sujetos comparación fue 9,01 años de media y desviación típica 2,01 años. Todos los niños evaluados estaban escolarizados. Todos los miembros del grupo SD presentaban trisomía 21 primaria y no presentaban ninguna patología asociada de carácter neurológico ni psiquiátrico que pudiera interferir en la objetividad de los datos o sesgar los resultados.

La aplicación de las pruebas fue realizada por varios profesionales con amplia experiencia en el trabajo con niños con SD, previamente fueron entrenados en la aplicación de la batería.

Instrumento

Versión piloto de la Batería-ECODI creada por el equipo de la Etapa Escolar de la FSDM. Consta de dos partes que obtienen información de carácter cualitativo y cuantitativo.

Por un lado, la información de carácter cualitativo viene de una entrevista diseñada para su aplicación a los familiares (padres o tutores). Dicha entrevista recopila información relativa a los datos personales y médicos del niño: nivel de escolaridad, tipo de trisomía, si presenta o ha presentado algún episodio epileptógeno, si toma medicación, presencia de alguna neuropatología no propia del SD, presencia de algún trastorno del desarrollo o psiquiátrico no asociado al SD.

Por otro lado, la información cuantitativa se obtiene a través de 10 pruebas: lateralidad, memoria, percepción visual, atención, razonamiento lógico-matemático, lenguaje, lectura, escritura, motricidad manual y grafomotricidad. Cómo se puede observar en las distintas pruebas que completan la batería se realiza una exploración de prácticamente todas las competencias intelectuales. El objetivo al aplicar la batería es la exploración y la identificación de las consecuencias cognitivas de la disfunción cerebral, la valoración de los déficit y análisis de los aspectos cognitivos más preservados. Es decir, nos responderá a preguntas del tipo ¿cuál es la extensión del déficit cognitivo? Aplicando la batería en distintos momentos del desarrollo, es decir, al principio del curso escolar y al final del mismo, podremos detectar cambios a nivel neuropsicológico en el alumno. De tal forma, podemos decir que dispondremos de una herramienta específica para realizar estudios longitudinales en el marco de la neuropsicología del SD en una etapa a nuestro parecer sumamente importante. La descripción detallada de las consecuencias de la disfunción cerebral, en términos de funcionamiento cognitivo, nos permitirá realizar efectivos y precisos diagnósticos, de cara a diseñar programas de intervención individualizados a partir de las limitaciones y de las habilidades más conservadas con el fin de optimizar el funcionamiento de la persona.

Cada una de estas pruebas tiene una serie de subescalas. Así, la batería está compuesta por un grupo de 10 pruebas con un total de 30 subescalas, las cuáles comprenden 218 ítems.

<i>Pruebas</i>	<i>Subescalas</i>
Lateralidad	Dominancia manual, dominancia podálica y dominancia ocular
Memoria	Memoria inmediata (mcp), memoria visomotriz (mcp), memoria secuencial auditiva (mcp), memoria visual pictórica (mcp/mlp), memoria verbal (mcp/mlp), memoria lógica (mcp/mlp), memoria visual global (mcp), memoria asociativa (mlp), memoria verbal (mlp).
Percepción visual	Coordinación visomotora, discriminación figura-fondo, relación visoespacial, visopercepción.
Atención	
Razonamiento lógico-matemático	
Lenguaje	
Lenguaje expresivo	Fonética-fonología, sintaxis.
Lenguaje comprensivo	Semántica, comprensión de texto.
Lectura	Lectura de sílabas, lectura de palabras, lectura de frases, lectura de texto.
Escritura	Copia, dictado, escritura espontánea.
Motricidad manual	
Grafomotricidad	

Tabla 1. Pruebas y subescalas de la Batería ECODI.

Lateralidad

Esta prueba está compuesta de tres subescalas *dominancia manual, podálica y ocular*. Consta de 17 ítems encargados de valorar el patrón de lateralidad del niño.

Memoria

Esta prueba está dividida en dos grupos de subescalas con un total de 70 ítems: memoria a corto plazo (MCP) y memoria largo plazo (MLP). Las subescalas de MCP abarcan la valoración de competencias sensoriales, visuales y verbales: *memoria inmediata, memoria visomotriz, memoria secuencial auditiva, memoria visual pictórica, memoria verbal, memoria lógica, memoria visual global*. Las subescalas de MLP están relacionadas con competencias verbales: *memoria asociativa y memoria verbal* (Tabla 1).

A partir de la aplicación de la totalidad de los ítems del test de memoria se pretende obtener un perfil orientativo de las características de memoria (almacenamiento, permanencia y evocación de información a corto y largo plazo).

Percepción visual

Se ha comprobado que los niños con dificultades en percepción visual presentan dificultades de aprendizaje en la lectura, por tanto, nos planteamos el diseño de una prueba que fuera capaz de detectar el grado de desarrollo de la percepción en niños con SD. Esta prueba consta de tres subescalas con 11 ítems en los que se trata de evaluar los siguientes aspectos de la percepción visual: *coordinación visomotora, relación visoespacial y visopercepción* (Tabla 1). Las subescalas que componen esta prueba evalúan diversas facetas de la aptitud perceptiva que se desarrolla de forma relativamente independiente.

Atención

La prueba de atención tiene como objetivo la valoración de la atención sostenida y selectiva. Consta de una sola subescala en la que se valora la capacidad para mantener una respuesta de forma consistente durante un periodo de tiempo prolongado y la capacidad para seleccionar, de entre varias posibles, la información relevante que hay que procesar o el esquema de acción apropiado.

Razonamiento lógico-matemático

Consta de 35 ítems capacitados para la evaluación del grado de adquisición de la estructura y concepto numérico, grado de cálculo aritmético y resolución de pequeños problemas matemáticos.

Lenguaje

La prueba de lenguaje está dividida en dos partes (Tabla 1): lenguaje expresivo y lenguaje comprensivo. El primero hace referencia a la capacidad articuladora y fonatoria del niño. El segundo hace referencia a aspectos receptivos del lenguaje, determina la capacidad del niño para extraer el significado de diferentes unidades lingüísticas: *semántica, comprensión de frases, comprensión de texto*. Consta de 53 ítems.

Lectura

Se analiza la capacidad lectora del niño a través de diferentes unidades que varían de complejidad, desde sílabas a texto (Tabla 1). La prueba está compuesta por 26 ítems.

Escritura

Se valora el grado de adquisición en la escritura en situación de copia, de dictado y de forma espontánea (Tabla 1). Prueba formada por 10 ítems.

Motricidad manual

A través de una serie de movimientos con las manos se mide la capacidad del niño para imitar en espejo y realizar de forma coordinada dichos movimientos. Se mide capacidad visoperceptiva y psicomotora fina. Compuesta por 8 ítems.

Grafomotricidad

El niño realiza una serie de trazados. Se observan aspectos respecto a la prensión, direccionalidad, rotación de muñeca y trazado (Tabla 1). Esta prueba está compuesta por 16 ítems.

Con las puntuaciones obtenidas en cada una de las diez pruebas se obtendrá un perfil del niño evaluado en el que quedarán reflejadas las áreas más deficitarias y las que se encuentran con mayor grado de preservación.

Procedimiento

Se describen las fases seguidas para la construcción de las distintas pruebas y escalas de la Batería-ECODI. Se han seguido las pautas marcadas por Martínez Arias (Martínez, Hernández y Hernández, 2006) para la construcción de un test: identificación del propósito, restricciones para la aplicación, especificaciones derivadas del formato de los ítems y reglas de puntuación, revisión de los ítems del test, estudio piloto. En este sentido, coincidimos con las pautas marcadas por el Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO) seguidas en la construcción de una prueba creada para la valoración de la calidad de vida (Escala GENCAT) (Verdugo, Schalock, Gómez y Arias, 2007). Las principales fases son: (1) creación de un número de ítems suficiente, (2) consulta a jueces expertos en la población objeto, (3) desarrollo de la prueba piloto, (4) aplicación de la prueba piloto a una muestra de la población objeto, (5) análisis y (6) valoración de las propiedades psicométricas de la prueba y construcción de la prueba definitiva. Para la creación de la Batería-ECODI se han seguido las cinco primeras, y en relación a la sexta, se ha llevado a cabo exclusivamente el análisis de fiabilidad con el objetivo de eliminar aquellos ítems que no discriminaban adecuadamente.

Marco de fundamentación teórica

Establecer una prueba de estas características implica una gran complejidad pues existen pocos modelos teóricos que respondan, de forma globalizada, al desarrollo y evolución de las funciones cognitivas de las personas con SD y que respondan a la enorme variabilidad cognitiva hallada en esta población (García, 2009). En este sentido acudimos a los modelos y teorías propuestas por Flórez (1994, 1999) en relación al estado y desarrollo de las diferentes funciones cognitivas en niños con SD (Flórez, 1994, 1999) y a las últimas evidencias sobre el rendimiento neuropsicológico hallado en SD (García, 2010).

Para la valoración de la lateralidad se utilizaron parte de los resultados del trabajo de García (2009) (García, 2009) y el modelo propuesto por Harris (1980) para la evaluación de la lateralidad (Harris, 1980). La confección de la prueba de memoria se ha basado en las

múltiples investigaciones en relación a la memoria (Flórez, 1994, 1999) y sobre la información recabada a través de la exploración de instrumentos no baremados para la población con DI. Para la evaluación de la percepción visual se siguió en parte el modelo propuesto por Frostig y sus diferentes aspectos para la construcción global de las distintas habilidades perceptivovisuales (Frostig, 1964). La fundamentación de la prueba de *razonamiento lógico-matemático* proviene de la información aportada en los 30 últimos años la cuál sugiere que los conceptos y las habilidades básicas formales tienen como base las matemáticas informales (Kilpatrick, Swafford y Fidell, 2001). Por otro lado, la estructura de dicha prueba atiende a las fases del pensamiento matemático del desarrollo infantil: preconteo, fase de conteo y fase de números escritos (Mix, Huttenlocher & Levine, 2002). Con respecto al lenguaje sabemos que el 95% de las personas con SD tienen alguna dificultad con la inteligibilidad de su habla (Miller, Leddy & Leavitt, 2001). La Bateria ECODI evaluará la adquisición y desarrollo del lenguaje en niños con SD a partir de 6 años de edad, por ello nos interesa analizar las funciones lingüísticas de producción y la comprensión de los enunciados. Para ello nos guiaremos por el análisis realizado por Perera y Rondal (Perera & Rondal, 2003) de cada una de las áreas del lenguaje y tomaremos como modelo el Test de Vocabulario en Imágenes Peabody y el Test Illinois de Aptitudes Psicolingüísticas ITPA. La lectura, al igual que la escritura, es una actividad compleja en la que intervienen diferentes procesos lingüísticos, cognitivos y motores (Cuetos, 2002). Sabemos que existen diferentes métodos de enseñanza de lecto-escritura para alumnos con SD así que hemos analizado pruebas de evaluación como el PROLEC y el TALE para observar el análisis de las distintas etapas de la lectura (Frith, 1985; Gallego, 2001) para poder luego adaptarlas a los perfiles descritos en SD (Troncoso y Del Cerro, 1998). Para la evaluación de la motricidad manual se siguieron las pautas descritas por el modelo de Luria y posteriormente adaptado por Manga y Ramos (Manga y Ramos, 1991).

Así, la eficacia de un buen PIP parte, a nuestro juicio: de una eficaz valoración del estado cognitivo del niño, de la discriminación entre las áreas que se encuentran mayormente afectadas y las que se encuentran mayormente preservadas, y de un seguimiento de la evolución del niño en esta fase tan delicada del aprendizaje. Aspectos éstos que responden a una clara demanda de las instituciones implicadas en el proceso psicopedagógico. De tal manera, nuestra prueba podrá proporcionar datos en investigación acerca de la consolidación de un modelo teórico global y sólido que responda al desarrollo y evolución de las funciones neuropsicológicas de los niños con SD.

La construcción de la batería

Según los criterios de expertos (Martínez, Hernández y Hernández, 2006) la calidad de un buen instrumento pasa por una construcción rigurosa en la que deben participar diferentes expertos en la materia a evaluar y en la población objeto. En este sentido, se seleccionó de la Fundación Síndrome de Down de Madrid (FSDM) a un equipo suficientemente experimentado en la aplicación de programas de intervención psicopedagógica con diferentes especialidades. Así, a cada uno de los especialistas se les asignó el diseño de determinadas pruebas y subescalas en función de su especialidad y experiencia.

Una vez construida la batería piloto se aplicó dicha prueba a una muestra de la población para conocer las propiedades psicométricas de dicha prueba de forma preliminar. Se analizaron parámetros descriptivos y fiabilidad.

Resultados

Se calcularon los descriptivos de las subescalas (Anexo 1 y 2), posteriormente se calcularon las propiedades psicométricas de la batería (fiabilidad).

Dado el escaso número de tests creados y validados para la población con SD resultaba interesante saber si los ítems diseñados eran muy sencillos o por el contrario eran muy complejos para dicha población. En este sentido era importante determinar cuáles eran las puntuaciones medias de los niños con SD y de los controles para observar el efecto “techo” y el efecto “suelo”. Pudimos observar como en la mayoría de las subescalas para los niños con SD no se daba el efecto suelo, y en los controles si se daba el efecto techo, aspecto esperado éste último. Con respecto a los tiempos de aplicación se observó que la media expresada en horas/minutos era de 1/13 min. La prueba está diseñada para la aplicación en dos sesiones para evitar el efecto agotamiento del niño.

GRUPOS	Edades							TOTAL
	6	7	8	9	10	11	12	
Síndrome de Down	1/40	1/17	1/30	1/20	1/17	1/23	1/10	1/13
Comparación	1/06	1/00	0/53	0/58	0/51	0/51	0/51	0/56

Tabla 2. Tiempos de aplicación expresados en h/min en las distintas edades que abarca la prueba.

El proceso de elaboración de una prueba de estas características implica el cálculo del Índice de Fiabilidad alpha de Cronbach (IF). La fiabilidad es una propiedad del test que refleja la bondad con que éste representa la característica que queremos medir. Ésta nos indicará la proporción de varianza observada que es varianza verdadera, es decir, el test ideal es aquél en el que la varianza total se debe a la varianza de las puntuaciones verdaderas. Así, si la varianza observada es igual a la varianza verdadera la fiabilidad será igual 1. Sin embargo, esta definición no resulta operativa ya que la varianza verdadera no es observable, por tanto ha de asumirse otro procedimiento para obtener la estimación de la fiabilidad. En nuestro trabajo, nos hemos basado para el cálculo de la fiabilidad en la consistencia interna de la prueba, α de Cronbach. No obstante, previo al cálculo de la fiabilidad necesitamos una definición del constructo que deseamos medir, por esta razón, en nuestro análisis se ha calculado la fiabilidad de cada una de las escalas previamente definidas. Aunque no existe un acuerdo generalizado sobre cuál es el límite que demarca cuándo una escala puede ser considerada como fiable o no, George y Mallery (1995) apuntan que los valores de alpha entre 0,7 y 0,8 estaría haciendo referencia a un índice aceptable; entre 0,8 y 0,9 se podría considerar como bueno y superior a 0,9 sería excelente.

A parte de los análisis de fiabilidad de las diferentes escalas también se ha llevado a cabo un estudio de los ítems que las componen. Para ello, se ha calculado en primer lugar los diferentes índices de discriminación de los ítems en todas las subescalas, utilizando la correlación ítem-total corregida, es decir, la relación del ítem con la puntuación total en la escala una vez eliminado del cálculo de esa puntuación total ese ítem específico. La finalidad

de estos índices es conocer si aquellos sujetos que responden correctamente a un reactivo son los que obtienen mejores resultados de forma global. Una correlación alta y positiva indica que el ítem está midiendo en el mismo sentido que la escala y, por tanto, tiene una buena discriminación. Si no ocurre así, la correlación será baja y, por consiguiente, el ítem no está discriminando bien entre los sujetos. Se realizó igualmente el cálculo del cambio que se produciría en la fiabilidad al eliminar cada uno de los ítems que se estimaron poco discriminativos y, de esta forma, valorar con mayor precisión el efecto que produciría su eliminación de la escala. El análisis ha sido realizado por dimensiones. De este modo se eliminaron aquellos ítems con menor poder discriminativo dentro de cada una de las subescalas (valores inferiores a 0,35) y que, a su vez, produjeran un cambio relevante en la fiabilidad de dichas escalas, del mismo modo se valoraron otros aspectos cómo la longitud de la escala para dicha dimensión o la fiabilidad inicial. De tal forma, la eliminación de estos ítems contribuiría a la obtención de índices de fiabilidad más altos y por tanto a la mejora del instrumento. La escala que ha sufrido mayores modificaciones de acuerdo a este criterio ha sido la escala de memoria, escala en la que los resultados recomendaban la eliminación de 7 reactivos que presentaban una baja correlación con el total de la prueba (inferior a 0,35) y cuya eliminación suponía un aumento relevante en la fiabilidad.

Fiabilidad de los ítems

Se calculó la fiabilidad de cada uno de los ítems. Se estimó eliminar aquellos ítems con una correlación elemento-total corregida inferior a 0,500 y que contribuyeran notablemente al incremento de la fiabilidad de cada una de las 30 subescalas y consecuentemente de cada una de las 10 pruebas. Se decidió eliminar 16 ítems pertenecientes a las subescalas *sintaxis*, *semántica*, *escritura espontánea*, *memoria visual pictórica*, *memoria verbal*, *memoria verbal a largo plazo* y *razonamiento lógico-matemático*; *el 2º ensayo de memoria visual pictórica*.

Fiabilidad de las subescalas

De igual forma se decidió calcular los IF de las subescalas y redefinirlas tras la eliminación de los ítems correspondientes (Tabla 2). Se decidió eliminar las subescalas de *posición visoespacial* y *comprensión de frases*. La primera de ellas presentaba un IF de 0,56. Consideramos un índice bajo en relación al resto de los índices de las restantes subescalas. La subescala de *comprensión de frases* presentó una varianza de 0 y no se pudo calcular el IF, dada la estructura de la misma igualmente se decidió su eliminación. Tras el ajuste la batería queda compuesta por 30 subescalas.

Fiabilidad de la Bateria

El análisis de la batería indicó un IF considerado como excelente (α : 0,99) (Tabla 3). Tras el ajuste de los ítems y subescalas este índice se mantuvo, se eliminaron 11 ítems, pero dado el alto nivel de fiabilidad inicial éste se mantuvo tras la depuración. De tal forma, tras el análisis del estudio piloto la batería quedaría compuesta por 10 pruebas, 30 subescalas (Tabla 1) y 218 Ítems. Con una fiabilidad total de 0,99 (Tabla 3), la fiabilidad de las escalas estaría comprendida entre 0,87 y 0,98 (Tabla 2). Y de igual forma los ítems estarían comprendidos entre índices de 0,60 y 0,99, situándose la mayor parte de ellos entre 0,75 y 0,99.

Subescalas		Alfa (inicial)	Elementos	Alfa (final)	Elementos
Dominancia manual		0,78	8		
Dominancia podálica		0,87	3		
Dominancia ocular		0,98	6		
Memoria inmediata		0,75	4		
Memoria secuencial auditiva		0,72	4		
Memoria visual pictórica.	Ensayo 1	0,63	8	0,64	5
	Ensayo 2	0,82	8		
Memoria verbal.	Ensayo 1	0,70	10	0,75	6
	Ensayo 2	0,69	10	0,69	6
	Ensayo 3	0,65	10	0,66	6
Memoria lógica.	Ensayo 1	0,93	10		
	Ensayo 2	0,95	10		
Memoria visomotora		0,89	4		
Memoria verbal a largo plazo		0,78	10	0,78	6
Memoria asociativa a largo plazo		0,97	10		
Coordinación vasomotora		0,86	3		
Posición visoespacial		0,56	3		
Visopercepción		0,94	8		
Razonamiento lógico-matemático		0,98	36	0,98	35
Fonética-fonología		0,90	30		
Sintaxis		0,92	7	0,94	6
Semántica		0,72	19	0,74	18
Comprensión de textos		0,79	4		
Lectura de sílabas		0,95	12		
Lectura de palabras		0,96	9		
Lectura de frases		1	2		
Copia		0,97	4		
Escritura espontánea		0,97	7	0,99	6
Motricidad manual		0,87	8		
Prensión trazado		0,99	4		
Direccionalidad		0,86	4		
Rotación muñeca		0,96	4		
Trazado		0,90	4		

Tabla 3. Resultados del análisis de fiabilidad de las subescalas y los índices de fiabilidad modificados tras el proceso de selección de los ítems.

Pruebas	Alfa (inicial)	Elementos	Alfa(final)	Elementos
Lateralidad	0,91	17		
Memoria	0,97	98	0,97	70
Percepción visual	0,94	14	0,94	11
Razonamiento lógico-matemático	0,98	36	0,98	35
Lenguaje	0,92	58	0,92	53
Lectura	0,98	26		
Escritura	0,96	11	0,97	10
Mmotricidad manual	0,87	8		
Grafomotricidad	0,97	16		

Tabla 4. Resultados del análisis de fiabilidad antes de eliminar los ítems

	Alfa (inicial)	Nº de elementos	Alfa (final)	Nº (elementos)
Batería-ECODI	0,99	229	0,99	218

Tabla 5. Resultados del análisis de fiabilidad de toda la batería del pilotaje y después de eliminar los ítems.

Discusión

El objetivo de nuestro estudio fue determinar el índice de fiabilidad de la Batería-ECODI en una fase preliminar para determinar qué partes de la misma no deberían formar parte de la prueba definitiva. La Batería-ECODI es una herramienta diseñada para el estudio y valoración de las funciones cognitivas de niños con SD. De tal forma, que la aplicación de la misma nos aportará un perfil cognitivo del niño con los datos necesarios para realizar un proceso de intervención psicopedagógica lo más acertado y efectivo posible. Al mismo tiempo, se trata de una herramienta adecuada para realizar posibles estudios en relación a la mejora de las habilidades cognitivas tras la aplicación de determinados programas de intervención ya sea en habilidades específicas como programas globales. Las investigaciones posteriores aplicando esta prueba nos podrán informar con gran definición de la evolución de los procesos cognitivos implicados en el aprendizaje en una etapa tan determinante como es la escolar.

La prueba de *Lateralidad* nos informará del grado de definición que tendrá el niño evaluado. El poder determinar la dominancia manual en esta edad es sumamente importante, más si tenemos en cuenta que se han hallado en recientes estudios patrones de lateralidad en la edad infantil en SD similares a la población general (García, 2010). Así, en relación al dominio de la pinza será fundamental conocer si un niño es diestro, zurdo o presenta una tendencia hacia el ambidextrismo.

En SD, en aspectos mnésicos, la memoria a corto plazo parece tener una ventaja en relación a tareas que implican un procesamiento visoespacial comparado con material de naturaleza verbal (Pennington, Moon, Edgin, Stedron y Nadel, 2003). De tal forma, la valoración y determinación de las diferencias en las subescalas de memoria verbal y visual ayudará a poder ajustar que habilidades mnésicas requieren mayor énfasis terapéutico. En relación a la atención, parece existir una clara hipofunción en mecanismos de alerta, atención y actitud de iniciativa, que ocasionan un posible bloqueo informativo (García, 2010; García, 2006). Así, determinar el grado atencional nos informará de si los déficit en otras áreas dependen de bajos niveles atencionales o de déficit específicos en esas áreas. El lenguaje ha sido descrito como una de las áreas con mayor grado de afección, especialmente en el lenguaje expresivo, gramática y articulación (Jarrold, Baddeley y Phillips, 2002). La prueba de *Lenguaje* está dividida en *lenguaje expresivo* y *comprensivo*, permitiéndonos discriminar el nivel de desarrollo de ambos aspectos del lenguaje. Aspectos de gran interés dado que ambas habilidades lingüísticas están claramente diferenciadas en SD. Las pruebas de *Lectura*, *Escritura* y *Razonamiento lógico-matemático* nos informan, al mismo tiempo, del grado de adquisición de las competencias lecto-escritoras y relativas a la adquisición del número, de la cantidad y el grado de operabilidad, así como de los déficit que pudiera tener el niño para el adecuado desarrollo de las mismas. Las pruebas de *Percepción visual*, *Motricidad manual* y *Grafomotricidad* nos informarán de las distintas competencias perceptivo-motrices, habilidades muy sensibles al trabajo terapéutico en estos niños.

Los resultados del estudio piloto nos indican un nivel excelente de fiabilidad en todas las subescalas y pruebas que componen la Batería-ECODI. Por tanto, consideramos que se trata de un buen instrumento, capaz, en función de los resultados obtenidos en el análisis psicométrico, de evaluar de forma eficaz el espectro cognitivo de niños con SD en la edad escolar. De cualquier forma, se trata de un estudio preliminar y sólo de la fiabilidad, y será necesario en fases posteriores aumentar la muestra y realizar los análisis de validación pertinentes, así como la creación de los baremos necesarios.

Notas sobre los autores:

Javier García Alba es Profesor Titular Interino en el Dpto. de Psicología Evolutiva y de la Educación en la Facultad de Educación de la UCM y Coordinador de Investigación en la Etapa Escolar de la Fundación de Síndrome de Down de Madrid. Correspondencia: f sdm.escolar@downmadrid.org

Elena López-Riobóo Moreno. Logopeda. Coordinadora de la Asesoría lingüística de la Etapa escolar (Fundación Síndrome de Down de Madrid). Especialista en aprendizaje de la lecto-escritura. Lingüista.

Paula Martinelli Cicchitti. D.E.A. por la Universidad de Salamanca. Psicopedagoga. Coordinadora del Servicio de Transición a la Vida Adulta de la Etapa Escolar (Fundación Síndrome de Down de Madrid).

Marta Albert García. Psicóloga. Coordinadora de la Asesoría Psicopedagógica (Fundación Síndrome de Down de Madrid). Especialista en Atención Temprana.

Referencias

- Brown, L., Sherbenou, R. y Johnsen, S. (1995). *TONI-2*. Madrid: TEA Ediciones.
- Cuetos, F. (2002). *Psicología de la escritura*. Barcelona: Ciss Praxis Educación.
- De la Cruz, V.M., y González, M. (1998). *Battelle. Inventario de desarrollo*. Madrid: TEA.
- Flórez, J. (1994). Trastornos neurológicos. En S.M. Pueschel & J.K. Pueschel (Eds.), *Síndrome de Down. Problemática biomédica* (pp. 171-187). Barcelona: Masson-Salvat Medicina.
- Flórez, J. (1999). Patología cerebral y sus repercusiones cognitivas en el síndrome de Down. *Siglo Cero*, 30(3), 29-45.
- Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. En F. Cuetos (Ed): *Psicología de la lectura*. Barcelona: Ciss Praxis Educación.
- Frostig, M. (1964). *Test de desarrollo de la percepción visual*. TEA: Ediciones.
- Gallego, C. (2001). Aplicaciones de los modelos del procesamiento lector a la enseñanza de la lectura. *Educación, desarrollo y diversidad*, 4, 49-74.
- Goodenough, F.L. (1971). *Test de inteligencia infantil por medio de la figura humana*. Buenos Aires: Paidós.
- García, J. (2006). Atención y Motivación en Personas con Síndrome de Down. Relevancia de Ambas Funciones en el Aprendizaje. *Madrigal, Diciembre*, 2-3.
- García, J. (2009) *Déficit neuropsicológicos en síndrome de Down y valoración por Doppler transcraneal*. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- García, J. (2010). Déficit neuropsicológicos en síndrome de Down y valoración por Doppler transcraneal. *Internacional Journal of Deelopmental and Educational Psychology*, 1(3), 561-570.
- George, D. & Mallery, P. (1995). *SPSS/PC+. Step by step. A simple guide and reference*. Belmont: Wadsworth Publishing.
- Harris, A., J. (1980). *Test de Dominancia Lateral*. Madrid: TEA Ediciones.
- Jarrold, C., Baddeley, A.D. & Phillips, C.E. (2002). Verbal short-term memory in Down syndrome: A problem of memory, audition or speech? *Journal of Speech Language Hearing Research*, 45, 531-544.
- Kaufman, A.S. y Kaufman, N.L. (1993). *Batterie pour L'examen psychologique de l'enfant*. Editions du Centre de Psychologie Appliquée.
- Kilpatrick, J., Swafford, J., & Fidell, B. (2001). Adding it up; Helping children learn mathematics. Washinton D.C.: National Academics Press. Online text from website of National Academics Press.
- Kira, S.A., McCarthy, J.J. & Kirk, W.D. (2004). *Test Illinois de Aptitudes Lingüísticas*. TEA : Ediciones.
- Miller, L., Leddy, M. y Leavitt, L.A. (2001). *Síndrome de Down: comunicación, lenguaje, habla*. Barcelona: Masson.
- Pennington, B.F., Moon, J., Edgin, J., Stedron, J. & Nadel, L. (2003). The neuropsychology of Down syndrome: Evidence for hippocampal dysfunction. *Children Developmental*, 74, 75-93.
- Perera, J. y Rondal, J.A. (2003). *Cómo hacer hablar al niño Síndrome de Down y mejorar su lenguaje*. Un programa de Intervención psico-lingüística. Madrid: Ed. CEPE.
- Manga, D. y Ramos, F. (1991). *Neuropsicología de la edad escolar. Aplicaciones de la teoría de A. R. Luria a niños a través de Bateria LURIA-DNI*. Madrid: Visor.
- McCarthy, D. (1996). *MSCA: Escalas McCarthy de aptitudes y psicomotricidad para niños*. Madrid: TEA Ediciones.

- Martínez, M^a.R., Hernández, M^a.J. y Hernández, M^a.V. (2006). *Psicometría*. Madrid: Alianza.
- Mix, K., Huttenlocher, J. & Levine, S. (2002). Multiple cues for quantification in infancy. Is number one of them?. *Psychologie Bulletin*, 128(2), 278-294.
- Newborg, J., Stock, J.R., Wnek, L. Guidibaldi, J.E., & Svinicki, J. (1984). *Battelle Developmental Inventory*. Allen, TX: DLM/Teaching Resources.
- Lidz, C. & Jepsen, R.H. (2000). The application of cognitive functions scale: a currículo based dynamic assessment for preschool children. En C. S. Lidz y J. Elliot (Eds.). *Dynamic Assessment: prevailing models and applications*. Amsterdam: Elsevier.
- Raven, J.C., Cour, J. y Raven, J. (1996). *Manual del Test de Matrices Progresivas / Handbook of the Matrices Progressives Tests*. Madrid: TEA.
- Robles, M.A. y Calero, M.D. (2003). Evaluación del potencial de aprendizaje de la lectura en síndrome de Down. *Siglo Cero*, 34 (2), 14-26.
- Ruiz, E. (2008). Evaluación de los alumnos con síndrome de down. *Revista Síndrome de Down*, 25, 151-164.
- Schalock, R.L. (2009). *La nueva definición de discapacidad intelectual, apoyos y resultados personales*. *Siglo Cero*, 229, 22-39.
- Terman, L.M. y Merrill, M.A. (1976). *Escala de inteligencia de L.M. Terman y M.A. Merrill*. Revisión 1960. Madrid: Espasa-Calpe.
- Thomson, J.R., Schalock, R. & McLaughlin, C.A. (2008). Interrater Reliability of the Supports Intensity Scale (SIS). *American of Mental Retardation*, 113(3), 231-237.
- Troncoso, M.V. y Del Cerro, M.M. (1998). *Síndrome de Down: Lectura y Escritura*. Barcelona: Masson.
- Verdugo, M. A., Schalock, R. L., Gómez, L.E. y Árias, B. (2007). Construcción de escalas de calidad de vida multidimensionales centradas en el contexto: la Escala GENCAT. *Siglo Cero*, 224: 52-72.
- Weschler, D. (2002). *WPPSI-III. Technical and Interpretative Manual*, TX: The Psychological Corporation.
- Wierzbicki, C. (2003). Utilisation du K-ABC pour l'évaluation d'enfants porteurs de trisomie 21. *Revue Europeene du Handicap Mental*, 27, 54-71.

Anexo 1. Estadísticos descriptivos de las subescalas.

GRUPO DE ESTUDIO	Media	Varianza	DT	Nº (elementos)
LATERALIDAD				
Síndrome de Down	10,40	7,94	2,82	8
Control	10,41	7,41	2,72	8
Síndrome de Down	3,81	1,46	1,21	3
Control	3,45	0,93	0,97	3
Síndrome de Down	9,10	12,83	3,58	6
Control	9,08	9,43	3,07	6
MEMORIA				
Síndrome de Down	1,00	1,50	1,22	4
Control	3,76	0,18	0,43	4
Síndrome de Down	3,85	4,45	2,11	4
Control	7,80	0,36	0,60	4
Síndrome de Down	2,05	3,61	1,90	8
Control	6,16	2,22	1,49	8
Síndrome de Down	1,26	2,76	1,66	10
Control	5,67	2,47	1,57	10
Síndrome de Down	1,47	3,15	1,78	10
Control	7,35	2,31	1,52	10
Síndrome de Down	2,26	4,09	2,02	10
Control	8,69	1,42	1,19	10
Síndrome de Down	3,68	14,56	3,82	10
Control	8,88	2,95	1,72	10
Síndrome de Down	4,74	18,32	4,28	10
Control	9,65	2,11	1,45	10
Síndrome de Down	1,11	2,43	1,56	4
Control	4,00	0,00	0,00	4
Síndrome de Down	1,53	4,15	2,04	10
Control	8,10	2,57	1,60	10
Síndrome de Down	4,42	19,48	4,41	10
Control	9,80	0,29	0,53	10
PERCEPCIÓN VISUAL				
Síndrome de Down	4,05	3,31	1,82	3
Control	5,98	0,02	0,14	3
Síndrome de Down	1,40	0,88	0,94	3
Control	5,76	0,58	0,76	3
Síndrome de Down	7,47	33,71	5,81	8
Control	15,69	2,90	1,70	8
RAZONAMIENTO LÓGICO MATEMÁTICO				
Síndrome de Down	7,71	123,61	11,12	36
Control	34,90	22,09	4,70	36

Anexo 2. Estadísticos descriptivos de las subescalas.

GRUPO DE ESTUDIO	Media	Varianza	DT	Nº (elementos)
LENGUAJE EXPRESIVO				
Síndrome de Down	23,05	33,16	5,76	30
Control	29,94	0,10	0,31	30
LENGUAJE COMPRENSIVO				
Síndrome de Down	23,68	26,12	5,11	19
Control	36,49	8,86	2,98	19
Síndrome de Down	2,40	0,25	0,50	3
Control	3,00	0,00	0,00	3
Síndrome de Down	0,65	1,40	1,18	4
Control	3,41	0,81	0,90	4
LECTURA				
Síndrome de Down	4,24	20,49	4,53	12
Control	11,96	0,08	0,28	12
Síndrome de Down	3,05	14,25	3,77	9
Control	8,96	0,08	0,28	9
Síndrome de Down	0,38	0,65	0,80	2
Control	1,94	0,10	0,31	2
ESCRITURA				
Síndrome de Down	1,38	3,45	1,86	4
Control	3,96	0,04	0,20	4
Síndrome de Down	1,14	5,93	2,43	7
Control	6,63	2,24	1,50	7
MOTRICIDAD MANUAL				
Síndrome de Down	9,67	25,43	5,04	8
Control	15,27	1,28	1,13	8
GRAFOMOTRICIDAD				
Síndrome de Down	5,13	12,12	3,48	4
Control	2,86	3,24	1,80	4
Síndrome de Down	4,63	6,58	2,56	4
Control	3,92	0,19	0,44	4
Síndrome de Down	3,79	13,84	3,72	4
Control	4,00	0,00	0,00	4
Síndrome de Down	3,37	7,58	2,75	4
Control	3,71	0,49	0,70	4

Recibido: 04/02/2010
Aceptado: 19/04/2010

Cuestionario de evaluación de la personalidad eficaz en segundo y tercer ciclo de educación primaria

Questionnaire assessment of personality effective in second and third cycle of primary education

Eva Fueyo Gutiérrez*, María Eugenia Martín Palacio**, Bianca Dapelo Pellerano***

*Universidad de Oviedo, **Universidad Complutense de Madrid,
***Universidad de Playa Ancha (Chile)

Resumen: Se presenta un cuestionario de evaluación del constructo Personalidad eficaz en contextos educativos de segundo y tercer ciclo de la educación primaria, con resultados de fiabilidad 0.797, validez de constructo, validez concurrente con factores de personalidad de segundo orden de CPQ de Porter y Cattell, y normalización en función de la variable género. Cubrimos así el abanico de cuestionarios elaborados en torno al constructo en contextos de educación secundaria, bachillerato, formación profesional, universidad y ambientes laborales diferenciados en población hispano hablante (España y Iberoamérica). Se compone de 22 ítems aplicado a una muestra de 1041 estudiantes de 2º y 3º ciclo de Educación Primaria del Principado de Asturias. Se evalúan cinco dimensiones: dos relacionadas con las fortalezas y demandas del yo: autoestima académica y la autoestima personal; dos relacionadas con las relaciones del yo: autorrealización social y autonomía social; finalmente una dimensión relacionada con los retos del yo denominada Autonomía resolutiva. Palabras clave: personalidad, eficacia, evaluación.

Abstract: We present a reduced questionnaire for the measurement of the construct effective personality in educative contexts of second and third cycle of primary education, with the following results: reliability 0.797, construct validity, concurrent validity with Porter and Cattell's CPQ factors and normalization depending on the variable genre. With this we complete the range of questionnaires already built to measure the construct in secondary school, baccalaureate, professional training, university and working environments in Spanish-speaking countries (Spain and Latin America). The questionnaire is composed of 22 items and was applied to a sample of 1041 students of second and third cycle of primary education in Asturias. We evaluate five dimensions: two related to the strengths and demands of the self: academic self-esteem and personal self-esteem; two related to the relationships of the self: social

realization and social autonomy; finally a dimension related to the challenges of the self called decisive autonomy.

Key words: *personality, efficiency, assessment.*

Introducción

El constructo personalidad eficaz tal como es formulado por Martín del Buey y Martín Palacio (2000, 2004, 2006, 2008) es un constructo teórico - empírico que recogiendo aportaciones en torno al concepto eficacia, formula cuatro dimensiones del yo eficaz incluyendo en ellas, variables de especial significación en el marco de la investigación psicoeducativa : dimensión Fortalezas (autoconcepto y autoestima); dimensión Demandas (motivación, atribución y expectativas); dimensión Retos (afrentamiento de problemas y toma de decisiones) y finalmente dimensión Relaciones del yo (Empatía, asertividad y comunicación).

Entre las aportaciones recogidas en torno al concepto eficacia se encuentran las investigaciones sobre autoeficacia de Bandura (Bandura, Jeffrey y Gadjos, 1975); los planteamientos sobre inteligencia de Gardner (1983, 1999) y Sternberg (1985); los estudios e investigaciones de Salovey y Mayer (1990) sobre la inteligencia emocional, y de forma más específica el modelo de Inteligencia Emocional-Social de Bar-On (Reuven Bar-On, (2006); y el constructo de madurez basado en la competencia desarrollados por White (1959), Waters y Sroufe (1983), Garmez y Masten (1991), Carpenter (1993), (Helson y Wink, 1987; Vaillant, 1971; Vaillant y Milofsky, 1980), (Crook, 1982; Kinney, 1988; Steinberg et al., 1989).

A partir del 2000 en el contexto del citado constructo se han desarrollado programas de entrenamiento para diferentes edades y elaborado cuestionarios de evaluación.(Martín del Buey y Martín Palacio 2000,2001 y 2003); Dapelo, Marcone Trigo, Martín del Buey, Martín Palacio y Fernández Zapico, 2006); (Martín del Buey, Fernández Zapico, Martín Palacio, Dapelo, Marcone y Granados 2008); Bianca Dapelo Pellerano y Francisco Martín del Buey; Dapelo Pellerano, y Martín del Buey (2006) no existiendo en educación primaria, pese a existir programas de entrenamiento, un cuestionario de evaluación. El presente trabajo viene a cubrir esta carencia .

El objetivo es por tanto elaborar un cuestionario reducido para medir la Personalidad Eficaz en niños de los dos últimos ciclos de Educación Primaria con los requisitos de fiabilidad, validez y normalización.

Método

Para la construcción del cuestionario utilizamos la base de ítems de dos cuestionarios anteriores tales como:

“Cuestionario de Personalidad eficaz para adolescentes” (Dapelo Pellerano, Marcone Trigo, Martín del Buey, Martín Palacio y Fernández Zapico, 2006) compuesto de 23 ítems, con una fiabilidad de 0.85 y una estructura de cuatro factores de primer orden que explican el 50,42 % de la varianza total: Autoestima (4 ítems) relacionado con la dimensión Fortaleza del Yo; Autorrealización académica (8 ítems), relacionado con la dimensión fortalezas del yo;

Autorrealización social (6 ítems) relacionado con la dimensión Relaciones del Yo; y Autoeficacia resolutiva (5 ítems) relacionado con la dimensión Retos del yo.

“Cuestionario de Personalidad eficaz para ciclos formativos de formación profesional” (Martín del Buey, Fernández Zapico, Martín Palacio, Dapelo Pellerano, Marcone Trigo y Granados Urban, 2008) de 24 ítems, con una fiabilidad de 0,84, una estructura de seis factores de primer orden: Autoestima (4 ítems); Autoconcepto social (6 ítems); Capacidad resolutiva (5 ítems); Autoconcepto académico (2 ítems); Afrontamiento de problemas (4 ítems); y Expectativa de éxito (3 ítems).

El sumatorio de ítems entre ambos tests es de 47, de los cuales, 15 son idénticos o muy similares. Tras revisar los ítems de ambos cuestionarios, fueron seleccionados 25 ítems, eligiendo el más relevante de aquellos que aparecían en ambos cuestionarios, manteniendo así una mayor consistencia entre elementos comunes.

El siguiente paso consistió en adaptar los ítems seleccionados al lenguaje de los niños de Educación Primaria cuya adaptación fue sometida a juicio de expertos formado por profesores de Educación Primaria, Psicólogos y Pedagogos, modificándose la redacción de algunos de los ítems. Tras lo cual se elaboró un cuestionario piloto, que fue aplicado en dos centros educativos para el análisis de sus propiedades.

El cuestionario piloto consta de los 25 ítems con respuesta tipo Likert de 5 alternativas. Se aplicó a 256 estudiantes de segundo y tercer ciclo de educación primaria. De ellos 143 niñas y 113 niños. Tras esta aplicación se observó que todos los ítems salvo 3 presentaban una correlación ítem-test por encima de 0,25, y el índice de fiabilidad alfa era de 0,74. Se decidió eliminar estos tres ítems, con lo que el índice de fiabilidad aumentó hasta 0,76.

Con estos resultados se elaboró el cuestionario final de 22 ítems y un formato de respuesta tipo Lickert con cinco alternativas de respuesta. La estructura teórica se plantea con cuatro factores: Autoestima (4 ítems), Autorrealización académica (7 ítems), Autorrealización social (4 ítems), y Autorrealización resolutiva (7 ítems) que hacen relación con las cuatro dimensiones del constructo personalidad eficaz:

	A.	A.A.	A.S.	A.R.
1. Me acepto como soy	1 2 3 4 5			
2. Me gusta aprender cosas nuevas		1 2 3 4 5		
3. Tengo muchos amigos			1 2 3 4 5	
4. Soy importante para los demás	1 2 3 4 5			
5. Creo que este curso aprobaré todo		1 2 3 4 5		
6. Antes de hacer algo lo pienso mucho				1 2 3 4 5
7. Estoy contento conmigo mismo	1 2 3 4 5			
8. Antes de hacer algo busco información				1 2 3 4 5
9. No me da vergüenza decir lo que pienso			1 2 3 4 5	
10. Apruebo porque estudio mucho		1 2 3 4 5		
11. Antes de hacer algo pienso lo que pasará si lo hago				1 2 3 4 5
12. Me gusta mi aspecto físico	1 2 3 4 5			
13. Si tengo un problema lo intento resolver				1 2 3 4 5
14. Creo que me irá bien en la ESO		1 2 3 4 5		
15. Si tengo que decidir algo no me pongo nervioso				1 2 3 4 5
16. Soy buen estudiante		1 2 3 4 5		
17. Me gusta decidir por mí mismo				1 2 3 4 5
18. Me relaciono sin problemas con los demás			1 2 3 4 5	
19. Soy capaz de resolver mis problema				1 2 3 4 5
20. Apruebo porque soy listo		1 2 3 4 5		
21. Hago los deberes porque quiero, no me obligan		1 2 3 4 5		
22. Si cambiara de colegio haría amigos pronto			1 2 3 4 5	
Total				

Tabla 1. Protocolo final del cuestionario

La muestra se compone de 1041 estudiantes de 2º y 3º ciclo de Educación primaria del Principado de Asturias, de 14 centros educativos diferentes. Se obtuvieron todos los permisos familiares y escolares para la recogida de la información en cumplimiento de la legalidad vigente en confidencialidad de datos y se aplicaron los cuestionarios a todos aquellos alumnos que cumplieran los criterios de edad (8-12 años).

Los cuestionarios fueron repartidos en los meses de abril y mayo de 2008, para su conocimiento por parte del profesorado tutor y dirección del centro y aplicados por personal especializado del grupo de investigación de orientación y atención a la diversidad (GOYAD) de la Universidad de Oviedo durante el mes de junio en horario lectivo.

Resultados

En cuanto a los análisis de la fiabilidad se obtiene un índice de fiabilidad de 0.797, que resulta satisfactorio para la longitud de la escala. Asimismo los datos de correlaciones ítem-test indica que todos los elementos del cuestionario poseen una adecuada relación con la variable medida.

En cuanto a el análisis de la validez interna la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov, da una Z de 3,032, una significación asintótica (bilateral) de ,000, siendo de .820 la medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin y una significación de .000 en la prueba de esfericidad de Bartlett.

Procedimos en consecuencia al análisis factorial, por el método de componentes principales obteniéndose 5 factores, que explican el 55% de la varianza.

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	4,896	22,257	22,257	4,896	22,257	22,257
2	2,180	9,909	32,165	2,180	9,909	32,165
3	2,071	9,413	41,579	2,071	9,413	41,579
4	1,520	6,908	48,487	1,520	6,908	48,487
5	1,455	6,613	55,099	1,455	6,613	55,099

Tabla 2 . Análisis de componentes principales

	Componente				
	1	2	3	4	5
pe14	,715				
pe5	,665				
pe10	,646				
pe21	,600				
pe20	,592				
pe16	,560				
pe11	,544				
pe19	,531				
pe6	,513				
pe7	,486				
pe18	,431				
pe2	,341				
pe22		,509			
pe15		,470			
pe9		,328			
pe4			,654		
pe1			-,530		
Pe12			-,487		
pe3			,476		
pe17				,562	
pe13					-,506
Pe8					,440

Tabla 3 .Matriz de componentes. Método de extracción: Análisis de componentes principales.

En cuanto a la denominación de los factores debemos tener en cuenta que el protocolo inicial estaba planteado con 22 ítems y un formato de respuesta tipo Lickert con cinco alternativas de respuesta. La estructura teórica se planteó, por tanto, con cuatro factores: Autoestima (4 ítems) Autorrealización académica (7 ítems) Autorrealización social (4 ítems) y autorrealización resolutiva (7 ítems) que hacen relación con las cuatro dimensiones del constructo personalidad eficaz.

El análisis factorial obtenido comprende cinco factores: el primer factor obtenido comprende los ítems que componían dos de los factores teóricos (Autoestima y Autorrealización académica) que aparecen empíricamente unidos, con lo que se obtiene un factor que hemos llamado : autoestima académica y lo conforman 12 ítems. Este factor hace referencia en el constructo a la Fortalezas y a las Demandas del yo dado que en sus ítems recoge un perfil de alumno que reúne las siguientes cualidades: Se acepta a sí mismo, y está contento con su forma de ser, manifiesta interés intrínseco por aprender, hace sus obligaciones por propia voluntad, confía en el éxito de sus estudios en base a su esfuerzo y capacidad y se siente capaz de resolver las dificultades que encuentre para alcanzar las metas.

El segundo factor conserva el nombre de autorrealización social comprende tres de los cuatro ítems que componían el factor teórico de autorrealización social, y están relacionados con las habilidades sociales y de relación con los iguales. Lo integran tres ítems. Este factor reúne elementos que están presentes en el constructo en la dimensión Relaciones del yo resaltando una de las variables de especial importancia como es la asertividad, empatía o control, y comunicación, dado que no le da vergüenza decir lo que piensa, está tranquilo cuando tiene que decidir algo y piensa que no tiene dificultades para comunicarse y establecer amigos.

El tercer factor obtenido comprende los ítems relacionados con la autoestima personal. Y mantiene este nombre. Está formado por tres ítems. Este factor se centra de forma clara en la dimensión Fortalezas del Yo del constructo reflejando una persona que se acepta tal como es, incluyendo su físico y que mantiene un pensamiento o creencia de la aceptación que los otros tienen de él.

El cuarto factor lo componen los ítems relacionados con las relaciones sociales y la independencia en la toma de decisiones, lo hemos denominado autonomía social y se compone de dos ítems. Este factor lo encontramos directamente relacionado nuevamente con la Dimensión Relaciones del yo dado que se centra en la percepción que tiene de un amplio círculo de amigos, lo que implica facilidad para establecer buenas relaciones de comunicación con ellos, pero manteniendo la autonomía en la toma de decisiones.

El quinto y último factor, formado por los ítems relacionados con el afrontamiento y resolución de problemas, lo denominamos Autonomía resolutiva y está integrado por dos ítems. Este factor está directamente relacionado con la dimensión del constructo Retos del Yo. Refleja una persona que prima la búsqueda de información antes de iniciar cualquier proceso y que manifiesta clara intención de enfrentarse a las dificultades con la pretensión y empeño de resolverlas.

La selección de una prueba que permita validar el cuestionario En cuanto al Análisis de la validez externa es importante señalar que para la de Personalidad Eficaz, se valoraron varios cuestionarios de personalidad para niños afines a nuestro objetivo. Finalmente se seleccionó el CPQ de Porter, Cattell y Raymond (2002), si bien no se ajusta totalmente a los factores requeridos, si es el más parecido de todos los cuestionarios examinados, equivalente en cuanto al rango de edad y tiene un formato de respuesta cerrado. Dado la extensión del cuestionario elegido utilizamos únicamente los ítems que corresponden a cuatro factores por considerar que, si bien no son exactamente iguales a los factores del cuestionario de Personalidad eficaz, sí que describen rasgos afines. A (reservado-abierto); H (tímido-atrevido); F (sobrio-entusiasta); C (afectado por los sentimientos-emocionalmente estables).

Tras seleccionar los factores se elaboró un protocolo propio de aplicación, aleatorizando el orden de presentación de los ítems.

Este cuestionario fue asimismo sometido al juicio de expertos, que consideraron que era adecuado para su aplicación a los alumnos sin realizar ninguna modificación.

En cuanto a la validez externa, se obtienen correlaciones significativas al nivel 0.01 con dos de los 4 factores del CPQ, A (reservado-abierto) y H (cohibido-empresedor). En la tabla 4

se presentan las correlaciones de los cuatro factores de la escala adaptada del CPQ con los resultados globales del cuestionario (sumatorio total).

Factores del CPQ		Correlación con el Cuestionario de Personalidad Eficaz para niños: Sumatorio total
CatC	Correlación de Pearson	
	Afectado por los sentimientos/ Emocionalmente estable	-,113
	Sig. (bilateral)	,249
CatF	Correlación de Pearson	
	Sobrio/Entusiasta	-,184
	Sig. (bilateral)	,060
CatH	Correlación de Pearson	
	Tímido/Atrevido	,343(**)
	Sig. (bilateral)	,000
CatA	Correlación de Pearson	
	Reservado/Abierto	,387(**)
	Sig. (bilateral)	,000

Tabla 4. Correlaciones entre el CPQ reducido y el Cuestionario de Personalidad eficaz para niños.

Se observan que presentan el factor H (Tímido/Atrevido) una correlación de 0,343 y el factor A (Reservado/Abierto) de 0,387). Estos dos factores (tímido-atrevido y reservado-abierto) se refieren a la capacidad para interactuar con los demás, y a las habilidades sociales que posee el sujeto. Ambos aspectos están bastante relacionados con el constructo de personalidad eficaz. Para una mayor precisión hemos correlacionado los factores de Catell con los cinco factores obtenidos en nuestro cuestionario cuyo resultados se presentan en la tabla 5.

Podemos observar que el factor A de Catell (Reservado/Abierto/ correlaciona con los cinco factores, siendo el nivel de confianza del 0.1 el factor 1 y el factor 3, y al nivel de confianza del 0.5 los factores 2,4 y 5. El factor H de catell correlaciona a nivel de confianza del .1 con el factor 1 y 2 y al nivel de confianza de .5 con el factor 3. No correlaciona con los factores 4 y 5. Igualmente no aparece correlación entre los factores F y C de cattell y los factores obtenidos en el cuestionario.

		FACTOR 1	FACTOR 2	FACTOR 3	FACTOR 4	FACTOR 5
catA	Correlación de Pearson Reservado/Abierto	-,502(**)	-,318(*)	-,570(**)	-,349(*)	-,330(*)
	Sig. (bilateral)	,000	,031	,000	,018	,025
	N	45	46	46	46	46
catH	Correlación de Pearson Tímido/Atrevido	-,405(**)	-,408(**)	-,309(*)	-,200	-,250
	Sig. (bilateral)	,006	,005	,037	,182	,094
	N	45	46	46	46	46
catF	Correlación de Pearson Sobrio/Entusiasta	-,048	-,144	-,048	-,226	,165
	Sig. (bilateral)	,755	,340	,749	,131	,274
	N	45	46	46	46	46
catC	Correlación de Pearson Afectado por los sentimientos/ Emocionalmente estable	-,087	-,079	-,146	-,015	,031
	Sig. (bilateral)	,575	,608	,340	,922	,839
	N	44	45	45	45	45

Tabla 5. Correlaciones entre el CPQ reducido y los cinco factores del Cuestionario personalidad eficaz para niños

Como en su momento indicamos cuando seleccionamos el factor A de Catell, éste recogía ítems que reflejan elementos que componen los Retos, las Fortalezas y las Relaciones del Yo del constructo personalidad eficaz. Refleja rasgos de conductas asertivas, buena autoestima, buena aceptación social y apertura a los demás, superación de las dificultades.

Igualmente el factor H recogía bastantes ítems relacionados con los cuatro componentes del Constructo Personalidad eficaz que estamos evaluando. Refleja creencia en la realización positiva de los trabajos que emprende por múltiples y variados que sean, fortaleza y seguridad en su estado emocional, aceptación de lo novedoso sin refleja miedos, creencia en la aceptación social y familiar.

En cuanto a la diferencia de medias teniendo una muestra diferenciada en función de variable género, y la variable ciclo-edad procedimos a los análisis de diferencias de medias en función de estas dos variables.

Para estos análisis utilizamos las pruebas de Levene para la igualdad de varianza y la prueba T para la igualdad de medias.

Diferencia de medias en función de la variable género: la muestra se componía 503 niños y 414 niñas, las medias de niños fue de 90.63, con una desviación típica de 11.07 y error típico de la media de ,49. La media de niñas era de 92.43, desviación típica de 10.50 y error típico de la media 051. En la tabla 6 aparecen los resultados obtenidos dónde $T = 0,012 < 0,05$ siendo indicativo de que las medias poblacionales son distintas.

		PE	
		Se han asumido varianzas iguales	No se han asumido varianzas iguales
Prueba de Levene para la igualdad de varianzas	F	,705	
	Sig.	,401	
Prueba T para la igualdad de medias	t	-2,508	-2,521
	gl	915	896,723
	Sig. (bilateral)	,012	,012
	Diferencia de medias	-1,80059	-1,80059
	Error típ. de la diferencia	,71794	,71429
	95% Intervalo de confianza para la diferencia		
	Inferior	-3,20959	-3,20247
	Superior	-,39158	-,39871

Tabla 6 . Prueba de muestras independientes

Diferencia de medias en función del la variable ciclo: La muestra se componía 322 estudiantes de 2 ciclo de primaria y 598 de tercer ciclo de primaria. La media de los alumnos de segundo ciclo era de 91,51, con una desviación típica de 10.70 y error típico de la media de ,59.

La media de los alumnos del tercer ciclo era de 91.42, desviación típica de 10.90 y error típico de la media ,44. En la tabla 7 aparecen los resultados donde la prueba de Levene constata la igualdad de varianzas en ambos grupos. El valor de la prueba T de igualdad de varianza es el siguiente: $T=0,896 > 0,05$.

Esto confirma la hipótesis nula de que las medias poblacionales son iguales, luego no existen diferencias significativas en la variable personalidad eficaz.

		PE	
		Se han asumido varianzas iguales	No se han asumido varianzas iguales
Prueba de Levene para la igualdad de varianzas	F	1,176	
	Sig.	,279	
Prueba T para la igualdad de medias	t	,130	,130
	gl	918	667,828
	Sig. (bilateral)	,897	,896
	Diferencia de medias	,09723	,09723
	Error típ. de la diferencia	,74923	,74508
95% Intervalo de confianza para la diferencia	Inferior	-1,37318	-1,36576
	Superior	1,56764	1,56022

Tabla 7 . Prueba de muestras independientes

Finalmente procedimos a la baremación o tipificación de los resultados de cuestionario. Al existir diferencias en función de la variable género, se presentan los baremos para niños y para niñas. Presentamos en primer lugar los baremos para niños de la puntuación total del cuestionario en la tabla 8 y los baremos para niñas en la tabla 9.

N	Válidos	503
	Perdidos	57
Percentiles	10	77,0000
	20	84,0000
	30	87,0000
	40	90,0000
	50	92,0000
	60	95,0000
	70	97,0000
	80	99,0000
	90	103,0000

TABLA 8. Baremos total niños.

N	Válidos	414
	Perdidos	63
Percentiles	10	77,0000
	20	83,0000
	30	87,0000

40	91,0000
50	95,0000
60	96,0000
70	100,0000
80	102,0000
90	104,5000

Tabla 9. Baremos total niñas.

Así como, los baremos por separado para niños (tabla 10) y niñas (tabla 11) en los cinco factores

		FACTOR 1	FACTOR 2	FACTOR 3	FACTOR 4	FACTOR 5
N	Válidos	534	550	550	550	550
	Perdidos	29	13	13	13	13
Percentiles	10	39,0000	7,1000	10,0000	6,0000	6,0000
	20	45,0000	9,0000	11,0000	7,2000	7,0000
	30	47,0000	10,0000	12,0000	8,0000	8,0000
	40	50,0000	11,0000	13,0000	8,0000	8,0000
	50	51,0000	12,0000	13,0000	9,0000	8,0000
	60	53,0000	12,0000	13,0000	10,0000	9,0000
	70	54,0000	13,0000	14,0000	10,0000	9,0000
	80	55,0000	14,0000	14,0000	10,0000	10,0000
	90	57,0000	14,0000	15,0000	10,0000	10,0000

Tabla 10. Baremos niños por factores

		FACTOR1	FACTOR2	FACTOR3	FACTOR4	FACTOR5
N	Válidos	426	472	468	464	468
	Perdidos	51	5	9	13	9
Percentiles	10	41,7000	7,0000	11,0000	7,0000	6,0000
	20	46,0000	9,0000	12,0000	7,0000	7,0000
	30	50,0000	10,0000	12,0000	8,0000	8,0000
	40	51,8000	11,0000	13,0000	9,0000	8,0000
	50	53,0000	12,0000	13,0000	9,0000	9,0000
	60	54,0000	12,0000	14,0000	9,0000	9,0000
	70	55,0000	13,0000	14,0000	10,0000	9,0000
	80	56,0000	14,0000	15,0000	10,0000	10,0000
	90	58,0000	15,0000	15,0000	10,0000	10,0000

TABLA 11. Baremos niñas por factores

Conclusiones

Creemos que hemos obtenido un cuestionario de evaluación de la personalidad eficaz para niños de segundo y tercer ciclo de primaria fiable, valido y normalizado.

Los datos muestran un índice de fiabilidad de 0,797 que es adecuado dada la longitud del test, y permite su aplicación con garantías.

Asimismo la relación con el Cuestionario Cattell Para niños (CPQ) aporta datos positivos para la validez de un cuestionario, apareciendo correlaciones con dos de los factores del mismo (atrevido y abierto). En cuanto a la validez factorial presenta grados de similitud y de diferenciación con los cuestionarios existentes de ciclos superiores.

Los tres cuestionarios obtienen factores relacionados con la autoestima, sin embargo en educación primaria es predominante el factor de la autoestima académica, que comprende la mayoría de los ítems. Esto pone de manifiesto la gran importancia que posee el contexto escolar para los niños, influencia que en los adolescentes es menor.

Asimismo aspectos como la expectativa de éxito apenas aparecen en los alumnos de primaria, estando integrados dentro de la autoestima académica.

Los factores de la dimensión relaciones sociales del constructo aparecen autoestima social, autorrealización social, liderazgo aparecen en los tres cuestionarios. Esto ocurre también con los factores relacionados con la resolución de problemas (autoeficacia resolutive, capacidad resolutive y solución de problemas).

La existencia de un cuestionario es de gran importancia a la hora de evaluar programas de intervención, que en la actualidad están siendo aplicados. Es necesaria la existencia de un cuestionario como el CPE-P 2-3, válido y fiable, que permita a estos programas de intervención ser evaluados para así modificarlos y mejorarlos.

Las investigaciones en torno al constructo de personalidad eficaz muestran que se trata de un constructo útil de cara a la intervención. Comparado con otros constructos similares, como los de autoeficacia, madurez o inteligencia emocional, muestra una mayor plasticidad y capacidad de adaptación a la hora de ser aplicado.

Los programas de intervención actuales muestran resultados prometedores. Este cuestionario resulta de gran utilidad para ser empleado al principio y al final de una intervención mediante programa y hasta el momento presente no existía. Hay que tener en cuenta, además, que se evalúa mediante un cuestionario corto y muy operativo que permite obtener una estimación del constructo en pocos minutos y sin cansar a los sujetos.

Sería interesante estudiar la relación entre el rendimiento escolar y la personalidad eficaz que se ha comprobado en niveles educativos más elevados, y estudiar la posibilidad de ensayar programas de desarrollo de la personalidad eficaz en alumnos con dificultades de aprendizaje.

Referencias

- Bandura, A., Jeffery, RW. y Gajdos, E.(1975) Generalizing change through participant modeling with self-directed mastery. *Behaviour research and therapy*, 13, 141-152.
- Bar-On, R. (2006) The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18 , 13-25.
- Carpenter, B.N. (1993) Relational competence. En D. Perman y W.H. Jones (Eds.):*Advances in personal relationships*. Londres: Jessica Kingsley Publishers.
- Crook, R.H. (1982): An investigation of the relationship between psychological development and self esteem, ego identity, vocational maturity, academic achievement and work achievement. *Dissertation Abstracts International*, 43/O4B.
- Dapello Pellerano, B., Marcone Trigo, R., Martín del Buey, F., Martín Palacio y Fernández Zapico, A (2006) Adaptación chilena del Cuestionario de Personalidad Eficaz para adolescentes. *Psicothema*. 18, 130-134.
- Gardner, H (1983): *Frames of Mind. The Theory of Multiples Intelligences*.
- Garmez, M. & Masten, A.S. (1991) The protective role of competence indicators in children at risk. En M. Cummings, A.L. Greene & K.H.
- Heath, D.H. (1977) *Maturity and competence: a transcultural view*. N.Y.: Gardner Press.
- Helson, R. & Wink, P. (1987). Two conceptions of maturity examined in the findings of a longitudinal study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 531-541.
- Kinney, B.A. /1988): Individuation in women during late adolescence and early adulthood as a function on psychological maturity and interpersonal competence. *Dissertation Abstracts International*, 50/OB2.
- Martín del Buey, F. Granados, P. Martín ,E. Juárez, A. García, A. y Álvarez, M (2000): Desarrollo de la Personalidad Eficaz en Contextos Educativos. Marco Conceptual. Oviedo: Fmb.
- Martín del Buey, F (coord.). Granados, P. Martín ,E. Juárez, A. Romero,M. Baeza, R. Ibaceta, A, Noriega, A. Gallego, L y Artime, V. (2004):Programa Renovado para el de Desarrollo de la Personalidad Eficaz enContextos Educativos. Manual del Tutor de Educación Secundaria.Oviedo: Fundación Cruz de los Ángeles

- Martín del Buey, F. y Col. (2006) Cuestionario de Personalidad eficaz para la formación profesional. *Psicothema*, 20, 224-228.
- Martín del Buey, F. y Col. (2008) Cuestionario de Personalidad eficaz para la formación profesional. *Psicothema*, 20, 224-228.
- Marcone Trigo, R. y Granados Urban, P. (2008) Cuestionario de Personalidad Eficaz para la formación profesional. *Psicothema*. 20,224-228.
- Porter, R., Cattell, B. & Raymond B (2002) .CPQ : Cuestionario de personalidad para niños : 8-12 años.Madrid.Ed.TEA.
- Salovey, P. & Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence Imagination, *Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Steinberg, L., Elmen, J.D. & Mounts, N.S. (1989). Authoritative parenting, psychosocial maturity and academic success among adolescents. *Child development*, 60, 1424-1436.
- Sternberg, R.J. (1985). *Beyond IQ: a triarchic theory of human intelligence*. Cambridge University Press.
- Vaillant, G.E. (1971). Theoretical hierachy of adaptive ego mechanisms. *Archives of General Psychiatry*, 24, 107-118.
- Vaillant, G.E. y Milofsky, E. (1980). Natural history of male psychological health. *American Journal of Psychiatry*, 309,1348-1359.
- Waters, E. & Sroufe, L.A. (1983). A developmental perspective on competence. *Developmental Review*, 1, 59-79.
- White, R.W. (1959). Motivation reconsidered: the concept of competence. *Psychological Review*, 66, 297-333.

Recibido: 27/12/2009
Aceptado: 11/03/2010

El modelo tetrártico de superdotación emergente

The emerging model of giftedness quad

Esteban Sánchez Manzano

Universidad Complutense de Madrid

Resumen: *En este artículo se expone un nuevo modelo para la identificación, evaluación y educación de los superdotados. El modelo está fundamentado en las teorías siguientes: A) La superdotación es una capacidad general o un potencial de inteligencia básicamente biológico. B) La superdotación emerge hasta el desarrollo del talento cuando existe educación adecuada para ello. C) El aprendizaje es un proceso de adaptación al medio, que genera y organiza circuitos neuronales disponibles para la acción. Este modelo consta de cuatro principios (capacidades y actitudes) básicos para que la superdotación pueda emerger y desarrollarse. Los cuatro principios o cualidades son: alta inteligencia lógica; alta inteligencia creativa; equilibrio y madurez emocionales; motivación interna-laboriosidad. Además, el modelo se completa con los factores extrapersonales del ambiente social y cultural: la familia, la escuela y la sociedad general.*

Palabras clave: *modelo, superdotación, inteligencia.*

Abstract: *In this article a new model is explained for the identification, evaluation and education of the gifted. The model is based in the following theories: A) The gifted is a general skills or a basically biological intelligence potential. B) The gifted emerges until the development of the talent when there is education suitable for this. C) The learning is an adaptation process to the middle, that generates and organises circuits neuronales available for the action. This model appears of four principles (skills and attitudes) basic so that the gifted can emerge and to take place. Four principles or qualities are: logical intelligence registration; creative intelligence registration; emotional balance and maturity; motivation intern-laboriousness. In addition, the model is completed with the factors extrastaffs of the social environment and cultural: the family, the school and the general society.*

Key words: *model, giftedness, intelligence.*

Introducción

Un modelo puede definirse, en general, como el esquema teórico de una realidad compleja que ha sido elaborado para la comprensión y la reproducción de esa realidad con el fin de transformarla. Y más concretamente Ary, Yacobs y Rasavich (1990) han definido el modelo como “*una analogía conceptual de naturaleza física o matemática que se utiliza para sugerir una investigación*”. Los modelos no se modifican a medida que se acumulan los datos empíricos; éstos se conservan, si los datos los confirman, o se abandonan, si los datos no los confirman. Los modelos están diseñados para la práctica y ayudan a la comprensión, suministrando representaciones simplificadas de fenómenos complejos. En nuestro caso el *Modelo Tetrárquico de Superdotación Emergente* ha sido creado para tener una mejor comprensión de las peculiares características de los superdotados y para desarrollar armónicamente los potenciales cognitivos de éstos hasta llegar al talento creativo.

No existe un consenso general sobre el concepto de superdotación, ni tampoco sobre los métodos de identificación de los superdotados, pero en los últimos años se observa una tendencia hacia un mejor entendimiento sobre el concepto y los métodos de identificación de superdotados.

En lo referente al concepto de superdotado, las teorías más antiguas propugnaban que la única cualidad que había que tener en cuenta para definir a un superdotado debía ser un alto cociente intelectual (CI). Pero ya en la segunda mitad del pasado siglo dicha concepción fue duramente criticada al no incluir la creatividad, la cualidad más importante de los talentos. En la actualidad una mayoría de investigadores piensan que dentro del concepto de superdotación se han de incluir algunos otros factores más.

Cualquier sistema de identificación, evaluación y educación del superdotado ha de partir de un determinado concepto y modelo, avalados por la experiencia y la investigación (Sánchez Manzano (1999)). De esta forma, el *Modelo Tetrárquico de Superdotación Emergente* se ha construido a partir de los conceptos de *superdotación* y de *talento*, y se fundamenta en una teoría unitaria de la inteligencia como capacidad o potencial emergente.

Varios autores han hecho una distinción entre *superdotación* y *talento*. Esta diferencia conceptual es una parte importante de este modelo. Feldhusen (1991) consideró la *superdotación* como una capacidad intelectual general y unitaria subyacente, por tanto como un potencial; el *talento* como un rendimiento superior o aptitud especializada en determinadas áreas. También como la manifestación de ese potencial. Y más explícitamente Gagné (1985, 1991) que la *superdotación* es un don natural o capacidad humana no desarrollada sistemáticamente, mientras que el *talento* es una habilidad desarrollada sistemáticamente. La *superdotación* tiene su origen en las estructuras genéticas, que dan lugar a las diferencias individuales. Estas diferencias pueden observarse cuando no existe instrucción o práctica. El *talento* surge cuando el ejercicio y la práctica están controlados, y ello implica una proporción de diferencias individuales. El más importante indicativo de una aptitud alta es el aprendizaje rápido de las habilidades que esta aptitud rige. El desarrollo de talentos está bien documentado con personas significativas. El ambiente familiar, escolar y social tienen un importante papel para el desarrollo del talento.

Gagné señaló también cuatro elementos importantes para el fomento del talento: la maduración; el poner al superdotado en situaciones habituales para solucionar problemas; la

preparación y la práctica informales; la preparación formal en un campo particular. Los dos primeros procesos contribuyen al desarrollo de aptitudes, el tercero se refiere a aptitudes y talentos, y el cuarto al talento. La relación de las aptitudes y los talentos son cónvocas, esto es, una aptitud puede conducir a talentos varios, o por el contrario, un talento puede ser el fruto de varias aptitudes (Gagné, 1993).

Por otra parte, el *Modelo Tetrárquico de Superdotación Emergente* concibe las capacidades y las actitudes como potenciales genéticos que emergen y se desarrollan debido a un proceso de adaptación, y como respuesta del cerebro a un complejo sistema de estimulación bajo un determinado ambiente social y cultural. La carga genética tiene un importantísimo papel en la consolidación de las capacidades y las actitudes, al ser éstas fuerzas potenciales que emergen en contacto con el medio ambiente, que hace que dichas energías puedan desarrollarse y optimizarse en un determinado sentido, o, por el contrario, inhibirse cuando el contexto social es poco estimulante o perjudicial. Puede ocurrir que personas con altos potenciales (superdotados) no lleguen a desarrollar capacidades elevadas, pues dichos potenciales no emergen debido a una falta de estimulación. La cultura, un ambiente estimulante, la seguridad, la libertad, etcétera, vehiculan los procesos para que emerjan los potenciales. Desarrollar los potenciales superdotados es la finalidad de este modelo.

En realidad el desarrollo tiene como base la maduración cerebral que se adapta al medio físico, social y cultural, dependiendo de lo cual se organizan procesos internos o esquemas de aprendizaje. En la siguiente figura pueden observarse los diferentes componentes de la superdotación que han de emerger hasta la excelencia.

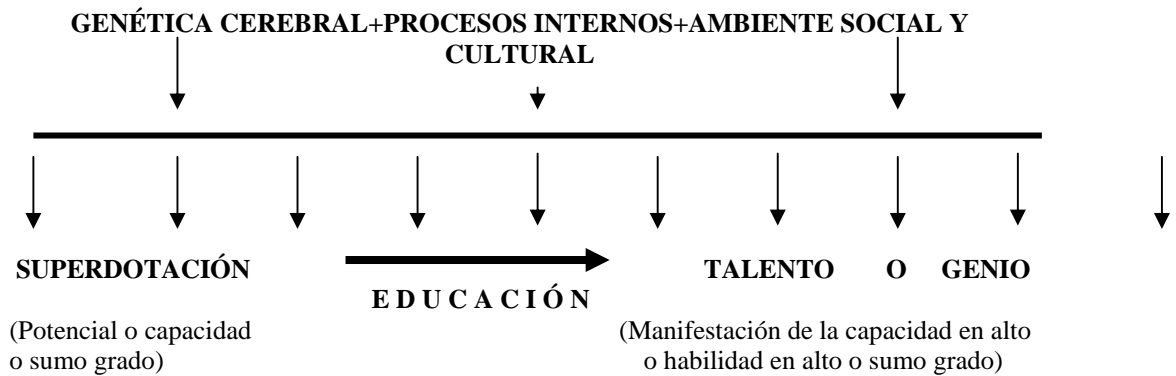


Figura 1. Esquema representativo de la superdotación emergente para el desarrollo del talento o del genio.

El término “tetrárquico” hace referencia a cuatro dimensiones que se consideran más importantes en el desarrollo del talento de la persona superdotada. Etimológicamente este término deriva de las palabras griegas: tetra = cuatro y arjé = principio. Dos de estas dimensiones pueden calificarse de *capacidades cognitivas*, las otras dos están en el área de las *actitudes*. Las cuatro dimensiones son las siguientes: *elevada inteligencia lógica; elevada inteligencia creativa; equilibrio y madurez emocionales; motivación interna-laboriosidad*. La combinación de todas ellas hará que el potencial superdotado pueda emerger hasta el desarrollo del talento. Estas cuatro dimensiones son intrapersonales, pues las posee la persona misma,

pero, además, otras dimensiones extrapersonales, como el ambiente social y cultural, son precisas para que pueda darse el desarrollo óptimo.

En la figura siguiente queda representado gráficamente el *Modelo Tetrárquico de Superdotación Emergente*. Los cuatro rectángulos simbolizan las cuatro dimensiones anteriormente señaladas, unidas a su vez por líneas que muestran la interdependencia; las flechas que se originan en el círculo interior, la persona superdotada, simbolizan la emergencia de estas capacidades; mientras que las flechas que se orientan desde los círculos exteriores en dirección al interior simbolizan la influencia ejercida por el ambiente social y cultural.

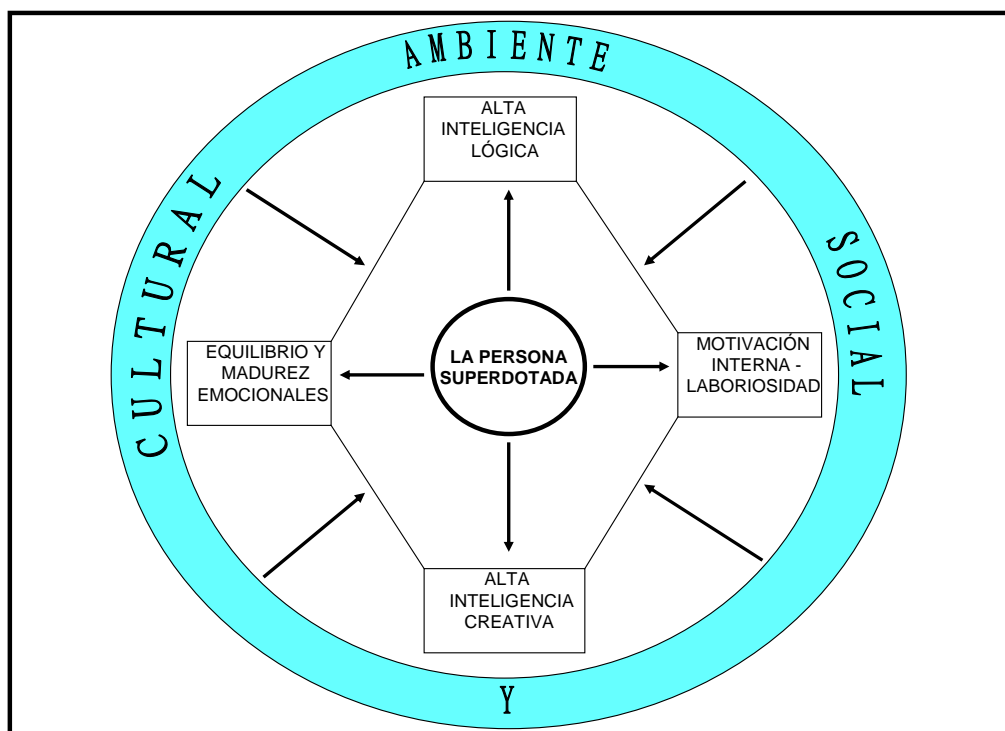


Figura 2. Modelo Tetrárquico de Superdotación Emergente

La inteligencia lógica

La inteligencia lógica o racional puede entenderse como una aptitud general que emerge a partir de un sistema común de aprendizaje adaptativo. Mediante este aprendizaje se forman conexiones y circuitos neuronales individuales, disponibles para la acción. La inteligencia lógica es una aptitud reproductiva y acumulativa de conocimientos. Este tipo de inteligencia resuelve problemas que otros ya han resuelto, de forma lógica, mediante solución única. Es necesario haber aprendido la forma de hacerlo para realizarlo con eficacia. Somos inteligentes porque hemos aprendido a hablar, a pensar de una determinada forma, a solucionar problemas ya conocidos, etcétera. A este tipo de inteligencia se la podría denominar la *inteligencia del pasado*, tiempo al que se vuelve para reproducir algo, aplicando las experiencias de otros o la

propia experiencia. El pasado nos da seguridad. Los test clásicos de inteligencia son los instrumentos que se han venido utilizando para evaluarla.

La inteligencia lógica o racional es una capacidad general biológica –similar a la inteligencia fluida de Cattell- que se desarrolla mediante el aprendizaje, de forma tal que en la medida que la persona avanza en edad esta capacidad general se va especializando en diferentes campos, más en unos que en otros, dependiendo de variables personales y circunstanciales. Dos cualidades importantes de esta inteligencia son:

- a. La *rapidez* o capacidad para aprender algo en un periodo más corto de tiempo.
- b. La *precisión* o capacidad para aprender algo con el mínimo de errores posibles.

Se ha aceptado que la inteligencia lógica incluye, además, capacidad para la solución de problemas, capacidad de razonamiento, capacidad para ver la relación causa-efecto, atención a los detalles, memoria de datos relevantes, etcétera.

Para Piaget la inteligencia se constituye como una conducta adaptativa que, por medio de los mecanismos de asimilación y acomodación, regula los intercambios con el medio. La inteligencia es un caso particular de la adaptación biológica. Opinamos que el aprendizaje es también un modo de adaptación al medio.

Han existido y existen diferentes concepciones de la inteligencia, las cuales pueden resumirse en las siguientes teorías: teoría unitaria, teoría factorial, teoría cognitiva y teoría psicofisiológica.

Teoría unitaria

Las primeras investigaciones experimentales sobre la inteligencia señalaban que la inteligencia era una capacidad única. Binet pensaba que esta capacidad tenía tres características:

- a. *Dirección* o identificación de actividades relevantes y su realización.
- b. *Adaptación* o selección de estrategias adecuadas en un proceso dado.
- c. *Crítica* o control para modificar y rectificar sus actuaciones.

Así la concibió también Spearman, después de los análisis factoriales realizados para demostrar la existencia de un factor general (factor G) y de factores específicos (factor S). El primero se refiere a la energía que se necesita para cualquier actividad mental, esto es, la inteligencia como tal; los segundos se refieren a las aplicaciones de esta energía en tareas concretas.

La teoría factorial

Esta teoría, o mejor grupo de teorías, sostiene que existen diferentes factores independientes y en consecuencia diferentes inteligencias: razonamiento, aptitud verbal, aptitud numérica, aptitud espacial, etcétera. Thurstone y Guilford son dos representantes de esta corriente.

Guilford (1967) fue más lejos al pensar que en la inteligencia había tres dimensiones independientes (operaciones mentales, contenidos, productos), y cada una de estas dimensiones

tenía a su vez otras dimensiones, cuyas combinaciones podían dar lugar a 120 aptitudes o inteligencias diferentes. Algunos educadores han aplicado esta teoría de las 120 inteligencias para desarrollar el talento en los superdotados.

Por otra parte, Cattell (1971) concibió la inteligencia en dos dimensiones: *inteligencia fluida* e *inteligencia cristalizada*; aunque consideraba a ambas como subfactores de la inteligencia general. La inteligencia fluida está relacionada con los potenciales biológicos, mientras que la inteligencia cristalizada se relaciona con los aprendizajes, con las adquisiciones que una persona hace a través de su vida.

La teoría cognitiva

La teoría cognitiva se centra en la estructura interna del conocimiento, en los procesos, en la resolución de problemas, en las estrategias y en las competencias metacognitivas.

Piaget (1950) distinguía dos aspectos en la inteligencia: las *funciones* y las *estructuras*. Las *funciones* permanecen invariables a lo largo del desarrollo infantil; por el contrario, las *estructuras* cambian sistemáticamente. Modificar las estructuras equivale a desarrollar la inteligencia.

Gardner (1993) ha sugerido siete tipos de inteligencias. Cada una de estas inteligencias es un sistema separado:

Inteligencia lingüística (lectura, escritura, comprensión auditiva y destreza para la conversación); *inteligencia matemático-lógica* (cálculo, problemas); *inteligencia espacio-visual* (discernimiento de la orientación en el espacio); *inteligencia musical*; *inteligencia psicomotriz*; *inteligencia interpersonal* (comprensión de los otros); *inteligencia intrapersonal* (comprensión de sí mismo).

La Teoría Componencial de Sternberg (1988) trata de tres tipos de inteligencia:

- *La contextual* o conductas adquiridas a lo largo de la existencia, que son el resultado de la adaptación cultural.
- *La experiencial*, adquirida por experiencias de aprendizaje personales.
- *La componencial*, que se encarga de codificar y organizar los conocimientos adquiridos.

La teoría psicofisiológica

Las investigaciones en neuropsicología cognitiva tratan de hallar correlatos entre las funciones cerebrales y los procesos intelectuales. Los neuropsicólogos se apoyan en una teoría comprensiva de la funcionalidad del cerebro humano. Esta teoría se ha ido elaborando a partir de estudios clínicos, anatómicos, fisiológicos y psicológicos del cerebro.

En el año 1962 el psicólogo y médico ruso Luria formuló por primera vez las bases teóricas y los métodos de la neuropsicología (Luria, 1962). Ya a finales del siglo XIX se habían hecho ensayos para conocer la relación del cerebro y determinadas

conductas escolares. A partir de 1970 fue creciendo el interés por la neuropsicología, de modo muy especial para conocer las bases cerebrales de las dificultades de aprendizaje y de las alteraciones en la lectura. En los años sucesivos la neuropsicología hizo sus aportaciones a la educación, no solo desde una perspectiva clínica, sino también desde la investigación en general. Jensen (1982) halló correlaciones de 0,45 entre los tiempos de reacción (TR) y el cociente intelectual (CI). Dichas correlaciones aumentaban cuando los estímulos a los TR eran más complejos; además observó que la variabilidad en las correlaciones era menor entre los más inteligentes que entre los menos inteligentes. También se han hallado altas correlaciones entre los potenciales evocados (PE) y los CI (Eyenck, 1982). Los PE tienen una mayor precisión que los TR.

Para hallar estos correlatos se ha empleado una gran variedad de técnicas (Sánchez Manzano, 2006), que por su extensión no es posible describir en este artículo. Dichas técnicas o métodos pueden agruparse en tres:

- *Métodos neurofisiológicos*, que investigan la inteligencia partiendo del tamaño y la estructura del cerebro.
- *Métodos magnetoencefalográficos*, que buscan la comprensión de la inteligencia a través de medidas magnetoencefalográficas.
- *Métodos del flujo sanguíneo*, que investigan la inteligencia mediante el aporte de sangre -y por tanto, de oxígeno- a varias zonas del cerebro, al tiempo que se realizan diferentes tareas cognitivas.

La inteligencia creativa

La *inteligencia creativa* puede definirse como la capacidad mediante la cual se realizan productos nuevos y originales. Es una inteligencia productiva y no meramente reproductiva. La dificultad para definir la inteligencia creativa es mayor que para definir la inteligencia lógica, sin embargo, a pesar de esta dificultad, podemos describir algunas de sus características fundamentales como son la combinación original de elementos y la función de buscar relaciones entre lo aparentemente diferente, incluso entre los contrarios. Es una capacidad abierta y es la *inteligencia del futuro*, pues desarrolla productos anteriormente desconocidos. Es la inteligencia de los genios y de los talentos. Su lugar es el espacio del porvenir, que lleva consigo el riesgo, la incertidumbre y el valor de apostar por soluciones hasta entonces desconocidas. El desarrollo de nuevos planteamientos o invenciones no es lineal por lo que la inteligencia lógica no sirve para abordar muchos de los problemas reales, sino que se precisa la inteligencia creativa.

Partiendo de la teoría multifacética de la inteligencia de Guilford (1967), muchos se han preguntado qué relación existe entre la inteligencia y la creatividad o entre el pensamiento convergente y el pensamiento divergente (¹). En este mismo sentido se ha comprobado que el concepto tradicional de inteligencia, centrado en *la información, la memoria, el pensamiento lógico y las operaciones mentales convergentes*, no es válido cuando se habla de innovación

¹. La producción convergente se sitúa en el dominio de las deducciones lógicas o al menos en el dominio de las inferencias necesarias. La producción convergente actúa cuando los datos son suficientes para determinar una respuesta; contrariamente, la producción divergente permite resolver tareas para las que existen múltiples soluciones.

creativa. Se han hecho correlaciones estadísticas para comprobar si existen diferencias significativas entre inteligencia tradicional y la creatividad pero no se ha llegado a conclusiones claras (Getzels y Jackson, 1962; Wallas y Kogan, 1965). Por ejemplo Wallach (1988) encontró débiles correlaciones entre la creatividad y el C.I., cuando el CI se encontraba entre las puntuaciones 85 y 120. De ello deducía que la inteligencia y la creatividad eran factores diferentes. Pero se dan también débiles correlaciones entre las diferentes características creativas: fluidez, flexibilidad, originalidad...

Existen cuatro posturas en lo referente a la conexión entre la inteligencia y la creatividad:

- a. La creatividad es una aptitud separada de la inteligencia.
- b. La creatividad y la inteligencia se identifican.
- c. La creatividad es una dimensión de la inteligencia.
- d. La creatividad es lo más elevado de la inteligencia.

El modelo que exponemos parte de la existencia de una interconexión entre inteligencia lógica e inteligencia creativa, aunque sean dimensiones diferenciadas. Una u otra dimensión se activa dependiendo de la personalidad del individuo y de las circunstancias. La actuación de uno u otro hemisferio tiene que ver con la forma de pensamiento. De este modo, el proceso de análisis y valoración se interpone a la creatividad. Una y otra forma de pensar se han de hacer en tiempos diferentes para que no exista contraposición. Tal vez la genialidad consista en el uso combinado de estos dos sistemas complementarios de pensamiento, que se activan dependiendo de las circunstancias, teniendo cada uno de ellos un alto grado de energía y flexibilidad.

Podemos suponer que ambas son dimensiones graduales de la misma capacidad, al comprobar que una inteligencia lógica elevada no condiciona la inteligencia creativa, sin embargo la inteligencia creativa no se da sin un cierto grado de inteligencia lógica. La inteligencia creativa no es opuesta a la inteligencia lógica, sino que la completa. La inteligencia creativa es una ampliación de la inteligencia lógica y es lo más sublime de la inteligencia. Si la inteligencia lógica es la capacidad para reunir informaciones y utilizarlas en diferentes situaciones, la inteligencia creativa es la capacidad que, partiendo de las informaciones recibidas, hace nuevas relaciones entre ellas y obtiene productos nuevos y originales.

La inteligencia creativa implica un desvío de las experiencias y de los procedimientos pasados. Los genios cambian deliberadamente la forma de pensar y provocan patrones diferentes de pensamiento, no relacionados anteriormente (Michalko, 2002).

La inteligencia creativa puede mejorarse con un buen programa en el que se haga incidencia sobre las variables de la misma. Existen estrategias para mejorar este tipo de inteligencia como son el desarrollo de habilidades para el reconocimiento de problemas, estilos de orientaciones metacognitivas, búsqueda de alternativas y reconocimiento de nuevas ideas o soluciones. La búsqueda de un problema es tan importante como la solución del mismo problema.

Son clásicas las cuatro fases en las que se desarrolla el acto creativo: preparación, incubación, iluminación y verificación.

La preparación

En esta fase se buscan los medios para la solución de un problema. En realidad cualquier investigación se inicia con una o varias preguntas sobre un problema que deseamos solucionar. En los programas para superdotados se recomienda que los profesores estimulen a los alumnos a hacerse ellos mismos preguntas sobre diferentes temas. Los niños superdotados muestran un notable interés para conocer diversos campos e indagan en las causas o en los fines de las cosas ya desde muy pequeños. Es mejor que los maestros y los padres no den respuestas inmediatas ante las preguntas de los superdotados, sino que orienten a los niños a encontrarlas por ellos mismos. Mediante este método se estimula la motivación y la inteligencia creativa.

La incubación

En esta fase se contrastan los conocimientos adquiridos sobre el tema y se intenta buscar una solución. Lo importante de esta fase es saber relacionar diferentes elementos entre sí, algunos de ellos en apariencia contradictorios. El niño superdotado ha de entender que todas las disciplinas están interconectadas, por lo que el enfoque de cualquier asunto ha de resolverse desde varios puntos de vista. Esta etapa es un periodo de reflexión, de diálogo interior. No puede darse diálogo intrapersonal, si no hay madurez emocional e individualidad.

Para Poincaré la génesis de ideas originales se produce por *incubación*, es decir, tras un periodo de pensamiento inconsciente. La teoría de la *bisociación* de Arthur Koestler combina algunas ideas de Poincaré y otras de Freud, pues ha asegurado que el afloramiento de ideas originales es consecuencia de la combinación inconsciente de otras ideas, según formas y procedimientos no imputables al pensamiento consciente (Weisberg, 1987).

La iluminación o perspicacia

En esta etapa se concibe una solución al problema planteado o se ve lo que ha de hacerse. Esto surge, por lo general, sin esperarlo, según lo atestiguan muchos científicos y artistas. George Steiner (2001) ha dicho que el verdadero trabajo del inventor consiste en elegir entre muchas combinaciones posibles. También en nuestro *Programa de Enriquecimiento para Superdotados y Talentos* he observado con frecuencia las sorprendentes soluciones dadas por los niños a problemas muy complejos y de gran dificultad. Esta etapa de *iluminación* tiene una estrecha relación con la anterior etapa de *incubación*. A continuación expongo algunos de los muchos ejemplos de iluminación que científicos o artistas han descrito.

Poincaré percibió repentinamente que la clase de las funciones fuchsianas era idéntica a un conjunto de funciones que ya existía en matemáticas, relacionado con la geometría no euclidiana.

Uno de los más famosos ejemplos de un acto de creatividad es el descubrimiento de la estructura de benceno, debido a Friedrich August Von Kekulé. El anillo bencénico, una de las estructuras fundamentales de la química orgánica, consta de seis átomos de carbono, que ocupan los vértices de un hexágono, enlazados cada uno con los dos vecinos. Kekulé descubrió esta estructura durante un sueño, como él nos cuenta con detalle. El incidente se produjo después de haber estado trabajando Kekulé en el problema durante bastante tiempo.

En 1970, Frank Wilczek del *Institute for Advanced Study* en Princeton, Nueva Jersey, dedujo la forma en la que los núcleos de los átomos permanecen juntos. Este avance se produjo cuando estaba repasando un problema completamente diferente. De pronto experimentó una “aparición repentina en la mente” y se dio cuenta de que un enfoque fracasado en un área tenía éxito en otra.

Es famosa la historia que cuenta cómo Arquímedes obtuvo su inspiración respecto al principio del desplazamiento mientras soñaba despierto en su baño. Según la leyenda, se emocionó tanto con su descubrimiento que salió corriendo a la calle desnudo y gritando: “¡eureka!” (¡lo encontré!).

Henri Poincaré, hablaba de ideas y penetraciones increíbles que le llegaban de repente y con una fuerza inmediata.

En una encuesta realizada a científicos distinguidos, éstos mostraron que se trata de un fenómeno corriente. La mayoría de ellos tenían sus mejores ideas cuando no pensaban en el problema. Las ideas les llegaban mientras paseaban, se divertían o trabajaban en algún otro problema no relacionado (Michalko, 2002).

También Mozart describió él mismo la forma de componer mientras paseaba o por la noche al no poder dormir. En esos momentos surgen como un remolino de piezas musicales que se unen a otras más largas sin que él hiciera nada para ello. Después las tarareaba y las transcribía en notaciones musicales.

La verificación

Es la última de las etapas creativas se trata de comprobar si lo que se ha descubierto por asociación puede mantenerse lógicamente. Es el momento de exponer o expresar los hallazgos, y para esto se necesitan los métodos adecuados de expresión. Después de la invención se necesita echar mano de lo ya conocido para que los demás puedan entender el descubrimiento: formulaciones científicas, técnicas artísticas, lenguaje, notaciones musicales... Esto es, se necesita tener “una actividad bipolar entre la lógica y la fantasía, resultado de una comunicación intrapersonal e interpersonal” (Landau, 2003).

Algunos autores conciben la inteligencia creativa como una capacidad cognitiva y una actitud. Como capacidad tiene una íntima relación con la inteligencia lógica, como actitud pertenece a las emociones. Desde esta perspectiva el desarrollo de la inteligencia creativa y el fomento para la madurez emocional son fundamentales, ya que como explica Landau “los resultados muestran que la madurez emocional repercute tanto en la creatividad como en la inteligencia” (Landau, 2003).

El equilibrio y la madurez emocionales

El equilibrio y la madurez emocionales son otro de los requisitos fundamentales. Algunos niños superdotados tienen problemas emocionales varios y ello repercute en su vida personal y académica. Las características propias del equilibrio y madurez emocionales son: el

autoconcepto o comprensión de uno mismo, la autoestima o la participación eficaz, la seguridad en sí mismo y la libertad para manifestar sus pensamientos y deseos.

Pensamientos y emociones están generados por mecanismos simbólicos diferentes y, además, en las emociones interviene un mayor número de mecanismos cerebrales que en los pensamientos. Las emociones crean una furia de actividad orientada a un solo objetivo. Los pensamientos, a no ser que activen los mecanismos emocionales, no hacen esto (LeDoux, 1999).

Los niños superdotados no sólo piensan de forma diferente, sino que, además, sienten de forma diferente. Por ello, han de tenerse muy en cuenta los rasgos de personalidad de cada uno, pues los factores de personalidad son muy importantes para determinar los logros académicos. La seguridad y la certeza forjan la toma de decisiones.

La madurez emocional comporta “*la capacidad de aceptar los retos de la sociedad según mis potenciales, de forma libre y segura*” (Landau, 2003). Esta libertad y seguridad se adquiere en gran medida dentro de la propia familia, pues en ella nacemos y adquirimos las primeras destrezas e imitaciones. Dar seguridad y libertad, dentro de unas reglas generales flexibles, proporciona a los niños madurez emocional. El talento de los niños queda marcado por los estímulos del hogar, tales como: libros, imágenes excursiones, viajes... Los estudios de los padres, sobre todo los de la madre, muestran una alta correlación con la superdotación de los niños (Landau, 2003).

La base fundamental para resolver los problemas de los superdotados y talentos es la curiosidad del niño, junto con la confianza en sí mismo para explorar el entorno. Hay evidencias de que niños de 4 años con seguridad en sí mismos y autoestima, no solo son más inteligentes y más responsables socialmente, sino que son más capaces de hacer planes de futuro. Cuando se propone a los niños superdotados un objetivo a alcanzar ello incrementa su motivación hacia el estudio.

Se han descrito dos grupos de superdotados teniendo en cuenta la dimensión emocional:

- a. Los que están propensos a tener dificultades socioemocionales. Éste es el grupo más numeroso.
- b. Los que pueden recuperarse rápidamente de los problemas socioemocionales.

Los que presentan más problemas socioemocionales son los superdotados que no se diagnosticaron tempranamente, ni fueron atendidos como tales.

Y partiendo de las causas que los generan se han descrito dos categorías de problemas emocionales en los superdotados: *problemas endógenos* y *problemas exógenos*.

Problemas endógenos

Estos problemas hacen referencia a las características personales del niño superdotado.

En el siguiente cuadro quedan expuestas algunas características del niño superdotado y los posibles problemas.

CARACTERÍSTICAS	POSIBLES PROBLEMAS
Rápida retención de información	Impaciencia con los que resuelven lentos los problemas
Actitud de búsqueda, curiosidad intelectual, motivación intrínseca	Preguntas embarazosas, resistencia a la dirección
Capacidad de abstracción, síntesis, disfrute en la resolución de problemas	Rechaza u omite detalles, resistencia a la práctica, cuestiona la enseñanza
Captación de la causa-efecto	Dificultad para aceptar lo ilógico: sentimientos, tradiciones, creencias, etcétera.
Disfrute en la organización de cosas o de personas	Constructos complejos en reglas y sistemas. Puede ser dominante
Vocabulario amplio y fácil	Puede usar palabras para escapar de situaciones, adoptar un lenguaje de pequeño o como el que todo lo sabe
Pensamiento crítico	Puede aplicar este pensamiento muy intensamente
Dispuesto a lo inusual, abierto a nuevas experiencias	Criticar a otros; ser perfeccionista
Creativo e inventivo	Creerse diferente y no relacionarse con los otros o reñir
Intensa concentración, elevada atención	Resistencia a la interrupción, negligente en otras cosas cuando está interesado por algo
Sensibilidad, empatía, deseo de ser aceptado por los demás	Ser muy crítico y poco reflexivo al esperar los mismos valores de los demás, necesidad de reconocimiento del éxito
Mucha energía, periodos de mucho esfuerzo	Frustración ante la inactividad
Independiente en el trabajo, autoconfianza	Inconformista, no convencional
Versátil, intereses y habilidades diferentes	Desorganizado, frustrado, espera tener competencia
Fuerte sentido del humor	Ve situaciones absurdas y puede hacer payasadas

Cuadro 1. Posibles problemas endógenos de los superdotados (Clark, 1992).

Problemas exógenos

Dichos problemas están causados por las relaciones del niño con el ambiente. Entre los problemas exógenos que se han señalado están los siguientes:

- *La depresión*, causada por la familia, la escuela o los compañeros al no apoyar al superdotado en sus necesidades.
- *Las altas aspiraciones familiares* sobre el niño pueden condicionar a éste, sintiéndose excesivamente organizado y controlado. El niño puede tender a un perfeccionismo exagerado o a tener relaciones superficiales con otros niños. Se le ha de conducir a tener aspiraciones, pero dándole seguridad en sí mismo y educándole para lograr cosas, sabiendo enfrentarse a los errores que pudiera cometer.
- *Las relaciones con los hermanos* cuando no son fluidas provocan en el superdotado reacciones negativas. Puede ocurrir que los padres valoren más al superdotado y se sientan más atraídos por él, de este modo los hermanos luchan para ser considerados iguales, generando rivalidades entre ellos.

Cuando existen problemas lo mejor es solucionarlos, por ejemplo:

- *Cambiar de ambiente* ante la existencia de circunstancias hostiles o cuando los que le rodean no entienden su conducta.
- *Darle apoyo psicológico especializado* cuando sea necesario. Muchos niños superdotados y talentos son tratados y orientados por profesionales: psicopedagogos, psicólogos o psiquiatras, que desconocen sus características y la forma de tratamiento, centrándose solo en el comportamiento irregular del niño. A muchos de los superdotados se les diagnostica de falta de atención, de conductas obsesivas, etcétera, sin llegar a descubrir la raíz del problema, que está precisamente en la superdotación. Web (1993) ha dicho que los profesionales de la salud mental diagnostican a los superdotados como personas con serios problemas emocionales. Esto es consecuencia de que no existen test de personalidad apropiados para superdotados o talentos, pues un test proyectivo, aplicado a estos niños, dará como resultado una aparente conducta patológica, cuando realmente lo que muestra es una alta e intensa imaginación creativa.
- *Hacer una terapia familiar* cuando existan problemas familiares graves.

Motivación interna y laboriosidad

La *motivación interna* y la *laboriosidad* son otro de los componentes del *Modelo Tetrárquico de Superdotación Emergente*. Se habla de *motivación interna* o de interés de un individuo para realizar determinada conducta. La *motivación interna* es causada por una necesidad interior, por un deseo constante que mantiene a la persona con gran interés por conseguir lo que desea. Los motivos internos inician el comportamiento, lo dirigen, guían y lo mantienen por encima de los obstáculos hasta la satisfacción de las necesidades. Por el contrario, la *motivación externa* está causada por refuerzos externos y se extingue cuando los refuerzos que la mantenían desaparecen. Evidentemente, cuando existe una motivación interna hacia algo la forma de conseguirlo es el trabajo constante. Muchos inventores han señalado que sus descubrimientos fueron el fruto de la persistencia y del trabajo continuo y organizado.

El motor más importante y persistente para la realización laboriosa de cualquier proyecto es un incentivo interno o placer por la realización de algo. Es la “necesidad profunda” de la que hablaba Einstein en sus realizaciones: la motivación interna. De ahí que motivación interna y laboriosidad son dos aspectos del mismo principio en nuestro modelo. Son la cara interna y la cara externa de la misma función. Sin gusto, deseo o motivación interior es difícil llegar a la realización de obras originales.

Se ha dividido la motivación en innata y social. Muchas de nuestras motivaciones son aprendidas y por ello la familia, la escuela y la sociedad cumplen un importante papel en la motivación de los niños.

La teoría de la autoeficacia de Bandura (1982) hace referencia a la explicación de factores de motivación para el logro de los niños y se concibe como un intermediario que actúa entre las acciones y los procesos cognitivos. A los superdotados se les han de fijar retos difíciles de alcanzar para que mantengan la motivación. Los niños que se sienten competentes están más motivados a ejercitar sus habilidades y a trabajar. Esto indica la relación que existe entre la autoestima y la seguridad con la motivación y el trabajo. Esta motivación interna la adquieren mejor los niños que tuvieron experiencias personales positivas en el hogar y en la escuela. Marcarse retos es una forma eficaz de estar motivados y trabajar para conseguir lo que se desea. En un trabajo experimental desarrollado por Freeman (1993a) sostenía que los jóvenes ante una tarea a realizar actúan de manera diferente, dependiendo del interés que ésta les suponga. Si con la realización de la tarea se les da un premio, como caramelos o dinero, pero la tarea no les gusta, seguirán el camino más fácil para realizarla; pero, si por el contrario, ésta les gusta, tomarán la tarea como un reto y trabajarán sin límites.

La emergencia hacia el exterior de las cuatro capacidades o dimensiones intrapersonales está fuertemente condicionada por el ambiente social y cultural. Y en este sentido, la educación tiene un destacado papel de actuación.

El ambiente social y cultural

El ambiente social y cultural e, incluso, el físico, condicionan el desarrollo del talento, como se ha puesto de manifiesto en varios estudios realizados, aunque no se conozca el porcentaje que dichos factores ejercen. Se ha demostrado por diferentes estudios que las personas que rodean al superdotado tienen una gran importancia para descubrir el talento futuro: los primeros los padres, después los profesores, los compañeros, los tutores, etcétera. Sobre el papel que ejerce el ambiente Bloom (1985) hizo una investigación en el área de las artes (pianistas y escultores), de la capacidad cognitiva (matemáticos e investigadores) de los deportes (campeones olímpicos), llegando a la conclusión de la gran importancia que el ambiente social ejerce en la promoción de los diferentes talentos.

La familia

La familia tiene el papel más importante para la educación de los hijos, pues en la familia el niño aprende la forma de emplear el tiempo, a organizarse y a conseguir los aprendizajes básicos. No es fácil separar los efectos de la interacción entre padres e hijos, pues cada familia tiene su propio sistema cultural. Ello determina, en parte, las oportunidades que tienen los miembros de la familia para desarrollar sus capacidades. El talento puede manifestarse mejor si

el niño vive con una familia creativa. Una correcta educación incrementa el talento. Dentro de una familia los factores genéticos y ambientales tienen influencias diferentes en los hijos. Al parecer el 80% del C.I. está determinado por los genes. Además las diferencias genéticas intervienen en el 50% de las diferencias personales y en el 40% de las diferencias de intereses. La conclusión es que la personalidad y el comportamiento de los niños a lo largo de su vida son dispuestos genéticamente, aunque los padres influyen en el desarrollo posterior (Freeman, 1993b). También existen influencias diferenciales en la forma como cada hijo es tratado por sus padres. Se ha señalado que los niños pueden identificarse con uno de los progenitores e intentar imitarle, diferenciándose de los otros hermanos. Igualmente, se ha comprobado que el éxito es debido a largos e intensos procesos de entusiasmo y aprendizaje, combinados con largas horas de práctica bajo la estricta tutela de los padres.

El lenguaje familiar tiene una gran importancia para la constitución del talento. El desarrollo avanzado del lenguaje de los niños depende en gran medida de la estimulación y la práctica de los adultos; por ejemplo, hablar a los niños desde que nacen -incluso antes de nacer como sugieren algunos métodos prenatales- es una ayuda muy eficaz para la adquisición de la comprensión y expresión lingüísticas posteriores. La conversación en los hogares ayuda a los niños a desarrollar el lenguaje. No es tan importante la economía familiar como la actitud de los padres; las diferencias económicas de las familias tienen mínimos efectos en el éxito de los niños cuando las actitudes de los padres son positivas y les ayudan a aprender (Freeman, 1993,b).

La familia afecta muy directamente a la motivación de los niños y moldea sus actitudes emocionales. Lo que marca la principal diferencia de los niños que tienen potenciales intelectuales similares es la estimulación de la familia en los primeros años. El modo de comportamiento de los padres es un factor importante para el éxito de los hijos. Los padres que obtienen mayor éxito en el logro de sus hijos no son los que les dicen lo que tienen que hacer, sino los que lo hacen con ellos. Los niños han de tener materiales en sus hogares para aprender: libros, enciclopedias, juegos, instrumentos diversos, etcétera, para esto no se necesita contar con una alta economía familiar, sino que los padres tengan interés en dar medios a sus hijos para que ellos aprendan.

Albert (1980) propuso que se necesitaban dos transformaciones para llegar a la excelencia: la primera implica una canalización de la sobredotación intelectual en sobredotación creativa; la segunda implica una canalización de la creatividad en la configuración del talento, impulso y valores que lleven al éxito. Se ha observado que estas transformaciones son el resultado de una interacción dinámica entre un precoz reconocimiento del talento, experiencias positivas de socialización familiar y experiencias positivas en el desarrollo de la carrera. Esta interacción es más probable que ocurra cuando el talento particular es de especial interés para la familia.

La escuela

El sistema de enseñanza basado en el avance personal de cada niño, teniendo al profesor como recurso, es el mejor sistema para la educación del superdotado. Un sistema similar al empleado por el método Montessori. Una escuela que tenga un diseño curricular personalizado y que lleve a la práctica el desarrollo de las capacidades de cada uno de los niños es la mejor escuela para

la aparición del talento. Por el contrario, una escuela uniformada, que no tenga en cuenta las capacidades individuales, será un obstáculo para la emergencia del talento.

La sociedad

La Sociología de la Ciencia ha proporcionado factores que influyen en el desarrollo de futuros científicos. Zuckerman (1977) examinó variables de personalidades a los que se les había concedido el Premio Nobel y de miembros de la Academia de Ciencias de los Estados Unidos. El 50% de los galardonados con el Nobel y el 47% de los miembros de la Academia Nacional de Ciencias estudiaron en una de las siguientes universidades: Harvard, Columbia, Johns Hopkins, Universidad de California, Berkeley y Princeton. Alrededor de un tercio de estos galardonados asistieron a una de las 20 instituciones de élite. El 52% de los galardonados americanos y el 41% de los 286 que obtuvieron el Nobel en todo el mundo entre 1901 y 1972 tenían por lo menos un Nobel como supervisor o colaborador senior. De ellos aprendieron a tratar problemas importantes, a apreciar soluciones elegantes, a mantener altos estándares de empeño y a trabajar fuertemente para conseguir estos estándares. Ello les lleva a hacer publicaciones tempranas de investigaciones significativas, lo cual conduce al reconocimiento y a promociones académicas. También les lleva a un aumento de seguridad en sí mismos. Se ha comprobado la existencia del “Efecto Matthew”, consistente en los beneficios acumulativos que acompañan a las personas que tienen ventajas y reconocimiento iniciales.

En el *Proyecto para la Investigación del Desarrollo de Talentos* de la Universidad de Chicago (Bloom, 1985) se hizo un seguimiento de los intereses y de las aptitudes personales de grandes talentos, llegando a las siguientes conclusiones: las personas eminentes poseen una combinación de valores teóricos y estéticos; están motivados para descubrir soluciones elegantes y para descubrir la verdad; tienen fuerte personalidad y son capaces de resistir a la ambigüedad, y a la falta de armonía más que la mayoría de la gente; son muy curiosos y prefieren la novedad, y la complejidad. Después de haber sido evaluados mediante el *Inventario Psicológico de California* dieron puntuaciones sobresalientes en dos factores: autonomía adaptativa y seguridad en sí mismos. En síntesis, el estudio concluye que los adjetivos que mejor pueden describirles son: independientes, seguros de sí mismos, espontáneos, flexibles, asertivos, ambiciosos y competitivos.

El *Modelo Tetrárquico de Superdotación Emergente* es la base fundamental en la que se apoya nuestro *Programa de Enriquecimiento para Superdotados y Talentos*, que se aplica con éxito desde el año 1991, cuyos objetivos principales son el adecuado desarrollo de las emociones y la socialización de los superdotados, y la emergencia del talento mediante la aplicación de la inteligencia creativa. Deseamos, como ha dicho Taylor (1996), que nuestros estudiantes superdotados sean pensadores, investigadores e innovadores y no sólo aprendices, memorizadores e imitadores. Este es nuestro reto.

Notas sobre el autor:

Esteban Sánchez Manzano es profesor del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad Complutense de Madrid. Su línea de investigación principal es el fenómeno de la superdotación en el ámbito educativo. Correspondencia: smanzano@edu.ucm.es

Referencias

- Albert, R.S. (1980). Family positions and the attainment of eminence. In *Gifted Child Quarterly*, 24, 87-95.
- Ary, D., Yacobs, L. & Rasavich, A. (1990). *Introducción to research in education*. Ft. Worth, TX: Holt; Rinehart, and Winston.
- Bandura, A. (1982): Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, vol. 37, pp. 122-147.
- Bloom, B.S. (1985): *Developing talent in young people*, New York, Ballantine Books.
- Cattell, R.B. (1971). *Abilities, their structure*,
- Eysenck, H.J. (1988). La maduración y medición de la inteligencia. En Freeman, J. et al. (ed.): *Los niños superdotados*, Madrid: Santillana.
- Feldhusen, J.F. (1991): Identification of Gifted and Talented Youth, en Wang, M.C.; Reynolds, M.C. y Walberg, H.J. (Eds.), *Handbook of Special Education. Research and practice: Emerging programs*, Oxford, Pergamon Press, Vol. 4.
- Freeman, J. (1993a): *Counselling the highly able secondary school child*, Strasbourg, Council of Europe, Council for Cultural Co-operation.
- Freeman, J. (1993b): Parent and families in nurturing giftedness and talent. En Heller, K.A.; Mönks, F.J. & Passow, H.A. (Eds.): *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talented*. Oxford: Pergamon Press.
- Gagné, F. (1985). Giftedness and Talent: Reexamining a reexamination of the definitions, *Gifted Child Quarterly*, 29, 103 - 112.
- Gagné, F. (1991). Toward a differentiated model of giftedness and talent, en Collangelo, N. y Davis, G. A. (Eds.): *Handbook of gifted education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Gagné, F. (1993). Constructs and Models Pertaining to Exceptional Human Abilities, en Heller, K.A.; Mönks, F.J. y Passow, H.A. (Eds.): *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talented*. Oxford: Pergamon Press.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences. The theory in practice*. New York: Basic Books. (Traducido al español en Ed. Paidós).
- Getzels, H. & Jackson, P. (1962): *Creativity and intelligence*. New York: Wiley.
- Guilford, J.P. (1967). *The nature of human intelligence*, New York: McGraw Hill.
- Jensen, A.R. (1982). Reaction time and psychometric g. En Eysenck, H.J. (ed.): *A model for intelligence*. New York: Springer.
- Landau, E. (2003). *El valor de ser superdotado*, Madrid: MEC, CM y CEIM.
- LeDoux, J. (1999). *El cerebro emocional*. Barcelona, Ariel/Planeta.
- Luria, A.R. (1962). *Higher cortical functions in man*. Moscú.
- Michalko, M. (2002). *Los secretos de los genios de la creatividad*. Barcelona. Gestión 2000.
- Piaget, J. (1950). *The psychology of intelligence*, London, Routledge & Kegan Paul Ltd.
- Renzulli, J.S. (1997). *The enrichment triad model: a guide for developing defensible programs for the gifted and talented*, Creative Learning Press.
- Rugg, H. (1963). *Imaginatio*, New York.
- Sánchez Manzano, E. (1999). *Identificación de niños superdotados en la Comunidad de Madrid*. Madrid: MEC, CM, CEIM, RICH.
- Sánchez Manzano, E. (Dir.) (2000). *Alumnos superdotados: experiencias educativas en España*, Madrid: MEC, CM, CEIM, RICH.

- Sánchez Manzano, E. (Dir.) (2002). *Superdotados y Talentos. Un enfoque neurológico, psicológico y pedagógico*. Madrid: CCS.
- Sánchez Manzano, E. (2003). *Los niños superdotados: Una aproximación a su realidad*. Madrid: Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid
- Sánchez Manzano, E. (2006): *Bases neurológicas y psicopedagógicas del tratamiento educativo de la diversidad de personas*, Madrid, UNED.
- Sánchez Manzano, E. (2009). *La superdotación intelectual*. Málaga: Aljibe.
- Sánchez Manzano, E. (2010). *La inteligencia creativa*. Málaga: Aljibe.
- Steiner, G. (2001). *Gramática de la creación*, Madrid: Siruela.
- Sternberg, R. (1988). *The triarchic mind. A new theory of human intelligence*, New York: Viking.
- Taylor, C.W. (1996). Los potenciales de talento más grandes del mundo, en Varios, *Dossier: La atención a los niños sobresalientes*, Guadalajara (México): Universidad de Guadalajara.
- Taylor, C.W. (ed.) (1964). *Creativity: progress and potencial*, New York.
- Torrance, E.P.(1993). The Beyonders in thirty years longitudinal study of creative achievement, *Roepers Review*, 15, (3), 131-135.
- Wallach, M. (1988). Testing for creativity and giftedness, en F. D. Harowitz y M. O'Brien (eds.): *The gifted and talented: developmental perspectives*. Washinton, American Psychological Association.
- Wallach, M. & Kogan, N. (1965). *Modes of thinking in youngchildren*, New York, Holt, Rinehart & Winston.
- Webb, J.T. (1993). Nuturing social-emocional development of gifted children. En Heller, K. A.; Mönks, F.J. y Passow, H.A. (Eds.). *Internacional handbook of research and development of giftedness and talent*. Oxford, Pergamon Press.
- Weisberg, R.W. (1987). *Creatividad. El genio y otros mitos*, Barcelona, Labor.
- Zuckerman, H. (1977). *Scientific elite: Nobel laureatein the United States*, New York, Fre Press.

Recibido: 03/05/2010
Aceptado: 11/09/2010

Construcción del cuestionario de “Concepciones sobre inclusión educativa de alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad intelectual” (CIEDI)

Developing questionnaire “Conceptions about inclusive education of students with special education needs associated to intellectual disability” (CIEDI)

Constanza San Martín Ulloa y Pilar Fernández Lozano

Universidad Complutense de Madrid

Resumen: Las concepciones del profesorado, entendidas como teorías implícitas, constituyen elementos que pueden favorecer u obstaculizar los procesos de inclusión educativa. Con el propósito de explorar y describir las concepciones que docentes y estudiantes chilenos de pedagogía mantienen sobre la inclusión de alumnos que presentan discapacidad intelectual, y debido a la carencia de instrumentos acordes con este objetivo, se construyó un cuestionario de 25 dilemas, organizados en tres dimensiones de análisis. En este artículo, se describen las fases del proceso de elaboración del cuestionario de “Concepciones sobre inclusión educativa de alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad intelectual” (CIEDI). Los resultados indicaron que es posible identificar dos perspectivas extremas en las concepciones del profesorado, unas cercanas a planteamientos segregadores y otras más acordes con el paradigma inclusivo. Se advierte una menor consistencia de la teoría interpretativa, lo que podría confirmar su carácter transitorio y evolutivo.

Palabras clave: Concepciones del profesorado; teorías implícitas, inclusión educativa; discapacidad intelectual; cuestionario de dilemas.

Abstract: Teacher’s conceptions, understood as implicit theories, can favour or hinder the inclusive education processes. In order to explore and describe conceptions of teacher and pedagogy students from Chile about inclusion of learners with intellectual disability and due the lack of existing instruments for that purpose, a questionnaire with 25 dilemmas organized in 3 dimensions of analysis was created. This article describes the development stages of questionnaire “Conceptions about inclusive education of students with special education needs associated to intellectual disability”. Results showed that is possible to identify two extreme perspectives on teachers’ conceptions, one near

to segregation and another agreed with inclusive paradigm. Interpretative theory is less consistent, which might confirm its temporary and evolving nature.

Key words: Teacher's conceptions; implicit theories; inclusive education; intellectual disability; dilemma questionnaire.

Introducción

Contar con un sistema educativo de calidad para todos sus miembros, que permita una participación activa como ciudadanos, implica dar respuestas eficaces y coherentes a una población que como elemento común comparte el hecho de ser diversa.

Frente a estos desafíos, internacionalmente se han impulsado distintas iniciativas, acuerdos y propuestas que posibiliten una educación inclusiva, que asegure la presencia, participación y aprendizaje de todos los estudiantes que integran los sistemas educativos (OEA, 1999, 2006; ONU, 1948, 1993; UNESCO, 1990, 1994, 2000).

En este contexto mundial, Chile—lugar donde se enmarca este estudio— ha realizado en las últimas décadas una serie de reformas a su sistema educativo, con el fin de asegurar el acceso, la equidad y la calidad educativa para su población.

A pesar de los múltiples esfuerzos realizados hacia la meta de la educación inclusiva, los sistemas educativos, inmersos en un contexto social complejo, se ven enfrentados al desafío de dar respuestas de calidad a todo su alumnado. Sin embargo, el logro de estos propósitos ha implicado una serie de dificultades relacionadas entre otros muchos aspectos, con el diseño e implementación de políticas educativas, los recursos y el modo de asignación para su puesta en práctica, la formación y las actitudes del profesorado, la cultura escolar y social. En este contexto, ha cobrado interés en el ámbito de la psicología de la educación, el estudio de las concepciones del profesorado, por cuanto éstas, al influir en las prácticas pedagógicas (Jiménez y García, 2006; Pérez Echeverría, Mateos, Pozo y Scheuer, 2001; Pérez Echeverría, Mateos, Scheuer y Martín, 2006; Pozo, 2008; Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993), podrían constituirse tanto en obstáculos como en facilitadores para el logro de la educación inclusiva (Ainscow, Booth & Dyson, 2006) pudiendo ser, por tanto, un elemento clave en la generación de cambios y mejoras de los sistemas educativos (Fullan, 2002).

La existencia de teorías educativas constructivas, de políticas de atención a la diversidad, de congresos y convenciones internacionales que ratifican el derecho a una educación de calidad para todos y con todos, no son suficientes para que los procesos de cambio educativo se produzcan. Esto se debe, entre otros aspectos, a la persistencia de dilemas en cuanto a las diferencias y la diversidad del alumnado (Norwich, 2008), así como a la prevalencia de los sucesos de carácter implícito. Éstos, organizados como teorías y utilizados de manera inconsciente para analizar la realidad, actúan como verdades que las personas asumen como propias (Cubero, 1996; Rodrigo et al., 1993; Pozo, Scheuer, Mateos y Echeverría, 2006). Ello es debido a que, las teorías implícitas facilitan la adaptación al entorno en el que nos desenvolvemos, permiten interpretar distintos sucesos, elaborar inferencias prácticas y planificar diversas acciones (Pozo, 2008, 2009; Rodrigo, 1997; Rodrigo et al., 1993).

La investigación de las concepciones sobre los procesos de inclusión educativa es escasa, más aun desde la perspectiva de las teorías implícitas, un ámbito de reciente configuración propiciado desde la psicología cognitiva, que sólo en los últimos años ha proporcionado evidencia empírica al respecto (López, Echeita y Martín, 2009; Sandoval, 2009). Para abordar estas temáticas, los estudios han centrado fundamentalmente su interés en las actitudes y opiniones del profesorado hacia las personas que presentan discapacidad y sus procesos de integración e inclusión educativa (véase por ejemplo, Avramidis & Norwich, 2002; Avramidis, Bayliss & Burden, 2000; Bausela, 2008).

En Chile, la mayor parte de las investigaciones realizadas en los últimos años, se han centrado en la descripción del funcionamiento de los Proyectos de Integración Escolar (PIE) y en la identificación de las barreras y facilitadores presentes en el sistema educativo para su implementación. Estos estudios han sido abordados a partir de las opiniones, percepciones y representaciones que poseen los docentes respecto de la integración (CEAS-MINEDUC, 2003; Damm, 2009; Ossa, 2008; UMCE-MINEDUC, 2008). Sin embargo, se carece de estudios y de instrumentos que, de manera intencionada, hayan buscado acceder a las concepciones de profesores y estudiantes de pedagogía acerca de estas temáticas.

En este contexto educativo, se planteó un interrogante principal: ¿Qué concepciones poseen los actuales y futuros docentes acerca de los procesos de integración e inclusión educativa de alumnos que presentan discapacidad intelectual en la enseñanza primaria en Chile?, por cuanto éstas podrían estar influyendo en las prácticas pedagógicas.

Para dar respuesta a este interrogante y debido a la carencia de instrumentos que permitieran acceder a estas concepciones se decidió crear un *cuestionario de dilemas*, partiendo de dos aspectos centrales: a) Entender el estudio del pensamiento del profesor y sus concepciones desde el enfoque de las teorías implícitas; b) Asumir que los procesos de inclusión involucran dilemas y contradicciones en distintos ámbitos del contexto educativo y social.

Concepciones como teorías implícitas

El estudio del pensamiento del profesor, ha sido abordado en el transcurso de los años desde distintos enfoques teóricos.

Desde la perspectiva de las teorías implícitas, se asume que éstas constituyen marcos interpretativos de carácter implícito (inconsciente) y organizado (Pozo et al., 2006; Rodrigo, 1993), siendo construidas de manera individual por medio de procesos de aprendizaje implícito (educación informal), a partir de experiencias adquiridas en entornos socio-culturales (Pozo, 2009; Pozo et al., 2006; Rodrigo et al., 1993).

De este modo, el objeto último de estudio se centra en aquellas teorías, que de manera no consciente (Cubero, 1996; Rodrigo et al., 1993; Pozo et al., 2006) permiten interpretar diversos sucesos, elaborar inferencias prácticas, planificar distintas acciones (Pozo, 2008, 2009; Rodrigo, 1997; Rodrigo et al., 1993) y determinar las metas que movilizan el actuar (Rodrigo, 1997). El acceso a estas teorías hace posible explicar el sentido que los profesores otorgan a la enseñanza y el aprendizaje (Pérez Echeverría, Mateos et al., 2006) y, por tanto, también a los procesos de integración e inclusión educativa.

Asumiendo que las teorías implícitas cuentan con ciertos principios subyacentes, a partir de los cuales éstas se construyen (Pozo, 2003), proporcionando consistencia y coherencia a nuestras representaciones, Pozo y Gómez Crespo (1998) identificaron, en la evolución de estas concepciones, rasgos comunes en los principios epistemológicos, ontológicos y conceptuales. Este planteamiento ha sido compartido por otros autores que se enmarcan dentro de este enfoque (Pérez Echeverría et al., 2001).

En un intento por sistematizar las diversas maneras en que las personas articulan sus concepciones en torno al aprendizaje y la enseñanza, se dio paso a la diferenciación de tres teorías implícitas principales. Éstas han sido denominadas como: a) *teoría directa*, b) *teoría interpretativa*, c) *teoría constructiva*. Estos constructos organizadores de las teorías implícitas han sido considerados por diversos autores en la investigación de las concepciones de distintos colectivos de sujetos (Pozo, 2009; Pérez Echeverría et al., 2001; Martín et al., 2005) y constituyen uno de los pilares centrales del presente estudio.

Las tres teorías descritas, forman parte de un continuo desde concepciones centradas en la captación de la realidad (realismo ingenuo) hacia otras en las que se van incorporando progresivamente nuevos elementos (procesos cognitivos del alumno, características contextuales, etc.), hasta llegar a una perspectiva desde donde se asume que cada persona construye sus propias realidades otorgando valor a diversos aspectos contextuales (Pérez Echeverría et al., 2001).

- a) *Teoría Directa*: Se corresponde con una concepción transmisiva tradicional de la enseñanza-aprendizaje. Se centra en los resultados del aprendizaje, que se corresponderían de forma lineal con ciertas condiciones del aprendiz o del entorno (motivación, edad, exposición al estímulo).

Respecto a la diversidad del alumnado, esta teoría se acerca a una *perspectiva individual* y a un modelo médico/clínico/rehabilitador. Desde estos planteamientos se asume que las necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad, responden sólo a causas individuales, por lo que la intervención requiere cuidados hacia el déficit. Se sostiene que la respuesta educativa, deba ser responsabilidad de un profesor especialmente cualificado para el trabajo con este tipo de alumnos, otorgando apoyos pedagógicos individuales, mediante el uso de materiales especiales. La entrega de apoyos se concibe dentro de aulas de recursos o bien en centros especiales.

- b) *Teoría Interpretativa*: El centro de atención sigue posicionado en los resultados de aprendizaje, si bien se toman también en consideración los procesos que pone en juego el aprendiz, que, aunque diversos, son también considerados desde una perspectiva sumativa y lineal respecto al producto del aprendizaje.

En cuanto a la atención a la diversidad del alumnado derivada de necesidades educativas especiales, esta teoría se acerca a los supuestos que sustentan una integración escolar o perspectiva integradora, ubicándose en una posición intermedia entre la teoría directa (perspectiva segregadora) y la teoría constructiva (perspectiva inclusiva).

- c) *Teoría Constructiva*: El foco de interés es el aprendiz que puede construir conocimientos no siempre coincidentes con los contemplados en el currículo. Desde esta perspectiva, el aprendizaje se entiende como algo complejo que debe ser interpretado desde una perspectiva sistémica.

Desde estos planteamientos, se fomenta la diversidad en el aula junto con la cooperación entre los alumnos, propiciando un aprendizaje “horizontal” mediado por la acción docente. De tal forma, se asume que el aula debe atender a todos los alumnos, integrando progresivamente a los que presentan mayores dificultades con aquellos que no las presentan (Pérez Echeverría, Pozo, Pecharromán, Cervi y Martínez, 2006).

A partir de esta teoría, las dificultades del aprendizaje se interpretan desde un modelo social, que se traduce en una *perspectiva curricular, interactiva, contextual* (Ainscow, 2001b). De este modo, se cambia el foco de atención posicionado en los “problemas del alumno”, hacia la interacción que se realiza dentro del entorno escolar, alejándose de modelos clínicos de intervención, para pasar a modelos preventivos orientados a la generación de elementos que faciliten el aprendizaje de todos (Monereo y Solé, 1996).

Concepciones y dilemas respecto a distintos escenarios de los procesos de inclusión educativa

Los procesos de integración e inclusión educativa abarcan una serie de ámbitos dilemáticos referidos a las prácticas educativas, las culturas profesionales, la evaluación de los aprendizajes, el liderazgo, el rol de la familia, etc. Respecto a estos y otros elementos propios de los contextos escolares que intervienen en el desarrollo de la inclusión, las concepciones que poseen los distintos agentes educativos involucrados van a influir en las decisiones y acciones que se lleven a cabo en los centros educativos. De este modo, existen teorías factibles de ser agrupadas en nudos críticos o dimensiones, debido a lo cual, considerando los aportes de diversas fuentes, se ha estimado pertinente plantear tres escenarios centrales, que se relacionan íntimamente entre sí: a) Diversidad, N.E.E. y discapacidad intelectual; b) Gestión curricular; y c) Organización de los apoyos.

En cada uno de estos tres escenarios o dimensiones, es posible identificar a su vez otras sub-dimensiones, en cada una de las cuales ha sido posible establecer tres tipologías de concepciones o teorías, sobre la base de los supuestos de las teorías implícitas, junto con los que sostienen los distintos tipos de respuesta educativa ante la diversidad: segregación, integración e inclusión.

a) Concepciones sobre la diversidad, necesidades educativas especiales y discapacidad intelectual

En esta dimensión es posible identificar dos aspectos centrales, por una parte aquellas concepciones referidas al origen y naturaleza de las N.E.E., de la discapacidad y de las dificultades de aprendizaje, puesto que éstas influirían en el tipo de respuesta educativa que se diseña y desarrolla dentro de los centros escolares. Por otra parte, es posible identificar distintos planteamientos en torno a la valoración de la diversidad, que transitan desde concepciones que la visualizan como un problema hasta otras que la conciben como una posibilidad de aprendizaje, a lo que subyacen posicionamientos generales con respecto a la inclusión y a las intervenciones educativas ante un alumnado diverso.

b) Concepciones respecto de la gestión curricular

Las concepciones que se mantienen respecto a la gestión curricular y, en definitiva, al tipo de respuesta pedagógica que se da a la diversidad del alumnado dentro del aula, conforman un escenario relevante para los procesos inclusivos. En esta dimensión, se incluyen aspectos referidos al diseño de la propuesta curricular, lo que se relaciona directamente con el tipo de currículo que se adopte, los objetivos y las metodologías empleadas para su logro. Por otra parte, abarca distintas visiones en cuanto a la organización social de los alumnos en el aula, las que pueden fluctuar entre el agrupamiento por habilidades heterogéneas, resaltando el valor del aprendizaje colaborativo, o bien desde una perspectiva donde se defiende la organización de los alumnos en grupos de habilidades homogéneas. Por último, en torno a la evaluación –elemento clave en todo proceso de enseñanza y aprendizaje– existen distintas perspectivas que se pueden asumir en cuanto a su función y estrategias metodológicas.

c) Concepciones respecto de la organización de los apoyos

Refiriéndonos sólo al aspecto educativo, Ainscow y Booth (2002, p.19) entienden los apoyos como “todas las actividades que aumentan la capacidad de un centro para atender a la diversidad del alumnado”. Dentro de este escenario, surge como relevante el rol y responsabilidad que se otorga y/o asumen tanto los profesores de enseñanza general básica como los educadores diferenciales o “especiales”, que ha sido descrito como un aspecto complejo y no carente de dilemas en el proceso de inclusión escolar, relacionado con los enfoques de formación inicial y permanente del profesorado, junto con elementos propios de las culturas organizacionales de las instituciones escolares (Ainscow, 2001a; Echeita, 2006). Además, en esta dimensión se abordan las concepciones que se poseen en cuanto a la entrega y organización de apoyos tanto humanos como materiales, acotando el alcance del concepto de apoyo sólo al contexto escolar, en cuanto a los momentos y el espacio físico donde éstos se proporcionan.

Dilemas como vía de acceso a las teorías implícitas

Desde el enfoque de las teorías implícitas, las investigaciones se han desarrollado considerando los avances de la psicología cognitiva. En un sentido pragmático, esto ha derivado en la utilización de instrumentos en los que predomina la utilización de *cuestionarios de dilemas* para la recogida de información (López et al., 2009; Martín et al., 2005; Pérez Echeverría, Pozo et al., 2006; Sandoval, 2009).

De acuerdo a la evidencia acumulada dar respuesta a distintos dilemas, es un procedimiento apropiado para la evaluación de procesos complejos como son las concepciones del profesorado. Para responder a estos dilemas o ejemplos hipotéticos, denominación que han otorgado Salend y Knops (1984, en Garrido, Marchena, Fernández y López, 2001), se hace necesario movilizar los propios conocimientos, actitudes, intereses y actuaciones, por lo que pueden constituir una manera fiable de acceso a las teorías implícitas, en este caso, acerca del proceso de inclusión educativa de alumnos que presentan discapacidad intelectual.

En este tipo de instrumentos, se plantean una serie de preguntas en las que se describen y reflejan situaciones cotidianas del aula y del centro educacional, que suelen encontrar los profesores en la interacción con el entorno social y escolar.

En relación a cada uno de estos dilemas, se dispone de tres opciones de respuesta, que se corresponden con cada una de las posiciones y teorías implícitas que sustentan este estudio (teoría directa, teoría interpretativa, teoría constructiva). La respuesta a estos dilemas, consiste en seleccionar la opción que más se acerque a la que produciría el propio sujeto en una situación real y que, por tanto, más se aproxime a su concepción acerca de la situación problemática planteada.

Objetivo

Debido a la carencia de instrumentos que permitieran dar respuesta al interrogante central antes expuesto, se decidió crear un *cuestionario de dilemas*. De este modo, el objetivo de este estudio es: *Elaborar un instrumento que permita explorar y describir, desde la perspectiva de las teorías implícitas, las concepciones que mantienen docentes y estudiantes chilenos de pedagogía sobre el proceso de inclusión educativa en enseñanza primaria de alumnos que presentan discapacidad intelectual.*

Método

Diseño

El estudio se realizó en base a un diseño no experimental de tipo mixto, puesto que la construcción del instrumento consideró la recogida y análisis de datos tanto cualitativos como cuantitativos.

Participantes

El procedimiento de selección de los participantes fue de tipo incidental (no probabilístico), procurando acceder a un número de sujetos que permitiera realizar las distintas fases del proceso de construcción del instrumento, entre ellas, el pilotaje del mismo.

En las distintas etapas de la construcción del cuestionario, se contó con diferentes participantes:

- *Proceso de validación de contenido:* 10 expertos (españoles y chilenos).
- *Aplicación de la primera prueba piloto:* 40 sujetos chilenos, de los cuales 13 fueron profesores de Enseñanza General Básica (EGB), 11 profesores de Educación Diferencial o Especial (EDI), 7 estudiantes universitarios de 4º año de la carrera de EGB y 9 estudiantes de 3º año de la carrera de EDI.
- *Aplicación de la prueba piloto:* 256 sujetos chilenos, de los cuales 130 fueron estudiantes universitarios (EGB=63; EDI=67) y 126 profesores en activo (EGB=70; EDI=56) pertenecientes a tres comunas (ayuntamientos) de la Provincia de Valparaíso (Villa Alemana, Viña del Mar y Valparaíso).

- *Aplicación del cuestionario de dilemas CIEDI*: 838 sujetos chilenos, de los cuales 458 fueron docentes con desempeño en Educación Primaria de centros educativos públicos y 380 estudiantes universitarios, con titulaciones en Enseñanza General Básica y Educación Diferencial o Especial.

Variables y su medida

Las variables consideradas en este estudio, corresponden a aquellas referidas a las concepciones sobre inclusión educativa, organizadas según su contenido en tres dimensiones de análisis propuestas en base a una extensa revisión bibliográfica: a) Diversidad, N.E.E. y discapacidad intelectual; b) Gestión curricular; y c) Organización de los apoyos. Estas variables han sido operativizadas en tres teorías implícitas: teoría directa, teoría interpretativa y teoría constructiva.

Aspecto Evaluado		Operacionalización			Instrumentos/ Procedimientos	
		Perspectiva Segregadora (Teoría directa)	Perspectiva Integradora (Teoría interpretativa)	Perspectiva Inclusiva (Teoría constructiva)		
I. Diversidad, N.E.E. y discapacidad intelectual	Origen y naturaleza de las N.E.E.	Estática; esencialista; individual	Situacional	Interaccionista; curricular; contextual		
	Valoración de la diversidad y la inclusión en contextos educativos	Ideología liberal; igualdad total; diversidad como problema	Ideología igualitaria; diversidad ocasionalmente positiva	Ideología pluralista; equidad; valoración y celebración de la diversidad		
	Diseño de la propuesta curricular	Currículo especial o currículo común sin adaptaciones	Currículo adaptado	Currículo común flexible; enseñanza adaptativa		
Concepciones sobre inclusión educativa de alumnos que presentan discapacidad intelectual	II. Gestión Curricular	Organización social en el aula	Grupos de habilidades homogéneas; trabajo individual	Agrupamiento según objetivos y nivel de alumnos	Grupos heterogéneos	Juicio de expertos
	Evaluación	Clásica; sumativa; homogénea	Sumativa/formativa	Continua; formativa; personalizada		CIEDI (piloto)
	III. Organización de los Apoyos	Cultura y rol profesional	Especialización; delegación de responsabilidad; cultura burocrática e individualista	Complementariedad; cultura balcanizada o pseudo-colaborativa	Responsabilidad compartida; interdependencia; cultura colaborativa, adhocrática	
	Contexto: tiempo y espacio para la entrega de apoyos	Escuela especial o aula especial	Tiempo compartido entre aula especial y regular o entre escuela especial y regular	Escuela regular, aula ordinaria		

Tabla 1. Variables, instrumentos y procedimientos.

Procedimiento

En una primera fase, se realizó una investigación bibliográfica con el objeto de establecer el marco de los contenidos a medir por el instrumento de acuerdo a la finalidad y propósito que se perseguía. Lo anterior, permitió identificar los principales aspectos o contenidos (dimensiones y sub-dimensiones) útiles para la construcción del cuestionario.

En una segunda etapa, se realizó la construcción de la versión inicial del instrumento, para lo cual se consideró como base el “Cuestionario de concepciones del profesorado de primaria”, elaborado por Martín et al. (2001), que a pesar de no centrarse en la temática de inclusión escolar, ha sido formulado en base a dilemas referidos a los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esto dio la posibilidad de seleccionar y adaptar una serie de ítems (dilemas) a los propósitos de este estudio. Junto con lo anterior, se consideraron elementos de los “Ejemplos Hipotéticos” del “Programa para el desarrollo de la competencia integradora del profesorado” (Garrido et al., 2001) y algunos dilemas del “Cuestionario de concepciones sobre inclusión escolar en educación secundaria” (López, 2008).

Posteriormente, teniendo en cuenta tanto los instrumentos descritos como la investigación bibliográfica desarrollada, se procedió a la construcción de la primera versión del cuestionario, para lo cual se siguió la secuencia de acciones que se exponen a continuación:

Creación de un banco de ítems

Se elaboraron ítems (dilemas) sobre la base de informes y documentos relacionados con educación inclusiva y Proyectos de Integración Escolar (PIE) en Chile. Además, se seleccionaron y adaptaron ítems de los tres instrumentos mencionados (Garrido et al., 2001; López, 2008; Martín et al., 2001), considerando aquellos dilemas que permitían obtener información específica y válida sobre algunos aspectos compartidos con el tema de investigación, realizando modificaciones en cuanto a terminología y pertinencia a la realidad chilena para su mayor comprensión. En esta instancia se elaboró un total de 65 ítems.

Además, en esta fase se establecieron especificaciones del formato inicial del instrumento respecto a la presentación del cuestionario, el tipo de respuestas y la codificación de cada una de ellas con miras al análisis de los datos.

Selección de ítems previa a la valoración de expertos

Los 65 ítems iniciales fueron sometidos a una revisión y reestructuración con el propósito de evitar la reiteración de contenidos. En esta fase se decidió descartar 25 de ellos, dando lugar a un banco de 40 elementos para ser posteriormente sometidos al criterio de expertos.

Selección de ítems a partir del juicio de expertos

Debido a la necesidad de garantizar la validez de contenido del cuestionario en construcción, es decir, determinar si el instrumento estaba midiendo aspectos acordes con los objetivos (Best, 1982; Pérez Juste, García y Galán, 2009) y saber si constituía una muestra adecuada y representativa de los contenidos en torno a las concepciones sobre el proceso de inclusión educativa, se determinó llevar el instrumento a juicio de expertos.

Se contactó con un total de 30 expertos hispano hablantes, quienes fueron seleccionados por tener una destacada relación con el tema de la investigación. De éstos, 10 decidieron participar en el estudio.

Cada uno de los expertos recibió una carta en la que se daba a conocer la temática y el propósito de la investigación, junto con el cuestionario inicial y la escala valorativa que debían completar de acuerdo al grado de pertinencia en una escala de 1 a 5, (a mayor valor, mayor pertinencia). Todo esto mediante un formulario electrónico que fue enviado a cada uno ellos.

La valoración que se solicitó consideraba criterios de: a) Pertinencia, en cuanto a las dimensiones de análisis planteadas para abordar las concepciones sobre inclusión educativa y pertinencia de cada demanda (situación hipotética) para ser incluida en cada una de las dimensiones; b) Coherencia entre las opciones de respuesta propuestas para cada situación, con la teoría que se busca reflejar en cada una de ellas (teoría directa, teoría interpretativa, teoría constructiva); c) Claridad y sencillez en la redacción.

Para el análisis de los datos obtenidos, se utilizó la tabla de valores mínimos de la razón de validez de contenido, propuesta por Lawshe (1975, en Cohen y Swerdlik, 2006).

Después de obtener las respuestas de los expertos, que consistía en la valoración de cada indicador (1 a 5) y para determinar el valor mínimo de validación de cada indicador, se utilizó la siguiente fórmula:

$$CVR = \frac{Ne - N/2}{N/2}$$

Nota: CVR = Razón de validez de contenido; Ne = Número de expertos que señalan que el ítem/indicador es "adecuado"; N = Número total de expertos.

Si el resultado obtenido mediante esta fórmula era superior a 0.62 se consideraba válido el ítem.

Como resultado de esta fase, se seleccionaron 30 de los 40 dilemas iniciales y se realizó un análisis de las aportaciones de los expertos modificando la redacción de algunos ítems, así como de las instrucciones del cuestionario.

Los jueces valoraron el cuestionario y la temática de investigación de manera favorable, situación que no cuenta con influencias externas, puesto que los documentos fueron enviados a cada uno de los jueces de forma independiente.

Aplicación de la primera versión piloto del CIEDI

Se llevó a cabo una aplicación del primer cuestionario piloto, con los 30 dilemas seleccionados a partir del juicio de los expertos, a 40 sujetos chilenos. En esta primera aplicación, se solicitó a los participantes que señalaran posibles mejoras del cuestionario en cuanto a: claridad de las instrucciones generales y del formulario de presentación del instrumento, pertinencia de los ítems y redacción.

Por medio de los resultados obtenidos en esta primera aplicación piloto, se procedió a modificar la redacción de las instrucciones generales, adecuar algunos indicadores donde se solicitaba información en cuanto a la relación con personas que presentan discapacidad, así como modificar la redacción de algunos ítems.

Al culminar esta etapa, se decidió mantener los 30 dilemas, que fueron valorados como pertinentes por los participantes. Junto con lo anterior, estas acciones permitieron estimar un tiempo medio de respuesta de 48 minutos.

Aplicación de la prueba piloto

Con el propósito de determinar la conformación del CIEDI definitivo, se llevó a cabo la aplicación de una versión piloto del instrumento para conocer sus características y obtener información respecto a su fiabilidad. Para estos efectos, se realizó una selección no probabilística de 256 participantes siguiendo criterios de disponibilidad.

Los sujetos participaron de manera voluntaria, para lo cual se les aseguró el anonimato y la confidencialidad de sus respuestas.

Todos los participantes recibieron el material necesario para responder el cuestionario (cuadernillo con dilemas, formulario de presentación del cuestionario que incluye la hoja de respuestas).

La aplicación del instrumento piloto se llevó a cabo durante los meses de noviembre y diciembre de 2008 en Chile.

Análisis y resultados de la aplicación de la prueba piloto

Los datos obtenidos mediante la aplicación del cuestionario de dilemas piloto (n=256) fueron codificados y analizados por medio del programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) 17.0., con el propósito de determinar su fiabilidad mediante el coeficiente de Alfa de Cronbach.

Para estos efectos se entiende que “la fiabilidad se refiere a la estabilidad de las mediciones cuando no existen razones teóricas ni empíricas para suponer que la variable a medir haya sido modificada diferencialmente para los sujetos, por lo que se asume su estabilidad, mientras no se demuestre lo contrario” (Muñiz, 2003:33).

Debido a que las concepciones sobre inclusión educativa fueron operacionalizadas en tres teorías implícitas, se determinó evaluar la consistencia interna de cada una de ellas.

Los resultados dieron distintos índices de fiabilidad para cada una de las teorías: a) Teoría Directa: $\alpha = .624$ (I.C. 95%: 0.554 - 0.687); b) Teoría Interpretativa: $\alpha = .398$ (I.C. 95%: 0.287 - 0.499); c) Teoría Constructiva: $\alpha = .734$ (I.C. 95%: 0.684 - 0.778).

Con el propósito de tomar decisiones respecto a la permanencia o eliminación de algunos ítems del instrumento piloto, se analizaron estadísticos que permitieran valorar el posible aumento del coeficiente de Alfa de Cronbach al eliminar un elemento.

Sobre la base de los resultados obtenidos respecto a la fiabilidad de cada teoría, junto a una nueva revisión del total de los ítems en función de su pertinencia y modo de redacción, así como considerando las sugerencias formuladas por los participantes de la aplicación piloto del instrumento, se determinó eliminar 5 ítems. De este modo, el cuestionario CIEDI final quedó conformado por un total de 25 dilemas agrupados en las tres dimensiones formuladas desde un inicio, lo que se expone en la Tabla 2.

Dimensión	Sub-dimensión	Nº de ítem	Total de ítems
I. Diversidad, N.E.E. y discapacidad intelectual	Origen y naturaleza de las N.E.E	5, 12, 17, 21, 24, 25	8
	Valoración de la diversidad e inclusión	2, 23	
II. Gestión curricular	Diseño la propuesta curricular	9, 10, 22	9
	Organización social en el aula	8, 18	
	Evaluación	1, 4, 7, 11	
III. Organización de los apoyos	Cultura y rol profesional	3, 6, 13, 16, 19	8
	Contexto, tiempo y espacio	14, 15, 20	
Total			25

Tabla 2. Relación entre dimensiones, sub-dimensiones y número de ítem del cuestionario CIEDI definitivo.

Como resultado del proceso descrito, se obtuvo un instrumento que consta de dos apartados:

- a) Formulario de presentación del cuestionario de dilemas que incluye: a) una descripción general de los objetivos perseguidos por el instrumento; b) instrucciones y consideraciones necesarias para responder en la tabla de respuestas que se incluye en este mismo formulario; c) un apartado donde se recogen todos los datos de identificación del encuestado, que difiere según se dirija a estudiantes universitarios o profesores en ejercicio profesional.
- b) Dilemas: En este apartado se presentan los 25 dilemas que componen el cuestionario, organizados en dimensiones y sub-dimensiones (Ver Tabla 2).

Aplicación del cuestionario CIEDI

El instrumento se aplicó a 838 sujetos chilenos, entre los meses de abril y junio de 2009. Los estudiantes universitarios –al igual que en la aplicación piloto– contestaron el instrumento en sus aulas en horario académico. Por su parte, los docentes contestaron el cuestionario CIEDI en sus centros educativos en horario del claustro de profesores.

En los primeros momentos de la aplicación del cuestionario de dilemas, se aseguró el anonimato a todos los participantes, quienes recibieron el material impreso junto con instrucciones verbales, donde se hizo hincapié en que contestaran de acuerdo a lo que realmente pensaban, tratando de evitar respuestas “éticamente” correctas, así como solicitar que no dejaran preguntas sin contestar.

El tiempo empleado por los participantes de esta fase para contestar el cuestionario fue entre 24 y 78 minutos, con una media de 42 minutos.

Análisis y resultados de la aplicación del cuestionario CIEDI

El tratamiento estadístico de los datos se realizó a través del programa SPSS versión 17.0. Los datos obtenidos mediante la aplicación del cuestionario de dilemas final compuesto de 25 ítems, fueron codificados y analizados con el propósito de determinar su fiabilidad mediante el coeficiente de Alfa de Cronbach, a partir de las respuestas de todos los participantes (n=838).

Los resultados dieron distintos índices de fiabilidad para cada una de las teorías: a) Teoría Directa: $\alpha = ,625$ (I.C. 95%: $.587-.661$); b) Teoría Interpretativa: $\alpha = ,427$ (I.C. 95%: $.370-.482$); c) Teoría Constructiva: $\alpha = ,733$ (I.C. 95%: $.706-.758$).

Los valores obtenidos para la Teoría Directa ($\alpha = ,625$) pueden considerarse aceptables si se toma en consideración el carácter exploratorio del estudio. Por su parte, la menor consistencia de la Teoría Interpretativa ($\alpha = ,427$) se puede explicar por su carácter transitorio, al constituir una teoría intermedia. Por último, la fiabilidad de la Teoría Constructiva ($\alpha = ,733$) resulta ser adecuada y aceptable.

Conclusiones

Durante el proceso de construcción del instrumento, el criterio de los jueces resultó ser fundamental y satisfactorio, puesto que facilitó la decisión de eliminar 10 ítems que se alejaban del objeto de estudio (dimensiones) o que presentaban deficiencias en su planteamiento. Además, esta fase permitió: a) confirmar la pertinencia y relevancia de las concepciones respecto a la inclusión educativa como propósito de estudio; b) mejorar la claridad en la redacción de los dilemas; y c) establecer la validez del contenido de las dimensiones abordadas en el instrumento. Por otro lado, si bien la revisión bibliográfica posibilitó perfilar algunas de las sub-dimensiones que incluiría el cuestionario, el consejo de los jueces resultó de gran utilidad en este sentido.

En cuanto a la consistencia interna del cuestionario CIEDI, es posible señalar que ha resultado ser adecuada, si se considera que la temática que aborda ha sido poco estudiada

mediante este u otro tipo de instrumentos, por lo que este estudio constituye un primer acercamiento a las concepciones sobre el proceso de inclusión educativa de alumnos que presentan discapacidad intelectual en el contexto chileno.

De acuerdo a los antecedentes que se recopilaron en la etapa de construcción del cuestionario CIEDI, es posible señalar que no en todos los estudios llevados a cabo con este tipo de instrumento se ha obtenido un alto índice de fiabilidad. Este es el caso de la investigación desarrollada por Macchiarola y Martín (2007) acerca de las teorías implícitas sobre la planificación educativa, donde con un cuestionario de dilemas de 16 ítems, aplicado a 484 sujetos, obtuvieron mediante el coeficiente de Alfa de Cronbach un índice de 0,6066.

De acuerdo con Muñiz (2003), la fiabilidad puede estar influida tanto por el tipo de muestra de sujetos utilizada para su cálculo, debido a su variabilidad (el coeficiente de alfa aumenta al aumentar la variabilidad de la muestra), como por la longitud del test, es decir, el número de ítems que lo conforman.

En este caso, el número de ítems estuvo limitado por las características de la tarea que supone contestar un cuestionario de dilemas y, por tanto, por el tiempo que llevaría responder a un número mayor de ítems, así como el cansancio o fatiga que esto generaría en el encuestado.

Los análisis estadísticos indican índices de fiabilidad distintos para cada teoría implícita. Si bien evidencian un aumento respecto al instrumento piloto, dan cuenta de una menor fiabilidad de la Teoría Interpretativa (alfa = 0,427), lo cual coincide con los hallazgos de López (2008). Esto podría estar confirmando la hipótesis planteada por diversos autores, en cuanto a su carácter transitorio, intermedio y evolutivo entre los polos que representan la teoría directa y la constructiva, actuando como una teoría intermedia de menor consistencia (Pérez Echeverría et al., 2001; Pozo, et al. 2006).

Estos hallazgos, aun cuando permiten identificar tres teorías o posiciones, llevan a plantear que los participantes de este estudio cuentan fundamentalmente con dos perspectivas globales extremas: unas concepciones constructivistas e inclusivas y otras, acordes con los supuestos de la teoría directa y, por tanto, con perspectivas más segregadoras.

Por otra parte, cabe destacar que el proceso de construcción del cuestionario CIEDI no estuvo exento de algunas limitaciones que precisamos seguidamente:

En principio surgieron dificultades para delimitar las dimensiones que se incorporarían en el instrumento, puesto que la inclusión educativa involucra una serie de aspectos entre los cuales además de los contenidos contemplados, se incluyen otros referidos al liderazgo, los valores, el rol de la familia, etc. Por tanto, para la definición de las dimensiones y sub-dimensiones, fue necesario tomar decisiones basadas en la revisión de distintos estudios y documentos.

Posteriormente, surgieron nuevos obstáculos al tratar de definir las tres perspectivas a estudiar. Si bien, el enfoque de las teorías implícitas proporcionó herramientas para establecer las distintas opciones de respuesta del cuestionario, de acuerdo al contenido de las dimensiones ya propuestas, este marco teórico no siempre se refiere a las temáticas que se buscaban abordar, puesto que fundamentalmente se centra en las concepciones respecto del aprendizaje y la enseñanza. Por este motivo, fue necesario construir un marco conceptual a partir de la

revisión de una gran cantidad de referencias, en las que no siempre era posible distinguir explícitamente tres posiciones diferentes.

Por último, debido a que las variables que contempla el CIEDI son categóricas, se vio limitada la posibilidad de realizar análisis estadísticos de mayor profundidad que permitiera establecer su validez de constructo.

Cabe destacar que a pesar de lo aquí expuesto, un cuestionario de dilemas se ajusta perfectamente a los propósitos de investigación, lo que ha sido demostrado por distintos estudios (López, 2008; López et al., 2009; Martín et al., 2005; Pérez Echeverría, Pozo et al., 2006; Sandoval, 2009).

Finalmente, es necesario señalar que durante las aplicaciones del cuestionario, algunos profesores y estudiantes en su mayoría de Pedagogía en Enseñanza General Básica– indicaron interés por las temáticas abordadas en el instrumento. Además, manifestaron beneficios de la actividad para sus procesos de reflexión, puesto que en algunos casos surgían situaciones y dilemas en los que no habían pensado previamente. Junto con lo anterior, dieron a conocer inquietudes respecto del proceso de integración e inclusión y el funcionamiento de los PIE. Debido a esto, en distintos centros educativos quedó manifiesta la necesidad de dialogar acerca de estos temas con todos los profesionales del centro, con la finalidad de contar con herramientas metodológicas y didácticas que les permitiera atender a la diversidad del alumnado, intercambiar opiniones, informar y sensibilizar a la comunidad educativa y sentirse más involucrados en los procesos inclusivos.

Agradecimientos: A los profesionales y académicos que con su experticia y experiencia actuaron como jueces del cuestionario, aportando valiosas sugerencias. Del mismo modo, agradecer a los profesores y estudiantes universitarios que destinaron tiempos y espacios para participar de manera voluntaria y desinteresada en el estudio.

Notas sobre las autoras:

Constanza San Martín Ulloa es doctoranda del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad Complutense de Madrid. Sus líneas de interés son: formación del profesorado, evaluación de políticas educativas, personas que presentan discapacidad e inclusión educativa. Correspondencia: csanmartinulloa@gmail.com

Pilar Fernández Lozano es profesora del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad Complutense de Madrid. Sus líneas de interés son: concepciones del profesorado, formación del profesorado y competencias del profesorado de primaria y secundaria.

Referencias

- Ainscow, M. (2001a). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea (Trabajo original publicado en 1999).
- Ainscow, M. (2001b). *Necesidades especiales en el aula: Guía para la formación del profesorado*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M. y Booth, T. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Index for inclusion*. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva (Trabajo original publicado en 2000).
- Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. London: Routledge.
- Avramidis, E. y Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17 (2), 129-147.
- Avramidis, E., Bayliss, P. y Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local educational authority. *Educational Psychology*, 20, 193-213.
- Bausela, E. (2008). Actitudes hacia la diversidad en un grupo de universitarios de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México. *Revista Científica Electrónica de Psicología*, 6, 102-117. Recuperado el 26 de Enero de 2010, de http://dgsa.uaeh.edu.mx/revista/psicologia/IMG/pdf/7_-_No._6.pdf
- Best, J. (1982). *Cómo investigar en educación*. Madrid: Morata.
- Cohen, R. y Swerdlik, M. (2006). *Pruebas y evaluación psicológicas. Introducción a las pruebas y a la medición*. D. F. México: McGraw-Hill.
- Consultora en Estudios, Asesorías y Planificación en Desarrollo Local (CEAS)-MINEDUC (2003). *Estudio a nivel muestral de la calidad del proceso de integración educativa*. Recuperado el 25 de noviembre de 2007, de <http://www.mineduc.cl/biblio/documento/200703281940410>
- Cubero, R. (1996). *Concepciones de los alumnos y cambio conceptual. Un estudio longitudinal sobre el conocimiento del proceso digestivo en educación primaria*. Tesis doctoral, Facultad de Psicología, Universidad de Sevilla. España.
- Damm, X. (2009). Representaciones y actitudes del profesorado frente a la integración de niños/as con necesidades educativas especiales al aula común. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3 (1), 25-35. Recuperado el 8 de julio de 2009, de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num1/art2.pdf>
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Garrido, L., Marchena, R., Fernández, C. y López, N. (2001). *Programa para el desarrollo de la competencia integradora del profesorado*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- Jiménez, A. y García, F. (2006). Pensar el pensamiento del profesorado. *Revista española de pedagogía*, 233, 105-122.
- López, M. (2008). *Concepciones sobre el proceso de inclusión educativa de alumnos con discapacidad intelectual en la educación secundaria obligatoria*. Trabajo de investigación presentado para la obtención del Diploma de Estudios Avanzados. Departamento Interfacultativo de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Psicología. Universidad Autónoma de Madrid.

- López, M., Echeita, G. y Martín, E. (2009). Concepciones sobre el proceso de inclusión educativa de alumnos con discapacidad intelectual en la educación secundaria obligatoria. *Cultura y Educación*, 21 (4), 485-496.
- Macchiarola, V. y Martín, E. (2007). Teorías implícitas sobre la planificación educativa. *Revista de Educación*, 343, 353-380.
- Martín, E., Mateos, M. Pérez Echeverría, M., Pozo, J., González, P., Pecharromán, A. et al. (2001). *Cuestionario de concepciones del profesorado de primaria* (trabajo no publicado).
- Martín, E., Pozo, J. I., Cervi, J., Pecharromán, A., Mateos, M., Pérez Echeverría, M. y Martínez, P. (2005). ¿Mantienen los psicopedagogos las mismas concepciones que el profesorado acerca de la enseñanza y el aprendizaje? En C. Monereo y J. I. Pozo (Coords.), *La práctica del asesoramiento educativo a examen* (pp. 69-88). Barcelona: Graó.
- Monereo, C. y Solé, I. (1996). *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid: Alianza.
- Muñiz, J. (2003). *Teoría Clásica de los Test*. Madrid: Pirámide.
- Norwich, B. (2008). Dilemmas of difference, inclusion and disability: international perspective placement. *European Journal of Special Needs Education*, 23 (4), 287-304.
- OEA (1999). *Convención Interamericana para la eliminación d todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad*. Aprobada en la primera sesión plenaria, celebrada el 7 de junio de 1999. Recuperado el 12 de noviembre de 2008, de <http://www.oas.org/juridico/spanish/tratados/a-65.html>.
- OEA (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Recuperado el 23 de mayo de 2010, de <http://www.un.org/spanish/disabilities/default.asp?id=497>
- ONU- Asamblea General (1948). *Declaración universal de los derechos humanos*. Recuperado el 6 de abril de 2009 de <http://www.un.org/es/documents/udhr/>
- ONU- Asamblea General (1993). *Normas uniformes, sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad*. Recuperado el 15 de noviembre de 2008 de <http://www.un.org/spanish/disabilities/standardrules.pdf>
- Ossa, C. (2008). Influencia de la cultura escolar en la percepción de docentes de escuelas municipalizadas acerca de la integración escolar. *Horizontes Educativos*, 13 (2), 25-39. Recuperado el 12 de febrero de 2009 de <http://helios.dci.ubiobio.cl/revistahorizontes/Revista/files/revistas/2008/13/art%20%20carlos%20ossa.pdf>
- Pérez Echeverría M., Mateos, M., Pozo, J. I. y Scheuer, N. (2001). En busca del constructivismo perdido: concepciones implícitas sobre el aprendizaje. *Estudios de Psicología*, 22 (2), 155-173.
- Pérez Echeverría, M., Mateos, M., Scheuer, N. y Martín, E. (2006). Enfoques en el estudio de las concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza. En J. I. Pozo, N. Scheuer, M. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín, y M. De la Cruz, *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 55-94). Barcelona: Graó.
- Pérez Echeverría, M., Pozo, J. I., Pecharromán, A., Cervi, J., y Martínez, P. (2006). Las concepciones de los profesores de educación secundaria sobre el aprendizaje y la enseñanza. En J. I. Pozo, N. Scheuer, M. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín y M. De la Cruz, *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 289-304). Barcelona: Graó.
- Pérez Juste, R., García, J., Gil, J. y Galán, A. (2009). *Estadística aplicada a la educación*. Madrid: Pearson Educación.

- Pozo, J. I. (2009). Adquirir una concepción compleja del conocimiento: creencias epistemológicas y concepciones de aprendizaje. En J. I. Pozo y M. Pérez Echeverría (Coords.), *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias* (pp. 70-85). Madrid: Morata.
- Pozo, J. I. (2003). *Adquisición del conocimiento*. Madrid: Morata.
- Pozo, J. I. (2008). *Aprendices y maestros: La psicología cognitiva del aprendizaje* (2ª. Ed.). Madrid: Alianza Psicología Minor.
- Pozo, J. I. y Gómez Crespo, M. A. (1998). *Aprender y enseñar ciencia. Del conocimiento cotidiano al conocimiento científico*. Madrid: Morata.
- Pozo, J. I., Scheuer, N., Mateos, M., Pérez Echeverría, M. (2006). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. En J. I. Pozo, N. Scheuer, M. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín, y M. De la Cruz, *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 95-132). Barcelona: Graó.
- Rodrigo, M. J. (1993). Representaciones y procesos en las teorías implícitas. En M. J. Rodrigo, A. Rodríguez y J. Marrero. *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano* (pp. 95-122). Madrid: Visor.
- Rodrigo, M. J. (1997). Las teorías implícitas en la construcción social del conocimiento. En M.J. Rodrigo y J. Arnay (Comps.), *La construcción del conocimiento escolar* (pp. 69-78). Barcelona: Paidós.
- Rodrigo, M. J., Rodríguez, A. y Marrero, J. (1993). *Las teorías Implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.
- Sandoval, M. (2009). Concepciones de los estudiantes de magisterio sobre la inclusión educativa. *Aula Abierta*, 37, (1), 79-88.
- UNESCO (1990). *Educación para Todos*. París: UNESCO.
- UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción sobre necesidades educativas especiales. Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad*. Salamanca: UNESCO.
- UNESCO (2000). *Marco de acción del foro mundial de educación para todos*. París: UNESCO.
- Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE) y Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC) (2008). *Estudio de la Calidad de la Integración Escolar. Investigación UMCE-MINEDUC 2006-2007. Resumen Ejecutivo*. Recuperado el 23 de enero de 2009 de http://www.mineduc.cl/index2.php?id_portal=20&id_seccion=2546&id_contenido=9188

Anexo 1.

A continuación encontrará un grupo de situaciones que describen hechos que con cierta frecuencia se plantean en los Establecimientos Educacionales. Se trata de que señale con cuál de estas tres opciones que se le presentan estaría más de acuerdo si esa situación concreta se produjera al interior de su Centro Educacional. Aunque en algún caso encuentre varias opciones aceptables, **debe seleccionar una única opción para cada situación.**

Las situaciones se refieren a alumnos de 1° y 2° ciclo de Enseñanza General Básica que presentan necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad intelectual y podrían resultar totalmente extrañas para otros niveles. Por favor, cuando conteste, independientemente de su experiencia o proyección laboral, sitúese en ese contexto para elegir la opción más adecuada.

Tómese el tiempo que necesite, nos interesa más que realice la tarea reflexivamente que la velocidad con que la termine. Es muy importante que seleccione una opción para cada situación, sin omitir ninguna de ellas.

1	En una reunión técnica de profesores se quiere reformular el reglamento interno de evaluación, ante lo cual se dan diferentes opiniones relacionadas con la función y finalidad de la evaluación para todos los alumnos.
a	La evaluación tiene como finalidad asegurarse de que accedemos a una información objetiva que garantiza los aprendizajes imprescindibles de los estudiantes.
b	La evaluación debe servir para que regulemos nuestra docencia en función del proceso de aprendizaje de los alumnos. De todos modos, es importante señalar que si no alcanzan el nivel adecuado, aunque avancen, no se les puede aprobar.
c	La evaluación tiene como finalidad identificar las necesidades de los alumnos, en términos de los apoyos y ayudas que necesitan para progresar en el currículo, pero sin que ello suponga una renuncia a promover mayores niveles de aprendizaje en los alumnos.
2	Durante la reformulación del Proyecto Educativo Institucional se está abordando la temática de la integración e inclusión de alumnos que presentan discapacidad intelectual. En el transcurso de la conversación se escuchan distintos planteamientos.
a	Tener alumnos diversos y algunos integrados es una instancia de aprendizaje para todos y una oportunidad de desarrollo profesional para ir buscando metodologías que sirvan a todos los alumnos de la escuela.
b	Tener alumnos tan diversos y algunos de ellos con discapacidad intelectual puede ser una dificultad para avanzar en cantidad y calidad de los aprendizajes, porque demanda un tiempo mayor de planificación y preparación de las clases del cual no disponemos.
c	Tener alumnos distintos y algunos con discapacidad intelectual puede ser positivo en algunos casos para el curso y para nosotros como profesores, pero no se puede negar que es una dificultad para la que no siempre estamos preparados.
3	En la escuela se realizó un taller para dar a conocer en qué consisten las adecuaciones curriculares y la forma en que se pueden desarrollar. Al respecto se encuentran visiones encontradas dentro del equipo de profesores.
a	El profesor especialista es el principal responsable de planificar y desarrollar las adecuaciones curriculares, ya que él conoce mejor las necesidades educativas de los alumnos de integración.
b	La planificación y las adecuaciones curriculares deben ser realizadas por el profesor de básica y el profesor especialista de manera conjunta, ya que ambos son responsables del proceso de aprendizaje de los alumnos que presentan necesidades educativas especiales.
c	La planificación y las adecuaciones curriculares deberían ser realizadas en conjunto. Sin embargo, los tiempos no siempre coinciden, por lo que lo mejor es que las haga el profesor especialista y que se las pase o muestre al profesor de enseñanza básica para que considere en sus clases algunos aspectos específicos para trabajar con los alumnos que presentan discapacidad intelectual.
4	Algunos profesores sugieren que una buena estrategia didáctica es habituar a todos los

	alumnos a autoevaluar sus propios trabajos y actividades. En su opinión:
a	Puede ser positivo como un primer acercamiento, ya que crea responsabilidad y compromiso en todos los alumnos, siempre que después se acompañe de una corrección por parte del profesor que les sirva para saber lo que han hecho de manera correcta o errónea.
b	No suele ser una buena estrategia para todos los alumnos, ya que por falta de conocimiento o de capacidad, no suelen tener criterio para decidir qué es lo que está bien o mal hecho.
c	Es positivo para todos los alumnos, ya que favorece la reflexión sobre su propia actividad y les ayuda a tener criterios propios, aunque debería acompañarse de una discusión y contrastación en clase de esos criterios.
5	Un alumno que presenta necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad intelectual y que está integrado en un aula común, manifiesta un importante retraso en relación al grupo curso. Hay distintos puntos de vista entre los profesores del colegio antes casos como éste.
a	Los alumnos con discapacidad intelectual no aprenden igual que los demás, por lo que retrasan el aprendizaje de los compañeros de curso. Es mejor que este alumno esté en otro tipo de centro, ya que no reúne las condiciones necesarias para su integración.
b	Se sabe que los alumnos con discapacidad intelectual no van a aprender tanto como los demás, pero algo aprenden y estar con niños de sus edades les sirve para desarrollar habilidades sociales. Es verdad que a veces retrasan la clase, pero cuando salen a trabajar con el especialista se debe tratar de avanzar con todo el curso.
c	Estos alumnos pueden ir aprendiendo según su propio ritmo. Además, el tener alumnos integrados ayuda a buscar nuevas estrategias de enseñanza que pueden servir al resto de los alumnos.
6	En una reunión para confeccionar el manual de Convivencia Escolar, se llega al punto donde establecer los roles y funciones de todos los miembros de la comunidad educativa. En relación al profesor especialista del Proyecto de Integración Escolar (PIE), se escuchan opiniones diversas.
a	Una profesora señala que los profesores especialistas deben trabajar colaborativamente con los profesores de EGB para favorecer el aprendizaje de todos los alumnos, trabajando conjuntamente en el aula regular.
b	Otra profesora señala que los profesores especialistas deben dedicar su trabajo a los alumnos de PIE, ya que son ellos los que requieren ayudas especiales, planificando y evaluando el proceso de aprendizaje de estos alumnos y trabajando con ellos de manera individual en el aula de recursos.
c	Algunos profesores indican que principalmente deben dedicarse a trabajar con los alumnos que son parte del proyecto de integración, y sólo con otros alumnos de la escuela si se les solicita colaboración. Lo ideal es que aporte sugerencias para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje de los alumnos del PIE.
7	En la prueba final del semestre se realizó una evaluación diferenciada considerando las características de los alumnos que presentan discapacidad intelectual y las adecuaciones curriculares que se habían realizado durante todo el periodo. En el momento de calificar los logros obtenidos, el profesor tiene muchas dudas, por lo que plantea la situación en el consejo de profesores donde se dan distintas opiniones.
a	Es necesario valorar el proceso de los alumnos de integración, pero si no alcanzan los contenidos mínimos obligatorios aunque hayan avanzado no se les puede poner una calificación alta.
b	Se debe valorar el progreso personal de cada alumnos, por lo que un alumno con “peores resultados” puede tener una mejor nota, ya que si se realizaron adecuaciones curriculares y el alumno logra lo que se ha planificado para él, le corresponde una calificación alta.
c	Dado que el nivel de exigencias es menor con estos alumnos, no deberían tener notas más altas que sus compañeros.

8	Cuando se espera que los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad intelectual aprendan a resolver un problema o hacer un trabajo, lo más adecuado sería:
a	Es mejor que cada alumno trabaje por su cuenta aunque luego pongan en común lo que han hecho, ya que el trabajo en grupo diluye la responsabilidad individual y en general los alumnos se esfuerzan menos, especialmente este tipo de niños.
b	Es bueno que lo hagan en grupo porque así tienen que explicarse y ayudarse unos a otros acerca de lo que tienen que hacer, lo que contribuye a que lo entiendan mejor y lo piensen más.
c	Es mejor que lo hagan en grupo, ya que de esta forma los alumnos menos capaces o con menos conocimientos aprenden de sus compañeros que les sirven de modelo, siempre que no se retrase el ritmo de los demás compañeros.
9	Un profesor quiere sacar a la pizarra a sus alumnos para hacer diversos ejercicios. Las necesidades educativas especiales que presenta uno de ellos, le hace pensar que no sabrá realizar la tarea que se pide. Comenta esto con otros profesores, quienes manifiestan diversas opiniones.
a	Se puede intercalar para todos ejercicios de mayor y menor dificultad cada vez que acudan a la pizarra. Así, al llegar a este alumno se verá justificada la petición de una tarea diferente y más sencilla. Él tendrá una oportunidad de éxito y el resto de los compañeros un motivo de repaso.
b	Lo mejor es tratarlo igual que a todos para no desorganizar la clase, que salga a la pizarra a realizar los mismos ejercicios y si se equivoca se le corrige.
c	Es posible bajar el nivel de dificultad de algunos ejercicios para este alumno tanto en su cuaderno como en la pizarra y así seguir con el ritmo de la clase.
10	Se está preparando el acto para el aniversario del colegio ensayando una pequeña coreografía de un baile típico. Uno de los alumnos tiene serias dificultades para integrarse, ya que le cuesta muchísimo mantener el ritmo así como comprender las instrucciones. Los compañeros se sienten molestos porque él siempre se equivoca y les estropea la actuación. Al comentar la situación con otros docentes se dan a conocer diferentes puntos de vista.
a	Este alumno sí puede participar en el baile. Cuando se esté ensayando se puede decir que necesitamos a dos alumnos que estén con una bandera en el escenario y se propone que uno de ellos sea él.
b	Este alumno si puede participar en el baile. Se le puede dibujar en el suelo la coreografía o bien modificarla un poco para que se desplacen en parejas y así otro lo ayude a seguir el ritmo.
c	Es mejor que este alumno no participe en el baile, ya que por uno no se puede estropear el trabajo de todo el grupo. Es normal que los compañeros se molesten, a estas alturas ya se saben el baile y no se puede cambiar, de modo que es mejor que asista al acto apoyando a sus compañeros desde el público.
11	Una profesora tiene dudas para calificar y aprobar a un alumno que presenta discapacidad intelectual, el cual ha mejorado con respecto a su nivel anterior, aunque no ha alcanzado el de sus otros compañeros. Lo comenta con otros profesores del colegio y estos expresan distintas opiniones.
a	De aprobar se le debería dar la nota mínima, ya que lo importante es que queden claros los contenidos mínimos que los alumnos deben aprender y exigiérselos a todos, de lo contrario estaríamos engañando al alumno y dificultando su aprendizaje futuro.
b	Se le podría aprobar aunque la nota no sea elevada, porque lo importante es hacerle ver que ha avanzado para que siga esforzándose.
c	La calificación podría ser elevada, ya que debe reflejar fundamentalmente el progreso y el esfuerzo que ha mostrado el alumno, lo cual es más importante que las calificaciones en sí mismas.

12	Para trabajar con un alumno que presenta discapacidad intelectual y que es parte de proyecto de integración, nos encontramos con distintas opiniones entre los profesores en cuanto a la información que consideran relevante.
a	Se debe intentar conciliar la información pedagógica con la psicométrica (capacidad intelectual, C.I.). Como todo el sistema está articulado según un enfoque clínico/psicométrico y médico, nos llegan frecuentemente informes de este tipo que proporcionan información valiosa para el trabajo con el alumno.
b	Se debe privilegiar la información pedagógica, social y contextual por sobre las evaluaciones de capacidad intelectual, considerando las limitaciones y potencialidades del alumno y su entorno.
c	Se debe utilizar como punto de partida y durante todo el proceso la información diagnóstica del psicólogo en cuanto a los resultados de los test y las deficiencias que presenta el alumno, ya que en gran medida determinan las decisiones pedagógicas que se toman para trabajar con él.
13	Al finalizar el año escolar y analizar los resultados de aprendizaje de los alumnos de proyecto de integración que presentan discapacidad intelectual, los profesores discuten en cuanto a la responsabilidad del proceso que se desarrolló durante el año y de los resultados obtenidos. Algunos comentarios son los siguientes.
a	El responsable de organizar la respuesta educativa de estos alumnos es el profesor de integración, quien está especialmente cualificado en cuanto a conocimientos, destrezas y habilidades para trabajar con estos alumnos. Los profesores de Enseñanza Básica no nos hemos preparado para esto por lo que difícilmente se nos pueden exigir buenos resultados.
b	La escuela es responsable de organizar la respuesta educativa de los alumnos que presentan necesidades educativas especiales, es decir, tanto el profesor de básica como el de integración son responsables en igual medida de todo este proceso.
c	Es responsabilidad del profesor de enseñanza básica ya que tiene al alumno en su clase, pero finalmente la persona que tiene mayor responsabilidad es el profesor especialista, ya que él se ha preparado para atender a estos alumnos y los profesores de EGB hacemos lo que podemos con ellos, siguiendo algunas orientaciones que se nos proporcionan.
14	En la reunión de ciclo se trata el tema referido al espacio y momento en el cual es más pertinente proporcionar apoyos a los alumnos de PIE, escuchándose diversas opiniones al respecto.
a	Lo mejor es que los apoyos los reciban en el aula regular durante la clase correspondiente con todos los alumnos del grupo curso, además de recibir en caso que sea necesario, apoyos específicos fuera del horario de las clases.
b	Lo más conveniente es que estos apoyos se den antes de la clase, donde se prepara al alumno para los contenidos del día o bien se le refuerce con apoyos después de la clase.
c	Lo mejor es que estos apoyos los reciban en el aula de recursos durante los momentos que el grupo curso se encuentra en las clases de mayor complejidad.
15	En una reunión de trabajo, los docentes discuten en relación a las condiciones de la integración escolar y el grado de participación de los alumnos que presentan discapacidad intelectual en el aula regular y en la de recursos, haciendo referencia al currículo con el que deben aprender estos alumnos, de lo cual se desprenden diversas opciones.
a	Que estos alumnos asistan a todas las actividades del curso común, excepto a aquellas áreas o subsectores de aprendizaje en que se requiera de mayor apoyo (ej. Lenguaje, Matemáticas), realizando éstas en el aula de recursos con los profesionales especialistas.
b	Que estos alumnos asistan a todas las actividades del curso común y reciban atención de profesionales especialistas docentes o no docentes en el aula de recursos en forma complementaria.
c	Que estos alumnos asistan una proporción de tiempo al aula común y compartan algunos objetivos del currículo común con todos sus compañeros de curso y en la otra porción de tiempo que desarrollen un currículo adaptado a sus características y necesidades en el aula de recursos.

16	En un consejo de profesores se analiza un documento emitido por el Ministerio de Educación donde se recomienda y se señala la importancia de trabajar colaborativamente con el profesor especialista dentro de la misma sala de clases. Al respecto los profesores manifiestan sus opiniones.
a	Esto es beneficioso para todos los alumnos y contribuye a la inclusión real, para no sacar a los alumnos del aula común. Además, mejora el proceso de enseñanza aprendizaje de todos, ya que contar con dos profesores dentro del aula permite implementar nuevas estrategias metodológicas.
b	Si bien, puede ser beneficioso en ciertos momentos para los alumnos, es necesario evaluarlo, ya que algunos niños pueden verse perjudicados y/o distraídos con dos profesores dentro del aula. Además, puede ser incómodo y existir una confusión de los roles de cada profesor, a veces es mejor tener estudiantes en práctica que colaboren atendiendo a los niños con más dificultad.
c	En lugar de incorporar otro profesor en la sala de clases, es más conveniente dotar a los profesores de mayor tiempo individual para planificar las clases o se creen grupos para reforzar a los alumnos con mayores dificultades.
17	En un consejo de profesores se aborda como tema “las necesidades educativas especiales y los alumnos de proyecto de integración”. En relación a esto, los profesores opinan de manera diversa.
a	Los problemas en el aprendizaje y la participación son producto de las deficiencias de estos alumnos, como profesores tratamos que avancen, pero muchas veces no es suficiente.
b	Es evidente que las deficiencias de los alumnos van a condicionar en gran medida la respuesta educativa que podamos dar, ya que es un problema que el alumno trae consigo. Sin embargo, se pueden intentar acciones que compensen esta situación, a pesar de que no siempre tengamos los resultados esperados debido a sus dificultades.
c	Si bien, las diferencias individuales influyen de modo importante en el aprendizaje y progreso de los alumnos, la respuesta educativa también es determinante, ya que la discapacidad y las dificultades de aprendizaje aparecen en la interacción entre los alumnos y el contexto de enseñanza aprendizaje.
18	Distintos profesores opinan que cuando se quiere organizar a los grupos para trabajar cooperativamente dentro de un aula donde hay alumnos con discapacidad intelectual, lo mejor es.
a	Organizar los grupos con niños de diversa capacidad para que aprendan a trabajar en equipo, contrastando diversos puntos de vista.
b	A veces, los grupos heterogéneos pueden ser útiles para que los más capaces le enseñen a aquellos que tienen mayores dificultades, siempre que con esto no se retrase el ritmo de los primeros.
c	Organizar grupos de alumnos con habilidades similares, para que aquellos que presentan mayores dificultades sean apoyados adecuadamente y los más avanzados progresen a su propio ritmo.
19	Al interior de un centro educacional que integra alumnos con discapacidad intelectual, se ha generado una discusión entre el profesor jefe, el educador diferencial y el jefe de unidad técnico pedagógica, en cuanto a las responsabilidades de los distintos profesionales en el trabajo con este alumnado.
a	Uno de ellos señala que lo mejor es que el educador diferencial se coordine con el profesor jefe, fundamentalmente para abordar la integración social y la autonomía de estos alumnos.
b	Otro profesional manifiesta que tanto la planificación como la evaluación de las actividades que se realizan en el aula regular es una responsabilidad compartida, aunque esto suponga esfuerzos mayores de coordinación entre los profesores.
c	Otra visión es que cada profesional es especialista en su área y disciplina, por tanto ese es el aporte del educador diferencial, quien tiene la preparación para planificar las actividades de los alumnos con discapacidad y seguir sus aprendizajes.

20	En el consejo de profesores, se discute acerca de la organización de los tiempos y los espacios para dar respuestas educativas eficientes a los alumnos que presentan discapacidad intelectual, ante lo que se dan opiniones diversas.
a	A pesar de que estos alumnos no alcancen los aprendizajes curriculares deben compartir algunos espacios y momentos con sus iguales, para que se desarrollen socialmente y, en otros momentos, trabajar en el aula de recursos con el educador diferencial.
b	Estos alumnos pueden aprender mucho compartiendo tareas comunes adaptadas en todas las asignaturas y así relacionarse con sus compañeros constantemente.
c	Es necesario que en algunas asignaturas los alumnos con discapacidad intelectual reciban apoyos especializados, pero que en otros permanezcan en el aula común y alcancen algunos aprendizajes.
21	En un colegio se discute el caso de un alumno con Síndrome de Down que está en 2º básico donde sólo hay un profesor de aula. Al respecto se escuchan distintas opiniones.
a	Los alumnos con Síndrome de Down tienen un ritmo más lento de aprendizaje por lo que requieren más tiempo, por esto debería repetir de curso y así obtener mayores avances.
b	Los profesores tenemos que identificar los apoyos que necesita el alumno y hacer todos los esfuerzos necesarios aunque termine el curso sin aprender todos los contenidos.
c	Las características de los alumnos con Síndrome de Down limitan su capacidad de aprendizaje, por su propio bien en ocasiones dudamos si estaría mejor en una escuela especial.
22	En un Establecimiento Educacional se decide incluir alumnos con discapacidad intelectual el próximo año. En el consejo de profesores se discuten posibles acciones a seguir, escuchándose distintas opiniones.
a	Algunos docentes que se oponen a esta decisión señalan que con ello no está claro quién se beneficia, debido a que los profesores no pueden dar la atención necesaria a estos alumnos al mismo tiempo que al resto.
b	Otros opinan que si bien, el ideal es que todos puedan estar en el aula, es necesario dar apoyos a estos alumnos en grupos especiales en parte de la jornada para no alterar lo que se ha planificado para todo el curso.
c	Otros manifiestan que se necesita trabajar de manera individualizada con todo el curso, adaptando los niveles de exigencia, los contenidos y los métodos, siendo una buena medida realizar proyectos de trabajo interdisciplinarios, aunque esto suponga esfuerzos mayores de los profesores.
23	En consejo de profesores se está hablando de a inclusión de alumnos con discapacidad intelectual y de lo que se entiende al hablar de este proceso, lo que genera opiniones discrepantes.
a	La inclusión ofrece una buena oportunidad para contrastar los valores positivos que las leyes educativas establecen, con las prácticas que finalmente se implementan en los colegios, pero muchas veces las condiciones no permiten hacer efectivos estos derechos.
b	La inclusión es una idea de los académicos universitarios que no están en la realidad del aula. Esto nos lleva a asumir problemas que no teníamos antes.
c	La inclusión es un proyecto con buenas intenciones, pero en la práctica no se cuenta con recursos no con la necesaria especialización para dar respuestas a los alumnos con dificultades mayores.
24	Un grupo de profesores está comentando el caso de un alumno con discapacidad intelectual que no ha logrado los avances esperados. Para explicar esta situación se escuchan algunas teorías.
a	El niño no ha recibido apoyo familiar en cuanto a las actividades de estimulación que tenía que hacer en su casa.
b	El problema es que a pesar de algunas adecuaciones curriculares, no se ha contado con el educador diferencial adecuado ni con el apoyo de todo el colegio.

c	Lo que pasa es que se confió demasiado en unas capacidades del alumno que son limitadas. En los primeros cursos estos alumnos pueden tener logros, pero en segundo ciclo de EGB es casi imposible planteárselo.
25	En relación al progreso en el proceso de enseñanza aprendizaje de los alumnos que presentan necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad intelectual, los profesores opinan de distintas maneras.
a	Es evidente que estos alumnos con deficiencias presentan dificultades de aprendizaje asociadas a su discapacidad, lo que explica las limitaciones, las posibilidades para aprender y los resultados obtenidos.
b	Las deficiencias de los alumnos van a condicionar en gran medida los resultados del aprendizaje. Sin embargo, cuando sea posible podemos realizar algunas adaptaciones para estos alumnos.
c	Que el alumno aprenda o no, no solamente depende de él, sino del grado en que las ayudas del profesor estén ajustadas al nivel que muestra el alumno en cada tarea de aprendizaje.

Anexo 2. Correspondencia entre opciones de respuestas y teorías implícitas del cuestionario CIEDI

TABLA DE CORRECCIÓN CUESTIONARIO CIEDI

Nº de ítem	a	b	c
1	1	2	3
2	3	1	2
3	1	3	2
4	2	1	3
5	1	2	3
6	3	2	1
7	2	3	1
8	1	3	2
9	3	1	2
10	2	3	1
11	1	2	3
12	2	3	1
13	1	3	2
14	3	2	1
15	2	3	1
16	3	2	1
17	1	2	3
18	3	2	1
19	2	3	1
20	1	3	2
21	2	3	1
22	1	2	3
23	3	1	2
24	2	3	1
25	1	2	3

1=Teoría Directa, 2=Teoría Interpretativa, 3=Teoría Constructiva
a, b y c: corresponden a las alternativas de cada pregunta

Cambios socioeducativos

Recibido: 04/11/2009
Aceptado: 13/04/2010

Lectura digital en jóvenes universitarios: una revisión

Digital reading in university students: a review

Gloria Patricia Marciales Vivas*, Fabiola Cabra Torres*, José Nicolás Gualteros*, Eduardo Mancipe Flechas**

*Pontificia Universidad Javeriana, **Universidad de La Salle

Resumen: La revisión parte de las investigaciones que se han realizado sobre los cambios ocurridos en las formas de aprender, la emergencia de prácticas de lectura vinculadas a los nuevos formatos y las nuevas habilidades desarrolladas para acceder a fuentes de información en jóvenes universitarios. Se presentan los aportes investigativos siguiendo las tres líneas derivadas del trabajo de Cabra y Marciales (2009) sobre nativos digitales: habilidades para el uso de tecnologías en la lectura digital; procesos cognitivos relacionados con los nuevos formatos; y, finalmente, habilidades y competencias vinculadas a la lectura según el tipo formato, digital o impreso, las cuales median las nuevas formas de leer.

Palabras clave: lectura digital, nativos digitales, competencias informacionales, formato digital.

Abstract: This review has been made based on the research about the changes in the ways of learning, the emergence of literacy practices related to new formats, and new skills developed to access sources of information in university students. Research contributions are presented within the three working lines derived from Cabra & Marciales (2009) on digital natives: skills for the use of digital reading technologies; cognitive processes related to new formats; and finally, skills and expertise related to the reading according to the type of format, digital or print, which could mediate the new ways of reading.

Key words: digital reading, digital natives, ICT competences, information literacy, digital issue.

Introducción

Para comenzar este artículo resulta pertinente retomar una de las categorías empleadas hoy para caracterizar a los jóvenes como usuarios de fuentes de información en formato digital, 'nativos digitales' (Prensky, 2001), categoría que describe su experiencia, uso y empatía con entornos tecnológicos, y los identifica como "[...] hablantes nativos del lenguaje digital de los

computadores, los videojuegos y la internet” (p. 1). Esta categoría hace diferencia respecto a las características de generaciones anteriores y apunta hacia los posibles cambios que se han experimentado en los jóvenes como consecuencia de su familiaridad con las tecnologías: aprenden con nuevos medios, tienen historias de prácticas de lectura vinculadas a formatos digitales y parecería que cuentan con nuevas habilidades para acceder, evaluar y usar fuentes de información.

En lo relacionado específicamente con las prácticas de lectura, desde diversos lugares se anuncia la emergencia de cambios significativos vinculados particularmente al tipo de formato usado de manera preferente por estos jóvenes, esto es, el formato digital. Tres líneas caracterizan el trabajo que se viene realizando en este campo de problemas las cuales se abordan en este artículo y son derivadas de las identificadas por Cabra y Marciales (2009) en la revisión de la investigación en torno a los nativos digitales: habilidades para el uso de tecnologías en la lectura digital; procesos cognitivos y nuevos formatos; y competencias vinculadas a la lectura digital.

Antes de proceder a la presentación de cada línea, se describirá brevemente la ruta seguida para esta revisión, así como una breve mirada a las prácticas de lectura en la historia.

La lectura digital en la producción académica

El acercamiento a literatura relacionada con el tema de la lectura digital en jóvenes universitarios se realiza a partir del análisis de la producción científica en este campo empleando bases de datos como ProQuest, Scopus e ISI; se utilizaron como términos de búsqueda ‘*digital reading*’, y ‘*online reading*’, en todos los campos y en todos los años. Esta revisión permitió identificar 412 productos en ISI, en el caso de *digital Reading*, y 21 artículos en el caso de *online reading*, generados éstos últimos en áreas como la educación especial y la rehabilitación. Se empleó igualmente el término *scanning* utilizado por uno de los textos revisados pero no se encontraron estudios con este término. En Scopus se identificaron 161 artículos de los cuales tres fueron seleccionados por su pertinencia para los propósitos de esta revisión teniendo en cuenta el campo temático y la población objetivo.

Según los resultados proporcionados por la búsqueda, la lectura digital comenzó a ser objeto de investigación hacia mediados de la última década, específicamente a partir de 2005, año en que comienza a aparecer la expresión *digital reading* en publicaciones de habla inglesa. Estados Unidos cuenta con la más copiosa producción en torno a lectura digital, equivalente a 163 artículos en los cuales se emplea este término. Lo siguen con una marcada diferencia Inglaterra y Alemania, cada uno con 42 artículos, países para los cuales la pregunta sobre el tema apenas comienza a cobrar importancia. Igual puede afirmarse en relación con otros países de Europa con una producción promedio de 25 artículos cada uno.

Las áreas en las cuales se ha dado la mayor producción de literatura en este campo son la radiología y las ciencias médicas, denominación que en este caso corresponde a la lectura de imágenes radiológicas digitalizadas. Les siguen ciencia de la información y bibliotecología con un 9%, área en la cual la lectura digital constituye una pregunta relevante por los desarrollos relacionados con el libro y las bibliotecas digitales. Un área de conocimiento en la cual apenas comienzan a publicarse algunos artículos es educación, la cual aporta un 4% de la producción bibliográfica.

Se seleccionaron para esta revisión solamente artículos publicados en revistas indexadas, procedentes de la ciencia de la información y de la educación dado que tales áreas configuran el campo de problemas de la lectura digital en contextos formales de aprendizaje; se eligieron especialmente artículos derivados de investigaciones adelantadas en contextos universitarios y con población juvenil.

Antes de proceder a la presentación de la investigación que se ha hecho en este campo de problemas, se hará una breve reflexión sobre lo que significa la lectura y el tránsito que supone el uso de nuevos formatos en la sociedad de la información.

Las prácticas de lectura: cambios y permanencias

Teniendo en cuenta que la pregunta que nuclea esta revisión corresponde a las prácticas de acceso para la lectura de textos digitales, resulta pertinente hacer una breve reflexión sobre lo que implica la lectura y los desplazamientos que supone en relación con los nuevos formatos. La lectura como acto individual, emerge de un conjunto de prácticas sociales que cuentan con protocolos de intercambio dinámicos y cambiantes. Los rituales que la caracterizan se transforman en cada época de la historia en las diferentes comunidades interpretativas en función del valor que éstas asignan a lo que está escrito a partir de competencias y técnicas que cambian en el tiempo (Soffer & Eshet-Alkalay, 2009).

Leer sin pronunciar la palabra, solamente con el ojo, es una experiencia moderna (De Certeau, 2007). Antes el lector hacía de su voz el cuerpo del otro, para así poder llevarlo a otros, en tanto que con la aparición del libro el cuerpo se retira marcando un distanciamiento con respecto al texto. Esta experiencia vivida en la relación del cuerpo con el libro no se corresponde con lo que ocurre hoy con el texto digital donde el cuerpo participa de otra forma y se da un distanciamiento en la medida que aparece un texto más allá de la realidad física, en un espacio sin espacio. La lectura por tanto está ligada a la historia de los objetos escritos así como también al cuerpo, a los gestos, a los espacios y a los rituales que los constituyen; es una operación intelectual así como una relación de un cuerpo con un objeto (Goicoechea & Sanz, 2009).

Una breve mirada a la historia de las prácticas de lectura permite apreciar que las preguntas sobre ésta han tendido a estar acompañadas por interrogantes en torno a las formas de leer críticamente y cómo estas permean tales prácticas. De allí que, por ejemplo, algunos estudiosos del tema se interrogan actualmente el impacto que las nuevas tecnologías tienen sobre la lectura de tipo reflexivo y crítico (Bauerlein 2010) y señalan que lejos de incidir de manera positiva han llevado particularmente a los jóvenes lectores, por ejemplo, a la pérdida de conocimientos fundamentales sobre la historia de realidades que les atañen como miembros de una nación. Desde estas miradas, el uso de Internet es concebido como un instrumento que genera en los usuarios de la información hábitos mentales inmaduros que no permiten distinguir entre lo trivial y lo fundamental.

Si bien estas voces de alarma se levantan, autores como Michael De Certeau permiten cuestionar la pregunta misma que se hace sobre la lectura para señalar que las concepciones que al respecto se han tenido han estado signadas por las ideologías de cada momento de la historia de manera que lo que se ha entendido como leer críticamente ha estado impregnado por los modelos impuestos por quienes han pretendido incidir en las formas de leer basados en

el supuesto de que informar es una manera de dar forma. De allí que durante mucho tiempo las prácticas de enseñanza de la lectura se dirigiesen a dar cuenta del sentido literal del texto, desconociendo que el sentido “no está definido [...] por una “intención” del autor (De Certeau, 2007, p.184).

El reto en relación con las formas de leer digitales que caracterizan hoy las prácticas de lectura de los jóvenes sería entonces comprenderlas sin tratar de desarrollar habilidades para una lectura validada desde lugares de poder. Para lograr lo anterior se han de identificar las características propias de estos nuevos formatos y qué impactos posibles tendrían en las prácticas de lectura dada la navegación no lineal (Shneiderman, 1998), la transformación de los lectores en autores (Soffer & Eshet-Alkalai, 2009), y la irrelevancia atribuida a la autoría con el desarrollo de tecnologías wiki (Ebersbach, Glaser & Heigl, 2008).

Tomando como contexto los anteriores planteamientos, resulta pertinente indagar qué ha aportado la investigación en relación con las formas de leer los nuevos formatos por los jóvenes nativos digitales. Si bien se usará la expresión “lectura digital” para recoger la investigación realizada, algo que reconocen los autores de este artículo es que la lectura como construcción de significado no logra ser reflejada en lo que la investigación recogida documenta. Queda para futuros artículos ahondar en la complejidad que ésta representa y en las transformaciones que han ocurrido en las prácticas de uso de fuentes de información a propósito de la expansión de los textos en formato digital.

La investigación en torno a la lectura digital

Las publicaciones analizadas fueron organizadas, con algunas adaptaciones, siguiendo la revisión realizada por Cabra y Marciales (2009), quienes identifican tres líneas en torno a las cuales ha girado la investigación sobre los nativos digitales, las cuales son útiles para organizar la producción científica sobre la lectura en formato digital. Estas líneas de investigación son: habilidades para el uso de tecnologías; procesos cognitivos y aprendizaje; y, competencias vinculadas a la lectura digital. En el grupo de estudios correspondientes a la línea de *habilidades para el uso de tecnologías*, se presentan aquellas investigaciones dirigidas a describir el tipo de uso que los estudiantes hacen de las tecnologías para la lectura de textos digitales, y su destreza para superar problemas técnicos que imponen barreras a sus formas de acceder a tales formatos. En la segunda línea, procesos cognitivos y aprendizaje, se ubican aquellos estudios dirigidos a documentar los cambios que los jóvenes lectores experimentan en los procesos tanto cognitivos como motivacionales involucrados en el acceso a estos nuevos formatos para el aprendizaje. Y la tercera línea, *competencias vinculadas a la lectura digital*, corresponde a los estudios dirigidos a identificar las habilidades con que cuentan los jóvenes para acceder, evaluar y hacer uso de la información, particularmente en formato digital. A continuación se describen los principales estudios en cada una de estas líneas de indagación. *Habilidades para el uso de tecnologías*.

Esta línea corresponde a investigaciones que describen el uso que los estudiantes hacen de las tecnologías durante la lectura, las preferencias de formato y la manera como superan barreras potenciales de tipo técnico para lograr sus objetivos de lectura. La revisión de los estudios publicados en esta línea permite apreciar el énfasis que se ha hecho en éstos en la descripción de las preferencias del tipo de formato y los comportamientos concomitantes que son desplegados ante los textos digitales para lograr objetivos de lectura.

Una de las investigadoras que ha aportado especialmente en este campo es Ramírez (2003) quien documenta las preferencias en el uso de formatos impresos y digitales y parecería evidenciar un fenómeno que podría estar asociado con el tránsito en el cual se encuentran los jóvenes usuarios de la información, entre unas prácticas centradas en los textos impresos y aquellas que se actualizan como respuesta a la progresiva expansión de los textos digitales. Tales resultados indican que un porcentaje elevado de los estudiantes prefiere leer documentos impresos (77%) en tanto que solamente un 18% se sienten motivados a leer en pantalla. Los tiempos de lectura continua y sostenida se ven afectados con los nuevos formatos, observándose que un 42 % de jóvenes leen menos de una hora en pantalla, y solamente un 38,1 % logran leer cerca dos horas en este tipo de formato.

En cuanto a las características preferidas en el formato digital, el 42 % prefiere que los documentos tengan más ilustraciones que los textos impresos, preferencia que podría guardar relación con la asociación que los jóvenes establecen entre el formato digital y la pantalla de televisión donde hay predominio de imágenes. Cabe destacar como aporte del trabajo de esta investigadora el vínculo que identifica, aunque no desarrolla, entre tales prácticas y las características culturales de los lectores. En particular sugiere que el momento histórico, la ideología dominante, el estatus socioeconómico, la familia, el bagaje educativo, el ambiente social, y la tecnología disponible, entre otros, podrían estar incidiendo en las preferencias de los jóvenes usuarios.

Dos aportes se derivan de la revisión del estudio de Ramírez (2003): por una parte, la tendencia que experimentan los jóvenes a preferir el texto impreso sobre el texto digital pese a los cambios y “ventajas” aparentes de los nuevos formatos. Y en segundo lugar, el señalamiento que hace la autora en el sentido de que las prácticas de lectura guardan relación con periodos históricos y con demandas contextuales diferentes, los cuales deben ser considerados en la investigación.

En relación con las preferencias respecto al tipo de mecanismo para acceder a fuentes de información, se destacan aquí los estudios de Sharihza & Hasan (2007) quienes encontraron que Internet ocupa un lugar destacado (46%), seguida por la biblioteca (28%), los amigos (23%), y las librerías (16%); no obstante lo anterior, resulta relevante el hecho señalado por tales estudios en el sentido de que lo anterior no impacta necesariamente las preferencias de formato para la lectura. Los autores llaman la atención sobre el hecho de que las preferencias por el formato digital se encuentran vinculadas especialmente al campo de formación disciplinar de los estudiantes y es este factor el que podría explicar los tiempos dedicados a la lectura y la actitud que los estudiantes expresan hacia su realización con medios digitales.

Respecto a la forma como los usuarios utilizan las fuentes de información, se han adelantado estudios sobre las decisiones que hacen respecto a qué hacer al leer, cuánto tiempo dedicar, qué hipervínculo seguir, y qué página explorar en su totalidad. En relación con las acciones que se llevan a cabo al leer, Eveland & Dunwoody (2001) encontraron que el 54% de los lectores de textos impresos tienden a resaltar fragmentos de los mismos, frente a solamente 11% de los lectores de textos digitales. Tal diferencia parece obedecer al hecho de que resaltar textos digitales requiere habilidades por parte del lector con las que probablemente no cuenta. Un alto porcentaje hace más anotaciones en los textos impresos que en los electrónicos, y cerca de un 80% tiende a imprimir los textos y a resaltarlos. De acuerdo con este estudio, el 90% de los lectores prefiere el texto impreso. Anotar y señalar, por tanto, tienden a ser

comportamientos propios de la lectura de textos impresos que no se han trasladado a los textos digitales en la proporción en que se esperaría.

Respecto a la incidencia de los formatos digitales en los tiempos de lectura, Hartzell (2002) informan que la lectura en computador tiende a ser un 30% más lenta que la lectura de textos impresos. En relación con este factor, los estudios de Liu (2003) sugieren que el incremento de los tiempos también guarda relación con la explosión de información que abruma a los jóvenes lectores y a factores relacionados con el manejo de la tecnología digital debido a la carencia de destrezas para resolver problemas que surgen durante la navegación.

Un aspecto sobre el cual llaman la atención los autores y que afecta el tiempo de lectura es la multiplicidad de links a los cuales pueden remitir al lector. Al respecto Almind & Ingwersen (1997) encontraron que cada documento en la web tiene un promedio de 9 links, como consecuencia de lo cual una decisión importante que se debe tomar en la lectura digital es sobre cuánto tiempo se empleará en ésta teniendo en cuenta limitaciones de tiempo reales. Debido a lo anterior se incrementan las demandas de dedicación de tiempo en la lectura digital (83%) así como algunas prácticas entre las que se encuentran la búsqueda de palabras clave, la lectura de “una vez” (56%), la lectura no lineal (82%) y una lectura “más selectiva” y menos profunda (45%).

Un resultado paradójico frente a las demandas de mayor dedicación de tiempo es el que se reporta en el informe de Poynter Institute (2000), según el cual los usuarios de la web, que se enfrentan a la sobrecarga de información, tienden a hacer breves y rápidos escaneos de muchos resúmenes de artículos; solamente cuando algo capta su interés se sumergen en la profundidad de la información, pero este no es un comportamiento generalizado. Parecería que las nuevas demandas de incremento en los tiempos de lectura están generando comportamientos en los jóvenes lectores que se dirigen diametralmente en sentido contrario. Otro efecto que parecería derivarse es que la web no es en la mayoría de los casos el lugar de la lectura reflexiva; es más bien, el lugar para explorar y para seleccionar lo que se leerá objeto de lectura posterior, pero en formato impreso.

Otro aspecto que incide en las prácticas de lectura son los hipertextos, los cuales representan nuevos desafíos para los lectores; allí se pierden las claves de lectura como la extensión de la página, y los límites del texto, y se dificulta saltar de una página a otra para la construcción del sentido general de lo que se lee. Emergen entonces demandas derivadas de los nuevos formatos, fundamentales para llevar a cabo una hiperlectura cualificada (Fitzgibbons, 2008). Un factor que afecta especialmente en este tipo de lectura es el hecho de que las claves de ubicación de contenidos que resultan útiles, que permanecen imperceptibles para los lectores de textos impresos, se evidencian importantes cuando éste se ve precisado a leer en formato digital. Probablemente lo anterior explica los resultados de Evans y Po (2007) quienes encontraron que los estudiantes tienden a cansarse más frecuentemente en la lectura de textos digitales; además, aquellos hábitos desarrollados para la lectura en formato impreso y que se reflejan en su disposición corporal para leer en computador y afectan la lectura; este resultado es destacado como sorprendentemente importante por estas investigadoras.

Un campo de investigación que comienza a aparecer es el de los e-book, sobre lo cual no es necesario entrar en explicaciones. En esta línea se destaca el estudio de Nicholas, Rowlands, Jubb, & Jamali (2010) por la magnitud del trabajo realizado. Los autores llevaron a cabo su investigación en el Reino Unido sobre las conductas de búsqueda y lectura en

estudiantes universitarios y el impacto de los e-books, con 127 instituciones y durante un periodo de 14 meses. De los datos interesantes derivados de allí se encuentra uno que parecería corroborar lo planteado párrafos atrás, esto es, que los e-books tienden a ser empleados por los estudiantes para obtener datos muy específicos o para recoger pedazos de información, más que para hacer una lectura extensiva, comprensiva y en profundidad.

No obstante lo anterior, los investigadores encontraron diferencias entre disciplinas; particularmente, informan que en programas como Negocios y Gerencia, los estudiantes tienden a sumergirse en la lectura y a emplear un número más elevado de textos digitales que estudiantes provenientes de los demás campos disciplinares. Estos resultados remiten a la naturaleza de las prácticas disciplinares en el uso de fuentes de información y su apropiación por parte de los estudiantes, lo que genera cambios en las formas de acceder y hacer uso de las fuentes de información.

Procesos cognitivos y aprendizaje

Una línea de interés para los investigadores ha sido aquella que indaga por la relación que existe entre los desarrollos tecnológicos y los procesos cognitivos que se activan con los nuevos medios, interés que busca dar cuenta de cambios significativos en estos procesos y que establecen distancias entre generaciones de usuarios que nacieron con las tecnologías y aquellos que han debido adaptarse a ellas.

En este sentido se encuentran los estudios de Mayer & Moreno (1998), quienes investigan los impactos que los formatos digitales tienen en las prácticas de lectura teniendo en cuenta el tipo de información presentada, pictórica, auditiva o visual, específicamente sobre el procesamiento de información. Según los resultados de tales autores, dadas tales condiciones los estudiantes leen y aprenden mejor con información pictórica que es acompañada de información auditiva, más que con aquella presentada de forma visual. La robustez de tales resultados fue evidente en tres medidas diferentes en dos estudios realizados por los autores; los datos aportados son coherentes con hallazgos previos sobre la división de la atención en geometría (Mousavi, Low, & Sweller, 1995; Chandler & Sweller, (1992).

La revisión de los estudios en esta línea de trabajo permite identificar tres elementos importantes para la comprensión de la lectura y el aprendizaje multimedios. En primer lugar, que los estudiantes aprenden mejor en ambientes multimediales cuando palabras e imágenes son presentadas en modalidad separada que cuando son presentadas en la misma modalidad. En segundo lugar, los recursos ejecutivos de los estudiantes son usados para retener palabras e imágenes en la memoria de trabajo visual, de manera que no queda mucho para construir conexiones entre éstas. Y en tercer lugar, que en situaciones de atención dividida una sobrecarga en la memoria visual reduce la habilidad del aprendiz para construir modelos mentales coherentes que puedan ser usados para responder a preguntas de transferencia.

En relación con procesos de aprendizaje empleando recursos digitales, Armitage & Wilson (2004) estudiaron el impacto de la navegación en Internet sobre el aprendizaje, especialmente en lo relacionado con la apropiación del propio proceso por parte del aprendiz. Para este estudio partieron del concepto de apropiación del aprendizaje propuesto por Milner-Bolotin (2001) en su tesis doctoral, el cual comprende tres componentes: *encontrar valor personal*, comprender que el conocimiento y las habilidades desarrolladas durante el

aprendizaje serán útiles en situaciones fuera de la situación original de aprendizaje; *sentimientos de control elevados* derivados de la posibilidad de hacer decisiones de manera proactiva más que reactiva; y la *responsabilidad por el aprendizaje* específicamente por el progreso alcanzado en este sentido así como por los resultados.

De acuerdo con Wilson (2004), los textos digitales usados en procesos educativos estimulan la búsqueda de los estudiantes de nuevas fuentes, pero esto no necesariamente da cuenta del compromiso que asumen con la tarea asignada; solamente expresa el control que tienen sobre la navegación. La libertad en la navegación por tanto tiene impacto sobre los sentimientos de control pero no sobre el sentimiento de apropiación o los sentimientos de responsabilidad por el propio aprendizaje; en esto hay coincidencia con los resultados de Knulst, Kraaykamp, van den Broek, & de Haan (1996).

Dados los anteriores resultados, habría que contemplar en el diseño de textos en formato digital con fines educativos, no solamente la libertad en la navegación sino también la inclusión de elementos que contribuyan a desarrollar sentimientos de responsabilidad y a asignar valor al propio aprendizaje. A manera de hipótesis, Milner-Bolotin (2001) se plantea que la relevancia de la tarea y la participación del aprendiz en las decisiones sobre las tareas pueden contribuir a fortalecer la apropiación.

En relación con el efecto persuasivo que pueden tener los textos sobre el lector, se destaca el estudio adelantado por Murphy, Long, Holleran, & Esterly (2003) quienes compararon textos impresos con textos electrónicos. Sus datos los llevaron a concluir que los estudiantes que leen textos online encuentran los autores menos creíbles, el texto más difícil de entender y menos interesante, aspectos en lo que difieren de quienes leen las versiones impresas. Estos resultados podrían guardar relación, a manera de hipótesis, con la “nostalgia” que podrían experimentar algunos lectores respecto a las prácticas de lectura vinculadas al texto impreso, pero desafortunadamente no se cuenta con investigación que permita validar esta u otras explicaciones tentativas.

A otro nivel, estudios sobre los efectos del hipertexto en los procesos de aprendizaje y comprensión resultan relevantes en este campo de problemas. Entre las investigaciones realizadas se encuentra la de Liu (2003) quien reporta que la fragmentación de los textos digitales por el uso del hipertextos afectan la lectura; estos resultados que parecerían confirmar los planteamientos que casi una década atrás había hecho Birkerts (1994). Otro proceso sobre el cual se ha documentado el efecto poco favorable de los hipertextos es el de atención para el aprendizaje; se destacan aquí los estudios de Ross (2003), Lanham (1995), y Almind & Ingwersen (1997).

Para investigadores como Nunberg (1993), si bien navegar por textos infinitos en la red puede convertirse en una experiencia caótica de exploración en una especie de biblioteca cuyos libros no tienen una cubierta con los datos de identificación, tal condición puede ser superada en la medida en que los documentos electrónicos son dotados de rastros que dan cuenta de su procedencia. Tal llamado de atención deja planteada la pregunta respecto a si aquello que se denuncia con preocupación dado el surgimiento de los textos digitales obedece a un problema vinculado a aspectos eminentemente técnicos, o si realmente son problemas inherentes a la condición del texto digital y su derivado, el hipertexto. Nunberg (1993) hace un llamado de atención para evitar caer en un determinismo totalizante al analizar los impactos de

los nuevos formatos, ni en una banalización del problema. Este es por tanto uno de los interrogantes que quedan planteados en este campo de problemas.

Si bien la investigación que se ha hecho en esta línea de indagación arroja luces interesantes sobre lo que está significando el uso de los nuevos formatos para los lectores de textos digitales, los resultados no logran aportar una densidad conceptual suficiente que permita entender los cambios en las prácticas de lectura y su distancia respecto a aquellas propias de una cultura centrada en los textos impresos. Los datos sobre atención, comprensión deben ser analizados desde perspectivas más abarcadoras.

Competencias informacionales

Esta línea de investigación progresivamente ha ido tornándose importante por su aporte a la comprensión de las competencias y habilidades de los jóvenes para acceder a fuentes de información en diferentes formatos. El interés surge del reconocimiento de la necesidad de ir más allá de aproximaciones puramente instrumentales para reconocer que las competencias informacionales no solamente para la educación y para el mundo del trabajo, sino también como fundamento para el ejercicio de la ciudadanía, median las posibilidades de participación en decisiones de orden social.

Estudios realizados por Zheng (2008), indican que si bien los formatos digitales demandan nuevas habilidades y nuevas formas de aproximación al conocimiento y por ende a las fuentes de información, las prácticas típicas de la lectura impresa tienden a continuarse en la lectura digital, de manera que las grandes inversiones de dinero que las bibliotecas llevan a cabo en recursos electrónicos pueden resultar inocuas para los usuarios e inclusive obstaculizar sus formas habituales de acceder a las fuentes de información; estudios realizados en países de Asia (Liu, 2003) y Estados Unidos (Eveland & Dunwoody, 2001) confirman lo anterior. Esto se agudiza en el caso de las bibliotecas públicas a las cuales acuden personas que no cuentan con una formación adecuada para el desarrollo de competencias necesarias para el uso de estos nuevos formatos.

Algo que ha sido especialmente documentado son las diferencias entre lectores en términos de competencias teniendo en cuenta su formación disciplinar. Al respecto están los estudios de Nicholas, Rowlands, Jubb, & Jamali (2010); ejemplo de lo anterior son también los estudios que comparan científicos de la física con científicos de las humanidades y científicos sociales. Sustentan sus afirmaciones en autores como Brockman, Neumann, Palmer, & Tidline, 2001; Brown, 1999; Nelson, 2001; Rusch-Feja & Siebeky, 1999; Smith, 2003; Talja & Maula, 2003; Tenopir, 2003; Tenopir & King, 2002).

Como factores explicativos de las diferencias en las prácticas de lectura según los campos disciplinares, Talja, Vakkari, Fry, & Wouters (2007) identifican las culturas de investigación de cada uno y su influencia en el uso de los recursos de información. Dos factores adicionales que han sido documentados por su impacto en este sentido son la naturaleza interdisciplinaria del campo de conocimiento disciplinar y la dispersión que se puede identificar en los referentes bibliográficos tomados en cuenta por la literatura propia de cada campo disciplinar (Talja & Maula, 2003; Tenopir, 2003; Vakkari & Talja, 2005).

Una autora que ha tratado de caracterizar las competencias que participan en la lectura digital es Eshet-Alkalai (2004), quien identifica cinco competencias específicas que se requieren en este nuevo contexto: competencia foto-visual, competencia de producción, competencia lateral o ramificada, competencia informacional y competencia socioemocional. Resulta interesante hacer una breve mirada sobre la caracterización que hace de cada una.

La Competencia foto-visual o habilidades de memoria visual y pensamiento para navegar más libre e intuitivamente. *La competencia de reproducción* o habilidad para hacer un trabajo de interpretación significativo y creativo integrando piezas de información. *La competencia lateral o ramificada* corresponde a la habilidad para navegar por diferentes dominios de conocimiento de forma no lineal y se acompaña de una orientación multidimensional espacial (Lazar, Bessiere, Ceaparu, Robinson, & Shneiderman, 2003). *La competencia informacional* propiamente dicha, denominada por la autora como *el arte del escepticismo* corresponde a la habilidad para evaluar información en forma efectiva; es útil como filtro para identificar información errónea, irrelevante, o sesgada y previene de incorporar alguna información dentro del sistema de conocimiento del usuario (Minkel, 2000). Finalmente, *la competencia socioemocional* la cual corresponde a la disposición para compartir información con otros y para construir conocimiento colaborativamente. Esta es una competencia altamente compleja y para desarrollarla los usuarios deben ser críticos, analíticos, y maduros, y deben tener un alto grado de competencia informacional.

El aporte de esta estudiosa de las nuevas competencias que demandan los nuevos formatos es la ampliación de la mirada sobre la diversidad de las destrezas que se actualizan, no solamente de tipo cognitivo sino de orden socioemocional. Pone en evidencia que las posibilidades que se abren con la red en términos de lectura invitan al trabajo colaborativo y a compartir conocimientos con otros. Habría que dar sustento investigativo a las categorías propuestas.

Otras investigaciones que han sido adelantadas sobre las competencias para la apropiación de información en jóvenes se presentan en la Tabla 1.

AUTORES	LÍNEA DE INDAGACIÓN
Rowlands, I, Nicholas, D., Williams, & Huntington, P. (2008)	Tiempo para evaluar información según criterios de relevancia, exactitud o autoridad
Eagleton, Guinee & Langlais (2003)	Dificultades en la búsqueda de información en Internet.
Eagleton & Guinee (2002)	Elecciones sobre la información en Internet.
Merchant & Hepworth, (2002)	Acciones para verificar la veracidad de la fuente.

Tabla 1. Competencia informacional y uso de fuentes de información en formato digital

Como datos adicionales derivados de los estudios anteriores cabe señalar que si bien podría esperarse que los nativos digitales tengan las competencias necesarias para acceder, evaluar y usar información en formatos diversos, estas competencias no se desarrollan paralelamente a las habilidades para usar tecnología. Los investigadores en general llaman la atención sobre la necesidad de adelantar más investigación para identificar las nuevas prácticas vinculadas a los formatos digitales, especialmente en contextos académicos. Señalan con

preocupación que parecería que se está atribuyendo a los jóvenes una facilidad para emplear los nuevos formatos fundamentalmente por haber nacido con las tecnologías, sin que tales atribuciones se sustenten en resultados de investigación (Evans & Po, 2007).

Aportes para futuras investigaciones

Las líneas de investigación elegidas para la organización de los trabajos adelantados en este campo de problemas resultan útiles para identificar las tendencias y oportunidades que existen para ampliar la comprensión sobre los procesos que se actualizan en relación con la lectura digital.

Aportes como los de Ramírez (2003) dejan preguntas abiertas sobre la relación entre las prácticas emergentes y los aspectos contextuales que rodean estas prácticas, particularmente referidos a las culturas de los jóvenes. En futuras investigaciones resultaría relevante retomar los factores asociados a la lectura digital relacionados con el momento histórico, el estatus socioeconómico, las trayectorias familiares y el bagaje educativo, así como el ambiente social y el capital cultural objetivado, entre otros, los cuales podrían contribuir a la comprensión de los desplazamientos que se están agenciando en las prácticas de lectura con los nuevos formatos.

Un aspecto sobre el cual habría de volver la investigación en torno a la lectura digital es sobre los hallazgos de Milner-Bolotin (2001) en lo relacionado con los factores que contribuyen a desarrollar sentimientos de responsabilidad y de apropiación del propio aprendizaje con el uso de textos digitales, lo que no se deriva necesariamente del control que se tenga sobre la navegación. Esto resulta especialmente útil dados los resultados que evidencian que los estudiantes tienden a volver sobre los textos en formato digital fundamentalmente para recoger pedazos de información, más que para hacer una lectura en profundidad.

Otra de las líneas que resulta relevante como campo de indagación es la que se deriva de los trabajos de Eshet-Alkalai (2004) sobre las cinco competencias que se requieren en este nuevo contexto informacional. Cada una de ellas se constituye en camino de investigación para la comprensión de los cambios que se generan con estos nuevos formatos en las prácticas de lectura integrando sus características particulares.

En general, falta mayor densidad conceptual en torno a la lectura de formatos digitales, especialmente en lo relacionado con procesos de construcción de significado, comprensión e interpretación, elementos que permitirían ahondar en los cambios que se están agenciando con los formatos digitales y ante las posibilidades que ofrece la hipertextualidad.

Finalmente, otro aspecto que queda para futuras investigaciones es en relación con el futuro de las bibliotecas y la manera como los cambios en las prácticas de lectura dados los nuevos formatos resignifican el lugar de la biblioteca y el aporte del profesional de la ciencia de la información.

Notas sobre los autores:

Gloria Patricia Marciales Vivas es miembro del Grupo de Investigación Aprendizaje y Sociedad de la Información de la Facultad de Psicología y Facultad de Comunicación y Lenguaje de la Pontificia Universidad Javeriana. Contacto: gloria.marciales@javeriana.edu.co

Fabiola Cabra Torres es profesora de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Javeriana (Bogotá).

José Nicolás Gualteros es profesor de la Facultad de Psicología de la Pontificia Universidad Javeriana (Bogotá).

Eduardo Mancipe Flechas es doctorando en Ciencias Sociales y Humanas en la Pontificia Universidad Javeriana y profesor de la Universidad de La Salle.

Referencias

- Almind, T.C. & Ingwersen, P. (1997). Informetric analyses on the world wide web: methodological approaches to 'webometrics'. *Journal of Documentation*, 53 (4), 404-26.
- Armitage, U. & Wilson, S. (2004). Navigation and ownership for learning in electronic texts: An experimental study. *Electronic Journal on e-learning*, 2 (1), 19-30.
- Bauerlein, M. (2010). *The Dumbest Generation*. Disponible en: <http://www.latimes.com/entertainment/la-et-book5-2008jul05,0,6248930.story>
- Birkerts, S. (1994), *The Gutenberg Elegies: The Fate of Reading in an Electronic Age*. Disponible en: <http://archives.obs-us.com/obs/english/books/nn/bdbirk.htm>
- Brockman, W. S., Neumann, L., Palmer, C. L., & Tidline, T. J. (2001). *Scholarly work in the humanities and the evolving information environment*. Washington, DC: Digital Library Federation, Council on Library and Information Resources.
- Brown, C. M. (1999). Information literacy of physical science graduate students in the information age. *College and Research Libraries*, 60 (5), 426-438.
- Cabra, F. y Marciales, G. (2009). Mitos, realidades y preguntas de investigación sobre los "nativos digitales": una revisión. *Revista Universitas Psychologica*, 8 (2), 323-338.
- Chandler, P., & Sweller, J. (1992). The split-attention effect as a factor in the design of instruction. *British Journal of Educational Psychology*, 62, 233-246.
- De Certeau, M. (2007). *La invención de lo cotidiano. I Artes de hacer*. México: Universidad Iberoamericana A.C. (2ª reimpresión).
- Eagleton, M. B., Guinee, K. & Langlais, K. (2003). Teaching Internet literacy strategies: the hero inquiry project. *Voices from the Middle*, 10 (3), 28-35.
- Eagleton, M.B., & Guinee, K. (2002). Strategies for supporting student Internet inquiry. *New England Reading Association Journal*, 38 (2), 39-47.
- Ebersbach, A., Glaser, M., & Heigl, R. (2008). *Wiki: Web collaboration*. Berlin: Springer. URL: <http://books.google.com.ar/books?id=HDKA8ViZcpsC&printsec=frontcover&dq=Wiki:+Web+collaboration&hl=es&ei=GDyRTPb9CoP->

- 8AbRgsSRDQ&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&ved=0CDIQ6AEwA
A#v=onepage&q&f=false (consultado el 10/03/10).
- Eshet-Alkalai Y. (2004) Digital literacy: A conceptual framework for survival Skills in the Digital Era. *Journal of educational multimedia and Hypermedia*, 13 (1), 93-106.
- Evans, E. & Po, J. (2007). A break in the transaction: Examining students' responses to digital texts. *Computers and Composition*, 24, 56–73.
- Eveland, W.P. and Dunwoody, S. (2001). User control and structural isomorphism or disorientation and cognitive load? Learning from the web versus print. *Communication Research*, 28 (1), 48-78.
- Fitzgibbons, M. (2008). Implications of Hypertext Theory for the reading, organization and retrieval of information. Library, philosophy and practice, March, 1-6.
- Goicoechea M. & Sanz, A. (2009). What (cyber) reading for the (cyber)classroom? *Neohelicon*, 36, 533–550.
- Hamid, R. Jamali, & Nicholas, D. (2010). Interdisciplinarity and the information-seeking behavior of scientists. *Information processing and management*, 46, 233-243.
- Hartzell, G. (2002). Paper lion. *School Library Journal*, 48 (9), 37.
- Hay, D.B. (2008). Developing dialogical concept mapping as an e-learning technology. *British Journal of Educational Technology*, 39 (6), 1057-1060.
- Jonassen, D.H., & Henning, P. (1999). Mental models: Knowledge in the head and knowledge in the world. *Educational Technology*, 39, 37-42.
- Knulst, W.P., Kraaykamp, G., van den Broek, A., & de Haan, J. (1996). *Reading habits: 50 years of research on reading and threats to reading: cultural foundations*. URL: www.scp.nl/boeken/studies/studie23/uk/samenvatting.htm (consultado el 28/04/10).
- Lanham, R.A. (1995). Digital literacy. *Scientific American*, 273 (3), 198-200. Disponible en: <http://www.idehist.uu.se/distans/ilmh/Ren/lanham-digital-lit.htm>
- Lazar, J., Bessiere, K., Ceaparu, I., Robinson, J., & Shneiderman, B., 2003. Help! I'm lost: User frustration in web navigation. *IT & Society*, 1, 18-26. Disponible en: <http://www.ITandSociety.org>
- Liu, Z. (2003). Reading behavior in the digital environment. *Journal of Documentation*, 61 (6), 700-712.
- Marciales Vivas, G.P., González Niño, L., Castañeda-Peña, H., Barbosa Herrera, J.C. y Barbosa J.W. (2008). Competencias informacionales en estudiantes universitarios: una reconceptualización. *Universitas Psychologica*, 7 (3), 637-648.
- Mayer, R. E. & Moreno, R. (1998). A Split-Attention Effect in Multimedia Learning: Evidence for Dual Processing Systems in Working Memory. *Journal of Educational Psychology*. 90 (2), 312-320.
- Merchant, L. & Hepworth, M. (2002). *Journal of Librarianship and Information Science and Technology*, 34 (2), 81.
- Milner-Bolotin, M. (2001). The effects of topic choice in project-based instruction on undergraduate Physical Science students' Interest, ownership and motivation. *Unpublished doctoral dissertation*. The University of Texas Austin.
- Minkel, W. (2000). No, it's not all true! *Library Journal*, 33-34, 35-43.
- Mousavi, S. Y., Low, R., & Sweller, J. (1995). Reducing cognitive load by mixing auditory and visual presentation modes. *Journal of Educational Psychology*, 87, 319-334.
- Murphy, P.K., Long, J.F., Holleran, T.A., & Esterly, E. (2003). Persuasion online or on paper: a new take on an old issue. *Learning and Instruction*, 13, 511-32.
- Nelson, D. (2001). The uptake of electronic journals by academics in the UK, their attitudes towards them and their potential impact on scholarly communication. *Information Services & Use*, 21 (3–4), 205–214.

- Nicholas, D., Rowlands, I., Jubb, & Jamali, H. R. (2010). E-textbook use, information seeking behavior and its impact: Case study business and management. *Journal of information Science OnlineFirst*, XX (X), 1-18.
- Nunberg, G. (1993). The places of books in the age of electronic production. *Representations*, 24. URL: <http://people.ischool.berkeley.edu/~nunberg/places3.html>
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9 (5), 1–6.
- Poynter Institute (2000). *Eye-tracking study conducted by the Poynter Institute and Stanford University*. URL: www.poynter.org/eyetrack2000/ (consultado el 03/02/10).
- Ramírez, E. (2003). The impact of the Internet on the reading practices of a university community: The case of UNAM. *World Library and Information Congress: 69th IFLA General Conference and Council* 1-9 August, Berlin
- Rowlands, I., Nicholas, D., Williams, P., & Huntington, P. (2008). Google generation: the information behaviour of the researcher of the future. *Aslib Proceedings*. Bradford, 60 (4), 290.
- Ross, C.S. (2003). Reading in a digital age. URL: www.camls.org/ce/ross.pdf (consultado el 08/06/10).
- Rusch-Feja, D., & Siebeky, U. (1999). Evaluation of usage and acceptance of electronic journals. *D-Lib Magazine*, 5 (10). URL: <http://www.dlib.org/dlib/october99/rusch-feja/10rusch-feja-full-report.html>. (consultado el 20/06/10).
- Sharihza, N., & Hasan, A., (2007). Reading habits and attitude in the digital age; Analysis of gender and academic program differences in Malaysia. *The Electronic Library*, 25 (3), 285.
- Shneiderman, B. (1998). *Designing the user interface*. Reading, Ma: Addison-Wesley.
- Smith, E. T. (2003). Changes in faculty reading behaviors: The impact of electronic journals on the University of Georgia. *Journal of Academic Librarianship*, 29 (3), 162–168.
- Soffer, O. & Eshet-Alkalai, Y. (2009). Back to the future: An historical perspective on the pendulum-like changes in literacy. *Minds and Machines*, 19, 47-59.
- Talja, S., & Maula, H. (2003). Reasons for the use and non use of electronic journals and databases: A domain analytical study in four scholarly disciplines. *Journal of Documentation*, 59 (6), 673–691.
- Talja, S., Vakkari, P., Fry, J., & Wouters, P. (2007). Impact of research cultures on the use of digital library resources. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 58 (11), 1674–1685.
- Tenopir, C. (2003). Use and users of electronic library resources: A overview and analysis of recent research studies. Report for the council on library and information resources. URL: www.clir.org/pubs/reports/pub120/pub120.pdf (consultado el 20/06/10).
- Tenopir, C., & King, D. W. (2002). Reading behavior and electronic journals. *Learned Publishing*, 15 (4), 259–265.
- Vakkari, P., & Talja, S. (2005). The influence of the scatter of literature on the use of electronic resources across disciplines: A case study of FinELib. URL: <http://www.springerlink.com/content/9g0nl2qbbac837wp/fulltext.pdf>. (consultado el 20/06/10).
- Zheng, S. (2008). The influence of traditional reading habits on the construction of digital libraries in developing countries. *The Electronic Library*, 26 (4), 520-529 URL: www.emeraldinsight.com/0264-0473.htm (Consultado el 15/05/10)

Recibido: 11/10/2009
Aceptado: 22/03/2010

Inclusive education across Europe: the move in thinking from integration for inclusion

Educación inclusiva en Europa: el cambio de pensamiento de la integración a la inclusión

Simona D'Alessio, Verity Donnelly, Amanda Watkins

European Agency for Development in Special Needs Education

Abstract: In 2009 the Strategic Framework for European Co-operation in Education and Training (ET 2020) set the priorities for education and training for the 21st century. The Council Conclusions of 12 May 2009 of the ET 2020 highlighted inclusive education as the most important objective and the fundamental imperative in education to achieve a just and equal society. Until recently, however, at an international level it was not unusual to talk about integration and special needs education as critical strategies for education and training. The differences between these terms have not always been clear, neither have their implications for practice. After providing an overview of the terminology currently used and discussing the differences between these notions, the article will focus on strategies being used to promote the development of inclusive education in Europe as a way to promote social cohesion and equality. The article shows that a change in terminology does not only require a shift in the language used, but also a shift in educational paradigms and most importantly in the agenda for policy and practice. Examples of some of the changes needed to promote inclusion will be drawn from the recommendations of the UNESCO Policy Guidelines (2009) and Agency work.

Key words: inclusion, inclusive education, integration, special needs education, disability, Europe.

Resumen: En 2009, en el marco estratégico para la Cooperación Europea en la Educación y la Formación (ET 2020) se instituyeron las prioridades para la educación y la formación para el siglo XXI. Las conclusiones del Consejo del 12 de mayo de 2009 del ET 2020, establecieron la educación inclusiva como el objetivo más importante y el imperativo fundamental en la educación para alcanzar una sociedad justa y equitativa. Hasta hace poco, sin embargo, a nivel internacional no era raro hablar acerca de la integración y de la educación especial como elementos críticos de estrategias de educación y formación. Las diferencias entre estos términos

no siempre han sido claras, así como tampoco sus implicaciones en la práctica. Después de proporcionar una visión general de la terminología que se utiliza actualmente y hablar de las diferencias entre estas nociones, este artículo se centrará en las estrategias para promover el desarrollo de la educación inclusiva en Europa, como una forma de promover la igualdad y la cohesión social. El artículo muestra que un cambio en la terminología no sólo requiere un cambio en el lenguaje utilizado, sino también un cambio en los paradigmas educativos y sobre todo, en el orden del día para la política y la práctica. Para ello, se mostrarán ejemplos de algunos de los cambios necesarios para promover la inclusión derivados de las directrices de la política de la UNESCO (2009) y del trabajo de la Agencia.

Palabras clave: inclusión, educación inclusiva, integración, necesidades educativas especiales, discapacidad, Europa.

An overview of the current international agenda for inclusive education

The Strategic Framework for European Co-operation in Education and Training (ET 2020) set out in the Council Conclusions of 12 May 2009 has underlined the role that education and training play for the development of a just and equal society for the 21st century. The framework emphasises that:

“If Europe is to compete and prosper as a knowledge-based economy based on sustainable, high levels of employment and reinforced social cohesion - as envisaged in the Europe 2020 strategy, the role of education and training in a lifelong learning perspective is crucial. The provision of key competences for all on a lifelong learning basis will play a crucial role in improving citizens’ employability, social inclusion and personal fulfilment” (European Council, 2009b, p.4)¹

In the context of the European benchmarks agreed under the ET 2020 Strategic Framework for European co-operation in education and training, European member countries are required to consider measures that can reduce all forms of marginalisation and discrimination, in particular for those individuals at risk of exclusion.

The international conference on ‘*Inclusive Education: A way to promote Social Cohesion*’ held in Madrid under the Spanish Presidency of the European Union on March 11th and 12th, 2010² also brought to the fore the crucial role played by education - and in particular by inclusive education - for the development of contemporary societies. The conference conclusions highlighted that inclusive education is a universal right that should ensure that quality, equity and excellence are safeguarded according to principles such as equal opportunities, non-discrimination and universal access. By taking into account the individual needs of those people who are at risk of social exclusion, unemployment and low achievement,

¹ The full document can be downloaded from the following link:

http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_Data/docs/pressdata/en/educ/114374.pdf

² For more information about the conference please go to the following link:

<http://www.european-agency.org/news/inclusive-education-a-way-to-promote-social-cohesion-conference-conclusions-available>

inclusive education contributes to the development of a society that is characterised by social cohesion, democracy and active citizenship.

By providing the same educational opportunities to all learners - from primary to higher education and beyond – inclusive education aims to ensure that no pupils are pushed to the margins of society as a result of their poor competences, their condition of poverty, their ethnic background and most importantly as a result of societal discrimination (e.g. society failing to make the necessary amendments/adjustments). The UNESCO Education for All 2010 Global Monitoring Report 'Reaching the Marginalized' notes that, while absolute average achievement levels are higher in the developed world, in the European Union as a whole, 15% of young people aged 18 to 24 leave school with only lower secondary school education, a figure that rises to 30% in some European countries (UNESCO, 2009b). There is evidence that learners excluded from education are more likely to become socially marginalised and eventually commit crime (Spencer, 1998). It is therefore imperative that societies prepare all learners, including those with special educational needs (SEN henceforward) for adult life.

The above considerations, emphasised by the Council Conclusions (European Council, 2009b) and the conclusions of the Madrid Conference (2010), support the argument that inclusive education is not an end in itself, rather a means to an end (Armstrong and Barton, 1999) i.e. that of creating a just and equal society by starting with education. Although there is a general awareness that inclusion is the way forward in education, there is still a lack of agreement about what inclusive education may actually mean and the implications at the level of policy and practice (D'Alessio and Watkins, 2009). In addition, practice varies a great deal across countries and inclusive education is seen as an 'aim that is still to be achieved' (Madrid Conference Conclusions, 2010).

Special needs education

Issues around inclusion and inclusive education have often been associated with special education and/or special needs education (Clough and Corbett, 2000). Inclusive education has usually been addressed in relation to the education of learners with special educational needs as a way of providing them with all necessary resources to meet their educational requirements. As a result of this, the boundaries between these two disciplines are often blurred. The terms special needs education and inclusive education are however, not synonymous as they are the result of different historical settings, are embedded in different theoretical premises and promote different actions and solutions (Thomas, and Loxley, 2001).

As Agency work suggests, special educational needs is a socially and culturally constructed notion. For example, there is no agreed definition of SEN that can be used comparably across countries. Not all countries define SEN within their legislation and some countries include different types of learners within this definition. The numbers of learners identified as having special educational needs in fact does not vary as a result of the actual incidence of impairments in one country, rather it derives from the different ways in which countries have chosen to organise and arrange their systems of funding, provision, assessment and categorisation of disabilities and special needs (Meijer, 2003).

From an historical perspective, the term special education dates back to the 19th century (Ainscow, 2000). Originally the term special education was used to refer to the

education of learners with impairments that involved the support of specialised personnel and mainly took place in special schools or institutions outside of the mainstream school system. This term was slowly replaced by the term 'special needs education' which took account of the fact that a large proportion of disabled children today are educated in schools or institutions within the mainstream system.

The term 'special needs education' also took account of the fact that the concept of 'children with special educational needs' had been extended beyond disabled children to '*cover those who are failing in school for a wide variety of other reasons that are known to be likely to impede a child's optimal progress.*' This broader group might need additional support depending on '*the extent to which schools need to adapt their curriculum, teaching and organization and/or to provide additional human or material resources so as to stimulate efficient and effective learning for these pupils*'. (UNESCO, 1997, pp. 41 - 42).

Put briefly, the change in terminology from special education to special needs education indicated the beginning of a conceptual shift from a focus on the child (special educational needs) to a focus on the provision that children experiencing difficulties at school may need (special needs education).

Despite this, however, the notion of special needs education has largely remained embedded in a problem-within-the-child approach to education where learners who have 'special needs' must be adequately assessed and their needs addressed (Thomas, 1997; Thomas and Loxley, 2001). The underpinning assumption is that there is something wrong within the child (Armstrong and Barton, 1999) and that society is required to find a way of adjusting and compensating for individual deficits. Such a model is usually referred to as the medical or deficit model of education (Thomas, Walker and Webb, 1998). Although intending to serve the needs of learners, individual identification, classification and referral to special supports are transformed into exclusionary mechanisms as the pupil is often seen as the sole responsibility of the specialised personnel rather than of the class teacher or of the school community (Evans and Lunt, 2002).

O'Hanlon (1995; 2000) and others (for example Slee 1993; Corbett, 1996), argue that it is crucial that the language of educational policies currently used in countries aims to move away from traditional discourses about within-the-child deficit approaches to education. They suggest that policy should engage with debates about systemic changes, what these changes are and how they can be implemented. The recommendations emerging from Agency work such as *Development of a set of Indicators for Inclusive Education in Europe* (2009) and *Key Principles for Promoting Quality in Inclusive Education* (2009), which will be presented in the following sections, support this move towards considerations of systemic change as the basis for policy debates.

From integration to inclusion

In past EU initiatives and documents it was usual to talk about issues concerning integration. This term was first used in the 70s and then mostly in the 80s.³

³ See for example the HELIOS programmes – the first European community conference on handicap and education (Struiksma and Meijer, 1989).

Up until the 90s the term integration was, therefore, very familiar in European policies and debates (O'Hanlon, 2001; Linsday, 2003; Vislie, 2003) and it was mostly used to refer to the education of those pupils who had been previously excluded from mainstream settings.

Integration was largely a 'disability' issue and did not include a wider range of pupils at risk of exclusion (Evans and Lunt, 2002). It was usually associated with issues around placement of disabled learners into mainstream settings, with a focus on the individual deficits of the child rather than of the school limits, as discussed in section 2 (see also Florian, 1998). Debates often addressed issues of adaptation and adjustments of the mainstream setting to include learners with special needs in mainstream schools and classrooms (see OECD, 1994).

At the same time, critiques of integration interpreting it as a process of 'normalisation' (O'Hanlon, 2001) and of 'assimilation' (see Corbett and Slee, 2000) of those learners who were perceived as being different from the norm were not uncommon. The latter critiques brought to the fore issues about the quality of education, beyond placement (Farrell, 2000) emphasising the need for schools to change to accommodate a range of learner needs rather than expecting the learners to 'fit in' with existing practice.

Currently, there are various debates across Europe - at policy-maker and practitioner levels - regarding the use of the words 'integration' and 'inclusion' (and of course their respective translations in all of the languages of the EU). At the EU level, official statements only recently refer to 'inclusion' rather than 'integration'. For some countries, however, the term integration did not have a negative connotation. Pijl, Hegarty and Meijer (1997) indicated that there were 'wider' notions of integration that shared some principles with inclusion. Such evidence was visible in Italy where the term integration was, and still is, often used as a synonym of inclusion or in relation to it.

Although these terms may sometimes be used as synonyms, integration and inclusion relate to very different theories and practice of education. The differences between inclusion and integration may be clarified by considering the work of Booth (1995) and Ainscow and Booth (1998) who point out that integration has usually been interpreted in opposition to segregation and to the dismantling of special schooling while inclusion is understood as being in opposition to exclusion. Exclusion may take different forms that may also occur within mainstream settings (e.g. disabling barriers within formal education system). It is in order to breakdown mechanisms of marginalisation and segregation that inclusion has come into use to replace the concept of integration.

Inclusive education

It was only around the end of the 80s that the term inclusion began to slowly supersede that of integration. This shift suggests that while integration refers to the process of integrating learners back into the mainstream school from which, at some point, they have been excluded, inclusion refers to a learner being a part of their local educational community from the beginning, hence 'a part from the start'.

There is, however, a lack of agreement across Europe concerning the exact meaning of inclusion (Tilstone, Florian, Rose, 1998; Thomas, Walker, Webb, 1998; Vislie, 2003;

Cigman, 2007). Dyson (1999) prefers to speak about 'inclusions' (using the plural) in order to underline the different interpretations currently existing at an international level.

At the same time, it is important to underline that inclusion is not only related to education and can be primarily interpreted in terms of the participation of each member of the population in key activities in society. It is therefore a 'moral' issue in Western countries where all members must be included and must have a stake in society – able to both benefit from society and contribute to its development.

The World Conference on Special Needs Education in Salamanca, with the adoption of the Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education, clearly set the policy agenda for inclusive education on a global basis (UNESCO, 1994). Since then, many international initiatives have underlined the crucial role played by inclusive education for the development of all learners, including those identified with special educational needs [see for example the Dakar Framework for Action (UNESCO, 2000)].

The UNESCO (2008) definition states that inclusive education is:

'an ongoing process aimed at offering quality education for all while respecting diversity and the different needs and abilities, characteristics and learning expectations of the students and communities, eliminating all forms of discrimination'.
(p.3)

Similarly, the UNESCO Policy Guidelines (2009) document indicates that:

'Inclusive education is a process of strengthening the capacity of the education system to reach out to all learners ... An "inclusive" education system can only be created if ordinary schools become more inclusive – in other words, if they become better at educating all children in their communities' (p. 8).

As suggested by these extracts, inclusive education is not concerned with a particular group of learners, for example learners with special educational needs, but with the transformation of the education system in general (Armstrong, 2008) into a system capable of responding effectively to the totality of learners' diverse needs (Soriano *et al.*, 2009). Consequently, inclusive education is not about placing learners with special educational needs into mainstream settings by responding to their individual needs, but it is about reforming schooling. Schools must be transformed in terms of curriculum, assessment, pedagogy and organisation so that all learners can benefit from education. Similarly, Ainscow (2000) argues that placing a learner with a disability in a mainstream classroom to work on separate tasks with an aide, should not be viewed as inclusive education. Rather, inclusive education is about fighting against and removing all forms of barriers that impede pupils from learning and participating actively in education (Ainscow and Booth, 2000).

The discussion about inclusive practice should shift attention from special education to include the practice of general education, and consequently involve a larger number of stakeholders and positions (Curcic, 2009). Basically, inclusive education moves from a position of providing support and making necessary adaptations to school to enable learners with SEN to be placed in mainstream settings, towards a philosophy of rights for all learners to be educated in the same settings and be provided with the same opportunities for development

notwithstanding their political, economic, social and/or ethnic backgrounds (UNESCO Policy Guidelines, 2009; UN Convention on the Rights of People with Disabilities, Article 24, 2006; Madrid conference 2010).

In addition, inclusive education takes into account issues of self-advocacy and the ‘voice’ of all learners. Some recent Agency initiatives, for example *Young Voices: Meeting Diversity in Education* (2007) exemplify this. Inclusive education goes beyond issues of labelling and categorising some learners as ‘special’ in mainstream settings in order to encompass issues of rights and changes for the education system.

The types of change required and effective ways to bring about such change are the main questions confronted by those who are involved in the struggle for inclusion (Barton and Armstrong, 2007; Kyriazopoulou and Weber, 2009).

In conclusion, the different notions are exemplified in the following table that summarises the terminology currently in use and suggests how different terms (and therefore the different theoretical premises that underpin them) may determine different implications for practice:

Aspects/issues	Special needs education	Integration	Inclusive education
Focus	On the individual deficit (in segregated or in mainstream settings)	On the provision of additional support (adaptation, adjustment, resources) that can be provided to the individual within mainstream settings	On the transformation of the structures (systemic change of pedagogy, assessment and curriculum)
Theoretical model	Medical/clinical model of disability. A within-the-child approach to disability	A mixture between medical model, psychological model and social model	Human rights approach. All learners have the right to be educated in the local school without the need of being labelled or categorised as needy or different.
Actions/interventions taken	Assistance and specialist support provided for the individual (in segregated or mainstream settings)	Compensation for the individual deficit (rehabilitation or economic benefits). Specialist support is provided within the mainstream setting	Reform of teaching and learning, and the organisation of mainstream schooling in order to respond to the totality of the student population
Disability is considered as:	Individual deficit and a personal limitation	Interaction between the environment and the person	Form of exclusion and discrimination experienced by people with impairments as a result of the way in which society (and schooling) are currently structured.
Decision making process	Professionals as the main decision makers	Professionals, parents and sometimes pupils with SEN are involved.	The role of disabled people is central (issues of advocacy, self-determination and empowerment – see the UN Convention 2006). Disabled people have a voice in the policy-making process (see for example the Agency initiatives: <i>Young Views on Special Needs Education</i> , 2003 and <i>Young People’s Views on Inclusive Education</i> , 2007)

Table. 1. Summarises the terminology currently in use.

Such an overview can be a useful tool to support understanding of the differences among the notions of special needs education, integration and inclusion and what changes should be implemented to develop inclusive education.

Implementing inclusive education: from theory to practice

In agreement with UNESCO initiatives (UNESCO 2008; 2009) and the Strategic Framework for European Co-operation in Education and Training (ET 2020) (European Council, 2009a) this article argues that inclusive education is concerned with the quality of education, participation in learning and issues of equity and equality for all learners and not simply the process of placing learners identified as having special educational needs in mainstream settings.

Nevertheless, inclusive education continues to be discussed in relation to learners with special educational needs. This can be partly explained as follows. Firstly, it is a way of making terminology easier for policy makers and practitioners to understand and, most importantly it is often in alignment with the definitions used within official documents and educational departments across Europe. Secondly, the vast majority of research work – at national level and comparatively at the international level – is mainly concerned with people with disabilities and learners at risk of school failure as exclusion and marginalisation of this group of learners becomes more visible (D'Alessio and Watkins, 2009). As Slee (2001) and Armstrong (2008) indicate, discrimination becomes more detectable along the lines of disability, race, gender and ethnicity as they are ... *at the sharp edge of where contradictions are mostly felt in the day-to-day life of the classroom ...* (Armstrong, 2008, p.7).

While many authors make reference in their work to “best practices” in inclusive education, very few define “best practice,” or even “inclusive education” in clear terms (Roehr Institute, 2004) and Cushing et al (2008) also note particular difficulties associated with interpreting the literature and case studies of inclusive policy and practice that are often defined narrowly, inconsistently, or without adequate precision. Due to the fact that the term inclusion ‘has passed beyond ambiguity and is becoming a source of confusion’ (Howes et al., 2009, p.6) it is impossible to make any direct comparisons of practice across different countries. The situation is further complicated by the fact that, as has been shown, evaluative judgements on the quality of inclusive practice are underpinned by a range of values and theoretical positions. Furlong and Oancea (2005) argue that it is important to develop an understanding of quality that could assist the development of criteria appropriate for different types of applied and practice-based research. They note increasing pressure for closer links between policy-making and practice but say that researchers still wish to contribute to theoretical knowledge rather than just ‘applied’ knowledge about ‘what works’. Nevertheless, recommendations as well as examples of good practice for implementing inclusion are relevant contributions for the development of inclusive education beyond the theoretical approach often prioritised by academic literature.

To support education for all and remove barriers to participation and learning for all disadvantaged groups, essential links must be made between the reform of the education system and other policies such as those to alleviate poverty, improve maternal and child health, promote gender equality and ensure environmental sustainability and global partnership.

Inclusive policies

In moving towards greater equity, the UNESCO Education for All (EFA) Monitoring Report 2010 identifies three broad sets of policies to help combat marginalisation. These policies can be thought of as the *three points of an inclusive education triangle*: 1) Access and affordability; 2) The learning environment; 3) Entitlements and opportunities.

This highlights the need, in striving for greater equity, to take account of what happens to children beyond the school.

In line with the UNESCO priorities highlighted above, the European Agency for Development in Special Needs Education has recently published a report that contains the key principles of inclusive policies agreed upon by Agency member countries. The report *Key Principles for Promoting Quality in Inclusive Education (2009)*⁴ aims to encourage debate among mainstream policy makers across different sectors and phases about the necessary systemic changes in policy and provision to further develop inclusive mainstream education.

These key principles acknowledge that inclusive education is concerned with a far wider range of learners vulnerable to exclusion than those identified as having special educational needs. The inter-related and mutually supporting key principles, which summarise the Agency perspective, are as follows:

- Widening participation to increase educational opportunity for all learners;
- Education and training in inclusive education for all teachers;
- Organisational culture and ethos that promotes inclusion;
- Support structures organised so as to promote inclusion;
- Flexible resourcing systems that promote inclusion;
- Policies that promote inclusion;
- Legislation that promotes inclusion.

Inclusive practice

The ideology of inclusive education, as outlined in this article, is implemented in different ways across different contexts and varies with national policies and priorities which are in turn influenced by a whole range of social, cultural, historical, financial and political issues. In this respect, the UNESCO 2005 EFA monitoring report on quality in education highlights the need to respect 'indigenous' views of quality. Much in agreement with this perspective Mitchell (2005) states:

'Since there is no one model of inclusive education that suits every country's circumstances, caution must be exercised in exporting and importing a particular model. While countries can learn from others' experiences, it is important that they give due consideration to their own social-economic-political-cultural-historical singularities.' (Mitchell, 2005, p.19)

⁴ To download the full report, please go to the following link: <http://www.european-agency.org/news/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education-available-now/?searchterm=key%20principles%202009>

Despite the shift in thinking towards educational inclusion as an agreed goal for European countries, agreements on what settings are considered 'inclusive' are not so clear. At a European level, it is fair to say that the term 'inclusive settings' usually refers to mainstream educational provision in schools and classes that has learners with or without special educational needs learning together; works to develop a curriculum that enables the learning and participation of all learners.

Although examples of inclusive practice are different across Europe, fundamental principles can be agreed to overcome barriers which may arise from 'entrenched professional attitudes, class, sexist or racial prejudice, or from cultural misunderstandings' (Rambla et al., 2008). What is crucial is that each country becomes aware of the systemic changes that education systems need to undergo to promote the move away from integration towards inclusion. Put briefly, different stakeholders should understand that the paradigmatic shift required by inclusive education does not simply concern the implementation of a new operational policy (e.g. issues about the redistribution of resources and categorisation procedures) but involves the transformation of the entire education system (D'Alessio, 2009).

Some significant examples of recommendations on the changes needed to promote inclusion can be found in the Agency *Inclusive Education and Classroom Practice in Secondary Education* report (2005). The findings regarding classroom practice suggest seven groups of factors that are thought to be effective for inclusive education:

Co-operative teaching

Teachers need support from, and to be able to co-operate with, a range of colleagues within the school as well as professionals from outside the school.

Co-operative learning

Peer tutoring is effective in cognitive and social-emotional respects. Students who help each other, especially within a system of flexible and well-considered pupil grouping, benefit from learning together.

Collaborative problem solving

For teachers who need help in including students with behavioural problems, a systematic way of approaching undesired behaviour is an effective tool for decreasing the amount and intensity of disturbances during the lessons. Clear class rules, agreed with all the students (alongside appropriate incentives) have proven to be effective.

Heterogeneous grouping

Heterogeneous grouping and a more differentiated approach to education are necessary and effective when dealing with the diversity of students in a classroom.

Effective teaching

The arrangements mentioned above should take place within an overall approach where education is based on assessment, evaluation and high expectations. All students - including

students with SEN - demonstrate improvements in their learning with systematic monitoring, assessment, planning and evaluation of their work. The curriculum can be geared to individual needs and additional support can be introduced through the Individual Educational Plan (IEP). This IEP should support participation in the normal curriculum.

Home area system

In some schools the organisation of the delivery of the curriculum has been changed drastically: students stay in a common area consisting of two or three classrooms where nearly all education takes place. A small team of teachers is responsible for the education provided in the home area.

Alternative ways of learning

To support the inclusion of students with special needs, several models that focus on learning strategies have been developed over the past few years. Such programmes aim to teach students how to learn and to solve problems. Furthermore it can be argued that giving students greater responsibility for their own learning can contribute to the success of inclusion in secondary schools.

More recently, UNESCO policy Guidelines (2009) have suggested that in order to implement inclusive education, policy makers should take into account the following issues:

- Attitudinal changes and policy development;
- Ensuring inclusion through early childhood care and education;
- Inclusive curricula;
- Teachers and teacher education;
- Resources and legislation.

In order to encourage and sustain such developments within and outside schooling it becomes crucial that stakeholders promote relevant changes at the level of culture, policy and practice. At the level of culture, inclusive principles should be disseminated and agreed. Inclusive culture should not be concerned only with learners with special educational needs but with the entire school personnel and community (both within and outside school). At the level of policy, it is critical to remove all disabling barriers that are embedded in current policies for example, the way in which policies are formulated and the language used. Ensuring accessibility, incorporating universality principles, as well as promoting self-advocacy and involving disabled people in the process of policy-making are further key issues. Finally at the level of practice, it is essential to develop further teacher training, to develop visionary leadership that promotes community based learning, and to train teacher trainers (see also the benchmarks included in the Progress towards the Lisbon Objectives in Education and Training, Commission of the European Communities, 2008).

Inclusive education: the need for research evidence or a question of human rights?

Although there is international agreement that inclusive education is a human rights issue (UN, 2006), there exists a critique that undermines the development of inclusive education. Some writers (for example Farrell, 2000; Campbell, 2002; Warnock, 2005; Cigman, 2007) claim that

there are few empirical research findings providing evidence that inclusive education is actually a better solution for the education of learners with special educational needs. There are clearly some methodological problems that make it difficult for inclusive education research to give 'proof' of the effectiveness of inclusion (Farrell, 2000). These difficulties include: using a matched control group (e.g. one group placed in a mainstream setting and another placed in a segregated setting) as people have different characteristics; the difficulty of generalising from one study to another as, again, individuals differ, and the difficulty in 'evaluating' the quality of inclusive provision that is being offered and which, due to the complexity discussed above, is not always comparable.

Although this view is still embedded in a perspective that considers inclusion only in terms of mainstreaming rather than as an issue of systemic change, it nevertheless, adds to the discourses that oppose inclusion as a human rights issue. This critique also fails to understand that inclusive education is not only a normative issue (see Meijer, 2010) but also that there is an increasing amount of research evidence currently available which supports the effectiveness of inclusion both through experimental and correlational research designs (Curcic, 2009).

Whilst a decade ago Farrell (2000) argued that evidence to support inclusive education was inconclusive and that further research was needed, in a recent article, Curcic (2009) collected a series of studies to provide evidence that learners experiencing difficulties at school achieve better results both in social and academic skills when they are educated in mainstream education. Similarly, other scholars (Ainscow and Booth, 1998; Allan, 1999; Booth and Ainscow, 2000; Allan, 2003; Armstrong, D., 2003; Armstrong, F., 2003; Ainscow, 2005; Ainscow, Booth and Dyson, 2006; Ainscow, 2007; Barton and Armstrong, 2007; Slee, 2007) have provided evidence of research conducted in the field of inclusive education that supports its further development.

Likewise, many Agency works such as *Inclusive Education and Classroom Practice in Secondary Education* (Meijer, 2005) and *Assessment in Inclusive Settings* (Watkins, 2007) among others, have provided good examples of how inclusive education can be implemented in practice and can be successful for the education of learners identified as having special educational needs. As Agency work in fact shows, it is undoubtedly true that *what is good for pupils with SEN is good for all pupils* (Meijer, 2003).

More recently, Meijer (2010) discusses the place of research in the debate about inclusion:

A discussion characterised by debating research outcomes in this area is not very fruitful for various reasons. Firstly, it distracts us from the normative discussion and arguments. Secondly - and I can tell this by being a researcher in this area myself for many years - research, especially in the social sciences, is never unambiguous! Thirdly, the type of research that is needed to come to clear answers in this field is the experimental design and not the correlational design. It is the correlational design that has been used to a large extent to 'prove' the outcome and benefits of inclusion versus segregation. And correlational designs are weak, if not very weak ... For me, the discussion about the relevance and necessity of social cohesion as well as inclusive education and the influence of inclusive education on social cohesion are purely normative issues. And we should keep it there! (Meijer, 2010).

Likewise, the UNESCO Policy Guidelines (2009) state that inclusive education should:

'as an overall principle ... guide all education policies and practices, starting from the fact that education is a basic human right and the foundation for a more just and equal society' (p.8). These guidelines put the emphasis on issues of rights, rather than research evidence and set out the following justifications for working towards inclusive practices and educating all children together:

Educational justification.

Inclusive schools have to develop ways of teaching that respond to individual differences and benefit all children.

Social justification.

Inclusive schools are able to change attitudes towards diversity and form the basis for a just, non-discriminatory society.

Economic justification.

It costs less to establish and maintain schools that educate all children together than to set up a complex system of different schools 'specialising' in different groups of children.

Arnesen et al (2009) in a Council of Europe project report note that equity and social justice *'imply activities to the benefit of all, targeting each individual.'* (p.46) and state that by using the term equity, *'inclusion may be understood not just as adding on to existing structures, but as a process of transforming societies, communities and institutions such as schools to become diversity-sensitive.'* (p.46) Although the project focused on socio-cultural diversity, the authors make the point that the international commitment to human rights has led to a changing view and a reduced emphasis on an individual's 'disability' that has, in turn, led to their classification as 'socio-cultural'. This view is consistent with the disability studies perspective that recognises disability as *'another interesting way to be alive'* (Smith et al 2009, p. 243) and individual support viewed as the norm for all learners.

Both the UNESCO and Council of Europe resolutions therefore reiterate that inclusive education is to be understood as a *human rights* issue. Such a perspective not only shifts the attention from individual deficits to disabling societal barriers but also challenges the need to classify and label some learners as 'special' in order to exert their right to education along with their 'normal' peers. As argued by Barton and Armstrong (2001), central to the notion of human rights is the need to understand the causes that produce exclusion and discrimination of disabled learners by attitudes, practices and policies. If inclusive education is to become a reality and support a move to a more just society there is a need to look at the root cause of problems such as poverty, discrimination and disadvantage which lead to social and economic exclusion with an impact on health and well-being.

Children and young people living in poverty and/or in poor health are not able to benefit from education and a holistic approach is needed to change existing systems and ensure that everyone – including the most disadvantaged - can access the services needed to ensure that their basic needs are met. This is not only about physical access such as transport but also about making necessary adjustments, for example to ensure that an individual can perform the

necessary tasks as part of their employment to fully participate and become a valued member of society.

Such a holistic approach requires allocation of resources to meet individual needs within a flexible system – but this needs to be considered ‘up front’ not as an afterthought – to address both access and support dimensions. Universal design of all public services – including education - will benefit all users – not only those with disabilities.

Conclusions

This article has suggested that the interpretation of inclusive education and its practice vary across Europe. Some countries still educate young people in special schools, others are in the process of developing ‘integration’, while many have started to promote inclusive practice. Although some fundamental benchmarks and common values have been identified as crucial, countries keep developing their own education systems according to their traditional policies and aims, not to mention the widely varying economic resources available. Similarly, different definitions of inclusion are being used and policy makers and practitioners are not always talking about the same thing (D'Alessio and Watkins, 2009).

At the same time, inclusive education in all countries is not a static phenomenon - it has been developing in different ways and continues to develop (Watkins, 2009; Kyriazopoulou and Weber, 2009; Meijer, 2010). Conceptions of, policies for and practice in inclusive education are constantly undergoing change and any examination of inclusive education and ‘current’ practice in any country needs to be considered within the context of wider educational reforms occurring in that country. Despite that the article makes the case that there exists a shared value that inclusion is the educational imperative to be pursued as a human rights issue. In alignment with the principle of human rights highlighted by Schaeffer (2008) the Agency Director’s speech at the International Conference of Madrid (Meijer, 2010) suggests that in order to achieve a truly inclusive education system, a rights-based approach is needed which has the following inter-related dimensions:

- The right *to* education – education granted to everyone without discrimination;
- Rights *in* education – rights of learners should be respected within the learning environment and be reflected in curricula, materials and methodologies;
- Rights *through* education – democratic values and respect for human rights should be promoted.

The Agency,⁵ working with member countries and collaborating with partners such as UNESCO will continue to pursue this approach to support and enhance the successful inclusion and participation of all learners.

⁵ In order to find more information about how inclusive education is being interpreted and implemented across Europe, all of the Agency work referred to in this article can be downloaded from the following website: www.european-agency-org

Notas sobre los autores:

Simona D'Alessio es miembro de la *European Agency for Development in Special Needs Education*. Contacto: simona@european-agency.org

Verity Donnelly es miembro de la *European Agency for Development in Special Needs Education*. Contacto: verity@european-agency.org

Amanda Watkins es miembro de la *European Agency for Development in Special Needs Education*. Contacto: amanda@european-agency.org

References

- Ainscow, M. (2000). The next step for special education. Supporting the development of inclusive practices. *British Journal of Special Education*, 27(2), 76-80.
- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6(2), 109-124.
- Ainscow, M. (2007). Taking an inclusive turn. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 7(1), 3-7.
- Ainscow, M., & Booth, T. (Eds.). (1998). *From Them to Us: An International Study of Inclusion in Education*. London: Routledge.
- Ainscow, M., Booth, T., and Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. London, New York: Routledge.
- Allan, J. (1999). *Actively Seeking Inclusion. Pupils with Special Needs in Mainstream Schools*. Falmer Press: London.
- Allan, J. (Ed.). (2003). *Inclusion, Participation and Democracy: What is the Purpose?* Dordrecht, Boston, London: Kluwer Academic Publishers.
- Armstrong, D. (2003). *Experiences of Special Education. Re-evaluating policy and practice through life stories*. London: Routledge.
- Armstrong, F. (2003). *Spaced Out: Policy, Difference and the Challenge of Inclusive Education*. Dordrecht-Boston-London: Kluwer Academic Publishers.
- Armstrong, F. (2008). Inclusive Education. In G. Richards & F. Armstrong (Eds.), *Key Issues for Teaching Assistants. Working in diverse and inclusive classrooms*. London and New York: Routledge.
- Armstrong, F., & Barton, L. (2001). Disability, Education and Inclusion. In L. Albrecht, G., D. Seelman, K. & M. Bury (Eds.), *Handbook of Disability Studies* (pp. 693-710). Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications.
- Armstrong, F., & Barton, L. (Eds.). (1999). *Disability, Human Rights and Education. Cross-cultural perspectives*. Buckingham: Open University Press.
- Arnesen, A., Hadzithiodoulou-Loizidou, P., Birz ea, C., Essomba, M.A., Allan, J. (2009) *Policies and practices for teaching sociocultural diversity - Concepts, principles and challenges in teacher education* Brussels: Council of Europe.
- Barton, L., and Armstrong, F. (Eds.). (2007). *Policy, Experience and Change: Cross-*

- Cultural Reflections on Inclusive Education*. Dordrecht: Springer.
- Booth, T. (1995). Mapping inclusion and exclusion: concept for all? In C. Clark, A. Dyson and A. Millward (Eds.), *Towards Inclusive Schools?* London: David Fulton Publishers.
- Booth, T., and Ainscow, M. (2000). *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Campbell, C. (Ed.). (2002). *Developing Inclusive Schooling: Perspectives, Policies and Practices*. London: Institute of Education.
- Cigman, R. (Ed.). (2007). *Included or Excluded? The challenge of the mainstream for some SEN children*. London and New York: Routledge.
- Clough, P., and Corbett, J. (2000). *Theories of Inclusive Education. A student's guide*. London: Paul Chapman Publishing.
- Corbett, J. (1996). *Bad Mouthing*. London: Falmer Press.
- Council of European Union (2009a). *Council Conclusions on the social dimension of education and training*. Brussels: Council of the European Union. Available online at: http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_Data/docs/pressdata/en/educ/114374.pdf.
- Council of European Union (2009b). *Strategic Framework for European cooperation in education and training (ET 2020)*. Brussels: European Council. Available online: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:EN:PDF>.
- Curcic, S. (2009). Inclusion in PK-12: an international perspective. *International Journal of Inclusive Education*, 13(5), 517-538.
- Cushing, L. S., Carter, E. W., Clark, N., Wallis, T. and Kennedy, C. H. (2009) Evaluating Inclusive Educational Practices for Students With Severe Disabilities: Using the Program Quality Measurement Tool. *Journal of Special Education*, 42, 195 originally published online May 13, 2008
- D'Alessio, S. (2009). L'integration scolaire en Italie. Quelques réflexions pour le développement de l'éducation inclusive. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation (IN SHEA Revue)*(Hors Série n.5), 35-50.
- D'Alessio, S., and Watkins, A. (2009). International Comparisons of Inclusive Policy and Practice: are we talking about the same thing? *Research in Comparative and International Education Journal*, 4(3), 233-249.
- Dyson, A. (1999). 'Inclusion and Inclusions': Theories and Discourses in Inclusive Education. In H. Daniels and P. Garner (Eds.), *Inclusive Education*. London: Kogan Page.
- Commission of the European Communities (2008). *Progress towards the Lisbon objectives in education and training. Indicators and benchmarks*. Brussels: European Commission.
- Evans, J., and Lunt, I. (2002). Inclusive education: are there limits? *European Journal of Special Needs Education*, 17(1), 1-14.
- Farrell, P. (2000). The Impact of Research on Developments in Inclusive Education. *International Journal of Inclusive Education*, 4(2), 153-162.
- Florian, L. (1998). Inclusive Practice. What, why and how? In C. Tilstone, Florian, L., and Rose, R., (Ed.), *Promoting Inclusive Practice*. London: Routledge.
- Furlong, J. and Oancea, A. (2005) *Assessing Quality in Applied and Practice-based*

- Educational Research: A Framework for Discussion*. Oxford University Department of Educational Studies. Report based on research undertaken with the assistance of the ESRC RES-618-25-6001*
- Howes, A. Davies, S.M.B. and Fox, S. (2009) *Improving the Context for Inclusion. Personalising teacher development through collaborative action research*. London: Routledge
- Kyriazopoulou, M., and Weber, H. (2009). *Development of a set of indicators - for inclusive education in Europe*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Lindsay, G. (2003). Inclusive education: a critical perspective. *British Journal of Special Education*, 30(1), 3-12.
- Meijer, C. (2010). *Inclusive Education: Facts and Trends*. Paper presented at the International Conference - Inclusive Education: A Way to Promote Social Cohesion, Madrid.
- Meijer, C. J. W. (Ed.). (2003). *Inclusive Education and Effective Classroom Practices*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Meijer, C.J. (Ed.) (2005). *Inclusive Education and Classroom Practices in Secondary Education*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Mitchell, D. (Ed) (2005) *Contextualising Inclusive Education Evaluating old and new international perspectives*. London: Routledge
- O'Hanlon, C. (2000). The rhetoric of political correctness: European Union perspectives on inclusion. In C. Brock and R. Griffin (Eds.), *International Perspectives on Special Educational Needs*. Suffolk: John Catt Publication.
- O'Hanlon, C. (Ed.). (1995). *Inclusive education in Europe*. London: David Fulton Publishers.
- OECD (1994). *The integration of disabled children into mainstream education: ambitions, theories and practices*. Paris: OECD.
- Pijil, J. S., Hegarty, S., and Meijer, C. (1997). *New Perspectives in Special Education*. London: Routledge.
- Rambla, X., Ferran, F., Tarabini, A. and Verger, A. (2008) *Inclusive education and social inequity: An update of the question and some geographical considerations*. *Prospects* 38 (1) 65-76
- Roehrer Institute (2004) *Inclusive Policy and Practice in Education: Best Practices for Students with Disabilities*. April 2004
- Slee, R. (1993). The Politics of Integration - new sites for old practices? *Disability, Handicap and Society*, 8(4), 351-360.
- Slee, R. (2007). It's a Fit-up! Inclusive Education, Higher Education, Policy and the Discordant Voice. In L. Barton and F. Armstrong (Eds.), *Policy, Experience and Change: Cross Cultural Reflections on Inclusive Education*. Dordrecht: Springer.
- Slee, R., and Allan, J. (2001). Excluding the Included: a reconsideration of inclusive education. *International Studies in Sociology of Education*, 11(2), 173-192.
- Smith, R., Gallagher, D., Owen, V. and Skrtic, T.M. (2009) Disability Studies in Education: Guidelines and Ethical practice for Educators in J. Andrzejewski, M.P. Baltodano, L. Symcox (Eds) *Social Justice, Peace and Environmental Education : Transformative Standards*. N.Y: Routledge
- Soriano V. et al. (2009). *Multicultural Diversity and Special Needs Education*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.

- Spanish Minister of Education (2010). *Inclusive Education: A Way to Promote Social Cohesion*, Madrid International Conference Proceedings. Available online at: <http://www.educacion.es/eu2010/documentos.html>.
- Spencer, D. (1998). The excluded progress to crime. *Times Educational Supplement*. Available online at: <http://www.tes.co.uk/article.aspx?storycode=300249>
- Struiksma, C., and Meijer, F. (Eds.). (1989). *Integration at work. The first European Community Conference on Handicap and Education*. Rotterdam: Pedologisch Instituut Rotterdam.
- Thomas, G. (1997). Inclusive Schools for an Inclusive Society. *British Journal of Special Education*, 24(3), 103-107.
- Thomas, G., and Loxley, A. (2001). *Deconstructing Special Education and Constructing Inclusion*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
- Thomas, G., Walker, D., Webb, J., (1998). *The making of Inclusive School*. London, New York: RoutledgeFalmer.
- Tilstone, C., Florian, L., and Rose, R., (1998). *Promoting Inclusive Practice*. London: Routledge.
- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Salamanca: UNESCO.
- UNESCO (1997). *International Standard Classification of Education - ISCED*. Paris: UNESCO-OECD.
- UNESCO (2000). *The Dakar Framework for Action. Education for All: Meeting our Collective Commitments*. Dakar: UNESCO.
- UNESCO (2008). *Inclusive Education: the Way of the Future. Conclusions and Recommendations of the 48th session of the International conference on Education (ICE)*. Geneva: UNESCO.
- UNESCO (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. Paris. Available online: <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf>: UNESCO.
- UNESCO (2009b) *Reaching the Marginalized*. EFA Global Monitoring Report, 2010 UNESCO, Paris
- United Nations (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. New York: Available at: <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconve.pdf> (Last accessed 5th May 2008).
- Vislie, L. (2003). From integration to inclusion: focusing global trends and changes in the Western European societies. *European Journal of Special Needs Education*, 18(1), 17-35.
- Warnock, M. (2005). *Special Educational Needs: a New Look*. London: Philosophy of Education Society of Great Britain.
- Watkins, A. (Ed.). (2007). *Assessment in Inclusive Settings. Key Issues for Policy and Practice*. Odense: European Agency for Development in Special Needs Education.

Recibido: 24/11/2009
Aceptado: 07/02/2010

Modelos de hogar y cultura de familia

Model home and family culture

M^a Teresa del Carmen Cabanillas Diestro y Florencio Vicente Castro

Universidad de Extremadura

Resumen: Este artículo muestra los resultados obtenidos en una investigación de carácter antropológico, modelos de hogar y cultura de familia, llevada a cabo desde la Universidad de Extremadura. Dicha investigación pretende aportar nuevos enfoques y ámbitos de interés en torno a la familia como objeto de estudio desde el ámbito de las ciencias sociales. Para ello se definen tres ejes principales (origen, evolución y universalidad de la familia, concepto de familia y variabilidad de la familia) sobre los que se construye, como instrumento para la recogida de datos, un cuestionario de 63 ítems que se aplica a una muestra compuesta por 850 hogares de Extremadura.

Palabras clave: antropología, familia, modelos de hogar, cambios sociales, nuevas formas de familia.

Abstract: This article shows the results obtained in an investigation of anthropological character, models of home and culture of family, carried out from the University of Extremadura. Said investigation pretends to contribute new approaches and fields of interest around the family like object of study from the field of the social sciences. For this define three main axes (origin, evolution and universality of the family, concept of family and variability of the family) on which builds , like instrument for the collected of data, a questionnaire of 63 items that applies to a compound sample by 850 homes of Extremadura.

Key words: anthropology, family, home models, social changes, new family forms.

Introducción

El artículo que presentamos es un resumen del trabajo de investigación “modelos de hogar y cultura de familia” que se ha llevado a cabo en el marco de una tesis doctoral, desde el Departamento de Psicología y Antropología de la Universidad de Extremadura.

La investigación toma como punto de partida una propuesta conceptual y metodológica bien definida. Desde un punto de vista conceptual, se considera al objeto de estudio, la familia, como un hecho social y como una institución cultural. Y desde un punto de vista metodológico, prima la visión *emic* sobre la *etic*, se realiza en un tiempo determinado, es decir, es un estudio sincrónico, y en lo que respecta al análisis de los resultados, es tanto de carácter cuantitativo, como cualitativo, así como descriptivo e interpretativo.

Con este trabajo se ha pretendido ofrecer un conocimiento global del objeto de investigación, aportar nuevos enfoques para su estudio y proponer nuevos campos de interés en torno al mismo.

A continuación ponemos a disposición los parámetros que han servido de ejes para la construcción del macro teórico y presentamos los resultados globales obtenidos tras la correspondiente aplicación del cuestionario a nuestra muestra compuesta por 850 informantes clave.

Ejes centrales de la investigación

Origen, evolución y universalidad de la familia

Existe un viejo y jugoso debate antropológico que nos sitúa en torno a posturas contrapuestas en relación a la universalidad de la familia.

Los principales detractores de su carácter universal los encontramos en el marco de las teorías evolucionistas. Algunos autores afirman que existió un estadio inicial de promiscuidad sexual primitiva y aportan una línea evolutiva que nos lleva hasta la familia monógama de carácter patriarcal como la primera forma existente.

Por el contrario, entre los defensores del carácter universal de la familia, podemos citar a autores como Malinowski (2001), que defiende que la familia es universal porque cumple una función universal la crianza de los niños; Murdock (1949), que sostiene la idea de que la familia es universal porque cumple cuatro funciones (educativa, sexual, reproductiva y económica) que no pueden ser desempeñadas por otras instituciones; o Levi-Strauss (1987) que dota de carácter universal a la familia nuclear.

Nuestra investigación ofrece el debate existente, pero intenta superarlo, centrando el interés de estudio en otros aspectos.

Concepto de familia

Definir a la familia no es cuestión sencilla si lo que pretendemos es obtener un concepto generalmente aceptado. Existen, además de una atomización de estudios, multiplicidad de disciplinas y diversidad de autores que han intentado proponer una definición propia de su elenco epistemológico.

Nuestra investigación, basándose en propuestas como la de Carmelo Lisón Tolosana o Pierpaolo Donati (2003), pretende superar la ambigüedad lingüística existente y llevar a cabo un proceso de conceptualización que nos procure un conocimiento más global de nuestro objeto de estudio.

Variabilidad, diversidad tipológica y procesos de cambio en la familia

En la actualidad estamos asistiendo a una proliferación de las formas de convivencia, que ha traído consigo una multiplicidad de formas de hogar. Es el momento de cuestionarse si estos nuevos modelos de hogar pueden ser considerados o no como nuevas formas de familia.

Desde nuestra investigación lanzamos esta cuestión a la sociedad extremeña.

Método

Objetivo general

Obtener un conocimiento exhaustivo de la familia como realidad cultural y de la diversificación de los modelos de hogar, con el fin de comprender el panorama actual y proponer nuevos enfoques de estudio.

Contextualización

- Ubicación geográfica: Comunidad Autónoma de Extremadura.
- Número de municipios participantes: 53. Equivale al 14% de municipios de la región.
- Muestra: 850 informantes clave, procedentes de un número igual de hogares. Supone el 0,23% del total de hogares que según los datos del Censo de Población y Vivienda del año 2001 existen en Extremadura.

Instrumento

- Cuestionario: 63 ítems.
- Validación: expertos de las Universidades de Burgos, Granada y Extremadura.
- Aplicación directa a la muestra por 48 profesionales de Universidades Populares.

Análisis estadístico

- Tratamiento informático de datos a través del programa SPSS versión 15.0 para Windows.
- Nivel de confianza superior al 95%.
- Margen de error para datos generales inferior a $\pm 3,4\%$.
- Análisis descriptivo a través de frecuencias y medias.
- Análisis inferencial a través de tablas de contingencia y coeficiente de correlación de Pearson.

Resultados

De la amplia información obtenida tras el análisis descriptivo e inferencial llevado a cabo destacamos los resultados referentes a los siguientes aspectos:

- Funciones de la familia.
- Situación óptima a nivel familiar.
- Concepto de familia.
- Cambios en la familia.
- ¿Nuevos modelos de hogar = nuevos tipos de familia?

Funciones de la familia

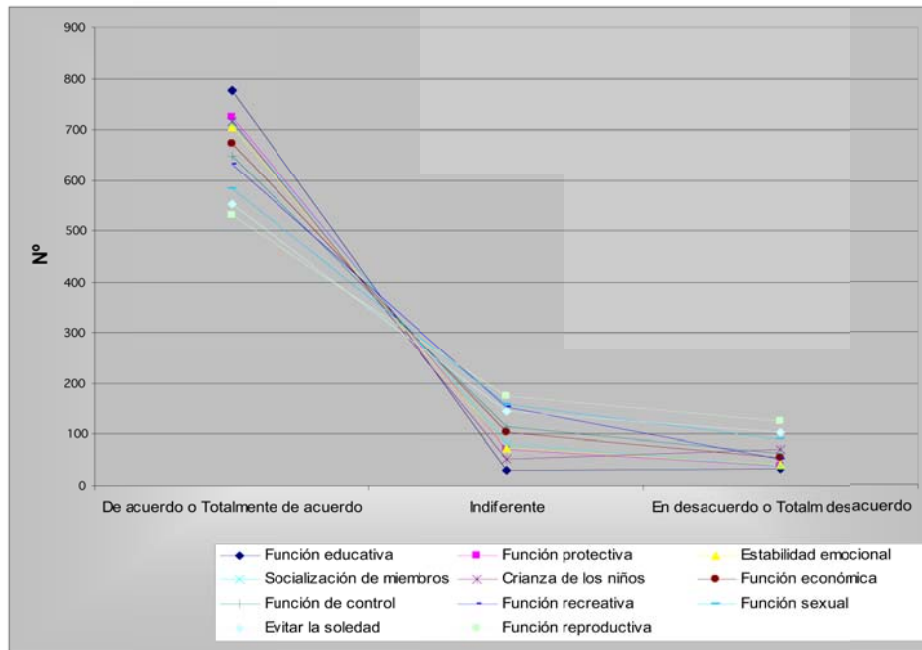


Gráfico 1. Funciones de la familia.

Como muestra el gráfico, la mayoría de los entrevistados está de acuerdo o totalmente de acuerdo con el cumplimiento por parte de la familia de las funciones planteadas.

Situación óptima a nivel familiar

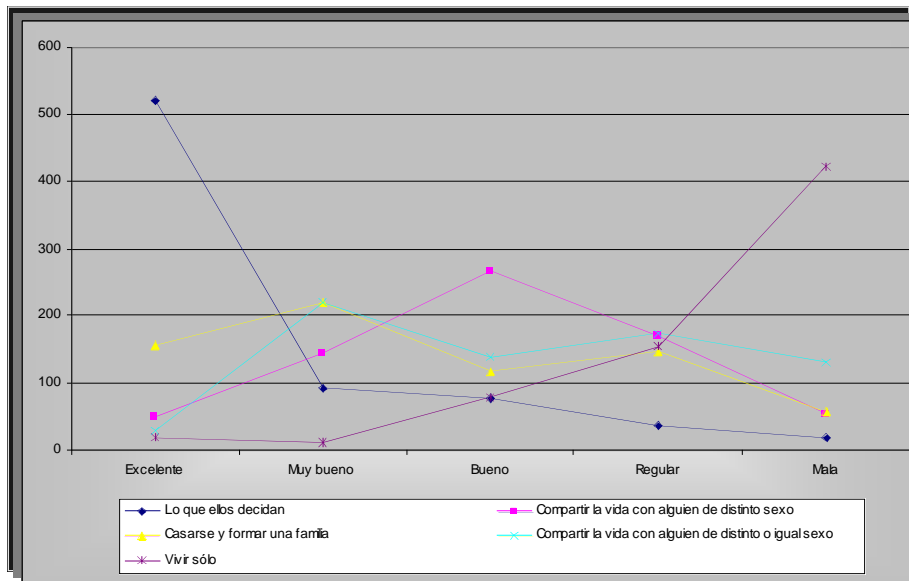


Gráfico 2. Situación óptima a nivel familiar

Podemos establecer como indica el gráfico, el siguiente ranking, yendo de la situación más aceptada a la menos aceptada: 1.- la que los miembros de la familia decidan, 2.- compartir la vida con alguien de distinto sexo, 3.- casarse y formar una familia, 4.- compartir la vida con alguien de distinto o igual sexo y 5.- vivir solo. Por tanto, encontramos como la mejor situación a nivel familiar, la que los componentes del hogar decidan, y como la peor la vida en soledad.

Concepto de familia

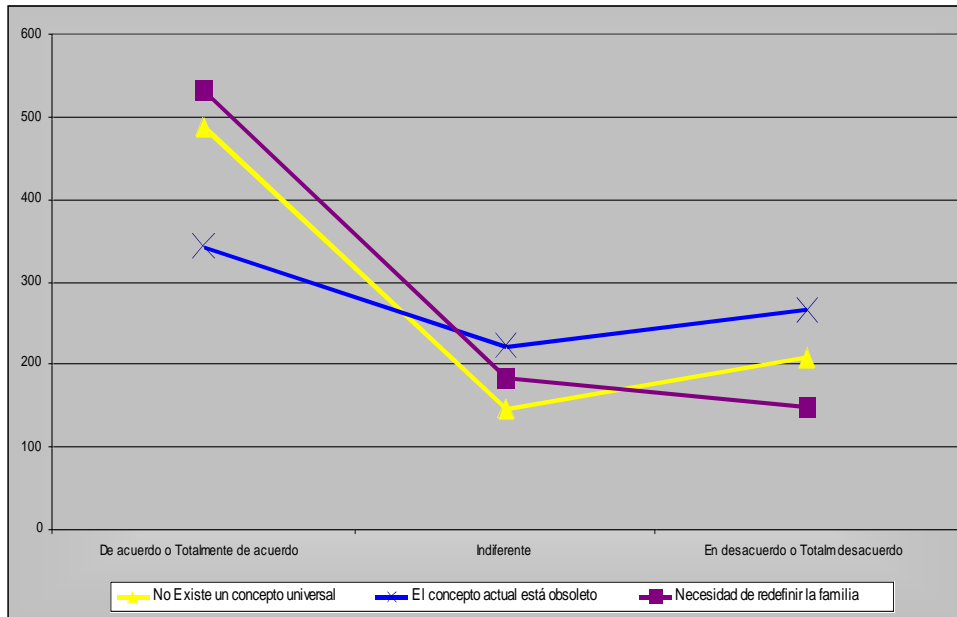


Gráfico 3. Concepto de familia

La mayoría de los entrevistados considera que no existe un concepto universal de familia y que el concepto actual de familia está obsoleto. Y al respecto proponen, en una alta proporción, un 63,05% de los casos, que es necesario redefinir a la familia.

Cambios en la familia

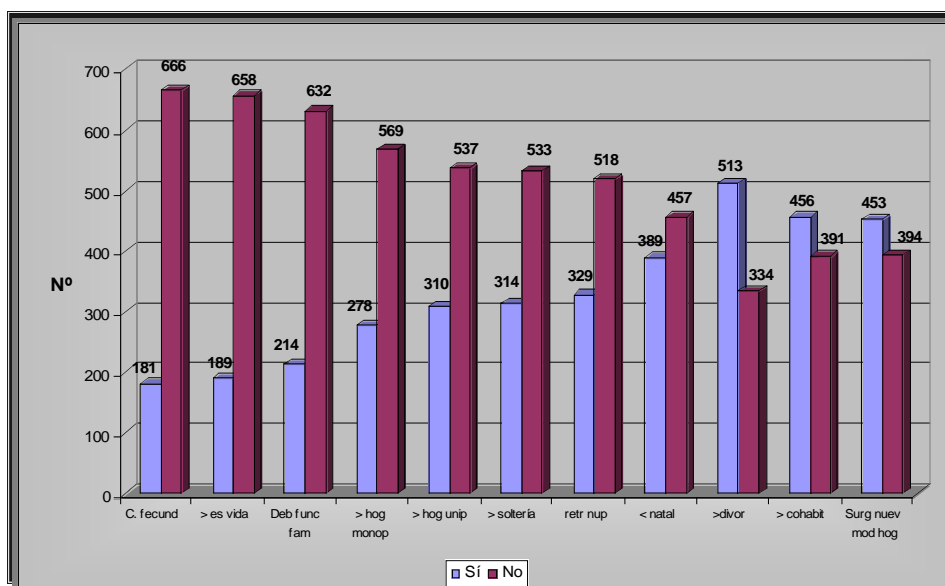


Gráfico 4. Cambios en la familia

Un 76,7% de la muestra considera que la familia es una realidad cambiante. Y al respecto, consideran como factores que han provocado cambios en la familia los siguientes: aumento del número de divorcios, aumento de la convivencia en cohabitación y surgimiento de nuevos modelos de hogar. Sin embargo, no consideran como factores causantes de los cambios acaecidos en la familia: la caída de la fecundidad, el aumento de la esperanza de vida, el debilitamiento de funciones de la familia, el aumento de los hogares monoparentales, de los hogares unipersonales y de la soltería, la caída o retraso de la nupcialidad y el descenso de la natalidad.

¿Nuevos modelos de hogar = nuevos tipos de familia?

Seguindo la tesis de Levi-Strauss, han de darse cuatro requisitos que un hogar ha de reunir para que sea considerado familia.

- Composición por un hombre, una mujer y descendientes.
- Tener su origen en el matrimonio.
- Existir residencia comunitaria.
- Sustentarse sobre una estructura de parentesco.

Al respecto, y tras el análisis de los datos obtenidos, observamos que:

- El 75,12% no está de acuerdo en que la familia deba estar compuesta por dos adultos heterosexuales y el 69,53% tampoco considera como obligatoria que deba estar compuesta por dos generaciones.
- Al preguntar por el requisito del origen de la familia en el matrimonio, un 51,50% considera que no y el 84,12% de casos no lo considera obligatorio.
- Y finalmente, en cuanto a que los miembros de la familia han de vivir juntos y estar vinculados por una estructura de parentesco encontramos que casi la mitad de nuestra muestra considera que ambos requisitos deben ser cumplidos por la familia. Y además, en proporción superior al 50%, opinan que ambos requisitos son obligatorios para que un hogar sea considerado familia.

Por tanto, podríamos concluir que, según nuestra muestra son requisitos imprescindibles de un hogar para que el mismo sea considerado familia, la existencia de residencia comunitaria y la estructura de parentesco. Sin embargo, no tiene que tener su origen en el matrimonio, ni estar compuesto por esposo, esposa e hijos.

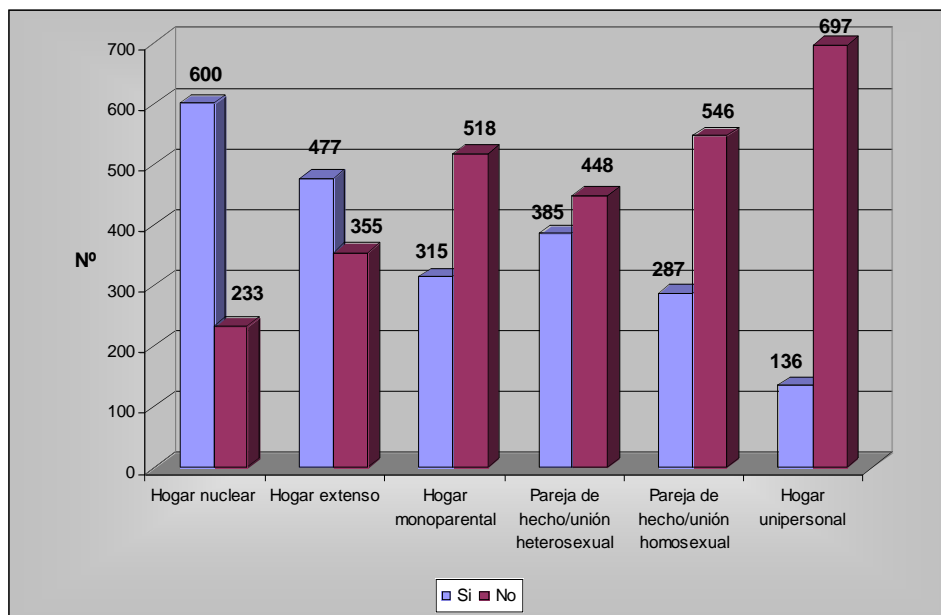


Gráfico 5. ¿Nuevos modelos de hogar = nuevos tipos de familia?

Se les plantean 6 modelos de hogar para que señalen cuáles consideran como familia, y al respecto, como se aprecia en el gráfico, hallamos que solo el hogar nuclear y el hogar extenso tienen para ellos tal consideración. El resto de los modelos planteados: hogar monoparental, pareja de hecho/unión heterosexual, pareja de hecho/unión homosexual y hogar unipersonal no son considerados como familia.

Conclusiones

De nuestra investigación podemos concluir:

Con respecto a la información obtenida para la construcción del marco teórico, podemos deducir que:

- Existe una gran incertidumbre sobre el origen y evolución de la familia.
- Falta una respuesta unánime desde las ciencias sociales en torno a la universalidad de la familia.
- No existe un concepto único y universal de la familia.
- Es necesario redefinir a la familia, para disponer de una acepción más actual y más adaptada a nuestra realidad social.
- La familia es una institución cambiante. En la actualidad estamos asistiendo a una pluralización de las formas de convivencia; y al modelo de familia tradicional, comienzan a imponerse modelos de hogar alternativos.

De los datos extraídos de la aplicación del cuestionario a nuestra muestra, podemos concluir que la sociedad extremeña considera que:

- La familia cumple estas once funciones: educativa, protectora, de estabilidad emocional, de socialización, de crianza de los niños, económica, de control, recreativa, reproductiva, de evitar la soledad y sexual.
- Existe una relación estrecha entre la familia y la cultura. Así, la cultura de referencia ejerce una gran influencia en la concepción que la sociedad tiene de la familia.
- Para que un hogar sea considerado familia es imprescindible que exista residencia comunitaria, que los miembros estén unidos por lazos legales y sustentados sobre una estructura de parentesco. Sin embargo, no es requisito que tenga su origen en el matrimonio.
- De los seis modelos de hogar planteados tan solo el hogar nuclear y el hogar extenso tienen la consideración de familia.
- No tienen la consideración de familia el hogar monoparental, la pareja de hecho/unión heterosexual, la pareja de hecho/unión homosexual y el hogar unipersonal.
- El modelo de hogar más aceptado es el hogar nuclear, y el menos aceptado, el hogar unipersonal.
- La situación óptima a nivel familiar es la que decidan los miembros que conforman el hogar, y la situación peor es vivir en soledad.
- Aunque el modelo de familia tradicional basado en el hogar nuclear está en crisis, es el más aceptado socialmente.

Sobre el nivel metodológico, concluimos lo siguiente:

- Conveniencia de ser conscientes como investigadores, de las dificultades que el estudio de la familia conlleva, ya que por su carácter ubicuo, trivial y versátil, existe un riesgo real de subjetividad en el científico.
- Necesidad de abordar investigaciones innovadoras que superen las reminiscencias del pasado (debate sobre la universalidad de la familia, afán por construir una definición

generalmente aceptada) y reelaboren el pensamiento en torno a nuevos aspectos, abriendo nuevos campos de interés.

- Importancia de desarrollar un refinamiento metodológico en el ámbito de la investigación social, que busque investigar en base a criterios de rigor científico.

Notas sobre los autores:

M^a T. Carmen Cabanillas es profesional de las Universidades Populares en Badajoz. Contacto: carmen.cabanillas@aupex.org

Florencio Vicente es Catedrático de Psicología del Dpto. de Psicología de la Universidad de Extremadura (Badajoz). Contacto: fvicentec@gmail.com

Referencias

- Aguirre Baztán, A. (1995). *Etnografía, metodología cualitativa en la investigación sociocultural*. Marcombo, S.A. Madrid.
- Alberdi, I. (1977). *El fin de la familia*. Barcelona: Bruguera.
- Alberdi, I. (1999). *La nueva familia española*. Madrid: Grupo Santillano de Ediciones.
- Alberdi, I. y Escario P. (2003). *Flexibilidad, selección y estilos de vida familiar*. Madrid: Subdirección General de Publicaciones del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Álvarez la Spina, N.(2009) *La familia: una institución en cuestión. Los cambios de la razón doméstica*.
- Barfield, T. (2001). *Diccionario de Antropología*. Barcelona: Bellotera.
- Castell, M. (1997) *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. Vol. 2 *El poder de la identidad*. Madrid: Alianza editorial.
- Chuliá, E. (2008). *Familia y mujer en España. Las claves familiares del creciente protagonismo de las españolas*. En Chuliá, E. y Sanz-sanz, J.F. (coord). En torno a la familia española: análisis y reflexiones desde perspectivas sociológicas y económicas. Fundación de las Cajas de Ahorro-FUNCAS- Madrid. pp 75-88.
- Collier, JF., Rosaldo MZ., Yanagisako, S. (1997) *Is there a family?. New anthropological views*, en Barrie Thorne (eds), *Rethinking the family* (2^a ed). Boston, MA, Northeastern University Press. Pp 31-48.
- De la Cruz, I.(coord) (2002). *Introducción a la antropología para la intervención social*. Tirant lo Blanch. Valencia.
- Díaz de Rada, A. (2010). *Cultura, antropología y otras tonterías*. Madrid: Trotta.
- Domínguez Prieto, X.M. (2007). *Antropología de la familia. Persona, matrimonio y familia*. BAC (Biblioteca de Autores Cristianos). Madrid.
- Donati, P. (2003). *Manual de sociología de la familia*. Universidad de Navarra. Barcelona: Marcombo.
- Durkheim, E. (1986). *Las reglas de método sociológico*. Madrid: Morata.

- Echevarría Samamel, B. (1992). *Estadística aplicada a las ciencias humanas*. Barcelona: Daimon.
- Engels, F. (1884). *El origen de la familia, la propiedad privada y el Estado*. Madrid: Alianza editorial.
- Fernández Sangrador, J. (2008). *La familia, célula vital de la sociedad*. La Revue du REDIF. Volumen 1. pp 5-7.
- Flaquer, L. (1991). *Hogares sin familia o familias sin hogar: un análisis sociológico de las familias de hecho en España*. Papers: *Revista de sociología*, 36, 57-78.
- From, E., Horkheimer, M., Parsons, T. y otros (1970). *La familia*. Barcelona: Ediciones Península.
- García Ferrando, M. (1989). *Socioestadística. Introducción a la estadística en sociología*. Madrid: Alianza Editorial.
- Garrido Medina, L. (2008). *La familia como problema o el problema de la familia: una breve reflexión sociológica*. En Chuliá, E. y Sanz-sanz, J.F. (coor). En torno a la familia española: análisis y reflexiones desde perspectivas sociológicas y económicas. Fundación de las Cajas de Ahorro-FUNCAS- Madrid. pp 19-26.
- Garrido Medina, L. y Gil Calvo, E. (1993). *Estrategias familiares*. Alianza editorial. Madrid.
- Guerra López, R. (2004). *Conferencia Internacional de Doha por la Familia*. ONU. Doha, Catar, 29 y 30 de noviembre de 2004.
- Goode, W.J. (1982). *The family*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Goody, J. (2001). *La familia europea. Ensayo histórico-antropológico*. Barcelona: Crítica.
- Harris, C. (1971). *La familia*. Madrid G del Toro.
- Harris, M. (1998). *Introducción a la antropología general*. Madrid: Alianza editorial.
- Hernández Girón, J.P. (1989). *Aplicación de la estadística inferencial a la investigación administrativa*. Acta Mejicana Volumen VIII, Números 29-32, pp 79-100.
- Hernández-Sampelayo Matos, M.; Crespo Garrido, M. y Pérez-Tomé Román, S. (2005). *¿Familia y familia?. Estructura familiar en la sociedad actual*. Madrid: Sekotia.
- Larraín, J. (2001). *Identidad chilena. Capítulo 1. El concepto de identidad*. Santiago de Chile: Editorial Loma.
- Levi Strauss, C. (1967). *La famiglia, en Razza e storia e altri studi di antropologia*. Eunadi, Torino.
- Levi Strauss, C. (1956). *La familia*, en *Polémica sobre el origen y la universalidad de la familia*. Barcelona: Anagrama.
- Levi Strauss, C. (1987). *Antropología Estructural*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Martínez de Aguirre, C. (2008). *Nuevos modelos de familia*. Universidad Internacional de Cataluña. Barcelona.
- Malinowski, B. (2001) *Sex and repression in savage society*. Routledge
- Mood, A. y Gaybill, F.A. (1978). *Introducción a la teoría de la estadística*. Madrid: Aguilar.
- Moreno Minués, A. (2008). *Familia y roles de género en España desde una perspectiva comparada: un modelo en transición*. En Chuliá, E. y Sanz-sanz, J.F. (coor). En torno a la familia española: análisis y reflexiones desde perspectivas sociológicas y económicas. Fundación de las Cajas de Ahorro-FUNCAS- Madrid. pp 27-56.
- Murdock, G.P. (1949). *Social Structure*. McMillan. New York.
- Murdock, G.P. (1968). *The universality of the Nuclear Family*. Bell. New York. Wogel E.F.
- Pastor Ramos, G. (1998). *Sociología de la familia. Enfoque institucional y grupal*. Sígueme. Salamanca.
- Renes Ayala, V. (2008). *Los cambios socioculturales y sociales en relación a la familia hoy*. VII Seminario sobre los nuevos escenarios de los procesos de socialización y la familia. Fundación Pablo Vi. Facultad de cc.pp. y sociología León XIII.

- Rodríguez Caamaño, F. y M.J. (2009). *Sociología de la familia*. En diccionario crítico de las ciencias sociales, de Román Reyes (dir). Editorial Plaza y Valdés.
- Rodríguez Sumaza, C. y Luengo Rodríguez T. (2003). *Un análisis del concepto de familia monoparental a partir de una investigación sobre núcleos de familias monoparentales*. Papers 69. pp. 59-82.
- Rojas Tejada, A., Fernández Prados, J. y Pérez Meléndez, C. (1998). *Investigar mediante encuestas. Fundamentos teóricos y aspectos prácticos*. Síntesis editorial. Madrid.
- Segalen, M. (1992). *Antropología histórica de la familia*. Madrid: Taurus.
- Sierra Bravo, R. (1998). *Técnicas de investigación social, teorías y ejercicios*. Madrid: Editorial Paraninfo.
- Reher, D. (1996). *La familia en España: pasado y presente*. Madrid: Alianza editorial.
- Ubieto Pardo. *La familia moderna. ¿Crisis o diversidad?.* Revista de l'Associació promotora de Treball social.
- Valdivia Sánchez, C. (2000). *La familia*. En Andrés Orizo, F.; Elzo, J.(direct). España 2000: del localismo a la globalidad, encuesta europea de valores. Bilbao: Ed. SM. Universidad de Deusto. pp 107-156.
- Valdivia Sánchez, C. (2008). *La familia: concepto, cambios y nuevos modelos*. La Revue du REDIF, 1, 15-22.
- Vidal Fernández, F. (2008). *La familia en la segunda modernidad: una visión sociológica desde la realidad española*. La Revue du REDIF, 1, 49-63.

Recibido: 31/03/2010
Aceptado: 09/09/2010

Adolescence and Eating Pathologies

Adolescencia y trastornos de la alimentación

Valeria Caggiano

Università Roma Tre

Abstract: Eating disorders have received growing attention by professionals as well as mass media (Shorter, Quinton et al. 2007). The most recent ISTAT data (Italian Institute for Statistics) reveal that about 3 million people (5% of the Italian population) suffer from these disorders, 90-95% females with two peaks of onset at 14 and at 18. Especially at this age, socio-cultural factors are crucial to the development of ideals (Tylche, Subich 2002), cognitions and expectations concerning body image (Schilder, 2002), nutrition and weight (Halmi, 2003). These factors can be divided into four main categories: 'the cultural pressure to acquire a thin body; the change in the woman's social role; the mythical character granted to eating disorders; the prejudice against obesity' (Dalle Grave, 2007). So far, the literature on this subject, however wide, has provided no conclusive data with reference to related issues, such as psychiatric co-morbidities (Blinder et al, 2007). In particular, this study focused on the aspect of control, a significant feature of the Obsessive-Compulsive Disorder too, (Couturier, 2004) and on body-image disperception, peculiar to eating disorders (Neumark-Sztainer, 2000). To investigate co-morbidity between eating disorders and Obsessive-Compulsive Disorder, a questionnaire including items of the Body Shape Questionnaire and the Yale-Brown Obsessive Compulsive Scale (Dalle Grave, Ghisi, Calugi, 2006) was administered to a sample of adolescent students. The results provide significant correlations between Calculation Compulsions and the BSQ Behaviours variable, between Current Miscellaneous Compulsions and Body Image, between Current Miscellaneous Compulsions and Body Shape/Self Esteem. Therefore the study provides further evidence in support of co-morbidity.

Key words: Eating disorders, co-morbidity, adolescence.

Resumen: Los trastornos alimentarios han recibido una atención cada vez mayor por los profesionales, así como los medios de comunicación (más corto, Quintana et al. 2007). Los datos más recientes del ISTAT (Instituto Italiano de Estadística) revelan que cerca de 3 millones de personas (5% de la población italiana) sufren de estos trastornos, las mujeres 90-95% con dos picos de

aparición a los 14 ya los 18. Sobre todo a esta edad, los factores socio-culturales son fundamentales para el desarrollo de los ideales (Tylche, Subich 2002), conocimientos y expectativas sobre la imagen corporal (Schilder, 2002), la nutrición y el peso (Halmi, 2003). Estos factores se pueden dividir en cuatro categorías principales: "la presión cultural para adquirir un cuerpo delgado, el cambio del papel social de la mujer, el personaje mítico concedida a trastornos de la alimentación, el prejuicio contra la obesidad"(Dalle Grave, 2007). Hasta ahora, la literatura sobre este tema, sin embargo todo, no ha facilitado datos concluyentes en relación con las cuestiones conexas, tales como trastornos psiquiátricos concomitantes (Blinder et al, 2007). En particular, este estudio se centró en el aspecto del control, una característica importante del trastorno obsesivo-compulsivo también (Couturier, 2004) y en distorsión de la imagen corporal, tan propio de los trastornos alimentarios (Neumark-Sztainer, 2000). Para investigar la comorbilidad entre trastornos de la alimentación y el trastorno obsesivo-compulsivo, un cuestionario que incluía elementos de la BSQ, y la de Yale-Brown Obsessive Compulsive Scale (Dalle Grave, Ghisi, Calugi, 2006) se administró a una muestra de estudiantes adolescentes. Los resultados ofrecen una correlación significativa entre compulsiones de cálculo y la variable de comportamientos BSQ, entre las diversas corrientes compulsiones y la imagen corporal, entre la actual compulsiones varias y forma del cuerpo / la autoestima. Por tanto, el estudio proporciona más evidencia en apoyo de la comorbilidad.

Palabras clave: *desordenes alimenticios, co-morbilidad, adolescencia.*

Introducción

Since the 60s Eating Disorders (ED) have received growing attention both by professionals and by mass media (Shorter, Quinton et al, 2007). These eating pathologies marked by high prevalence, severity and complexity are the mirror of the Western society which has produced a new value, i.e. a thin body at any cost (Cuzzolaro, 2004). According to the most recent ISTAT data (Italian Institute for Statistics) about 3 million people (5% of the Italian population) are affected by these disorders: 90-95% females with a double peak of onset at 14 and 18. While similar prevalence rates are recorded in the rest of the Western world, these disorders seem to be extremely rare in the developing countries, e.g. in the Third World, where food is scarce, there are no recorded cases of Anorexia Nervosa (AN). Quite the opposite happens in Japan.

This country, which can be considered westernized and receptive to western aesthetic values, shows a dramatic increase in the prevalence of eating disorders. Therefore Anorexia Nervosa can be rightly defined 'the ethnic syndrome of the West' as stated by Menarini (Menarini, 2007). Cultural factors are not the only elements contributing to the onset of eating disorders, but it is certain that, for example, a strict diet is 'the behaviour that above all else contributes to duration and chronicity of anorexia and bulimia nervosa' (Dalle Grave, 2007). Researchers have also investigated other factors that predispose people to eating disorders: genetic risk factors, attachment style, affective disorders (Griffiths, Sutherland, 1998), body image disperception (Schilder P., 2002), style of personal relationships, family history (Vitousek K., Orimoto L., 1993) and personality traits such as insecurity, perfectionism,

obsessive-compulsive traits, low self-esteem and self-efficacy, avoidance behaviours, low tolerance to frustrations (Kobus, 2003).

All these factors characterise eating disorders as multidimensional pathologies (Gardner and Garfinkel, 1997) with different risk factors concurring to their onset. Some of them have already been researched: adolescence and female gender as individual risk factors (Kestemberg E., Kestemberg J., Decobert S., 1974), idealisation of thinness (Slade, 1982) social condemnation of obesity and influence of mass-media as socio-cultural factors (Thompson J.K., Penner L.A., Altabe M.N., 1990). As for the family, a few factors inherited and/or connected with the family environment seem to increase the risk of developing eating disorders (De Zwamm M., Mitchell J.E., 1991).

Rigorous studies of genetic epidemiology have been carried out, especially in the last few years. It emerged that for first-degree relatives of subjects suffering from anorexia or bulimia the risk of developing eating disorders is three-times bigger than controls. However, it wasn't demonstrated whether the incidence of eating disorders in relatives is due to genetic causes, or environmental causes, or both. (Treasure J., Schmidt U., Furth E.V., 2008). Genetic studies of anorexia detected polymorphism in the receptor gene of agouti-related melacortin-4, which is involved in appetite regulation (Birketvedt G.S. et al, 1999).

Other studies found an association between 2-serotonin receptor gene polymorphism and anorexia. Family studies report that in second- and third-degree relatives the incidence of mood disorders is three times higher than controls, which could predispose them to develop depression that, in turn, is a risk factor of ED. Mothers of AN patients often suffer from the obsessive-compulsive disorder, while first-degree relatives of BN patients have alcohol abuse problems. (Dykens E.M., Gerrard M., 1986). Obesity in family members seems to be another risk factor of BN and BED. However, neither the size nor the birth order seem to be predictive of onset. As for the income level, the most affected families belong to high/middle social classes. As regards family environment and interactions, it was emphasized that families with an AN member are more rigid in organisation while interpersonal boundaries are less clear. Besides, parents tend to avoid arguments and conflicts with children (Marks, 1990).

While in families with a BN member, interpersonal boundaries are clear, the family organisation is less stable and conflicts are avoided less (Palazzoli, 2006). So far, the literature on this subject, however wide, has provided no conclusive data with reference to issues such as psychiatric co-morbidities. The obsessive-compulsive co-morbidity is predominant in anorexia (Wiederman, Pryor, 1996) with 35% of diagnosed obsessive-compulsive disorder before the onset of anorexia (Krueger, 1988; Valence et al, 1988).

As a matter of fact, compulsive eating, peculiar to BN and BED, is in a few subjects just one of the many symptoms included in a more general multi-impulsive context (Vinai P., Todisco P., 2007). Other studies of eating disorders highlight the patients' perceptions, feelings and attitudes towards their body and also their relationship with the socio-cultural factors that influence the ideal body shape. (Thompson J.K., Penner L.A., Altabe M.N., 1990).

Bruch, e.g., believes that contemporary society rewarding physical attractiveness associated with a thin body is playing a substantial role in the development of an obsession with thinness. In particular, a study of Shorter et al suggests that the media influence the acquisition of a thin model by inducing comparison processes with favoured celebrities. While

celebrities might be valued for a number of reasons, they are often thinner than age- and gender-relevant norms. They might represent attractive social targets, but their thinness provides an excessively demanding comparison standard.

Every adolescent in the process of acceptance of his/her changing body shape is faced with this demanding and potentially dangerous ideal, unless he/she is naturally predisposed to a slender body. Since 1987, APA included body image disturbance in the diagnostic criteria of eating disorders contained in DSM editions (DSM III-R, DSM IV, DSM IV-TR). In fact, anorexic and bulimic patients painfully experience a distorted perception of their body appearing unattractive and always inadequate. A variable considered by the present study is control – crucial in eating disorders. Slade suggested that eating disorders are the expression of ‘pathological control of one’s body and self’ (2002). He remarked that sufferers of eating disorders pursue total control over eating in a context of ‘general life dissatisfaction and perfectionist tendencies’. Perfectionist tendencies are commonly regarded by literature as one of eating disorder distinctive traits. Slade underlined that these patients tend to identify imperfection with failure or lack of success. Thus, general dissatisfaction associated with perfectionist tendencies determines a perceived sense of little or no personal control over events (Fairburn, 2003).

There seems to be a relationship between the sufferers’ lack of control over their own behaviour/events (producing feelings of inadequacy and ineffectiveness) and their perceived ability to have strong control over their eating and consequently over their shape and weight. (Cooper, 2004). Hence these patients exert pathological control over their eating behaviour because they need to control absolutely some aspect of their life to achieve total success in at least one area (Slade, 1982).

Slade’s ideas were extended by proposing that dietary restrictions increase the sense of control over shape and weight and are therefore used as an important index of self-control (Fairburn et al, 1999). Moreover, in the context of Western contemporary society the loss of weight resulting from anorexia further enhances the sense of self-control, as slimness is considered a socio-cultural value (Bruch, 2002). Finally, it is proposed that this need for self-control derives from a general sense of ineffectiveness and perfectionism in a context of low self-esteem. The aim of the present study is to focus on two different variables: control and body image disperception. These variables are not only fundamental in eating disorders, they are also characteristic of adolescent boys and girls, who are the subjects chosen to investigate the hypotesis.

Aim of the present study

This study investigates the aspect of control, largely present in the obsessive-compulsive disorder (OCD) too, and the aspect of body-image disperception, peculiar to ED. In particular, correlations between the traits predisposing to eating disorders and to OCD in adolescents are hypothesized and investigated, especially the correlations between the components of eating disorders and the variables of weight and body image.

Method

Subjects : Study participants were 100 subjects, 31 male and 69 female, between the ages of 13 and 19 years. The main subgroup had an age of 16 (30%). All participants were students at Santa Maria Immacolata's Scuola Media or Liceo Socio-Psico-Pedagogico in Rome.

Materials and Procedure: Participants were given a 130-item questionnaire. The first 18 items collected background information (weight, height) while promptly checking the occurrence of behaviour predisposing to eating disorders. The following 112 items were more specific. They were taken from the Body Shape Questionnaire (92 items) and from the Yale-Brown Obsessive Compulsive Scale (20 items). Both measures are well-aimed at researching the hypothesis. In particular, the Body Shape Questionnaire (BSQ) developed by Cooper et al in 1987 assesses the area of body image. Actually, body image is believed to play a fundamental role in eating disorders, especially AN. The items investigate the frequency of thoughts, feelings and behaviours. For this study, a version of the Body Shape Questionnaire consisting of three subscales was used: BSQ Behaviours; BSQ Somatic Sensations; BSQ Body Image.

The BSQ Behaviours is a 40-item subscale assessing the frequency of disordered eating behaviours in the prior three months on a 5-point scale (from 0=never to 4=always). The scale also measures perceptions, thoughts and concerns with food intake and body image. The BSQ Somatic Sensations is a 18-item subscale assessing the level of concern with specific somatic sensations on a 5-point scale ranging from (1) 'not at all' to (5) 'extremely'. The BSQ Body Image is a 34-item subscale assessing the frequency of sensations concerning the body image on a 6-point scale (from 1=never to 6=always). The Yale-Brown Obsessive Compulsive Scale (Y-BOCS) developed by Goodman et al in 1987 is the most widely used measure of symptom severity in patients with the Obsessive Compulsive Disorder (OCD). The version administered is focused on compulsions (counting, checking, ordering/arranging hoarding/collecting, saving, somatic and miscellaneous) and repeating rituals, checking the current/past occurrence (true/false) during the prior three months.

Data Analysis: In order to assess the occurrence of symptoms, the scores of each subscale were summed. Moreover, a linear correlation with Pearson's correlation coefficient among the different subscales was carried out to determine the kind of correlation existing between the BSQ and the Y-BOCS. Pearson's coefficients can have values ranging from -1 to 1.

Results

The data concerning the different subgroups of participants were evaluated to ascertain whether the 'age' variable is marked by higher/lower frequency of traits predisposing to OCD. First of all, it should be noted that some age-groups are more numerous because each class-group (3rd year 'scuola media', 1st, 2nd and 3rd year 'liceo') included a minority of repeating or anticipating (i.e. first year primary school at 5 instead of 6) students. Both 14-year-old and 17/18-year-old show a higher level of dissatisfaction with their weight and wish for a significantly lower weight (57.6 vs. 50.4; 62.7 vs. 55.9) suggesting that at quite an early age adolescents are worried about their body: they are well aware of how much they weigh and

they'd like to weigh. Moreover, self-esteem of 3rd year-liceo students appears more strongly linked with body image (3.1).

However, it's worth noting that body perception is not distorted (3=normal) over the different age groups. In accordance with scores, the groups at the extremities of the sample reported a higher frequency of low-calorie diets in the past (0.7). The eldest have also more significantly avoided food consumption or cut food-intake (1.8; 1.8). Actually, 16-year-olders too, with their higher tendency to fast and to food-avoidance (0.8; 1.7), show that concern with their body shape often results into drastic and inappropriate practices.

The episodes of compulsive eating over the different age groups are not frequent (the value is close to 0=no episodes). However, the same score of perceived loss of control in the eldest may suggest that their supposed greater maturity does not involve an equally mature control of their impulses. The data analysis shows that participants do not have a distorted perception of their weight. In fact, they estimate the ratio weight/height as normal (3).

However, female students wish for an ideal weight comparatively lower than males. Both subgroups practice many sports activities to lose weight and improve their body shape (0.7). The latter seems to play quite an important role in enhancing self-esteem, especially of females ($F=2.9$; $M=2.1$). As for BSQ scores, the whole sample doesn't total significant scores in any of the subscales (BSQ behaviours; BSQ somatic sensations; BSQ body image). Yet, female students show significantly higher scores than males, especially in the BSQ body image subscale ($F=91.4$; $M=56.9$).

However, if the sample is considered in its subdivision by school year, higher scores are usually displayed by students born in 1990 or 1991. While they scored higher in the BSQ body image (mean 98.5) and in the BSQ somatic sensations (mean 38.5), compared to the total sample, the highest scores in the BSQ behaviours were displayed by students born in 1993 (mean 46.1). As for Y-BOCS, the only significant finding concerns Checking Compulsions, both current (8) and past (8.2).

No great difference is recorded between the male and the female subgroups, but, considering the age, students born in 1993 score higher (current checking compulsion 7.9; past checking compulsions 8.1). The following negative correlations largely support the study hypothesis, i.e. traits predisposing to ED correlate with obsessive-compulsive traits: between the counting compulsion variable and the BSQ behaviour variable (-0.73) in the 15-year-olders subgroup; between the current miscellaneous compulsion variable and the BSQ body image variable (-0.769) in the 17-and-18-year-olders subgroups; between the current miscellaneous compulsion variable and the body shape and self-esteem variable (-0.739) in the 17- and -18-year-olders subgroups.

These findings suggest that the older the students, the more vulnerable they are to develop an eating disorder alongside obsessive rituals.

Conclusion

The study aim was to test the hypothesis of correlations between traits predisposing to ED and traits predisposing to OCD in adolescents. The main results seem to support this hypothesis. In

fact, significant correlations were found between the Counting Compulsions and the BSQ Behaviours variable, between the Current Miscellaneous Compulsions and the Body Image and finally between the Current Miscellaneous Compulsions and the Body shape and Self-Esteem. Findings from this study thus lend further support to the hypothesis of co-morbidity between the two pathologies, which has to be kept in mind both when developing community screening projects (checking for alarming signs or high-risk subjects) and for diagnostic and treatment purposes.

The limited statistical power of this study results from the relatively small number of participants (31 male+69 female = 100), the more so if we consider that the sample was subdivided into age subgroups. Further research should therefore strive to sample larger numbers of adolescents attending school in different districts to ensure better social class representativeness. Furthermore, it could be interesting to assess students with a longitudinal design, as the results suggest a higher risk of eating disorders when there are prior obsessive compulsive symptoms. Preventive treatment before the onset of the pathology is of utmost importance in eating disorders. Prevention should aim at fighting risk factors, reinforcing protection factors and early detection of the pathology.

In fact, when the eating disorder is clearly evident, treatment becomes difficult, expensive and hardly successful. Both therapists and relatives are sadly familiar with the patients' obstinate denial of evidence and, above all, of admitting their terrible sufferings and their need for help. In conclusion, adolescence is surely a high-risk stage of the life cycle. However, the onset of an eating disorder is the result of the confluence and interaction of numerous and complex factors of various nature.

Notas sobre la autora:

Valeria Caggiano es profesora del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad Roma Tre. Contacto: vcaggiano@uniroma3.it

Referencias

- Birketvedt, G.S., Florholmen, J., Sundsfjord, J., Osterud, B., Dinges, D., Bilker, W., Stunkard, A. (1999), Behavioral and neuroendocrine characteristic of thenight-eating syndrome, *JAMA*, 282: 657-663.
- Casper, R.C. (1990), Personality features of woman with good outcome from restricting anorexia nervosa, *Psychosomatic Medicine*, 52: 156-170.
- Cuzzolaro, M. (2004), *Anoressie e Bulimie. Troppo o troppo poco: un'epidemia dei nostri tempi*, Bologna: Il Mulino.
- Dalla Grave, R. (2002), *Alle mie pazienti dico...Informazione e auto-aiuto per superare i disturbi dell'alimentazione*, Verona: Positive Press.
- De Clercq, F. (1995), *Donne invisibili. L'anoressia, il dolore, la vita*, Milano: Bompiani.

- Del Miglio, C., Baiocco, R., Couyoumdjian, A. (2006), *Adolescenti e nuove dipendenze. Le basi teoriche, i fattori di rischio, la prevenzione*. Bari: Laterza.
- De Zwann, M. and Mitchell, J.E. (1991), Binge Eating in the Obese, *Annals of Medicine*, 24, pp. 303-308.
- Dykens, E.M. and Gerrard, M. (1986), Psychological profiles of purging bulimics, repeat dieters, and controls, *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 54: 283-288
- Halmi, K. e Al.,(2003), Obsessions and compulsions in Anorexia Nervosa Subtypes, *International Journal of Eating Disorders*.
- Hatsukami, D., Mitchell, J.E., Eckert, E.D. and Pyle, R. (1986), Characteristics of patients with bulimia only, bulimia with affective disorder, and bulimia with substance abuse problems, *Addictive Behaviors*, 11: 399-406.
- Krahn, D.D. (1991), The relationship of eating disorders and substance abuse, *Journal of Substance Abuse*, 3 (2): 239-259
- Lesieur, H. R. and Blume, S. B. (1993), *Pathological gambling, eating disorders and the psychoactive substance use disorders*, *Journal of Addictive Disorders*, 12: 89-102.
- Marks, I. (1990), Behavioural (non chemical) addictions, *British Journal of Addiction*, 85, pp.1389-1394.
- Mitchell, J.E. (1990), *Bulimia Nervosa*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Nardone, G., Verbitz T. and Milanese R., (1999), *Le prigioni del cibo. Vomiting, anoressia, bulimia. La terapia in tempi brevi*, Ponte alle Grazie, Milano.
- Salvo, A., (2008) *Questo corpo non è mio*, Mondadori, Milano.
- Schilder, P., (2002) *Immagine di sé e schema corporeo*, Franco Angeli, Milano.
- Shorter, L., Brown, S. L., Quinton, S. J., Hinton, L., (2008) Relationships between Body-Shape discrepancies with favored celebrities and Disordered Eating in young women, *Journal of Applied Social Psychology*.
- Shorter,L., Quinton, S. J., Hinton, L., Brown, S. L., *Relationships between Body-Shape discrepancies with favored celebrities and Disordered Eating in young women*, Journal of Applied Social Psychology, 2008
- Siracusano, A., Troisi, A., Marino, V., (2003), *Comorbidità nei disturbi della condotta alimentare: revisione critica della letteratura*, www.pisticci.informacro.info
- Slade, P.D. (1982), Towards a functional analysis of anorexia nervosa and bulimia. *British Journal of Clinical Psychology*, 21: 167-179.
- Wiederman, M.W. and Pryor, T. (1996), Substance use and impulsive behaviours among adolescents with eating disorders, *Addictive Behaviours*, 21: 269-272.
- Williamson, D.A. (1990), *Assessment of Eating Disorders: and Bulimia Nervosa*, New York, Pergamon.

Competencias

Recibido: 14/04/2010
Aceptado: 10/10/2010

Programa de Mejora de las Competencias Sociocognitivas en Personas con Capacidades Diferentes como Recurso Especializado de Orientación (Programa Almida)

Improvement Program of Social-cognitive Skills in People with Different Abilities and Guidance Resource Specialist (Almida Program)

Ángel Luis González Olivares* y Jesús A. Beltrán Llera**

*Universidad Nacional de Educación a Distancia, **Universidad
Complutense de Madrid

Resumen: El Programa de Mejora de las Competencias Sociocognitivas en Personas con Capacidades Diferentes es un conjunto de actuaciones de orientación social y laboral y asesoramiento para la consecución de competencias sociales, intelectuales y cognitivas, con la finalidad de mejora de la autonomía personal, la responsabilidad del proceso de aprendizaje personal y profesional, y las condiciones que favorecen la adquisición de competencias de afrontar retos y desafíos de la vida de cada persona con discapacidad. Este Programa se fundamenta en el paradigma cognitivo, en la orientación psicopedagógica y el aprendizaje significativo, y es una intervención con personas con discapacidad para ayudarles en su integración social y laboral. Está identificado con un enfoque ecológico, enfoque que defiende que la acción orientadora ha de plantearse desde las características y demandas del ambiente de cada persona, así como de las habilidades y destrezas funcionales necesarias para la adaptación del sujeto.

Palabras clave: competencias sociocognitivas, capacidades diferentes, orientación, intervención psicopedagógica, enfoque ecológico.

Abstract: Improvement Program of social-cognitive Skills in People with Different Abilities is a set of social activities and occupational guidance and counseling skills to achieve social, intellectual and cognitive, with the aim of improving personal autonomy, responsibility for the process personal and professional learning and the conditions that favor the acquisition of skills to address issues and challenges for the life of every person with a disability. This program is based on the cognitive paradigm in counseling and meaningful

learning, and intervention with people with disabilities to help their social integration and employment. Is identified with an ecological approach, an approach which advocates that action must arise from the characteristics and environmental demands of each person and the skills and functional skills necessary to adapt the subject.

Key words: social-cognitive skills, disabilities, counseling, intervention, educational psychology, ecological approach.

Introducción

El Programa de Mejora de las Competencias Sociocognitivas en Personas con Capacidades Diferentes (Programa Almida) es un conjunto de procesos dirigidos a personas con discapacidad necesitadas de orientación, entendida ésta como una intervención psicopedagógica que trata de ayudarles a conseguir los conocimientos y habilidades que necesitan. En este programa las personas con capacidades diferentes reciben una instrucción sistemática, gradual y diferenciada dirigida a la consecución de competencias sociales, intelectuales y cognitivas, que pretenden mejorar la autonomía personal, la responsabilidad sobre el proceso de aprendizaje, personal y profesional, y las condiciones que favorecen la adquisición de competencias para afrontar los retos y desafíos que conlleva la vida.

En la actualidad es necesario cambiar la forma de actuar con las personas con capacidades diferentes, motivo que nos lleva a explicar los fundamentos de las actuaciones llevadas a cabo con estas personas, y los principios que argumentan y explican un cambio de modelo de orientación en este tipo de colectivos.

Necesidad de un Programa que Mejore las Competencias Sociocognitivas

El Programa Almida es un Programa de Mejora de las Competencias Sociocognitivas en Personas con Capacidades Diferentes surge de la búsqueda de alternativas a la habitual actuación con este colectivo. Los paradigmas formativos utilizados hasta ahora se centran en un modelo de aprendizaje obsoleto que hacen resurgir los pilares básicos de un nuevo modelo de enseñanza – aprendizaje para este grupo de personas.

La Formación Profesional de las Personas con Capacidades Diferentes ante el Paradigma del Cambio. Lo importante no es enseñar a los alumnos, sino que éstos aprendan.

El objetivo de los últimos veinte años en la preparación de la formación profesional de las personas con capacidades diferentes se ha centrado en la normalización, la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo recogió y reforzó los principios de normalización e integración de la Ley de Integración Social de los Minusválidos y del Real Decreto 334/1985 de Ordenación de la Educación Especial, además introdujo el ordenamiento jurídico del concepto de necesidades educativas especiales y la Ley Orgánica 2/2006 de Educación amplió el conjunto con la consideración de la equidad, que garantizaba la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación y actuaba como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que derivan de discapacidad.

Además, la concepción de la educación como un aprendizaje permanente, que se desarrolla a lo largo de toda la vida, buscaba que todos los alumnos con capacidades diferentes alcanzaran competencias profesionales propias de una cualificación de nivel uno de la estructura actual del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, así como que tuvieran la posibilidad de una inserción sociolaboral satisfactoria y ampliaran sus competencias básicas para proseguir estudios en las diferentes enseñanzas.

Pero las reformas educativas que han aparecido en las últimas décadas no han logrado el objetivo esperado. La razón que se alega es que no sintonizaban con el paradigma educativo y formativo entonces en vigor (Beltrán, 2001).

La Formación de las Personas con Capacidades Diferentes. Del Aprendizaje Tradicional al Aprendizaje Significativo

Los programas específicos de capacitación profesional de personas con capacidades diferentes en España sufrieron un cambio en el modelo de actuación con la publicación de la Ley 13/1982 de Integración Social del Minusválido y el Real Decreto 334/1985 de Ordenación de la Educación Especial que marcan las pautas de la formación profesional en sus dos modalidades; formación profesional adaptada y aprendizaje de tareas.

La Ley 1/1990 de Ordenación General del sistema Educativo destacaba la importancia de la consecución de habilidades académicas y la formación en habilidades necesarias para la integración sociolaboral. Es decir, en conseguir la capacitación para la integración social y laboral. E incluso las características de la formación profesional en las personas con discapacidad, según los objetivos marcados por la OCDE en 1987, estaban dirigidos a: llevar a cabo un empleo útil y una actividad digna, lograr una autonomía personal, desarrollar relaciones sociales y redefinir el rol en el seno de la familia. Objetivos semejantes independientemente sean personas con o sin discapacidad.

El profesor Verdugo (1995) hablaba de una serie de características específicas de la formación profesional en personas con discapacidad como la precocidad, la individualización, la graduación, la viabilidad, el currículo estructurado, sistemático y funcional, la instrucción ubicada en la comunidad, la interacción con individuos no discapacitados y la elaboración de un programa de transición individualizado. Pero la formación, la preparación y las actuaciones con este colectivo han estado marcadas por un sistema de aprendizaje caracterizado por un enfoque muy específico y tradicional.

Mayer (1992) señaló con claridad tres interpretaciones distintas del aprendizaje; el aprendizaje como adquisición de respuestas, el aprendizaje como adquisición de conocimientos y el aprendizaje como construcción de significado. Pero los dos primeros han sido los únicos utilizados. Para Beltrán (1996) el aprendizaje como adquisición de respuestas considera a la persona que se forma como un ser pasivo; sus respuestas correctas son reforzadas mientras que las respuestas incorrectas son debilitadas. El aprendizaje como adquisición de conocimiento, la persona formada es más activa que en el modelo de aprendizaje anterior, pero aún no tiene control sobre el proceso de aprendizaje, ya que lo verdaderamente importante es aprender conocimientos dados y definidos. Por eso, hay que dar un paso más. El tercer modelo hace hincapié en la autonomía y capacidad del sujeto para imprimir una dirección personal a su proceso de aprendizaje, destacando su actividad constructiva en la elaboración significativa

del conocimiento. Y esto sólo se puede hacer rompiendo con una cultura que durante muchos años ha puesto de relieve la importancia de la instrucción y del profesor y ha olvidado la importancia del aprendizaje y del alumno. Se trata de incorporar a la formación académica un nuevo paradigma educativo, el paradigma de la educación centrada en el alumno que aprende.

Hoy parece estar emergiendo un nuevo paradigma educativo cuya unidad de análisis no es el profesor, sino el estudiante. Se trata de un paradigma que cambia sustancialmente el centro de gravedad y, en lugar de estar centrado en el profesor y en la enseñanza, está centrado en el aprendizaje y en la persona que aprende. Lo que importa ahora no es tanto transmitir conocimientos, sino ayudar a alguien a adquirirlos, es decir, ayudar a aprender.

Un aspecto interesante de este paradigma es que los supuestos centrales en los que se apoya, al contrario de los paradigmas anteriores, conducen a acentuar los procesos internos a la persona que aprende, y no los factores externos al proceso de aprender como los recursos materiales, el tiempo disponible, el currículum o la información sugerida. (Segovia y Beltrán, 1998). Un paradigma centrado en el aprendizaje centra la atención en los procesos cognitivos y socio-afectivos del estudiante y suministra cambios en la estructura escolar que resultan imposibles dentro de los paradigmas actuales (Beltrán, 1999).

En este nuevo paradigma la persona que aprende es considerada como un ser autónomo, autorregulado, que domina sus procesos cognitivos y controla su aprendizaje; que utiliza sus conocimientos previos y experiencias, que comprende y adapta su aprendizaje.

En el contexto de la formación de las personas con discapacidad esta filosofía obligaría a cambiar, en gran medida, los enfoques iniciales. Habría que considerar, en primer lugar, las necesidades de estas personas en su integridad, dejando de lado el formar sólo para el empleo; deberíamos centrarnos en las personas más que en los puestos de trabajo; rebajar la consideración de empleabilidad y comenzar a hablar de preparación de competencias, desarrollar las capacidades en su máximo esplendor, sin limitarse a una preparación dirigida única y exclusivamente a unas tareas o actividades programadas. La persona debe prepararse para ser responsable de su propio aprendizaje, debe aprender a pensar, a ser crítica; en definitiva, a ser competente.

En este nuevo paradigma, la persona que aprende tiene un rol activo y participativo, se convierte como dice el profesor Beltrán (1996, pág. 20) "*en el verdadero protagonista del aprendizaje*". Rivas (1986), por su parte considera que la persona que se forma cobra importancia por sí mismo y es quien da sentido a los materiales que procesa y él es quién decide lo que tiene que aprender así como la manera de hacerlo significativamente. Aunque para ello es necesario hablar de un cambio de paradigma donde se considere una nueva forma de preparar profesionalmente; enseñar, aprender y poner en práctica competencias.

En definitiva, la formación de las personas con capacidades diferentes ha de favorecer un aprendizaje regido por criterios fiables y justificados, desde un proceso constructivo que permita que aquello que se enseña sea útil y significativo para el aprendiz, que la persona participe activamente en la adquisición de conocimientos relacionando lo que aprende con experiencias anteriores (Ausubel, 1968; McCombs & Whisler, 1997). Por tanto, el aprendizaje constructivo y significativo pasa a ser objetivo de la formación profesional y de la orientación. Y las personas, sean alumnos, educandos o trabajadores, teniendo capacidades

diferentes serán considerados alumnos con necesidad específica de apoyo educativo, siempre dirigido al aprendizaje de conocimientos.

Los pilares de un nuevo Paradigma Centrado en el Aprendizaje

El cambio de enfoque llevado a cabo a raíz de las investigaciones sobre la inteligencia, el nuevo concepto de aprendizaje y las experiencias educativas en ambiente natural, son pilares o líneas maestras de la nueva fundamentación de la instrucción cognitiva, que tienen a la inteligencia como eje central.

Beltrán (1996) habla de tres ideas clave sobre la inteligencia:

- a) *Inteligencia como potencia.* La inteligencia no es una ni única, sino múltiple. Hay que recordar la Teoría Triárquica de Sternberg (1993) o la Teoría de Gardner (1983) sobre las inteligencias múltiples.
- b) *Inteligencia como conocimiento.* La inteligencia no es una entidad heredada, fija e inmodificable como ha comprobado Feuerstein (1993).
- c) *Inteligencia como estrategia.* Más importante que la inteligencia que uno posee es la forma de utilizar esa inteligencia. La inteligencia se considera como una estrategia.

La formación se centra en ayudar a aprender. Y como explica el profesor Beltrán (1996, pág.318) “*aprender es construir conocimientos, es decir, una actividad del pensamiento en contacto con los datos informativos presentados, aprender es pensar y, por tanto, enseñar es ayudar a pensar*”. A la persona en formación se le considera ser activo que construye sus propios conocimientos.

Además, el aprendizaje en condiciones naturales es el aprendizaje de la vida y de la reflexión sobre las características de ese aprendizaje. Se trata de conseguir que las personas alcancen el máximo desarrollo posible de todas sus capacidades, individuales y sociales, intelectuales, culturales y emocionales para lo que necesitan recibir una formación de calidad adaptada a sus necesidades. En suma, se trata de proporcionar una preparación completa, que abarque los conocimientos y las competencias básicas que resultan necesarias en la sociedad actual, que estimule en ellos y ellas el deseo de seguir aprendiendo y la capacidad de aprender por sí mismos.

Todo lo comentado constituye las bases pedagógicas del Programa de Mejora de las Competencias Sociocognitivas de las Personas con Capacidades Diferentes. Su objetivo último consiste en asentar las criterios que permitan hacer frente a los importantes desafíos que la formación de las personas con discapacidad tienen ante sí y lograr las ambiciosas metas de desarrollar todas sus capacidades, individuales y sociales, intelectuales, culturales y emocionales necesarias en la sociedad actual.

En el nuevo paradigma lo importante es que los alumnos aprendan apoyados por una enseñanza entendida como es en sí una instrucción cognitiva. Como “*el esfuerzo por ayudar a los estudiantes a procesar la información de manera significativa y a convertirse en estudiantes independientes*”. (Beltrán, 1996).

Este nuevo enfoque de enseñanza tiene como objetivos: a) Enseñar para la comprensión en todas las áreas, lo que conlleva relacionar la información nueva con la información previa; b) Ayudar a las personas que se forman a aprender a aprender, utilizando estrategias de aprendizaje, auto – evaluación y auto – regulación del proceso de aprendizaje.

Pero las personas son diferentes. Las diferencias vienen confirmadas igualmente por los hallazgos de la investigación científica sobre la inteligencia que, en los últimos años, ha descubierto que los seres humanos tienen diferentes maneras de representar el significado, es decir, que hay muchas clases de inteligencia. Esto supone otro cambio cualitativo en la investigación psicológica que supone dar un salto mortal desde la “inteligencia general”, y única, que podía ser medida por los tests, a las inteligencias múltiples propuestas por Gardner (1995). De acuerdo con esta última propuesta, todos tenemos todas las inteligencias, pero en distinto grado y perfil. Ahora bien, la educación, hasta hace bien poco, sólo ha tenido en cuenta dos inteligencias, la lingüística y la lógica. Ha ignorado el resto de ellas: musical, kinestésica, personal, interpersonal etc. Y todas estas estructuras o moldes de la mente deben ser movilizados.

Programa de Mejora de las Competencias Sociocognitivas en Personas con Capacidades Diferentes

El Programa Almida se inspira principalmente en el Nuevo Paradigma Educativo que recoge las líneas centrales de la Psicología cognitiva, especialmente las relacionadas con las nuevas interpretaciones de la inteligencia humana. En personas con capacidades diferentes la orientación es una intervención psicopedagógica que tiene como finalidad la integración social y laboral.

Más concretamente, nuestro programa tiene cuatro pilares básicos que constituyen sus fundamentos teóricos y científicos: a) Paradigma Cognitivo; b) Orientación Vocacional; c) Enfoque Ecológico; d) Inteligencias Múltiples.

El Objetivo del Programa es mejorar las competencias sociocognitivas en las personas con capacidades diferentes.

Pilares Básicos

Paradigma Cognitivo

La Orientación de las Personas con Capacidades Diferentes.

Actualmente, la Orientación, al igual que la educación, ha cambiado, ha ido perdiendo el carácter terapéutico correctivo a favor de una postura en la que la acción orientadora se concibe como una respuesta más amplia, que tenga en cuenta los nuevos cambios sociales, culturales, y económicos, en definitiva los nuevos ámbitos de actuación donde se debe intervenir.

En la orientación de las Personas con discapacidad para su integración social y laboral, la doctora Jenaro (1999) nos indica dos directrices importantes: 1) La primera dirigida a la adquisición de medidas sociales, como la eliminación de barreras, la concienciación de la sociedad, o la aprobación de leyes que fomenten la “*discriminación positiva*”. 2) La segunda está constituida por una serie de medidas centradas en la persona. Desde esta directriz, Jenaro (1999) considera la “*madurez profesional*” o el grado de madurez exigible al sujeto en cada una de las etapas por las que va atravesando para tomar decisiones responsables o tendentes a construir un itinerario profesional.

Siguiendo a esta autora, y tomando como referencia los componentes de madurez profesional en personas con capacidades diferentes debemos distinguir:

a) **Habilidades de elección profesional:** para potenciar las habilidades de elección profesional, se debe partir del conocimiento de uno mismo, las habilidades de solución de problemas o toma de decisiones, como las habilidades de planificación, donde generalmente las personas con discapacidad tiene problemas de desarrollo vocacional (Bolton, 1975; McHugh, 1975; Lerman, 1976; Conte, 1983; Goldberg y Johson, 1978, Jenaro, 1997).

Las personas con discapacidad suelen tener mayores dificultades o accesos más restringidos a experiencias profesionales, por lo que la información sobre alternativas formativas, profesionales o laborales, es de capital importancia (Tindall, 1987; Bagley 1985; Bowe 1985; Roessler, Fletcher y Price, 1992; Consejo Económico y Social, 1995).

La acción orientadora debe ayudar en el proceso, basándose en las capacidades, intereses y valores de los orientados, y examinando su historia personal, académica y experiencias laborales, para contrastarlas con las limitaciones funcionales impuestas por sus discapacidades. Las personas de este tipo de colectivos presentan un gran hándicap de autoconocimiento, puesto que ignoran o anulan las capacidades que no tienen afectadas con sus limitaciones, sus intereses son vagamente materiales, solo se centran en conseguir algo (trabajo, dinero,...) y no es autorrealización personal, y la personalidad está deteriorada por los síntomas depresivos.

b) **Habilidades para la obtención de su empleo:** El mundo del trabajo está diseñado para trabajadores sin dificultades, sin limitaciones, sin discapacidades.

La búsqueda de empleo no contempla excepciones. El entrenamiento en entrevistas de trabajo, habilidades de autopresentación o en la realización de un currículum son actividades básicas, aunque no las únicas para la obtención de un empleo. Flynn (1991) (citado por Jenaro (2008), pág. 5) destaca que los únicos servicios de orientación eficientes para personas con discapacidad en busca de trabajo, son los relacionados con el emplazamiento en un trabajo. Este entrenamiento, necesario para la población general, es más importante para personas desempleadas, y por supuesto, para las personas con discapacidad, que muchas veces deben hacer frente a otras “*minusvalías*” como son la escasa formación, y la poca experiencia laboral. Ello nos describe una problemática real en el asesoramiento vocacional en España.

c) **Habilidades de Mantenimiento de un Empleo:** hay que proponer una actitud positiva hacia el trabajo, porque una persona con discapacidad adecuadamente cualificada, pero con una pobre actitud hacia el trabajo tiene menos probabilidades de encontrar y mantener un empleo como dicen Pierson y Crimando (1988) (citado por Jenaro (2008), pág. 9).

En las habilidades para mantener un empleo pueden diferenciarse las habilidades profesionales o capacitación profesional, y las habilidades de supervivencia. Las primeras se basan en la formación profesional; y las segundas son aquellas que permiten que un sujeto se mantenga o “sobreviva” en un empleo. En éstas son claves las habilidades sociales e interpersonales, el entrenamiento en solución de problemas, las técnicas de autocontrol y el entrenamiento para mejorar la flexibilidad o adaptación a los cambios que se originan en el desarrollo de la carrera profesional de un sujeto. Conductas claves para mantener un trabajo son las responsabilidad, asistencia al trabajo y honestidad, la aceptación del rol laboral, la flexibilidad a los cambios, la productividad, el control del propio trabajo, la aceptación de la supervisión, el mantenimiento de las relaciones adecuadas con los compañeros, y el afrontamiento de las demandas diarias del trabajo (Farley, Parkenson, Farley y Martin, Marshall, y Maxon, 1993; Mueller y Wilgosh, 1991).

La orientación profesional debe facilitar la selección y la obtención y mantenimiento de un trabajo que sea consistente con las capacidades e intereses del cliente.

Orientación Vocacional

La Base de la Atención y Asesoramiento para el empleo

La Atención y el Asesoramiento para el empleo se nutren de la Orientación Vocacional. Lo vocacional se constituye en una faceta del desarrollo psicosocial, un proceso psicológico (afectivo, cognitivo y comportamental) de carácter gradual, que lleva al individuo a su plena socialización a través del empleo del tiempo útil o productivo, por medio de su inserción en el mundo laboral u ocupacional (Rivas, 1988).

La intervención psicopedagógica desarrollada por el Programa de Mejora de las Competencias Sociocognitivas en Personas con Capacidades Diferentes es en sí un proceso de ayuda continuo para la adquisición de competencias que ayudarán al desarrollo de la inserción e integración sociolaboral.

La Orientación Vocacional en personas con capacidades diferentes, ha tenido dos directrices tradicionales según el contexto donde ha convivido. En este sentido se debe realizar una diferenciación entre las políticas sociales integradoras que han caracterizado a algunos países desde la década de los 60, como los países nórdicos, y la de otros países que han mantenido durante más tiempo una política de diferenciación.

Álvarez Rojo y García Pastor (1996) describen el enfoque centrado en la deficiencia, en la discapacidad. En los Estados Unidos donde los servicios postescolares que se han encargado hasta ahora de proporcionar trabajo a las personas con discapacidad han sido los llamados “*Servicios de Rehabilitación*”, de ahí han surgido una amplia literatura al respecto que incluye algunas publicaciones periódicas (Journal of Rehabilitation, Journal of Applied Rehabilitation Counseling, Rehabilitation Counseling Bulletin, Journal of Private Sector Rehabilitation, etc.) En este contexto la rehabilitación se define como “*una secuencia de servicios, planificados por el consumidor y consejero rehabilitador para maximizar la Empleabilidad, integración y participación de las personas con discapacidades en un lugar de trabajo y en la comunidad*” (Jenkins, Patterson y Szymansky, 1992).

Otras corrientes asociadas a las teorías sobre la elección vocacional, sobre el ajuste al trabajo y la teoría de desarrollo de la carrera (career development) han hallado su fundamentación en la rehabilitación vocacional.

La Teoría de la Elección Ocupacional desarrolla y aplica el Modelo de Krumboltz, con bases conductistas que se amplían hasta tomar como base las aportaciones del aprendizaje social de Bandura (1986). Este modelo se centra en los aspectos conductuales, aunque descuida otros como los sentimientos, actitudes u opiniones (Thomas, Thoreson, Butler y Parker, 1992).

Krumboltz (1979) diseñó un modelo denominado Teoría del Aprendizaje Social para la toma de decisiones vocacionales. Planteaba un proceso de ayuda tomando como bases las técnicas de modificación y refuerzo de la conducta. Está claro que la persona tiene que cambiar, tiene que modificar su forma de ser, en definitiva su conducta. En ocasiones hay, incluso, que obligarla porque no es consciente de que puede cambiar a mejor. Esto es fundamental como punto de partida, de hecho, el cambio es el primer paso para poder avanzar en la intervención. Esta acción orientadora, de vital importancia en el programa de mejora de las competencias sociocognitivas, se puede estudiar en algunos trabajos (Rivas, 1988; Rodríguez Moreno, 1992; Álvarez, 1995) donde se describe un proceso orientador dirigido a la enseñanza – aprendizaje de habilidades y destrezas implicadas en el proceso de elección profesional (Mittchell y otros, 1979). El Programa Almida busca la elección vocacional provocando el cambio de conducta, pero también tiene en cuenta más aspectos porque se reconoce que los sentimientos, las actitudes, opiniones y contexto tienen también importancia. Además pretende ser un programa de entrenamiento de estrategias de aprendizaje donde el aprendizaje se considera como *“un cambio más o menos permanente de conducta que se produce como resultado de una práctica”* (Kimble, 1971; Beltrán, 1984; Beltrán, 1996). Pero siempre un cambio consciente con sentido y significado para la persona.

Según Álvarez y García (1997):

“El contexto juega un papel tan importante en el desarrollo vocacional que en este modelo el ajuste laboral es definido como el producto de la interacción dinámica del ambiente en que se mueve el sujeto con tres factores de personalidad: la personalidad laboral, las competencias laborales y los objetivo ocupacionales” (Pág. 33).

Para esta teoría el desarrollo de la personalidad laboral tiene lugar fundamentalmente durante la infancia, bajo la influencia de la familia, y que las competencias laborales evolucionan a lo largo del periodo escolar al hacer frente el sujeto a las demandas físicas, sociales y mentales del trabajo escolar. Pero la personalidad también puede cambiar en otras etapas de la vida (adolescencia, madurez, jubilación), además la personalidad laboral se modifica a veces por circunstancias imprevistas (accidentes, enfermedades,...) en distintas etapas de la vida, donde aparte de influir la familia, el ambiente – contexto, también el cómo ver las cosas, el autoconcepto ocupacional.

Enfoque Ecológico

Intervención basada en el Enfoque Ecológico

El Modelo Ecológico puede ser considerado como una forma de concebir las relaciones del hombre con el mundo. El rasgo definitorio de este enfoque es su enorme preocupación por las relaciones persona-ambiente. Las estructuras ecológicas (determinadas por factores como las relaciones interpersonales, los roles, las actividades, las oportunidades y los recursos) tiene una contextualización del sujeto que no excluye la consideración de su singularidad. La acción orientativa y formadora se organiza con referencia a dos ámbitos: el ambiente en el que el individuo va a desarrollarse y las percepciones individuales respecto al trabajo y la formación para el mismo.

En España, la Educación Especial dirigida a alumnos y alumnas adolescentes en su especial enfatización del desarrollo de habilidades académicas, en lugar de centrarse en ámbitos más pragmáticos necesarios para que los deficientes se comporten de manera satisfactoria en la sociedad, se ha centrado en adquirir habilidades de cálculo y lecto-escritura, en vez de aprender habilidades laborales y de adaptación a la sociedad. Tomando como base en el Aprendizaje de Tareas, siendo ello un claro ejemplo de aprendizaje como adquisición de respuestas.

En los años 60, comenzó en algunos países como Estados Unidos y Holanda, un cambio considerable cuando se comenzó a sustituir los programas de desarrollo de habilidades académicas (“*Watered – Down*”) por programas “*Work – Study*”, en los cuales los alumnos y alumnas secuencializaban el tiempo de formación entre el aula y centros de trabajo. Comenzaban los primeros indicios de aprendizaje como adquisición de conocimientos.

Verdugo (1989, pág.96) decía que: “*Estas experiencias dentro de la escuela ayudan a determinar el tipo de trabajo que el sujeto necesita fuera de la escuela*”. En función del desarrollo del aprendizaje y sus capacidades, los alumnos se ubicaban en la industria, talleres protegidos u ocupacionales,...

Después de los Programa *Watered – Down* y *Work – Study* surgieron varios modelos de programas prevocacionales y vocacionales. Uno de ellos, el movimiento “*Career Education*”. Este programa estaba formado por todas las habilidades, conocimientos y actitudes necesitadas por el alumno para adaptarse adecuadamente a las expectativas de los roles que engloban su ciclo vital. (Mithaug, 1981).

“*Career Education*” pretendía ayudar a cada sujeto a aprender más acerca de sí mismo, de sus potencialidades y de sus metas, de manera que su vida podía orientarse de acuerdo con sus propios intereses, valores, potencialidades y necesidades. (Brolin y Kokaska, 1979).

Era un enfoque cuya finalidad se basaba en que las personas con discapacidad tendían a la “*normalización*” desde una perspectiva humanística y sistemática.

Mithaug y col. (1977) distinguieron entrenamiento vocacional de educación especial al unir el entrenamiento a la meta final: la colocación laboral. Este modelo destacaba los

procesos y procedimientos necesarios para relacionar el entrenamiento con las oportunidades laborales en la comunidad y con las competencias y déficit del sujeto. En este sentido los objetivos eran diáfanos.

Con la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo se recogió y reforzó los principios de normalización e integración de la Ley de Integración Social de los Minusválidos y del Real Decreto 334/1985 de Ordenación de la Educación Especial. Además, se introdujo el ordenamiento jurídico del concepto de necesidades educativas especiales y la Ley Orgánica 2/2006 de Educación amplió el conjunto con la consideración de la equidad, que garantizaba la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación y actuaba como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que deriven de discapacidad. Además, la concepción de la educación como un aprendizaje permanente, que se desarrolla a lo largo de toda la vida, buscaba que todos los alumnos con capacidades diferentes alcanzaran competencias profesionales propias de una cualificación de nivel uno de la estructura actual del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, así como la posibilidad de una inserción sociolaboral satisfactoria y ampliaran sus competencias básicas para proseguir estudios en las diferentes enseñanzas, pero siempre limitándose a una edad inferior a la edad laboral, o mejor dicho, preparación o maduración laboral.

El Programa Almida es un programa de intervención identificado con un Enfoque Ecológico (García Pastor y Alvarez Rojo, 1995), perspectiva que defiende que la acción orientadora ha de plantearse desde la deferencia de las características y demandas del ambiente de cada persona, así como de las habilidades y destrezas funcionales necesarias para la adaptación del sujeto. Se considera el ambiente en sentido amplio: ambiente vital (trabajo y vida personal – social) a lo largo de la evolución hacia la inserción laboral.

El enfoque ecológico del desarrollo vocacional asienta sus raíces en diferentes planteamientos de la psicología del desarrollo, ejemplo es la perspectiva interaccionista (Magnuson y Allen, 1983), el desarrollo a lo largo de la vida (Life – Span Developmental Approach), y en las propuestas de la orientación para el desarrollo de la carrera (Walsh y Osipow, 1990). Como hemos explicado anteriormente el rasgo definitorio de este enfoque es su enorme preocupación por las relaciones persona – ambiente (Bronfenbrenner, 1987).

El Programa de Mejora de las Competencias Sociocognitivas realiza un diagnóstico vocacional planteado desde una concepción holística y ecológica, reconociendo al sujeto como un todo, no como una suma de habilidades e inhabilidades, y no separado de los contextos naturales donde vive y encuentra significado su forma de ser. Además busca la normalización en la vida de las personas con capacidades diferentes.

Inteligencias Múltiples

Las capacidades diferentes son múltiples capacidades

En este mundo tan complicado las personas tenemos algo que nos diferencia unas a otras, algo genuino, único y exclusivo... Hay dos maneras de ver este fenómeno, y por tanto de vivirlo. Todas las personas nacemos iguales, todos somos personas, unas se pasan toda una vida

queriendo destacar, ganar, liderar... ser diferentes a otras personas; otras que aún partiendo de la misma realidad, el ser persona, por una característica o capacidad diferente se pasan toda una vida queriendo pasar desapercibidos, inadvertidos, simplemente normales.

Todos queremos ser diferentes, pero por qué no es lo mismo tener Capacidades Diferentes que tener Diferentes Capacidades.

En esta misma línea, Nickerson señalaba que:

“Lo difícil es proponer una definición que a los ojos de todo el mundo, o siquiera de un subgrupo numeroso de las personas que trabajan en este campo, capte en realidad la esencia de ese concepto. Más aún, y sin negar la posibilidad de que haya un factor general de la inteligencia, estamos de acuerdo en que la inteligencia se manifiesta de muchas maneras y en que es probable que las personas que por lo general consideramos como especialmente inteligentes den pruebas de poseer una serie de habilidades intelectuales.” (Nickerson y et. 1985, pág. 35).

La Teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner (1983) cambió la valoración y el concepto de Inteligencia. Al igual que había un descontento general con el concepto de CI y con las visiones unitarias de la inteligencia, los trabajos de Thurstone, J.P Guilford criticaban argumentadamente estos temas, con el concepto de discapacidad ocurre prácticamente lo mismo. Hay que detenerse en las fuentes de información más naturales, en el modo de cómo las personas utilizan capacidades que son importantes para su modo de vida.

Podríamos partir con la pregunta, ¿qué es la discapacidad? Puede ser la falta, el mal desarrollo, la imperfecta ejecución de una capacidad plena. Pero también puede ser la mala utilización, la inadecuada aplicación o la nula acción de una capacidad, por el no descubrimiento, el mal aprendizaje o la incorrecta instrucción.

El Programa Almida se fundamenta en la teoría de las capacidades múltiples en las personas con capacidades diferentes. En este ámbito, el objetivo de la orientación deberá ser el de desarrollar las capacidades múltiples y ayudar a las personas con capacidades diferentes a alcanzar los fines vocacionales y aficiones que se adecuen a su particular espectro de capacidades. Las personas que reciben apoyo en este sentido, serán más implicadas y competentes y, por ende, más proclive a servir a la sociedad de manera constructiva. En definitiva hablamos de una orientación centrada en el individuo.

Como decía Gardner (1995) *“somos tan diferentes entre nosotros, en gran parte, porque todos tenemos diferentes combinaciones de inteligencias”*. Y trasladándolo a nuestro contexto, es tan complicado buscar la normalización que es imposible encontrarla, porque somos tan diferentes entre todos, porque todos tenemos diferentes capacidades.

Descripción del Programa de Mejora de las Competencias Sociocognitivas en personas con Capacidades Diferentes

Finalidad

Partiendo que el objetivo del programa es la mejorar de las competencias sociocognitivas en personas con capacidades diferentes, debemos conocer qué es lo que entendemos por competencias.

Concepto de Competencia

CINTERFOR/OIT expresa que la competencia laboral es “*la capacidad real para lograr un objetivo o un resultado en un contexto dado*” (CINTERFOR/OIT, 1995). Por su parte Irigoien (1999) nos comenta que no se trata de “*algo*” que una persona aprende para repetirlo después en el tiempo dentro de las mismas coordenadas. Es un “*aprendizaje*” que constituye un capital que la persona, con todo lo que es y tiene, pone en juego adaptativamente según las circunstancias en que se encuentre.

Las competencias son fundamentales tanto en el presente de la personas con capacidades diferentes, como en sus posibilidades de movilidad horizontal y vertical, con ascensos o cambios de trabajo. Los certificados de la educación formal y de la formación profesional no siempre reflejan capacidades reales de las personas para desempeños competentes posteriores. Precisan, a menudo, ajustarse más a la realidad de lo que la persona conoce y lo que la persona sabe hacer con lo que conoce. Por muchos años se habló de que había que ayudar a las personas con discapacidad a adquirir conocimientos y desarrollar habilidades y destrezas. El concepto de competencias suena bastante parecido. ¿En qué consiste la diferencia? La diferencia mayor está en que este nuevo concepto de competencias abarca el desarrollo de las actitudes de la persona, lo que el individuo es en su afectividad y su volición, buscando un enfoque integrador en que la persona desde su ser ponga en juego todo su saber y su saber-hacer. (Irigoien, 1997)

Las competencias identifican funciones, conjuntos de tareas, no puestos de trabajo propiamente tales, ni conjuntos de operaciones; se trata de situaciones concretas de trabajo y no de los elementos estructurales de una operación o de sus elementos. Un aspecto central a considerar respecto a competencias es todo el desarrollo de los programas de formación profesional ocupacional que han buscado facilitar la acumulación de recursos y el desarrollo de capacidades que la persona debía poner en juego, *movilizar*, más tarde para poder demostrar una competencia. Expresado de otra manera, las competencias sólo se han desplegado en una situación de trabajo y no en las aulas y talleres de formación. Los casos en que se podrían desarrollar competencias en situaciones de formación podría ser cuando participan en un curso trabajadores/ as en servicio que puedan aplicar los aprendizajes en situaciones laborales reales o simuladas. Pero para mejorarlo el Programa Almida pone de manifiesto una serie y conjunto de acciones que se explican a continuación.

Definición

El Programa de Mejora de las Competencias Sociocognitivas es un conjunto de actuaciones de orientación social y laboral y asesoramientos para la consecución de competencias sociales, intelectuales y cognitivas, que pretenden mejorar la autonomía personal, la responsabilidad sobre el proceso de aprendizaje, personal y profesional y las condiciones que favorezcan la adquisición de competencias para afrontar los retos y desafíos que conlleva la vida de cada persona con discapacidad que es intervenida por el Departamento de Orientación.

Objetivos

Objetivo Principal:

1. Mejorar las Competencias Sociocognitivas en Personas con Capacidades Diferentes.

Objetivos Específicos:

1. Mejorar la autonomía personal.
2. Optimizar el proceso de aprendizaje personal y profesional.
3. Favorecer las condiciones de adquisición de competencias que ayuden a afrontar retos y desafíos de la vida.
 - a. Mejorar de manera general en los estados de las personas con capacidades diferentes atendiendo a: a) Depresión; b) Un amplio rango de problemas psicopatológicos; c) Bienestar psicológico; d) Autoconcepto integrado por cinco dimensiones: académico-laboral, emocional, familiar, físico y social.
 - b. Estrategias de Aprendizaje.

Procesos Cognitivos

Los Procesos del Programa Almida suponen un cambio para la persona, en varios sentidos: mejora de competencias para afrontar sus expectativas, mejora en la percepción misma (autoconcepto) y mejora en la autovaloración que se hace de sí misma (autoestima). En este camino, el concepto de competencia se centra en la capacidad de la persona para situarse favorablemente ante las oportunidades de empleo y de las diferentes situaciones sociales.

Partimos de que *“la mayoría de las personas tienen un potencial como para desarrollar unas habilidades de pensamiento muchísimo más eficaces que las que tienen”* (Nickerson y et. (1985), pág. 83). Y que *“no hay que perder de vista el hecho de que lo que importa realmente en el mundo no es el nivel de inteligencia que tengamos, sino lo que seamos capaces de obtener con esa inteligencia”* (Sternberg 1996, pág. 131).

Diferenciamos dentro de la competencia para el empleo, dos dimensiones de la Empleabilidad: la interna, basada en la persona, conjugada con un conjunto de factores (cualificaciones profesionales, capacidades, habilidades, aptitudes y actitudes, autoconocimiento, reconocimiento de oportunidades, desarrollo profesional,...) y la dimensión externa, que relaciona a la persona con un mercado de trabajo en constante evolución y transformación (Ceniceros y Oteo, 2003; Cáritas, 1999).

Como hemos descrito anteriormente el Programa Almida es un programa dinámico, y como tal *“considera a la inteligencia como un proceso dinámico autorregulatorio que responde a la intervención ambiental externa”* (Feuerstein, Rand, Hoffman y Miller, 1980, pág. 2).

Tiene muchas analogías con el Programa de Enriquecimiento Instrumental de Reuven Feuerstein, porque realiza en las personas una modificación cognitiva; *“cambios estructurales o cambios del estado del organismo provocados por un programa deliberado de intervención que facilita la aparición de un crecimiento continuo que hace al organismo receptivo y sensitivo a las fuentes de estímulo internas y externas”* (Nickerson y et. 1985, pág. 180).

Feuerstein consideraba que *“el objetivo es cambiar la estructura cognitiva del individuo retardado y transformarlo en un pensador independientemente y autónomo, capaz de producir y elaborar ideas”* (Nickerson y et. 1985, pág. 182).

El Programa Almida pone de manifiesto la importancia que tiene reforzar la confianza en sí mismo de los participantes, afianzar su sentimiento de pertenencia a un grupo y mejorar la capacidad de identificar y resolver problemas. También pretende no sólo mejorar las capacidades personales, sino también propiciar la integración social y laboral de las personas para que puedan identificar los obstáculos presentes en el mercado de trabajo y generar estrategias individuales y colectivas para enfrentarlos.

Fases del Programa

Aunque el Programa Almida se desarrolla en un conjunto estandarizado de procesos y procedimientos técnicos, que de manera simplificada, se describe en un conjunto de fases continuadas:

1ª. Análisis y Diagnóstico Inicial (Temporalidad 4 sesiones): por medio de una entrevista individual, se diagnostica la situación de la persona, se efectúa una valoración de su nivel de Empleabilidad y su nivel de Competencia Social y se le propone información preliminar que le ayude a decidir respecto a su itinerario de inserción. Se realiza también un diagnóstico orientativo de las capacidades múltiples y se aplica los instrumentos y pruebas que descubren o detectan el nivel de depresión, un amplio rango de problemas psicopatológicos, el bienestar psicológico, el autoconcepto y las estrategias de aprendizaje de cada persona participante antes de comenzar el tratamiento. Se recaban, además de los datos personales, características del perfil del trabajador, formación académica y la información de la experiencia laboral.

Instrumentos y materiales utilizados: Ficha Almida, Inventario de Depresión de Beck, Symton Check List (SCL-90 R), Escala de Bienestar de Ryff, Cuestionario de Autoconcepto Forma 5 (AF5) de García y Musitu, Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje (CEA) de Jesús A. Beltrán, Luz F. Pérez e Isabel Ortega.

2ª. Programa de Ajustes Personales y Planificación del Contexto Marco: tomando como punto de partida las vivencias de cada persona, de sus necesidades, conflictos y motivaciones, de su entorno y de sus propios recursos, se concreta su compromiso con el

proceso de cambio y se fijan unos objetivos y unas acciones determinadas para lograrlos, estableciendo en conjunto una Planificación del Contexto Marco, contexto donde se desarrollarán las competencias sociocognitivas. En esta fase se desarrollan tres acciones complementarias; Acción 1: Aceptación de nuestro Autoconocimiento y Planificación del Contexto Marco; Acción 2: Herencia y Capital de Pertenencia y Cooperación; Acción 3: Aprender a buscar soluciones.

Las actuaciones complementarias de esta fase en el Programa Almida buscan apoyar a las personas para que mejoren su autoestima, identifiquen y fuercen sus grupos de pertenencia y vínculos sociales y aprendan un abordaje sistémico de la realidad, comprendiendo que ésta es compleja y presenta problemas que es necesario saber identificar y solucionarlos individual y colectivamente.

Acción 1: Aceptación de nuestro Autoconocimiento y Planificación del Contexto Marco. (Temporalidad: 3 sesiones). Las personas con capacidades diferentes, principalmente debido a sus experiencias de vida, han desarrollado una menor autoestima de sí mismas, lo que influye de forma importante en la posición y movilidad en el mercado laboral. El orientador interviene, en una primera parte, analizando los resultados de la Fase de Análisis y Diagnóstico Inicial relacionados con el nivel de depresión (originada por sus discapacidades, enfermedades, situaciones personales y sociales, etc.), los problemas psicopatológicos (Somatizaciones, Obsesiones y compulsiones, Sensibilidad interpersonal,...), el bienestar psicológico y el autoconcepto, para posteriormente actuar individualmente en su mejora, y realizar un diagnóstico vocacional que ayude a la Planificación del Contexto Marco.

El análisis de la experiencia previa en las situaciones de la vida y las oportunidades laborales buscan promover la reflexión colectiva sobre los obstáculos más frecuentes que enfrentan las personas en el ámbito laboral y los hitos más críticos que enfrentan en el transcurso de su historia laboral.

Instrumentos y materiales utilizados: Ficha Almida, Resultados de: Inventario de Depresión de Beck, Symton Check List (SCL-90 R), Escala de Bienestar de Ryff, Cuestionario de Autoconcepto Forma 5 (AF5) de García y Musitu, Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje (CEA) de Jesús A. Beltrán, Luz F. Pérez e Isabel Ortega.

Acción 2: Herencia y Capital de Pertenencia y Cooperación. (Temporalidad: 2 sesiones). Se invita a los participantes a valorar lo que es pertenecer a algún colectivo o grupo. Y se indaga cuáles son los grupos de pertenencia de cada cual, distinguiendo los derechos y responsabilidades que conlleva la pertenencia y destacan los vínculos y las redes sociales. El orientador ayuda a mejorar la sensibilidad interpersonal, la capacidad de mantener relaciones positivas con otras personas y el autoconcepto familiar y social, tomando como base el enfoque ecológico (García Pastor y Alvarez Rojo, 1995).

Instrumentos y materiales utilizados: Ficha Almida

Acción 3: Aprender a buscar soluciones. (Temporalidad: 4 sesiones). La idea principal es ayudar a los participantes a reconocer y buscar soluciones. Se sugiere que los participantes sean capaces de identificar los distintos factores que configuran una situación problemática, considerándose como un factor más en la constitución de situaciones problemáticas y de gran

importancia para la solución de problemas. La atribución de control parece aquí un punto central, en especial en el sentido que las personas comprendan que pueden enfrentarse a los problemas y que es posible adquirir a través del aprendizaje maneras más eficientes de enfrentarlos y resolverlos.

Destacamos las peculiaridades de la orientación en al Programa Almida donde el orientador es: a) Un facilitador de aprendizajes: las personas con capacidades diferentes tienen que aprender, y aprender de manera significativa. La organización y diseño de la formación profesional de este colectivo considera la importante utilización del andamiaje, los conocimientos y experiencias previas, los aprendizajes funcionales y cooperativos, como también la transferencia del aprendizaje; b) Un mediador del aprendizaje: la persona con capacidades diferentes es el núcleo esencial del proceso de formación. El orientador identifica los procesos de aprendizaje (sensibilización, atención, adquisición, personalización y control, recuperación, aplicación y evaluación) para desarrollarlos y mejorarlos. Y facilita las estrategias de aprendizaje (sensibilización, atención, adquisición, personalización y control, recuperación, transfer y evaluación).

Instrumentos y materiales utilizados: Ficha Almida.

3ª. Intervención en el Contexto Marco. (Temporalidad: mínimo 10 sesiones). Aplicación de actuaciones de intervención para la Mejora de las Competencias Sociocognitivas y la Empleabilidad de las Personas con Capacidades Diferentes: a) Entrevistas específicas, tutorías, información, orientación y seguimientos personalizado, incluyendo acciones de desarrollo de aspectos personales que favorezca la ocupación, b) Programas de Formación Profesional y Ocupacional para proporcionar habilidades, técnicas y recursos para desempeñarse profesionalmente, mediante la cualificación, recualificación o actualización de competencias profesionales, con la acreditación por medio de las certificaciones correspondientes (formación profesional reglada, formación ocupacional, talleres pre – laborales, cursos de formación a la carta,...); c) Bolsa de Empleo: servicio basado en el conocimiento de las personas demandantes de empleo y de sus características formativas y profesionales, en el que se atiende a las ofertas de empleo perfiles adecuados a las necesidades y requisitos, contribuyendo a la incorporación laboral de personas con capacidades diferentes al acceso al empleo, d) Programa de Atención y de Apoyo al Autoempleo, encaminado a suscitar el desarrollo de emprendedores y dar seguimiento a iniciativas de autoempleo. Son actuaciones como la provisión de información (trámites y requisitos legales, fiscalidad, ayudas a la creación de empleo, etc.) formación básica en gestión empresarial, talleres de autoempleo, elaboración de materiales y guías, apoyo en la elaboración del plan de empresa, realización de estudios de viabilidad, etc.; e) Modelos de Empleabilidad: 1) Empleo con Inicio de Actividad: programa mixto de formación y empleo. Preparación para el trabajo con la combinación de formación teórica especializada y la práctica laboral; 2) Empleo con Adaptación y Supervisión: sistema de soporte técnico e individualizado que ayuda a personas con discapacidad a encontrar o mantener un trabajo remunerado mediante la realización de un servicio en una empresa ordinaria, ya sea pública o privada; 3) Empleo con Apoyo y Ocupación Protegida: fórmula de empleo protegido para conseguir la mayor integración de las personas con capacidades diferentes.

El desarrollo de la Fase de Intervención no implica que todas las personas deben recorrer todas las subetapas y tipologías descritas, sino que de manera particular, y atendiendo

a las características personales de cada caso, el usuario/a atendido/a seguirá un itinerario diseñado y adaptado a su perfil personal.

Instrumentos y materiales utilizados: Ficha Almida, Evaluación Programas Formativos, Ficha Seguimiento y Observación, Documentación oficial pertinente

4ª. Seguimiento y Apoyo en el Contexto Marco. (Temporalidad: depende de cada caso, mínimo 5 sesiones). Durante el itinerario de inserción, una vez incorporado a un puesto de trabajo, se realizan entrevistas específicas y tutorías, donde se informa, orienta y realizan intervenciones personalizadas, incluyendo acciones de desarrollo de aspectos personales que favorezca la ocupación y las competencias sociocognitivas, con el fin de detectar dificultades que afectan negativamente al mantenimiento del empleo e intentar eliminarlas.

Instrumentos y materiales utilizados: Ficha Almida, Ficha Seguimiento y Observación

5ª. Informe de Competencia Sociocognitiva. Valoración del proceso, evaluando los conocimientos y destrezas adquiridos, los cambios en la actitud experimentados por la persona usuaria, nuevo perfil de Competencia Sociocognitiva y perspectivas de futuro.

Instrumentos y materiales utilizados: Ficha Almida.

Resumen Temporalidad: Programa ejecutado durante un periodo mínimo de 1 año con 28 sesiones tutoriales y de orientación.

Nota sobre el autor: Ángel Luis González Olivares es profesor Asociado en el Dpto. de Teoría de la Educación y Pedagogía Social de la UNED, Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad Complutense de Madrid, Licenciado en Psicopedagogía y Máster en Intervención Psicoterapéutica. Ejerce como Director Gerente del Grupo de Integración Almida. Sus líneas de investigación principales tienen como núcleo el estudio de la orientación, formación y empleo de las personas con capacidades diferentes. Contacto: algonzalez@edu.uned.es

Referencias

- Álvarez Rojo, V.B. y García Pastor, C. (1996). La Evaluación de Necesidades para la Transición Escuela-Trabajo de alumnos con Necesidades Especiales: Investigación Colaborativa. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 2, 2-2.
- Álvarez Rojo, V.B. y García Pastor, C. (1997). *Orientación Vocacional de Jóvenes con Necesidades Especiales. Un Programa de Transición a la Vida Adulta*. Madrid: EOS.

- Ausubel, D.P. (1968). *Educational Psychology: a cognitive view*. New York: Holt. [Traducción española (1978). México: Trillas].
- Beck A.T. & Beck R.W. (1972). Screening depressed patients in family practice. A rapid technic. *Postgrad Med*, 52, 81-85.
- Beck A.T., Rial W.Y. & Rickels K. (1974). Short form of Depression Inventory (Cross-validation). *Psychological Reports*, 34, 1184-1186.
- Beck A.T., Steer R.A., Garbin M.G. (1988). *Psychometric properties of the Beck Depression Inventory. Twenty-five years of evaluation*. *Clin Psychol Rev*, 8, 77-100.
- Beck A.T., Steer R.A. & Brown G.K. (1996). *Manual for the Beck Depression Inventory-II*. San Antonio, TX: Psychological Corporation.
- Beck A.T., et al. (1997). Screening for major depression disorders in medical inpatients with the Beck Depression Inventory for Primary Care. *Behav Res Ther*, 35, 785-791.
- Beltrán, J.A. (1992). Un nuevo paradigma de la instrucción centrada en el aprendizaje. *II Symposium INFAD*. Cáceres.
- Beltrán, J.A. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Beltrán, J.A. (1996). Estrategias de aprendizaje. En J.A. Beltrán y C. Genovard (Eds.), *Psicología de la Instrucción I: variables y procesos básicos*. Madrid: Síntesis.
- Beltrán J.A. y otros (1984). *Psicología Educativa, I y II*. Madrid: UNED.
- Beltrán, J. A. y Bueno Alvarez, J.A. (1987). *Psicología de la Educación*. Madrid: Eudema.
- Beltrán, J. A. y otros (1993). *Intervención Psicopedagógica*. Madrid: Pirámide.
- Beltrán, J. y Bueno Alvarez, J.A. (1995). *Psicología de la Educación*. Madrid: Marcombo.
- Beltrán, J.A. y Genovard, C. (1999). *Psicología de la Instrucción. Aéreas curriculares*. Madrid: Síntesis.
- Beltrán, J.A., Pérez, L.F. y Ortega, M.I. (2006). *Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje (CEA)*. Madrid: TEA.
- Brolin, D.E. & Kokaska, Ch. J. (1979). *Career Education for handicapped children and youth*. Londres: Charles E. Merrill.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Caritas Española (1999). *¿Cómo desarrollar la Empleabilidad?* Madrid: Cuadernos para la Inserción.
- Ceniceros Estévez, J.C. y Oteo Antuñano, E. (2003). *Orientación sociolaboral basada en itinerarios. Una propuesta metodológica para la intervención con personas en riesgo de exclusión*. Madrid: Fundación Tomillo.
- CINTERFOR/OIT (1995). *Horizontes de la Formación. Una carta de navegación para los países de América Latina y el Caribe*. Montevideo. Presentado a la XXII Reunión de la Comisión Técnica, Ocho Ríos, Jamaica.
- Derogatis L.R., Lipman, RS, Covi L. (1973). SCL-90: An outpatient psychiatric rating scale preliminary report. *Psychopharmacology Bulletin*, 9, 13-28.
- Derogatis, L.R. Rickels, K. & Rock, A. (1976). The SCL-90 and the MMPI: a step in the validation of a new self-report scale. *The British Journal of Psychiatry*, 128, 280-289.
- Farley, R. C., Bolton, B. y Parkerson, S. (1992). Effects of client involvement in assessment on vocational development. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 35 (3), 146-153.
- Farley, R. C., Bolton, R. & Little, N. (1990). Employability assessment and planning in rehabilitation and educational settings. *Vocational Evaluation and Work Adjustment Bulletin*, 117-123.
- Feuerstein, R., Rand, Y. Hoffman, M. & Miller, R. (1980). *Instrumental enrichment*. Baltimore: MD University Park Press.

- Feuerstein, R. (1993). La teoría de la modificabilidad estructural cognitiva. En J. A. Beltrán y otros; *Intervención Psicopedagógica*. Madrid: Pirámide.
- García, F. y Musitu, G. (2001). *AF5. Autoconcepto Forma 5*. Madrid: TEA.
- García Pastor, C y Alvarez Rojo, V. (1995). *La orientación profesional de jóvenes con necesidades educativas especiales: las funciones del departamento de orientación y los nuevos roles de los orientadores*. En J. Fernández Sierra (Ed.), *El trabajo docente y psicopedagógico en Educación Secundaria*. Archidona, M.A.: Aljibe, pp. 329-343.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind. The theory of multiple intelligences*. New York: Basic.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias Múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (1997). *Estructuras de la mente: La teoría de las Inteligencia Múltiples*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (2007). *Five Minds for the Future. La teoría en la práctica*. Boston (US): Harvard business school press.
- Irigoin, M. E. (1996). *La formación modular: documento de trabajo*. Mendoza, Argentina: Universidad de Cuyo, Instituto Tecnológico Universitario.
- Irigoin, M. E. (1997). *La implementación de los bachilleratos tecnológicos en la Universidad del trabajo del Uruguay*. Montevideo: UTU.
- Irigoin, M.E. (1999). *New trends in labor force development: focusing on competence. A case study of the construction sector in Chile*. Ginebra: OIT.
- Jenaro, C. (1997). *Orientación Profesional en Personas con discapacidad: Desarrollo y aplicación de instrumentos de evaluación e Intervención*. Tesis publicada, Facultad de Psicología, Universidad de Salamanca.
- Jenaro, C. (1998). Transición de la escuela al trabajo y a la vida independiente. *Juventud y discapacidad*, 43, 31-45.
- Jenaro, C. (1999). *Transición a la vida adulta en jóvenes con discapacidad: necesidades y demandas*. Ponencia de las III Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad. Universidad de Salamanca. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO).
- Jenaro, C. (2008). *Planificación de la Transición a la Vida Adulta de Jóvenes con Discapacidad*. Ponencia del III Congreso "La Atención a la Diversidad en el Sistema Educativo". Universidad de Salamanca. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO).
- Jenkins, W.M. y otros (1992). *Philosophical, historical and legislative aspects of the rehabilitation counseling profession*. En R.M. Parker y E. M. Szymanski (Eds.), *Rehabilitation counseling. Basics and beyond*. Austin, TX: Pro-Ed., pp. 1-41-
- Krumboltz, J.D. & Thoresen, D.E. (1969). *Behavioral counseling: case and techniques*. New York: Holt.
- Krumboltz, J.D. (1979). *A social learning theory of career decision making*. In A. Mitchell y otros (Eds), *Social learning and career decision makin*. Cranston: Carrol Press.
- Ley de Integración Social del Minusválido (LISMI). *Ley 13/1982, de 7 de abril sobre la Integración Social del Minusválido*. (BOE nº103 30-4-1982).
- Ley Orgánica de Ordenación General Sistema Educativo. (LOGSE). *Ley Orgánica, 1/1990, de 3 de Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo*. (BOE 4-10-1990).
- Ley Orgánica de Educación. *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo, de Educación*. (BOE núm. 106, 4-05-2006).

- Magnusson, D. & Allen, V.L. (1983). *And international perspective form human development*. In Magnusson, D. & Allen, V.L. (Eds.): *Human development. An international perspective*. New York: Academic Press.
- Mayer, R.E. (1992) Guiding student's procesing of scientific information in text. In M. Pressley & K.R. Harris y J.T. Guthrie. *Promoting academic competence and literacy in school*. New York: Academic Press.
- Mayer, R.E. (2002) *Psicología de la educación. Vol I. El aprendizaje en las áreas de conocimiento*. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Mayer, R.E. (2004). *Psicología de la Educación. Vol II. La enseñanza del aprendizaje*. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- McCombs, B. L., & Whisler, J.S. (1997). *The learner-centered classroom and school*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mitchel, A. y otros (Eds.) (1979). *Social learning and career decision making*. Cranston : Carrol Press.
- Mithaug, D.E. (1981a). *Prevocational training for retardet students*. Illinois, Charles C. Thomas.
- Mithaug, D.E. (1981b). *How to teach prevocational skills to severely handicapped persons*. Kansas, H. and H. Enterprise.
- Mithaug, D.E., Hadmeier, L.D. & Haring, N.G. (1977). *The relationship between training activities and job placement in vocational education of the severely and profoundly handicapped*. *AAESPH Revieww*, 1, 25-46.
- Mueller, H. H. & Wilgosh, L. (1991). Employment survival skills: frequency and seriousness of skill deficit occurrence for job loss. *Canadian Journal of Rehabilitation*, 4 (4), 213-228.
- Nickerson, R.S., Perkins, D.N. & Smith, E.E. (1985) *Enseñar a Pensar*. Barcelona: Paidós.
- Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) (1987). *La integración social de los jóvenes minusválidos II*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.
- Real Decreto 334/ 1985 de 6 de marzo, *sobre la Ordenación de la Educación Especial*. (BOE 16-3- 1982).
- Rivas, F. (1986). *La situación educativa*. Madrid: Alhambra.
- Rivas, F. (1988). *Psicología Vocacional. Enfoque del asesoramiento*. Madrid: EOS.
- Rivas, F. (1998). *Psicología Vocacional: enfoques del asesoramiento*. Madrid: Morata.
- Rivas, F. (2003). *El proceso de enseñanza/aprendizaje en la situación educativa*. Barcelona: Ariel.
- Rivas, F. y Alcantud, F. (1989). *Evaluación criterial de la educación primaria*. Madrid: CIDE.
- Rodríguez Moreno, M.L. (1991). *Enseñar y aprender a tomar decisiones vocacionales*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Ryff, C. (1989a). Beyond Ponce de Leon and life satisfaction: New directions in ques of successful aging. *Internatinal Journal of Behavioral Development*, 12, 35-55.
- Ryff, C. (1989b). Happines is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 1069-1081.
- Ryff, C., y Keyes, C. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 719-727.
- Ryff, C. & Singer, B. (1998). The contours of positive health. *Psychological Inquiry*, 9 (11), 1-28.
- Ryff, C., y Singer, B. (2002). From social structure to biology. In C. Snyder y A. López (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 63-73). Londres: Oxford University Press.

- Segovia, F. y Beltrán, J. (1998). *El aula inteligente. Nuevo horizonte educativo*. Madrid: Espasa Calpe.
- Segovia, F. y Beltrán, J.A. (2003). *El libro del Estudiante*. Madrid: SEK.
- Sternberg, R.J. (1985). *Beyond I.Q.: A triarchic theory of human intelligence*. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R.J. (1986). *Las capacidades humanas. Un enfoque desde el procesamiento de la información*. Barcelona: Labor S.A.
- Sternberg, R.J. y Spear-Swerling, L. (1996). *Enseñar a Pensar*. Madrid: Aula XXI, Santillana.
- Sternberg, R.J. (1997). *Inteligencia Exitosa*. Barcelona: Paidós.
- Sternberg, R.J. (1999). The theory of successful intelligence. *Review of General Psychology*, 3, 292-316.
- Thomas, K. y otros (1992). *Theoretical foundations of rehabilitation counseling*. In R.M. Parker y E.M Szymanski (Eds.), *Rehabilitation counseling. Basics and beyond*. Austin, TX: Pro-Ed, pp. 207-247.
- Verdugo, M.A. (1986). Integración social del deficiente psíquico adulto: Programas de entrenamiento prevocacional y vocacional. *Siglo Cero*, 117, 12-17.
- Verdugo, M.A. (1989a). *Los Programas Conductuales Alternativos: I. Habilidades Sociales*. Madrid: MEPSA.
- Verdugo, M.A. (1989b). *La integración personal, social y vocacional de los deficientes psíquicos adolescentes: Elaboración y aplicación experimental de un programa conductual*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- Verdugo, M. A., y Jenaro, C. (1994). *Evaluación profesional de personas con discapacidad*. En M. A. Verdugo (dir.). *Evaluación curricular. Una guía para la intervención psicopedagógica*. Madrid: Siglo XXI.
- Verdugo, M.A. y Jenaro, C. (1995). *La formación profesional y la transición a la vida adulta*. En M.A. Verdugo (dir.). *Personas con discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras*. Madrid: Siglo XXI.
- Verdugo, M.A. (1996). *POT: Programa de Orientación al Trabajo*. Salamanca: Amarú.
- Verdugo, M.A. Jenaro, C. y Arias, B. (1998). Outcomes of a program of vocational evaluation for persons with physical disabilities and deafness. *Journal of Vocational Rehabilitation* 11, 1998 (181-194).
- Walsh, W.B. & Osipow, S.H. (Eds.) (1990). *Career Counseling: Contemporary topics in vocational psychology*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

Recibido: 11/01/2010
Aceptado: 09/04/2010

Aprendices y competencias en el Espacio Europeo de Educación Superior

Learners and skills in the European Higher Education Area

Ángel De Juanas Oliva

Universidad Nacional de Educación a Distancia

Resumen: Los nuevos requerimientos del Espacio Europeo de Educación Superior han traído consigo la perspectiva de las competencias. El presente artículo pretende establecer un recorrido por la terminología y tipología de las competencias, puesto que han propiciado la importancia de las capacidades, habilidades y destrezas que se adquieren y desarrollan mediante la educación superior. Asimismo, este documento tiene como propósito revisar el papel de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de acuerdo a la reforma de los sistemas educativos universitarios europeos. De tal manera, se destaca la incidencia del nuevo paradigma educativo centrado en el alumno y se vincula el aprendizaje de calidad a la toma de consideración de siete roles del estudiante: aprendiz autónomo; aprendiz estratégico; aprendiz dentro de una comunidad; aprendiz de nuevas tecnologías; aprendiz dispuesto a asumir la movilidad y la diversidad; aprendiz creativo, crítico y reflexivo; y aprendiz participante en la vida universitaria.

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

Abstract: The new requirements of the European Higher Education Area have brought the prospect of skills. This article tries to establish a tour of the terminology and types of skills, since they have promoted the importance of skills and abilities that are acquired and developed through higher education. This paper also aims to review the role of students in the teaching-learning process according to the reform of European university education systems. Thus, highlighting the impact of the new educational paradigm focused on student learning and link quality taking account of seven roles of student: autonomous learners; strategic learners; learner within a community; learner of new technologies; learner ready to take the mobility and diversity; learner creative, critical and reflective; and learner participating in university life.

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

Introducción

Los esfuerzos por la actual reforma educativa universitaria plantean ambiciosas metas. Estas metas están asociadas a nuevas visiones de la enseñanza y el aprendizaje centradas en el desarrollo de las capacidades de los estudiantes y en las competencias necesarias del personal docente para proporcionar una formación tendente a la excelencia.

Para los profesores, trasladarse con éxito hacia estas nuevas atribuciones, está requiriendo importantes cambios en su conocimiento, sus creencias y su práctica. Estos cambios no son una simple cuestión de aprender nuevos procedimientos o técnicas de enseñanza, por lo que es justo reconocer el enorme esfuerzo que esto exige y exigirá al profesorado universitario. Ahora bien, pese al innegable interés que suscitan los cambios en la docencia universitaria, no se pueden obviar los nuevos roles del alumnado frente a este proceso de cambio y el lugar que ocupan las creencias y modos de construir el saber por parte de los mismos (Fourez, 2008).

Reiteradamente, se ha puesto de manifiesto el protagonismo del alumno en el proceso de aprendizaje. Este hecho, lejos de ser un fenómeno aislado, se configura en un entorno determinado en el que otros actores intervienen pero en el que en definitiva, el alumno es el máximo responsable. Por ello, en el panorama universitario actual, cobra especial interés el desarrollo de un perfil profesional, de unos roles y unas actividades diferentes a las tradicionales en los estudiantes.

Desde este prisma, se concede un papel primordial a la adquisición y desarrollo de competencias que permitan a los estudiantes generalizar fácilmente situaciones profesionales y que además faciliten el aprendizaje continuo. Así, se demanda un perfil apropiado del estudiante caracterizado por ser un aprendiz activo, autónomo, estratégico, reflexivo, cooperativo y responsable (Beltrán, 2001; 2003). Sin duda, esto exige un gran cambio de mentalidad en la cultura dominante del alumnado universitario y requiere también de una atención especial, por parte de la comunidad universitaria, principalmente en cuanto a los estilos, metas, necesidades, expectativas y creencias de los propios estudiantes sobre el proceso de construcción del conocimiento.

En este artículo se aborda el enfoque de las competencias como uno de los factores más determinantes en los nuevos roles de los estudiantes tras el Proceso de Bolonia y se analizan diversos aspectos relacionados con estos roles ante la reforma universitaria desde el punto de vista de los procesos de aprendizaje.

El enfoque de las competencias

En el camino hacia la convergencia, la Universidad se ha erigido como motor de investigación y progreso en materia de formación de profesionales. En la actualidad, se tiende a la formación integral y al aprendizaje a lo largo de toda la vida, y para ello se requiere atención a las capacidades, habilidades, actitudes y valores que permitan adaptarse de manera eficaz y flexible a los cambios sociales. Por este motivo, las instituciones universitarias europeas han desarrollado curricularmente las titulaciones en virtud de las características y capacidades que conforman los diversos perfiles profesionales (Perrenaud, 2004; Castilla, 2005; Hernández Pina, Martínez Clares, Da Fonseca y Rubio Espín, 2005; Van Vuch Tijssen & De Weert, 2005;

ANECA, 2004, 2007 y 2008). Tal y como resumen acertadamente Hernández Pina *et al.* (2005:47) el proceso de convergencia demanda:

“(…) una enseñanza que profesionalice, cualifique, capacite y haga posible en el estudiante el desarrollo profesional y personal, una formación que combine los conocimientos básicos y específicos de las disciplinas con las habilidades personales y sociales (...). En definitiva, un currículum que aporte las competencias que el graduado necesita para adaptarse a la versatilidad, sofisticación y volatidad de la sociedad y del mercado laboral”.

Las competencias pretenden dar respuesta a los presupuestos del nuevo paradigma educativo centrado en el aprendizaje de los alumnos (Jonnaert-Vander Borght, 1999; Zabalza y Escudero, 2004; Castilla, 2005). Para lo cual, se procura dar preferencia a la formación en unos aspectos competenciales encaminados a ofrecer estructuras de pensamiento, herramientas y formas de aprender ajustadas a la realidad del momento, en lugar de priorizar la acumulación de saberes. Estas formas de aprender no tienen por qué diferir en exceso de las estrategias de aprendizaje (De Juanas y Fernández, 2008).

Por otro lado, el modelo de competencias sirve para orientar los currículos en base a los aprendizajes y su evaluación (Rué, 2007:67). Además, permite ayudar a definir los espacios, las situaciones y problemas en los cuales un estudiante se va a situar a lo largo de su formación. Por lo tanto, la formación en competencias se puede considerar como: *“un proceso que exige contexto, acción y conocimiento a la vez, de forma inseparable y en proporciones adecuadas a cada una, atendiendo al grado de desarrollo permitido”* (op. cit.:71).

Esta formación en el marco de la reforma universitaria constituye una gran herramienta para mejorar la docencia y aproxima la formación universitaria a las demandas que plantea la profesionalización de los estudiantes, aunque cabe la posibilidad de que a medio plazo el enfoque por competencias acabe dirigiendo a la Universidad hacia un trabajo formativo basado en estándares en el que parezcan más claras las exigencias que los recursos para llevarlas a cabo (Zabalza y Escudero, 2004).

Uno de los aspectos de mayor crítica a este enfoque, es el discurso implícito que encierran sus planteamientos, por el cual las instituciones educativas se pliegan a los intereses del mercado olvidando sus principios y valores tradicionales positivos (Martínez Bonafé, 2004; Laval, 2004; Rué, 2007). En este sentido, el debate sobre el rediseño de la universidad ha sido abordado desde cuestiones técnicas, políticas e ideológicas, tal como se pregunta Bolívar (2007:103): *“¿Cuál debe ser la función de la Universidad en relación con la sociedad, formar para el empleo o para la cultura?”*

Definición y características de las competencias

La noción del término *competencia* procede del mundo empresarial (Zabala y Arnau, 2007) y se asocia con la necesidad de contar con profesionales capaces de desenvolverse eficientemente dentro del mercado laboral. Aunque no se trata de un concepto nuevo, se ha extendido en la enseñanza de forma rápida con un nuevo sentido que parte de una perspectiva holística que entiende las competencias vinculadas a la persona y no únicamente al puesto de trabajo, en contraposición a una perspectiva técnica que las vinculaba exclusivamente al empleo.

Una vez analizadas diferentes fuentes se puede afirmar que no se ha resuelto un acuerdo respecto al concepto de competencia (OCDE, 2001; De Juanas y Fernández, 2008). Cabría plantearse, por tanto, qué definiciones se encuentran del término en cuestión, las principales diferencias encontradas y los puntos en común que caracterizan a las competencias.

Si se analiza el término desde una perspectiva profesional, se pueden encontrar múltiples definiciones que a su vez se muestran ambiguas y contradictorias. A continuación, se presentan algunas de ellas:

Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales	<i>“Capacidad de aplicar conocimientos, destrezas y actitudes al desempeño de la ocupación de que se trate, incluyendo la capacidad de respuesta a problemas imprevistos, la autonomía, la flexibilidad, la colaboración con el entorno profesional y con la organización del trabajo”</i> . Real Decreto 797/1995.
Levi-Leboyer (1997:54)	<i>“Son repertorios de conocimiento que algunos dominan mejor que otros, lo que les hace eficaces en una situación determinada”</i> .
Le Boterf (2000:52)	<i>“Una secuencia de acciones que combinan varios conocimientos, un esquema operativo transferible a una familia de situaciones”</i> .
Guerrero (1999:346)	<i>“La capacidad de aplicar, en condiciones operativas y conforme al nivel requerido, las destrezas, conocimientos y actitudes adquiridas por la formación y la experiencia profesional, al realizar las actividades de una ocupación, incluidas las posibles situaciones que puedan surgir en el área profesional y ocupaciones afines”</i> .
Tejada (1999:4)	<i>“Se refiere a las funciones, tareas y roles de un profesional para desarrollar adecuada e idóneamente su puesto de trabajo que son resultado y objeto de un proceso de capacitación y cualificación”</i> .
Rychen (2002)	Conceptualiza el término competencia a partir de diferenciarlo de “habilidad”. Para este autor el término habilidad se utiliza para designar la capacidad de realizar tareas motoras complejas y/o actos cognitivos con facilidad, precisión y capacidad de adaptación al entorno, mientras que el concepto de competencia designa un complejo sistema de acción que abarca capacidades cognitivas, actitudes y otras capacidades no cognitivas. En este sentido, el término competencia representa un concepto holístico, en el que todas las competencias están interrelacionadas y resultan más importantes agrupadas que individualmente.
Organización Internac. del Trabajo (2004)	<i>“La capacidad efectiva para llevar a cabo exitosamente una actividad laboral plenamente identificada”</i> .
Arregi et al. (2004:112)	<i>“La posesión y desarrollo de conocimientos, destrezas y actitudes que le permiten, al individuo que los posee, poder desarrollar con éxito actividades de trabajo en su área profesional, adaptarse a nuevas situaciones y, más allá, poder transferir sus conocimientos, destrezas y actitudes a áreas profesionales próximas”</i> .

Cuadro 1. Definiciones de competencia desde una perspectiva profesional.

De la misma forma, si se revisan las fuentes que definen la competencia desde el ámbito pedagógico, se aprecia que se recogen las ideas señaladas desde el ámbito profesional pero de manera ampliada y aplicada al mundo educativo. Seguidamente se exponen varias aportaciones encontradas al respecto de diversas fuentes:

Bunk (1994:9)	Habla de “conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes necesarias para ejercer una profesión, resolver problemas profesionales de forma autónoma y flexible y ser capaz de colaborar con el entorno profesional y en la organización del trabajo”.
Bar (1999)	Capacidad de “hacer con saber” y con conciencia acerca de las consecuencias de ese hacer. Toda competencia involucra al mismo tiempo conocimientos, modos de hacer, valores y responsabilidades por los resultados de lo hecho”.
O’Reilly, Cunningham y Lester (1999:2)	“Integración de conocimientos, destrezas, cualidades y comprensiones personales usada apropiada y eficazmente, no sólo en contextos altamente especializados y familiares sino como respuestas a nuevas y cambiantes circunstancias”.
Bar (1999)	Capacidad de “hacer con saber” y con conciencia acerca de las consecuencias de ese hacer. Toda competencia involucra al mismo tiempo conocimientos, modos de hacer, valores y responsabilidades por los resultados de lo hecho.
O’Reilly, Cunningham y Lester (1999:2)	“Integración de conocimientos, destrezas, cualidades y comprensiones personales usado apropiado y eficazmente, no sólo en contextos altamente especializados y familiares sino como respuestas a nuevas y cambiantes circunstancias”.
Comellas (2000:89)	“La competencia no consiste en el dominio de un aprendizaje o conocimiento puntual y específico y de un estado, sino de un proceso, siendo el reflejo organizado y exhaustivo de todo lo que surge de uno mismo y que aparece desprovisto de misterio, y es en su exterioridad que se define y se muestra como un poder interno”.
Consejo europeo (2001)	“La suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones”.
Eurydice (2002)	Las competencias son “la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones”.
Proyecto Tuning (González y Wagenaar, 2003:80)	“Las competencias y las destrezas se entienden como conocer y comprender (...), saber cómo actuar (...), saber cómo ser (...). Las competencias representan una combinación de atributos (con respecto al conocimiento y sus aplicaciones, aptitudes, destrezas y responsabilidades) que describen el nivel o grado de suficiencia con que una persona es capaz de desempeñarlos. En este contexto, el poseer una competencia o conjunto de competencias significa que una persona, al manifestar una cierta capacidad o destreza o al desempeñar una tarea, puede demostrar que la realiza de forma tal que permita evaluar el grado de realización de la misma”.
Perrenaud (2004:11)	“(…) capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones”. El autor, profundiza en el término competencias e insiste en cuatro aspectos:1) Las competencias no son en sí mismas conocimientos, habilidades o actitudes, aunque movilizan, integran y orquestan tales recursos; 2) Esta movilización sólo resulta pertinente en situación; 3) El ejercicio de la competencia pasa por operaciones mentales complejas sostenidas por esquemas de pensamiento, los cuales permiten determinar y realizar una acción relativamente adaptada a la situación; y, 4) Las competencias profesionales se crean, en formación, pero también a merced de la experiencia de una situación de trabajo a otra”.
Zabalza (2004:52)	“Capacidad individual para aprender actividades que requieran una planificación, ejecución y control autónomo. Es decir, son las funciones que los estudiantes habrán de ser capaces de desarrollar en su día como fruto de la formación que se les ofrece”.
Proyecto DeSeCo de la OCDE (2005)	“La habilidad de cumplir con éxito las exigencias complejas, mediante la movilización de los prerrequisitos psicosociales. De modo que se enfatizan los resultados que el individuo consigue a través de la acción, selección o forma de comportarse según las exigencias”.
Hernández Pina et al. (2005:56)	“La competencia está relacionada con acciones profesionales complejas y tiene su punto de inflexión en la ejecución pertinente de una tarea, atendiendo a la combinación y movilización pertinente de recursos, comportamientos y cualidades personales”.
Zabala y Arnau (2007: 43-44)	“Capacidad o habilidad de efectuar tareas o hacer frente a situaciones diversas de forma eficaz en un contexto determinado, y para ello es necesario movilizar actitudes, habilidades y conocimientos al mismo tiempo y de forma interrelacionada”.
Rué (2007:71)	“Una forma de saber personal y compleja que desarrolla todo individuo cuando, en un contexto de formación dado, maneja simultáneamente su <<saber>> (lo conceptual), su <<saber hacer>> (...), y el conocimiento de lo contextual (...) y lo intenta aproximar a unos niveles de resolución prefijados por los docentes en aquel nivel educativo específico”.

Grupo CCAP ¹ (2008:5)	“Por competencia se entiende una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuados para una determinada situación”.
Ramos (2008:37)	“Conjunto de conocimientos, actitudes, destrezas y capacidades necesarias para llevar a cabo una tarea. Exige una combinación de saberes técnicos, sociales y participativos (saber, saber hacer, saber estar y saber ser) que permiten que un alumno pueda desempeñar determinadas acciones profesionales una vez terminado un programa formativo”.

Cuadro 2. Definiciones de competencia desde una perspectiva pedagógica.

La mayoría de las definiciones encontradas ponen énfasis en un conjunto de conocimientos, habilidades, tareas y resultados puesto que se trata de una capacidad para actuar y resolver situaciones problemáticas (Cano, 2005), aunque otras concepciones las identifican más con tareas y actividades, con actitudes o con características de la personalidad. En un intento por representar gráficamente el concepto de competencia interpretado a partir de las distintas definiciones encontradas, se presenta la siguiente figura:

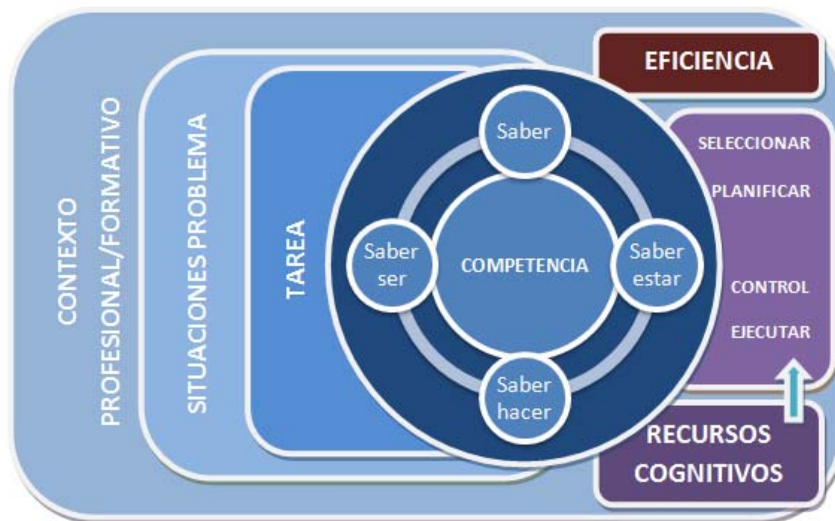


Figura 1. Representación del concepto de competencia. Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a los diversos *componentes* que se incluyen en la caracterización del concepto de competencia, se puede partir de la diferenciación de los distintos pilares de la educación recogidos en el Informe Delors. En este sentido, Hernández Pina *et al.* (2005:57) establecen un paralelismo entre dichos pilares, los saberes y saberes profesionales que proponen Echeverría (2003), Martínez Clares *et al.* (2003) y las competencias de acción que señalaba el pedagogo alemán Bunk (1994) (Cuadro 3).

¹ Grupo de trabajo Competencias clave para el aprendizaje permanente. Los trabajos realizados sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente en la Unión Europea surgen a partir de la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006. Se puede encontrar más información en la siguiente dirección electrónica: <http://europa.eu/scadplus/leg/en/cha/c11090.htm>

PILARES DE LA EDUCACIÓN Delors (1996)	SABER Y SABOR PROFESIONAL Echeverría (2003) y Martínez Clares <i>et al.</i> (2003)	COMPETENCIAS DE ACCIÓN PROFESIONAL Bunk (1994)
APRENDER A CONOCER Combinar el conocimiento de la cultura general con la posibilidad de profundizar en niveles más específicos.	SABER Dominio integrado de conocimientos teóricos y prácticos, incluyendo el conjunto de saberes específicos y la gestión de esos conocimientos.	COMPETENCIAS TÉCNICAS Dominio experto de las tareas y contenidos, así como los conocimientos y destrezas.
APRENDER A HACER Capacitación para hacer frente a diversas situaciones y experiencias vitales y profesionales.	SABER HACER Habilidades, destrezas y hábitos fruto del aprendizaje y de la experiencia que garantizan la calidad productiva.	COMPETENCIAS METODOLÓGICAS Reaccionar aplicando el procedimiento adecuado, encontrar soluciones y transferir experiencias.
APRENDER A CONVIVIR Dirigido a la comprensión interdependencia y resolución de conflictos.	SABER ESTAR Dominio de la cultura del trabajo, del ámbito social y la participación del entorno.	COMPETENCIAS PARTICIPATIVAS Capacidad de organizar, decidir, así como aceptar responsabilidades.
APRENDER A SER Desarrollo de la autonomía, juicio, responsabilidad y desarrollo de sus posibilidades.	SABER SER Valores, comportamientos y actitudes, poseer una imagen realista de sí mismo y actuar conforme a esto.	COMPETENCIAS PERSONALES Colaborar con otras personas de forma comunicativa, constructiva, mostrar comportamiento orientado al grupo y un entendimiento interpersonal.

Cuadro 3. Paralelismo entre los pilares de la educación de Delors, los saberes y sabores profesionales y las competencias que define Bunk. Tomado de Hernández Pina (2005:59).

Analizadas las diferentes definiciones y trabajos, se destaca la aportación de Cano (2005:22) que trata de recoger los principales componentes de las competencias describiendo seis caracteres que configuran a las competencias: carácter teórico-práctico; carácter aplicativo; carácter contextualizado; carácter reconstructivo; carácter combinatorio; y carácter interactivo. A estos caracteres se debe añadir una nueva consideración vinculada a los rasgos de personalidad del sujeto que moviliza las competencias (Cano, 2007:36).

Implicaciones docentes

Al margen de los componentes y características, resulta conveniente tener presente algunas ideas que subyacen al concepto de competencia y que tienen implicaciones directas en la enseñanza universitaria puesto que requieren modificar aspectos organizativos, mentalidades y formas de hacer.

En relación al proceso de enseñanza siguiendo la perspectiva de las competencias, De Miguel (2006) señala que, la idea principal es que el centro de dicho proceso son las propias competencias que debe adquirir el estudiante rompiendo con el concepto tradicional de enseñanza centrada en el profesor. La consecuencia fundamental es que los métodos de enseñanza y los sistemas de evaluación se ven alterados en función de las competencias. Para De Miguel este método de trabajo sigue una perspectiva constructivista en la línea del llamado alineamiento constructivo formulado por Biggs (2005).

Por su parte, Zabalza y Escudero (2004:848) consideran relevantes en relación con la enseñanza universitaria los siguientes aspectos sobre las competencias: 1) no es posible

trabajar sobre las competencias sin tratar el tema de las metodologías; 2) trabajar con competencias precisa rediseñar la evaluación. De tal forma, tal y como señala Levy-Leboyer (1997:47): “*evaluar las competencias constituye un desafío real*”; y, 3) antes de hablar de metodología y evaluación, es preciso definir previamente las competencias, su contenido y su secuenciación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En otro sentido, relacionado directamente con el proceso didáctico y a modo de aclaración, merece la pena tener en consideración la diferenciación terminológica entre objetivos didácticos y competencias que señalan Medina Serrano y García Cabrera (2005). Los autores subrayan que los objetivos son intenciones, propósitos de referencia que sirven para seleccionar contenidos, tareas y criterios de evaluación. En este sentido, se sitúan en un nivel inferior a las competencias puesto que “*una misma competencia se desarrollará desde diferentes áreas y con objetivos diversos*” (p.4). No obstante, las orientaciones para la construcción del EEES sugieren que se formulen objetivos como logros de aprendizaje en términos de competencias.

Tipos de competencias

Las competencias pueden estructurarse siguiendo diversas clasificaciones, pero la más usual en vista de las fuentes revisadas, es establecer tipologías de las competencias en base a su especificidad, es decir sobre qué ámbitos resultan aplicables. De tal manera que las competencias pueden estar centradas también en lo estrictamente académico como aquellas que demanda el desempeño de una profesión (trabajar en equipo, ser riguroso y sistemático, ser versátil, etc.) (De Juanas y Fernández, 2008). En este sentido, se diferencia primordialmente entre competencias específicas (propias de una ocupación concreta) y competencias genéricas o transversales (básicas para el desarrollo vital de las personas y comunes a las diferentes ocupaciones) (Declaración de Salamanca, 2001; Declaración de Graz, 2003; ANECA, 2004b; Cano, 2005 y 2007; Méndez, 2005; Martínez y Esteban, 2005).

En esta línea, la propuesta del proyecto Tuning (González y Wagenaar, 2003 y 2006) ha supuesto un referente ante la reforma de la Unión Europea. Tras acumular información de diferentes estamentos universitarios, los autores identificaron y discutieron por parte de un cuerpo de académicos europeos en torno a un conjunto de competencias para el primer y segundo ciclo de estudios universitarios. A partir de este hecho, concluyeron una taxonomía de competencias genéricas y específicas e incidieron en la necesidad de desarrollar éstas más allá de lo estrictamente técnico para el futuro profesional. En este sentido, la Universidad debe afrontar la enseñanza de competencias como cometido prioritario en los próximos años para proporcionar formación determinada a los graduados.

En conformidad con las propuestas del citado proyecto, parece que las competencias genéricas (Cuadro.4) resultan de especial relevancia para el contexto laboral y social de los estudiantes puesto que permiten una adaptación constante a las demandas del entorno y se pueden desarrollar en base a procesos de enseñanza-aprendizaje.

COMPETENCIAS GENÉRICAS
Competencias instrumentales
1. Capacidad de análisis y síntesis.
2. Capacidad de organizar y planificar.
3. Conocimientos generales básicos.
4. Conocimientos básicos de la profesión.
5. Comunicación oral y escrita en la propia lengua.
6. Habilidades básicas de manejo del ordenador.
7. Conocimiento de una segunda lengua.
8. Habilidades de gestión de la información (habilidad para buscar y analizar información proveniente de fuentes diversas).
9. Resolución de problemas.
10. Toma de decisiones.
Competencias interpersonales
11. Capacidad crítica y autocrítica.
12. Trabajo en equipo.
13. Habilidades interpersonales.
14. Capacidad de trabajar con un equipo interdisciplinario.
15. Capacidad para comunicarse con expertos de otras áreas.
16. Habilidad para trabajar en un contexto internacional.
17. Compromiso ético.
Competencias sistémicas
18. Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.
19. Habilidades de investigación.
20. Capacidad de aprender.
21. Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones.
22. Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad).
23. Liderazgo.
24. Conocimiento de culturas y de costumbres de otros países
25. Habilidad para trabajar de forma autónoma.
26. Diseño y gestión de proyectos.
27. Iniciativa y espíritu emprendedor.
28. Preocupación por la calidad.
29. Interés por la calidad.
30. Orientación a resultados.

Cuadro 4. Listado de competencias genéricas. González y Wagenaar, 2003: 83-84

En el proyecto Tuning, los grupos que se consultaron fueron los más relevantes para el estudio: licenciados, empleadores y académicos. Atendiendo a los resultados, las tres habilidades más valoradas tanto por titulados recientes como por empleadores son la capacidad para aprender, la capacidad de análisis y síntesis y la capacidad para aplicar el conocimiento en la práctica, por este orden. Las tres son habilidades que se refieren a procesos generales, no centrados en el contenido del conocimiento, sino en la gestión del mismo. Del estudio se puede concluir que quizá no resulta tan necesario centrarse en la enseñanza sino en orientar a los estudiantes en cómo y qué aprendizajes deben desarrollarse (Castilla, 2005).

En relación al valor de las competencias genéricas o transversales en Educación Superior, Hager y colaboradores (2002) mencionan que la importancia de las mismas depende de tres fuentes prioritarias: 1) los requerimientos de competencias transversales realizados desde la empresa y los empleadores; 2) los motivos de razón tecnológica y económica. La tendencia a desarrollar competencias transversales para crear “trabajadores del conocimiento” implicados en el aprender a aprender, así como conocer y utilizar las nuevas tecnologías; y, 3) la demanda de competencias genéricas por parte de los sistemas educativos para ajustarse a los requerimientos sociales y ofrecer mejoras en la enseñanza y aprendizaje.

La importancia de estas competencias queda reflejada en los trabajos realizados por la ANECA. Así pues, en el año 2004 realizó un estudio titulado “Las empresas y la inserción laboral de los universitarios”. Los resultados de este trabajo situaban a competencias transversales como el trabajo en equipo, la adaptación al cambio y la flexibilidad, entre los elementos más valorados por los empresarios.

Tres años más tarde, se publicaron los resultados del Proyecto REFLEX² (ANECA, 2007) para el que se encuestaron cerca de 40.000 graduados en toda Europa y más de 5.500 en España pertenecientes a 48 universidades de diferentes Comunidades Autónomas. Entre las conclusiones del estudio destacan las siguientes:

- Las competencias requeridas por el mercado laboral de los distintos países europeos son muy semejantes.
- Los titulados españoles con trabajo en la actualidad coinciden al señalar las competencias que prioritariamente les son requeridas en el puesto de trabajo (Capacidad para hacerse entender, Capacidad para usar el tiempo de forma efectiva, Capacidad para trabajar en equipo y Capacidad para rendir bajo presión), y las que no les son requeridas (Capacidad para escribir y hablar en idiomas extranjeros, Conocimientos de otras áreas o disciplinas y Capacidad para detectar nuevas oportunidades).
- Las carreras favorecen la adquisición de competencias como Capacidad para adquirir con rapidez nuevos conocimientos, Capacidad para trabajar en equipo, Capacidad para redactar informes o documentos, Pensamiento analítico y Dominio de su área o disciplina. Ahora bien, sólo una de las mencionadas, Capacidad de trabajar en equipo, se encuentra entre las destacadas como requisito importante en el puesto de trabajo por parte de los empresarios.
- España es el país en el que los titulados destacan con mayor rotundidad la escasa utilización, en el puesto de trabajo, de las competencias adquiridas en la Universidad.

Por su parte, Beltrán y Pérez (2005:92) consideran importante de cara a que los alumnos afronten con la mejor de las garantías posibles las necesidades que demanda el nuevo EEES, añadir un tipo diferenciado pero complementario a las competencias específicas y genéricas (Figura 2). Se trata de las competencias centradas en el *aprender a aprender*. Dichas competencias deberían estar dominadas desde los niveles anteriores del proceso educativo. Sin embargo, el hecho de que estas competencias sean dominadas no significa que deban dejar de ser un objetivo prioritario en materia educativa en la enseñanza superior³. Estas competencias comprenderían: la selección de información relevante; la organización y categorización de los

² Resultado del proyecto de investigación “*El Profesional Flexible en la Sociedad del Conocimiento: Nuevas Exigencias en la Educación Superior en Europa*”, más conocido como REFLEX. Se trata de una iniciativa que forma parte del 6º Programa Marco de la Unión Europea (Contrato No: CIT2-CT-2004-506-352). La gestión y coordinación del proyecto a nivel europeo se ha llevado a cabo por el Research Centre for Education and the Labour Market de la Universidad de Maastricht. Puede encontrarse información en la siguiente dirección electrónica: http://www.aneca.es/estudios/estu_informes.asp

³ Según el “Informe gestores educativos” del Proyecto REFLEX (ANECA, 2008) en relación a las competencias adquiridas en la Universidad, se señala que la capacidad para lograr nuevos conocimientos es la competencia más valorada por los estudiantes universitarios por encima de los conocimientos sobre la propia disciplina y el conocimiento multidisciplinar. Si bien, los valores no resultan elevados.

conocimientos; la interpretación de los conocimientos de manera personal; la aplicación de los conocimientos y la capacidad de transferirlos; y, la evaluación de los aprendizajes.



Figura 2. Tipología de competencias. Elaboración propia a partir de Beltrán y Pérez (2005a).

En relación a las competencias específicas, Beltrán y Pérez (2005:92-93) afirman que los profesionales del siglo XXI deben reunir al menos las siguientes características: 1) *Versatilidad*, capacidad de adaptar habilidades generales y específicas a situaciones “problema” y procesos de producción cambiantes y posiblemente inciertos; 2) *Movilidad*, capacidad que permite al especialista estar dispuesto a adaptarse a cambios de empleo y dentro del propio puesto de trabajo; y 3) *Actualización permanente*, el cambio constante de las competencias laborales así como la caducidad de los conocimientos mantiene al especialista en un estado de necesidad que le lleva a formarse continuamente.

En cuanto a las competencias genéricas, los autores apuntan las siguientes capacidades: *Capacidad de adaptación a las personas*, al medio y al cambio, sin perder su autonomía; *Capacidad de relación*, apertura personal, capacidad de trabajar en equipo y para la comunicación oral y escrita; *Capacidad de ingenio y creatividad*; *Capacidad de decisión*; *Capacidad de análisis y juicio crítico*; *Capacidad de gestión del tiempo*; *Capacidad de información*, para encontrar, estructurar conocimientos y emplear eficazmente las nuevas tecnologías y lenguas extranjeras; y *Capacidad para actuar en libertad y con responsabilidad*, teniendo referentes éticos y valores consistentes.

Competencias y nuevos roles del alumnado

La formación para la capacitación profesional de los estudiantes universitarios en el EEES basada en el conocimiento como factor indispensable para el desarrollo social y humano, ha de facilitar una continua renovación de los conocimientos para favorecer los cambios científicos y sociales. En consecuencia, los conocimientos, la capacidad de innovación y adaptación, tanto como la capacidad de aprendizaje serán artífices de la configuración de los nuevos roles del alumnado hacia un proceso que supera ampliamente el marco de la educación formal.

En todo el proceso de convergencia, la situación individual de los estudiantes en relación al saber y la competencia será decisivo y en lo sucesivo estructurará fuertemente nuestras sociedades (García Nieto, Asensio Muñoz, Carballo, García García y Guardia, 2005:258). Por esto, el alumnado requiere adoptar nuevos roles que le permitan gestionar su conocimiento a través de un aprendizaje comprensivo y contextualizado.

Al revisar documentación relativa a los roles del alumnado para el proceso de cambio actual, existe coincidencia por parte de los autores al señalar ciertas realidades muy apreciadas desde un punto de vista profesional y académico. En primer lugar, la adopción de un *rol de aprendiz autónomo* (Beltrán, 2001). Se trata de conseguir que los estudiantes asuman la responsabilidad de su proceso formativo en un contexto cambiante, para lo que su papel se torna mucho más activo y participativo (Núñez, Solano, González-Pienda y Rosario, 2006). En este sentido, conocer y auto-regular los propios procesos de aprendizaje, así como ajustar concepciones y creencias sobre cómo se adquiere el conocimiento, desde una perspectiva real y personal, resulta de especial interés.

Desde esta posición los estudiantes universitarios han de adquirir y desarrollar una serie de competencias que podrían resumirse en las siguientes (Monereo y Pozo, 2003): 1) *Enseñar/aprender a aprender y pensar* sobre los contenidos que se aprenden; 2) *Enseñar/aprender a cooperar* como una manera eficaz de adquirir nuevos conocimientos; 3) *Enseñar/aprender a comunicar* sus conocimientos y opiniones; 4) *Enseñar/aprender a empatizar*, a gestionar las propias emociones y las de los demás; 5) *Enseñar/aprender a ser crítico* frente al conocimiento; y, 6) *Enseñar/aprender a automotivarse*, de forma que los estudiantes sean capaces de autogestionar sus propias metas y motivos.

En segundo lugar, relacionado con el anterior rol, adoptar el papel de *aprendiz estratégico*. Desde esta perspectiva, es característico que el alumnado ha de aprender a gestionar el conocimiento, mostrarse sensibilizado por el aprendizaje, encontrar, seleccionar, elaborar, organizar y retener la información, así como evaluar su propio saber (Beltrán, 1993).

En tercer lugar, *rol de aprendiz dentro de una comunidad*. Aprender dentro de un grupo permite alcanzar objetivos a partir de la cooperación, la colaboración, el compromiso y la responsabilidad por parte de cada miembro del grupo. Así como, estar dispuesto a aprender a partir de iguales, solucionar problemas y ofrecer y recibir asesoramiento. Todo esto supone el desarrollo de competencias interpersonales que permiten la adquisición de habilidades sociales y de comunicación. Relacionado con ésta última, se encuentra la capacidad de escribir y de hablar en público, tal como apuntan Segovia y Beltrán (2003:187): “*La capacidad de expresarse en público es hoy, en una sociedad de la información, de primera necesidad*”.

En cuarto lugar, el *rol de aprendiz de nuevas tecnologías*. La formación del estudiante universitario actual requiere del manejo de las TIC, como herramienta para la realización de trabajos, como medio de estudio e investigación, así como medio de comunicación con profesores y alumnos (Martín Patino, Beltrán y Pérez, 2003; Zabalza, 2003; Beltrán y Pérez, 2005). Por ello, desde este rol se ponen en marcha diversas competencias genéricas de carácter instrumental, interpersonal y sistémico (González y Wagenaar, 2003).

En quinto lugar, el *rol de aprendiz dispuesto a asumir la movilidad y la diversidad*. Supone que el alumnado afronte durante su formación académica estancias en el extranjero y tome contacto con la vida profesional a través clases prácticas o prácticas en empresas y/o

organizaciones (Arias, 2006). Relacionado con este papel, el dominio de idiomas, el espíritu emprendedor y la apertura al multiculturalismo ofrecen un complemento apreciado a su formación (García Nieto *et al.*, 2005).

En sexto lugar, el *rol de aprendiz creativo, crítico y reflexivo*. Desde esta perspectiva, el alumnado debe adquirir herramientas suficientes para resolver problemas no resueltos, generar posibles interrogantes, crear obras o nuevos productos. Así mismo, tendrá que desarrollar la capacidad para seleccionar información de manera crítica, contrastar las fuentes, entablar debates y reflexionar sobre la actividad generada en el global de la actividad universitaria y social. De esta manera, el alumnado podrá adueñarse de los conocimientos, cuestionar sus propias creencias y creaciones, así como tomar partido por las diferentes opciones que acontezcan procediendo críticamente (Beltrán y Pérez, 2004).

Finalmente, el *rol de participante activo en la vida universitaria*. La Universidad ofrece muchas posibilidades que sobrepasan las estrictamente académicas, por ejemplo: los debates, las jornadas, seminarios, encuentros, actividades de compromiso social, etc. Estas actividades constituyen ocasiones de alto interés para el desarrollo de competencias interpersonales altamente formativas (Zabalza, 2007).

Notas sobre el autor:

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

Referencias

- ANECA (2004). *Las empresas y la inserción laboral de los universitarios*. Madrid: ANECA. Extraído el 6 de junio de 2006 desde http://www.aneca.es/docs_trabajo/docs/insercionlaboral_empresas_envio.pdf
- ANECA (2007). *Informe ejecutivo. El profesional flexible en la Sociedad del Conocimiento*. Madrid: ANECA. Extraído el 11 de enero de 2008 desde http://www.aneca.es/estudios/docs/InformeejecutivoANECA_jornadasREFLEXV20.pdf
- ANECA (2008). *Informe gestores educativos. Titulados universitarios y mercado laboral, Proyecto REFLEX*. Madrid: ANECA. Extraído el 28 de agosto de 2008 desde http://www.aneca.es/estudios/docs/informes_reflex_gestores.pdf
- Arias, J.M. (2006). Clases prácticas. En M. de Miguel Díaz (coord.), *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 83-102). Madrid: Alianza.
- Arregui, X., Bilbatua, M. y Sagasta, M.P. (2004). Curricular Innovation in the Faculty of Humanities and Educational Science at Mondragón University: Design and implementation of professional profile of Infant Teachers. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (1), 109-129.

- Bar, G. (1999). *Perfil y competencias del docente en el contexto institucional educativo*. Extraído el 4 de marzo de 2003 desde <http://www.oei.es/de/gb.htm#3>
- Beltrán, J.A. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Beltrán, J.A. (2001). *Libro del profesor*. Universidad Camilo José Cela. Manuscrito no publicado.
- Beltrán, J.A. (2003) *El profesor universitario desde la perspectiva de los alumnos*. Conferencia presentada en Curso Mediateca Intercampus de la Fundación Telefónica. Julio, Santander.
- Beltrán, J.A. y Pérez, L.F. (2004). *El proceso de sensibilización. Cuaderno nº 1, Colección Experiencias pedagógicas con el modelo CAIT*. Madrid: Foro Pedagógico de Internet.
- Beltrán J.A. y Pérez, L.F. (2005). El profesor universitario desde la perspectiva de los alumnos. *Revista de Psicología y Educación, 1* (1), 79-114.
- Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Bolívar, A. (2007). La formación del profesorado entre la posibilidad y la realidad. En J. Romero y A. Luis (Eds.), *La formación del profesorado a la luz de una "profesionalidad democrática"* (pp. 79-120). Cantabria: Consejería de educación de Cantabria.
- Bunk, G.P. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales en la RFA. *Revista CEDEFOP, 1*, 8-14.
- Cano, E. (2005). *Cómo mejorar las competencias de los docentes*. Barcelona: Graó.
- Cano, E. (2007). Las competencias de los docentes. En A. López (Coord.), *El desarrollo de Competencias docentes en la formación del profesorado* (pp.33-60). Madrid: MEC.
- Castilla, T. (2005). La formación de los profesionales de la psicopedagogía ante el reto de la convergencia europea: modelo de formación por competencias para contextos profesionales emergentes. Trabajo presentado en Congreso Psicología y Educación en tiempos de cambio. Febrero, Barcelona.
- Comellas, M.J. (2000). La formación competencial del profesorado: formación continuada y nuevos retos organizativos. *Educar, 27*, 87-101. Extraído el 14 de marzo de 2006 desde <http://ddd.uab.es/pub/educar/0211819Xn27p87.pdf>
- Consejo Europeo (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press. [Trad. cast.: Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación. Madrid: Instituto Cervantes, 2002. Extraído el 23 de junio de 2007 de http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cvc_mer.pdf].
- De Juanas, A. y Fernández Lozano, M.P. (2008). Competencias y estrategias de aprendizaje. Reflexiones sobre el proceso de cambio en el EEES. *Cuadernos de Trabajo Social, 21*, 217-230.
- De Miguel, J.M. (2006). Métodos y modalidades de enseñanza en la educación superior. En J.M. De Miguel (Coord.), *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias: orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 17-24). Madrid: Alianza.
- Echeverría, B. (2003). Saber y sabor de la profesionalidad. *Revista de formación y empleo, 74*, 6-11.
- EUA (2001). *Declaración de Salamanca. Perfilando el Espacio Europeo de la Enseñanza Superior*. Extraído el 21 de diciembre de 2005 desde <http://www.crue.org/espaeuro/euroalldocs.htm>
- EUA (2003). *Declaración de Graz. Después de Berlín: el papel de las universidades*. Extraído el 21 de diciembre de 2005 desde http://www.crue.org/espaeuro/encuentros/EEES_DeclFINAL_Graz.pdf

- Fourez, G. (2008). *Cómo se elabora el conocimiento. La epistemología desde un enfoque socioconstructivista*. Madrid: Narcea.
- García Nieto, N., Asensio Muñoz, I., Carballo, R., García García, M. y Guardia, S. (2005). *Programa de Formación del Profesorado universitario para la realización de la Función Tutorial dentro del marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)*. Madrid: MECED. Extraído el 18 de febrero de 2008 desde <http://www.micinn.es/univ/proyectos2005/EA2005-0027.pdf>
- González, J. y Wagennar, R. (2003). *Tuning. Estructuras educativas en Europa, Informe Final, Fase I*. Deusto: Universidad de Deusto. Extraído el 4 de diciembre de 2004 desde http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc2_fase1.asp
- Guerrero, A. (1999). El enfoque de las competencias profesionales: una solución conflictiva a la relación entre formación y empleo. *Revista Complutense de Educación*, 10 (1), 335-360.
- Hager, P., Holland, S., & Beckett, D. (2002). *Enhancing the Learning and the Employability of graduates. The role of generic skills*. Melbourne: Higher Education Round Table.
- Hernández Pina, F. (2004) *Enseñar y aprender en la Universidad: ¿Qué enseñar? ¿Qué aprender?* Trabajo presentado en III Symposium Iberoamericano de Docencia Universitaria. Enero, Bilbao.
- Hernández Pina, F., Martínez Clares, P., Da Fonseca Rosario, P. y Rubio Espín, M. (2005). *Aprendizaje, competencias y rendimiento en educación superior*. Madrid: La Muralla.
- Jonnaert, P. et Vander Borgh, C. (1999). *Créer des conditions d'apprentissage. Un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*. Bruxelles: De Boeck.
- Laval, C. (2004). *La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza pública*. Barcelona: Paidós.
- Le Boterf, G. (2000). *La ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.
- Levi-Leboyer, C. (1997). *La gestión de las competencias: cómo analizarlas, cómo evaluarlas, cómo desarrollarlas*. Barcelona: Gestión2000.
- Martín Patino, J.M., Beltrán, J.A., Pérez, L.F. (2003). *Cómo aprender con Internet*. Madrid: Foro Pedagógico de Internet.
- Martínez Bonafé, J. (2004). La formación del profesorado y el discurso de las competencias. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (3), 127-143. Extraído el 4 de junio de 2006 desde <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/274/27418308.pdf> (pp. 127-143).
- Martínez Clares, P., Rubio, M., Garvía, C. y Martínez, M. (2003). *Desarrollo de competencias y calidad universitaria*. Trabajo presentado en V Congreso Internacional de Galicia y Norte de Portugal de formación para el trabajo: necesidades de formación y diseño curricular por competencias. Noviembre, Santiago de Compostela.
- Martínez, M. y Esteban, F. (2005). Una propuesta de formación ciudadana para el EEES. *Revista Española de Pedagogía*, 230, 63-84.
- Medina, R. y García, M.M. (2005). La formación de competencias en la Universidad. *REIFOP*, 8 (1).
- Méndez, C. (2005). La implantación del sistema de créditos europeo como una oportunidad para la innovación y mejora de los procedimientos de enseñanza/aprendizaje en la Universidad. *Revista Española de Pedagogía*, 230, 43-62.
- Monereo, C. y Pozo, J.I. (2003). *La Universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la Autonomía*. Madrid: Síntesis.

- Núñez, J.C., Solano, P., González-Pienda, J.A., y Rosário, P. (2006). El aprendizaje autorregulado como medio y meta de la educación. *Papeles del Psicólogo*, 27(3), 141-148.
- OCDE (2001). *Competencies for the Knowledge Economy*. Extraído el 23 de julio de 2008 desde <http://www.oecd.org/dataoecd/42/25/1842070.pdf>
- OCDE (2005). *Proyecto DeSeCo. Definition and Selection of Key Competencies: Executive Summary*. Extraído el 23 de julio de 2008 desde http://www.oecd.org/document/17/0,3343,en_2649_39263238_2669073_1_1_1_1,00.html
- OIT (2004). *Recomendación sobre el desarrollo de los recursos humanos. Recomendación 195*. Extraído el 16 de febrero de 2006 desde http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/bar_195/index.htm
- O'Reilly, D.; Cunningham, L. & Lester, S. (Eds.) (1999). *Developing the capable practitioner. Professional Capability Through Higher Education*. London: Kogan Page Limited.
- Perrenaud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Ramos, A.M. (2008). El Espacio Europeo de Educación Superior -EEES- y el sistema europeo de transferencia de créditos -ECTS-. En A. Rodríguez, M.J. Caurcel y A.M. Ramos (Coords.), *Didáctica en el Espacio Europeo de Educación Superior: Guías de trabajo autónomo* (pp.11-46). Madrid: EOS-Editorial.
- Real Decreto 797/1995, de 19 de mayo, *por el que se establecen directrices sobre los certificados de profesionalidad y los correspondientes contenidos mínimos de formación profesional ocupacional* (BOE 138 de 10 de junio).
- Rue, J. (2007). *Enseñar en la Universidad. El EEES como reto para la Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Rychen, D.S. (2002). *Key Competencies for the Knowledge Society*. Extraído el 19 de septiembre de 2005 desde <http://www.oecd/DeSeCo/Rychen>
- Segovia, F. y Beltrán, J.A. (2003). *El libro del Estudiante*. Madrid: SEK.
- Tejada, J. (1999). Acerca de las competencias profesionales (I). *Revista Herramientas*, 56, 20-30. Extraído el 20 de diciembre de 2004 desde <http://dewey.uab.es/PMARQUES/dioe/competencias.pdf>
- Van Vucht Tijssen, L. & De Weert, E. (2005). From Erudition to Academic Competence. *Revista Española de Pedagogía*, 230, 123-146.
- Wanegaar, R. y González, J. (2006). Tuning Educational Structures in Europe. Informe del Proyecto Piloto. Fase I. Bilbao: Universidad de Deusto. Extraído el 11 de junio de 2008 desde http://www.tuning.unideusto.org/tuningeu/index.php?option=com_docman&Itemid=59&task=view_category&catid=19&order=dmdate_published&ascdesc=DESC
- Zabala, A. y Arnau, L. (2007). *Como aprender y enseñar competencias. 11 ideas clave*. Barcelona: Graó.
- Zabalza, M.A. (2004). *Los cinco miuras de la convergencia europea*. Extraído el 13 de junio de 2008 desde http://www.universia.es/portada/actualidad/noticia_actualidad.jsp?noticia=76168
- Zabalza, M.A. (2007). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M.A. y Escudero, J.M. (2004). Diseño curricular e innovaciones metodológicas en el contexto de la convergencia europea. En VVAA, *Pedagogía universitaria, hacia un espacio de aprendizaje compartido*. 847-856 Vol. 2. Bilbao: Universidad de Deusto, Instituto de Ciencias de la Educación, D.L.

Recibido: 01/03/2010
Aceptado: 18/10/2010

El Aprendizaje Basado en Problemas en Ciencias de la Salud

Problem Based Learning in Health Sciences

Francisco A. Vega Ramírez, Remedios López Liria, David Padilla Góngora, Víctor Santiuste Bermejo, M^a del Carmen Martínez Cortés, César R. Rodríguez Martín

Universidad de Almería

Resumen: El Aprendizaje Basado en Problemas es una innovación metodológica que ha proliferado en la producción bibliográfica de los últimos años, lo que está manifestando su mayor utilización dentro del contexto del Espacio Europeo de Educación Superior. Este artículo contiene una revisión bibliográfica exhaustiva en las bases de datos españolas (CUIDEN Plus, ENFISPO e IME biomedicina) sobre experiencias con Aprendizaje Basado en Problemas que se han realizado en distintas titulaciones relacionadas con las Ciencias de la Salud ofreciendo los datos, que puedan aportar evidencia sobre su eficiencia y la satisfacción del alumnado. Como conclusiones principales se destaca su carácter eminentemente profesionalizante, que genera aprendizajes de mayor calidad (resolución de problemas, pensamiento crítico, búsqueda de información relevante, expresión escrita y oral, habilidades de autorreflexión y autoevaluación) y permite incorporar contenidos transversales, aunque este tipo de experiencias se restringen normalmente a iniciativas de pequeños grupos de profesores embarcados en proyectos de coordinación interdisciplinar.

Palabras clave: Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), Ciencias de la Salud, Espacio Europeo de Educación Superior.

Abstract: Problem Based Learning is a methodological innovation that has proliferated in the production literature of recent years, which is showing its wider use within the context of the European Higher Education Area. This article contains an exhaustive review in the Spanish database (CUIDEN Plus, biomedicine ENFISPO and IME biomedicine) on experiences with problem-based learning has been made in various degrees related to the Health Sciences offering data, which can provide evidence of its efficiency and student satisfaction. The main conclusions are highlighted its eminently professionalization, which generates higher quality learning (problem solving, critical thinking, finding relevant information, writing and speaking skills, self-reflection and self-evaluation) and allows for cross-content, although such

experience initiatives are normally restricted to small groups of teachers engaged in project coordination interdisciplinary.

Key words: Problem Based Learning (PBL), Health Sciences, European Higher Education Area.

Introducción

El proceso de transformación del modelo de Educación Superior en Europa comienza en Bolonia y ha supuesto una reforma de la agenda para mejorar la formación abarcando no sólo el ámbito universitario y poniendo en marcha la construcción de sistemas de enseñanza aprendizaje más flexibles y versátiles, donde la innovación docente se ha configurado como un elemento de indudable valor en el actual escenario de cambio. Dentro de las acciones derivadas de estas experiencias de innovación, en los últimos años hemos visto como en las disciplinas de Ciencias de la Salud se ha vuelto a poner en auge el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), acción que implica el trabajo cooperativo entre profesores y alumnos, fomentando la consolidación de los conocimientos y las buenas prácticas más cercanas al escenario real del futuro profesional.

El Aprendizaje Basado en Problemas, al igual que otros enfoques innovadores, surgió en la Universidad de McMaster (Ontario, Canadá) a finales de los años sesenta como respuesta a las necesidades detectadas en la formación de los médicos de aquel momento y reacción a la enseñanza universitaria tradicional. Si bien, posteriormente, su uso y aplicación se extendió a otros campos (Alameda-Cuesta et al, 2004). El programa educativo se desplazó desde un curriculum tradicional basado en clases magistrales, a un currículo interdisciplinario basado en problemas de la práctica cotidiana (Alexander JG et al, 2002).

El ABP se ha presentado, desde sus inicios, como una propuesta educativa innovadora, que se caracteriza porque el aprendizaje está centrado en el estudiante, promoviendo que éste sea significativo, además de desarrollar una serie de habilidades y competencias indispensables en el entorno profesional (Gómez-Esquer et al, 2009). Además los avances científicos y tecnológicos se producen y difunden cada vez a mayor velocidad, siendo fundamental la formación en áreas que capaciten al estudiante para identificar, seleccionar y acceder adecuadamente a la información científica actualizada y relevante con el objetivo de optimizar la calidad de su práctica clínica en cualquier ámbito de trabajo (González-López et al, 2010).

En España, el ABP es una metodología relativamente novedosa, aunque desde hace un tiempo se vienen desarrollando en el ámbito universitario algunas experiencias prácticas especialmente en Ciencias de la Salud y en la formación del profesorado (Egido et al, 2007). Además, se hace especialmente relevante en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), ya que entre los objetivos de la universidad está el formar titulados con perfiles que respondan a una demanda activa, más interdisciplinaria y flexible; que asuman la formación continua como una herramienta necesaria para su propio desarrollo y el de su entorno. De este modo, el ABP interdisciplinar puede constituir una herramienta útil para el desarrollo de competencias profesionales adecuadas a las exigencias que encontrarán en el futuro.

A continuación sintetizamos las premisas básicas del ABP según Mendez y Porto, 2008:

- 1) El ABP refleja el modo de aprender de las personas en el mundo real al tratar de resolver o analizar los problemas que se pueden plantear en su profesión con los recursos que tenga a su alcance.
- 2) El trabajo con ABP gira en torno al análisis de una situación-problema, y el aprendizaje surge de la experiencia de trabajar en esta situación.
- 3) El profesor realiza la siguiente presentación:
 - a) Presenta al estudiante la situación-problema, previamente seleccionada o elaborada para favorecer determinadas competencias, mediante una situación motivadora (película, textos autobiográficos, situaciones cotidianas, etc.).
 - b) Establece las condiciones de trabajo y forma pequeños grupos de trabajo (3-6 miembros).
 - c) Los estudiantes serán aprendices activos en el análisis del problema mientras que el profesor es un mediador, un guía.
- 4) La tarea de los estudiantes consiste en:
 - a) Clarificar el problema, establecer preguntas de investigación, aventurar posibles descripciones o interpretaciones.
 - b) Identificar sus necesidades de aprendizaje.
 - c) Poner en marcha los procedimientos y tareas necesarias para darle una explicación al problema.
 - d) Clarificar la explicación obtenida así como los aprendizajes puestos en marcha durante el proceso.
 - e) Presentar al profesor y al resto de los compañeros de la clase su análisis con el objeto de compartir conocimiento.
 - f) Discutir de manera conjunta sobre el problema y los resultados obtenidos.

Otros autores pertenecientes a la Universidad de Almería, como Álvarez y Roca (2008) organizan el ABP de manera esquemática en los siguientes puntos:

1. Diseño y presentación de un problema de interés para los alumnos basado en los objetivos del curso.
2. Detección de la información relevante y definición por parte de los alumnos de los pasos y procedimientos para resolver el problema.
3. Procurar la cooperación de todos los integrantes del grupo evitando la subdivisión del problema en unidades de trabajo independientes.
4. Abordar la solución al problema siguiendo las siguientes pautas:
 - Leer y analizar el problema discutiendo en grupo los distintos puntos de vista hasta llegar a un consenso de la forma en que se percibe el problema planteado.
 - Identificar los objetivos de aprendizaje y la información con que se cuenta.
 - Elaborar un diagnóstico indicando las preguntas y respuestas de lo que es necesario saber y de los conceptos y procedimientos que hay que dominar.
 - Preparación de un plan de trabajo.

- Recopilar y analizar la información.
- Elaboración de un informe de resultados con la participación íntegra del grupo.

Un aspecto fundamental a la hora de implementar este tipo de metodologías docentes es la integración de conocimientos que los alumnos tienen que realizar para afrontar dichas actividades. Los profesores hacen constantemente referencia a la relación que existe entre unas asignaturas y otras, intentando desterrar esa sistemática compartimentación que hacen los alumnos con cada una de ellas. La coordinación docente resulta fundamental, entre otras razones, para evitar solapamientos o lagunas de contenidos entre asignaturas (Gómez-Esquer et al., 2009).

Para seleccionar o elaborar las diferentes situaciones-problemas que se presentan a los estudiantes, es interesante tener en cuenta las orientaciones establecidas por Trillo (2005) para potenciar un aprendizaje significativo y autónomo:

- Esforzarse por proponer situaciones relevantes, y preguntarse si están abordando contenidos nucleares o anecdóticos de la materia.
- Pensar en el interés que las situaciones suscitan en orden a mantener la motivación del alumnado. Las tareas deben ayudarles a aprender y a sentirse competentes.
- Cuidar la forma cómo se presentan las situaciones, evitando la ambigüedad y el desconcierto al que a menudo se lleva al alumnado.
- Plantear principalmente dilemas y sugerir vías de solución ante los cuales puedan desarrollarse procesos de deliberación y no sólo adoptar caminos o soluciones cerradas.

Branda (2004) defiende el Aprendizaje Basado en Problemas, en la formación de Ciencias de la Salud; en opinión de este autor existen razones prácticas, pedagógicas y conceptuales para adoptarlo como metodología de elección: para manejar el enorme incremento de la información y del conocimiento; el ABP fuerza a los estudiantes a desarrollar habilidades de organización, manejo de la información y análisis crítico de la evidencia, que son destrezas relacionadas con *aprender a aprender* (citado por: Márquez, Jiménez, González, Latorre y Beltrán, 2008).

Por otro lado, las Ciencias de la Salud se desenvuelven en la actualidad, en un entorno cambiante, que cuenta con unas necesidades crecientes como resultado del envejecimiento de la población y de los nuevos desarrollos tecnológicos, y una creciente demanda por parte de los usuarios que cuentan con unas mayores posibilidades de información y una menor tolerancia a las ineficiencias de los sistemas sanitarios (Muir Gray, 2004). Ante una sanidad pública cada vez más costosa y con recursos limitados es lógico que hayan surgido voces que alertan sobre la necesidad de conocer la mejor práctica compatible con los conocimientos más actualizados, las preferencias y valores de los usuarios y la experiencia del profesional. El modelo de la evidencia científica promueve la utilización consciente, explícita y juiciosa de la mejor evidencia clínica disponible para tomar decisiones sobre el cuidado de cada paciente (Gálvez Toro, 2001).

Objetivo General:

- Realizar una *síntesis de la investigación existente en bases de datos nacionales* acerca del Aprendizaje Basado en Problemas y su relación con la formación en Ciencias de la Salud.

Objetivos Específicos:

- Averiguar los resultados obtenidos tras la aplicación del enfoque de Aprendizaje Basado en Problemas y cómo repercute en la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje alcanzada por el alumnado.
- Conocer la satisfacción de los alumnos con el uso del Aprendizaje Basado en Problemas como metodología docente innovadora en las materias de Ciencias de la Salud.

Metodología

Para este estudio se ha realizado una revisión bibliográfica de la literatura entre el año 2000 y mayo de 2010. Se ha buscado información sobre la investigación publicada en revistas científicas indexadas de las principales bases de datos bibliográficas de Ciencias de la Salud nacionales y realizado una búsqueda manual de documentos relacionados a través de:

- Referencias de los artículos seleccionados.
- Consulta de libros o revisiones sobre el tema.

Los criterios de inclusión para la selección de estudios en esta búsqueda bibliográfica han sido:

- a. Artículos obtenidos a partir de los descriptores definidos para la búsqueda en las principales bases de datos de Ciencias de la Salud:
- b. Estudios de diseño observacional, experimental o cuasiexperimental, revisiones sistemáticas, meta-análisis o revisiones bibliográficas.
- c. Artículos o trabajos de investigación que hubiesen sido publicados en el periodo entre el 1 de enero del 2000 y mayo del 2010.

Los operadores booleanos y descriptores seleccionados en español fueron: and, y, Ciencias de la Salud, Aprendizaje Basado en Problemas, ABP.

Las Bases de Datos nacionales seleccionadas para la realización de la búsqueda fueron Cuiden Plus, Enfispo, IME biomedicina.

Resultados

A continuación presentamos los principales contenidos e información que estas investigaciones han aportado. Los hemos ordenado por orden cronológico desde los más actuales, haciendo un breve resumen de los hallazgos en la tabla 1:

BASES DE DATOS ESPAÑOLAS: DESCRIPTORES	RESULTADOS	SELECCION
CUIDEN PLUS "Ciencias de la Salud" "Aprendizaje Basado en Problemas" "ABP" (palabras titulo/resumen) "Aprendizaje Basado en Problemas" and "Ciencias de la Salud"	438 41 27 5	- Gómez-Esquer F. et al, 2009 - Gerra MD, 2009 - Roca N. et al, 2009 - González JL, López I, Toledo D, 2009 - Guillament A. et al, 2009 - Pedraz A. et al, 2005
ENFISPO "Ciencias" and "Salud" "Aprendizaje" and "Problemas"	131 12	- Ayala, JO, Díaz JA, Orozco LC. 2009 - González JL, López I, Toledo D, 2009 - Guillament A. et al, 2009 - Branda LA, 2009 - Álvarez S, et al, 2002
IME- Biomedicina "Aprendizaje basado en Problemas" "Aprendizaje basado en Problemas" (palabras resumen) "ABP" (resumen) "Ciencias de la Salud" "Ciencias de la Salud" (resumen) "Ciencias de la Salud" (titulo) "Aprendizaje basado en Problemas" y "Ciencias de la Salud" (campos básicos) "ABP" y "Ciencias de la Salud"	15 9 4 103 73 25 1 1	- González JL, López I, Toledo D, 2009 - Branda LA, 2009 - Lucas M. et al, 2006 - Escayola AM y Vila M, 2005

Tabla 1: Selección de los principales artículos hallados en las Bases de Datos. Se han omitido aquellos descriptores con cero resultados.

En el artículo de Gómez-Esquer y colaboradores (2009) se presenta una actividad de ABP coordinada entre 2 asignaturas (Desarrollo Bucofacial y Psicología) de la Licenciatura de Odontología, realizada durante el curso académico 2007/2008 dentro del contexto del Espacio Europeo de Educación Superior. Concretamente, se presentan las características de la experiencia como el desarrollo logístico, la evaluación de los estudiantes y su contingencia en la nota final de las asignaturas, el proceso de seguimiento por parte de los responsables y los resultados obtenidos. Los alumnos creyeron que el trabajo en grupo, la organización/planificación y la capacidad de análisis y síntesis fueron las competencias transversales que más se habían desarrollado durante la actividad. Entre las dificultades, que no todos los integrantes de su grupo se habían implicado de la misma manera a la hora de trabajar en equipo. Uno de los principales problemas que mayoritariamente plantean los alumnos en este tipo de actividades es el tiempo que deben invertir para poder realizarlas. El 90% de los

alumnos consideró que el ABP sí ofrecía ventajas frente a los sistemas tradicionales. Más del 80% de los alumnos consideró que la actividad había supuesto, de manera global, una experiencia positiva o muy positiva, frente a un 20% a los que les había resultado indiferente.

En 2009, Guerra escribe un artículo que versa sobre la opinión de los estudiantes sobre ABP en la asignatura de Administración de Servicios de Enfermería, en la Unidad Docente Valme, durante el curso 2007/2008, realizados dos cuestionarios de elaboración propia sobre el trabajo de la tutora y sobre el trabajo en equipo. Entre los resultados ofrece la puntuación sobre la tutora: puntualidad: 8,78; atención y escucha: 8,64; adecuación de los objetivos: 8,52; adecuación método enseñanza: 8,13 y adecuación de los recursos: 7,92. Puntuación sobre el trabajo en equipo: puntualidad: 7,76; participación constructiva: 7,72; Realización de las tareas: 7,90; respetan a los demás: 8,25 y capacidad de trabajo en equipo: 7,66. Como conclusiones presenta que es conveniente establecer estrategias de mejora en todo el proceso y evaluación del ABP. Este método de aprendizaje es importante tenerlo en cuenta, a la hora de mejorar la calidad de la enseñanza. La puesta en marcha del sistema de créditos europeos favorece la implantación de este método de aprendizaje.

La evaluación del caso integrado, es una metodología que se inspira en el ABP, que Roca y colaboradores en 2009 (la EUI Sant Joan de Déu) describen en un artículo. Ellos explican que esta metodología se basa en la integración de varias asignaturas y en el sistema de tutorías de grupo reducido y compartidas por profesorado de distintas áreas de conocimiento. Con el caso integrado (CI) se pretende que los estudiantes trabajen competencias profesionales y objetivos de aprendizaje. Se pone especial énfasis en el trabajo en equipo y la resolución de casos. La evaluación es formativa, contextualizada, compartida, orientadora, integradora y crítica.

González J. L. y otros investigadores en 2009, describen y comparan la adquisición de competencias transversales ligadas a la utilización del Portafolio del estudiante y del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) como métodos pedagógicos, desde la visión de los estudiantes de segundo de la Diplomatura de Enfermería de la UEM, durante el curso 2007-08. Para ello efectúan un estudio descriptivo transversal, con recogida de datos mediante cuestionarios de elaboración propia, basados en las competencias transversales del Proyecto Tuning de Enfermería. Como variables: edad, sexo, método pedagógico, percepción de adquisición de las 24 competencias. Concluyen que el Portafolio y el ABP son métodos pedagógicos útiles en la adquisición de competencias transversales, coincidiendo con resultados de otros estudios; y el ABP podría estimular la búsqueda de información más que el Portafolio.

En 2009, Guillaument realiza un estudio en la E. U. de Enfermería Virgen de las Nieves donde han implantado la metodología del ABP, como método complementario para el logro de competencias transversales y específicas. Implicaron de forma parcial a todas las asignaturas troncales y obligatorias de la titulación. Con el fin de identificar y gestionar las barreras estructurales y culturales que pudieran dificultar el éxito o la efectividad de su implantación se realizó un análisis estratégico de la Escuela. Esta técnica se basó en: a) Conocer los puntos fuertes y débiles de la Escuela b) Describir los problemas y necesidades de tipo estructural para llevarla a cabo c) Averiguar las necesidades de los profesores en cuanto a conocimientos y habilidades relacionados con el ABP d) Preparar a los alumnos informándoles sobre las características del ABP e) Evaluar los resultados mediante la opinión de los alumnos y profesores f) Implantar las mejoras identificadas.

Ayala, Díaz y Orozco en 2009 estudian la eficacia de la utilización de estilos de aprendizaje con mapas conceptuales y aprendizaje basado en la resolución de problemas para el aprendizaje de neuroanatomía comparado con el método usual de aprendizaje en estudiantes de fisioterapia. Como conclusión exponen que la adquisición de un aprendizaje significativo fue mayor en el grupo intervenido, evidenciado por una menor proporción de suspensos importante en comparación con el grupo control (método tradicional de enseñanza). Se han utilizado situaciones-problema como casos clínicos, que son comunes en las diferentes facultades de ciencias de la salud para desarrollar tópicos distintos de cada una de las asignaturas; además de la formulación de secuencias neurofuncionales basadas en situaciones de la vida cotidiana. El enfoque metodológico se ha fundamentado en la construcción comunitaria del conocimiento mediante la interacción con las realidades donde se aplica, lo que permitió a los estudiantes ampliar su conocimiento.

Branda (2009) en su artículo, presenta al lector una definición de lo que se consideró que era el ABP y su extensión, además de incluir la resolución de problemas. Se indica la importancia de los objetivos de aprendizaje (resultados del aprendizaje) y se presentan algunos pasos que se deben seguir en la preparación de situaciones/escenarios/problemas/casos. De forma general, se describen la evaluación de los estudiantes fundamentalmente formativa, basada en las observaciones hechas en las sesiones de tutoría, y la evaluación de carácter sumativo. Finalmente nos indica que el ABP da al estudiante la responsabilidad de autorregular su aprendizaje, pero debemos ser precavidos para evitar el desastre que puede ocurrir en un uso incontrolado de esta responsabilidad.

En 2006, Lucas y su equipo, presentan su experiencia con el método de "Aprendizaje basado en problemas" en la enseñanza universitaria de Anestesiología y Reanimación. El estudio se realizó durante 5 cursos consecutivos desde el 2000 hasta el 2005, y en él participaron 168 estudiantes. En los tres primeros años, la mayor parte de los estudiantes consideraron tener una mayor asimilación de conocimientos y una mayor participación en clase. En los dos últimos, la valoración global de la asignatura fue de $8,47 \pm 1,24$ ($x \pm DS$), el papel del tutor $8,84 \pm 0,98$ y la participación del alumno de $7,38 \pm 1,29$. El número de horas/alumno empleadas en la búsqueda de la información fue de $2,11 \pm 1,43$ y en la preparación del tema de $1,74 \pm 1,14$. El grado de satisfacción y la aceptación del ABP por parte de los alumnos de pregrado de Anestesiología fueron altos. La intervención del tutor y la participación del alumno fueron elevadas. El tiempo empleado en el proceso fue largo.

Pedraz y colaboradores en 2005 presentan un proyecto cuyo objetivo es determinar la eficiencia del ABP en la formación práctica clínica de los alumnos de la diplomatura de enfermería. En éste se medirá la eficiencia del ABP para mejorar aspectos relativos al uso del pensamiento crítico, el desarrollo de habilidades de comunicación y prácticas, así como la utilización de la evidencia científica en la formación práctico-clínica de los alumnos de la diplomatura en Enfermería. Como herramientas se utilizarían los cuadernos de autoevaluación de la práctica del alumno y de evaluación de los tutores; entrevistas en profundidad realizadas a alumnos y tutores y descripción de acontecimientos de la práctica clínica.

Escayola y Vila en 2005, concluyen que el ABP ha resultado un elemento innovador en el ámbito universitario, demostrando un aumento de la motivación para aprender, potenciando el trabajo grupal, incentivando la búsqueda de información, aumentando la comprensión y la memorización del conocimiento. A su vez, el ABP pone énfasis en la interdisciplinariedad, aumenta el espíritu de colaboración del estudiante y su nivel de

responsabilidad en el aprendizaje. En el ámbito de las Ciencias de la Salud, los métodos de aprendizaje son claves en el proceso formativo de profesionales competentes, dada la estrecha vinculación entre el ámbito laboral y formativo.

Otros estudios han sido llevados a cabo en la E.U.E. Vall d Hebron (Quintanilla et al, 2005) donde iniciaron un cambio de metodología docente, pasando de un sistema de enseñanza tradicional a un aprendizaje basado en la resolución de problemas. Para implantar este cambio, fueron necesarios la creación de una nueva estructura organizativa compuesta por un coordinador docente asistencial, responsables docentes de área con funciones de soporte de los tutores y tutores vinculados a centros de aprendizaje asistencial.

Álvarez y su equipo investigador en 2002 presentan un formato concreto de sesiones basadas en múltiples escenarios clínicos: sesiones MUESCLI. El objetivo fue proporcionar un modelo de actividad docente generada desde dentro de los propios equipos de Atención Primaria, y centrada en las necesidades de los profesionales y de sus pacientes. Se apoya decididamente en el valor del equipo como fuente de formación y valora la necesidad de rapidez de acceso a la información una vez que ha surgido un problema en la consulta. El facilitador actúa como dinamizador y como principal responsable de recoger la información necesaria para evaluar el proceso de aprendizaje.

Discusión

A lo largo de esta investigación se ha deseado profundizar en el conocimiento del papel del Aprendizaje Basado en Problemas sobre la formación en Ciencias de la Salud, tanto profesores de universidad, como profesionales de la docencia, deben utilizar las mejores herramientas que tengan a su disposición, siempre que hayan demostrado su eficacia, para alcanzar los objetivos educativos. Por lo tanto, el uso de “nuevas” metodologías docentes, que permitan a los alumnos el desarrollo de competencias profesionales, debería ser algo independiente a la llegada o no del EEES.

Conviene comentar que algunos autores internacionales ya han llevado a cabo estudios de revisión previamente con un objetivo similar al de este trabajo. Así, por ejemplo, Smits, Verbeek y de Buissonje (2002) revisan seis estudios sobre ABP aplicado en la carrera de Medicina entre 1974 y 2000, en los que encontraron poca evidencia de que el ABP mejorase la adquisición de conocimientos y la actuación de los estudiantes, y evidencia moderada de que mejorase su satisfacción. Por otra parte, Dochy et al. (2003) analizan 43 artículos publicados entre 1977 y 2000 con la finalidad de conocer cuáles son los efectos principales del ABP en el conocimiento y en las habilidades, y cuáles son los factores que pueden estar influyendo en esos efectos. Sus resultados indicaban que el ABP mejoraba las habilidades del alumnado, aunque parecía tener un efecto negativo en el conocimiento base de los estudiantes. Recientemente, Koh y colaboradores (2008) han publicado los resultados de un metaanálisis extenso en el que comparan el efecto del ABP y del currículo convencional en el desarrollo de competencias profesionales después de la titulación. La investigación llevada a cabo por White, Amos y Kouzekanai (1999) evalúa aspectos del aprendizaje, tales como la organización, la dedicación de tiempo, la corrección de los contenidos buscados y su aplicación en la práctica clínica.

En la formación enfermera, los estudios sobre la evaluación de esta metodología en España se han incrementado mucho en los últimos años. Existen numerosos proyectos en las Universidades que abordan esta metodología, como el de la Universidad Autónoma de Madrid que concedió a la Escuela Universitaria de Enfermería una ayuda para llevar a cabo un proyecto de innovación docente consistente en la aplicación del ABP de manera transversal en el curriculum de los alumnos que accedían al centro en el curso 2005/2006 (Pedraz A, et al, 2005).

Preocupados por la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en los estudios universitarios, y conscientes de los supuestos beneficios que el ABP parece aportar, posteriormente en la Universidad de León un grupo de investigación (psicología) realiza un artículo que tiene por objetivo analizar los resultados que se obtienen tras la aplicación del enfoque de ABP mediante la revisión de estudios empíricos y artículos científicos internacionales. Éste clasifica los resultados obtenidos en cuatro categorías: Componente Emocional, Realización Práctica, Efectos-Aprendizaje y «Generabilidad», que constituyen el eje básico de análisis, lo que puede ser considerado como el aspecto más novedoso del estudio (Fernández et al, 2006). Como conclusiones manifiestan que parece ser un buen enfoque para la formación de futuros profesionales en campos muy diversos y para la formación continua, puesto que permite la adquisición de muchas de las habilidades que la sociedad actual demanda: habilidades sociales y de trabajo en equipo, habilidades de comunicación, habilidades de análisis, crítica, resolución de problemas, consulta de diversas fuentes, etc. Además, consigue resultados similares o superiores en las pruebas clásicas de adquisición de contenidos de tipo más conceptual.

Es importante señalar que en el proceso de aprendizaje es imprescindible la actitud favorable del alumno, ya que este aprendizaje no puede darse sin su colaboración; es por tanto fundamental el seguimiento y motivación del alumno por parte del profesor. En la misma línea, es necesario considerar que la aplicación de esta metodología sólo tendrá posibilidades de éxito si se cuenta con el tiempo necesario para la correcta preparación de la experiencia y la adecuada formación de los tutores.

Conclusiones

- 1.- La mayoría de los estudios encontrados en las bases de datos de CUIDEN Plus y ENFISPO sobre ABP han sido gestados en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior y en los últimos años (desde 2006 en adelante), existe una gran proliferación de producción científica en el año 2009 y destacan las líneas de investigación abiertas en las Escuelas Universitarias de Enfermería en relación a ésta metodología.
- 2.- La característica más definitoria del ABP es su carácter eminentemente profesionalizante, de tal forma que enfrenta a los estudiantes a dificultades reales que tienen que resolver aplicando los conocimientos y habilidades que ya poseen y otros nuevos que han de adquirir; pero precisamente por ello puede tener también carencias en relación con la retención de determinados conceptos, la reflexión y la capacidad crítica, según algunos estudios.
- 3.- Referente a la utilidad de la experiencia y uso del ABP como método de aprendizaje y su repercusión en la calidad del proceso, los estudiantes en general manifiestan un mayor esfuerzo

con respecto al método tradicional, pero reconocen que han aprendido más, valorando su utilidad como aproximación al mundo laboral.

4.- La mayoría de los estudios concluyen que genera aprendizajes de mayor calidad: desarrollo en la resolución de problemas, el pensamiento crítico, formulación de preguntas, búsqueda de información relevante, elaboración de juicios informados, uso eficiente de la información, realizar observaciones e investigaciones precisas, inventar y crear nuevas conjeturas, analizar datos y habilidades comunicativas para presentar la información mediante expresión escrita y oral. Desarrolla habilidades de autorreflexión y autoevaluación.

5.- En el ABP los problemas deben plantearse partiendo de las competencias que se persigue que los estudiantes alcancen. Además permite incorporar contenidos transversales como la educación para la salud, ambiental, cívica y para la igualdad de géneros. Los estudiantes trabajan su capacidad de escuchar y de comunicarse para defender sus argumentos y apoyar o rebatir a los de los compañeros.

6.- Hasta la fecha, este tipo de experiencias se restringen normalmente a iniciativas de un pequeño grupo de profesores que, de manera voluntaria, deciden embarcarse en proyectos de coordinación interdisciplinar. A veces un problema que se plantea al realizar la experiencia deriva de los planes de estudio, número de alumnos muy elevado y asignaturas dispares (anuales, cuatrimestrales...).

Referencias

- Alameda-Cuesta A, Alcolea-Cosín MT, Antón-Nardiz MV et al (2004). *El aprendizaje basado en problemas: una herramienta para toda la vida. ABP en la Escuela de Enfermería de la Comunidad de Madrid*. Madrid: Agencia Laín Entralgo.
- Álvarez, J.A., & Roca J. (2008). *Integración de dispositivos RFID como metodología ABP en el contexto del EEES*. Departamento de Arquitectura de Computadores y Electrónica. Universidad de Almería. Consultado el 17-5-2010. Disponible en: <http://www3.euitt.upm.es/taee/Congresosv2/2008/papers/2008S1F03.pdf>
- Álvarez, S., Martínez, C., Latorre, C., Bermejo, F., Gallego, P. & Luaces, A. (2002). Sesiones MUESCLI (múltiples escenarios clínicos): un paso en aprendizaje por resolución de problemas para equipos de atención primaria. *Revista de Medicina Familiar y Comunitaria*, 12(6), 387-397
- Alexander, J.G., McDaniel, G.S., Baldwin, M.S. & Money, B.J. (2002). Promoting, applying and evaluating Problem-Based Learning in the undergraduate nursing curriculum. *Nurs Educ Perspect*, 23 (5), 248-253.
- Ausubel, D.P., (1976). *Psicología Educativa: un punto de vista cognoscitivo*. Mexico: Trillas: Ed. Orig.:1968, Educational Psychology: A cognitive view. Holt, Rinehart & Winston, NY.
- Ayala, J.O., Díaz, J.A. & Orozco, L.C. (2009). Eficacia de la utilización de estilos de aprendizaje en conjunto con mapas conceptuales y aprendizaje basado en la

- resolución de problemas para el aprendizaje de neuroanatomía. *Educación Médica*, 12(1), 25-31
- Branda, L.A. (2004). El Aprendizaje Basado en Problemas en la formación en Ciencias de la Salud. En *El aprendizaje Basado en Problemas: Una herramienta para toda la vida*. Madrid: Agencia Laín Entralgo, 17-25.
- Dochy, F., Segers, M., Van Den Bossche, P. & Gubels, D. (2003): «Effects of problem-based learning: a meta-analysis», en *Learning and Instruction* 13 (5), 533-568.
- Egido, I., Aranda, R., Cerrillo, R., De la Herrán, A., De Miguel, S., Gómez, M., Hernández, R., Izuzquza, D. & Murillo FJ. (2007). El Aprendizaje Basado en Problemas como innovación docente en la Universidad: posibilidades y limitaciones. *Revista Educación y Futuro*, 16, 85-100.
- Escayola, A.M. & Vila, M. (2005). A las puertas del cambio en la Formación Universitaria. *Educación médica*, 8 (2), 69-73
- Fernández, M., García, J.N., Caso, J. N., Fidalgo, R. & Arias, O. (2006). El aprendizaje basado en problemas: revisión de estudios empíricos internacionales. *Revista de Educación*, 341, 397-418.
- Gálvez Toro A (2001). Enfermería Basada en la Evidencia. Como incorporar la investigación a la práctica de los cuidados. *Cuadernos Metodológicos Index 1*. Granada: Fundación Index.
- Gómez-Esquer, F. & et al. (2009). Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) interdisciplinar en Ciencias de la Salud: una herramienta útil para el desarrollo de competencias profesionales. Red-U. *Revista de Docencia Universitaria*. Consultado el 17-5-2010. Disponible en: http://www.um.es/ead/Red_U/4/gomez_esquer.pdf
- González, J.L., López, I. & Toledo, D. (2009). Portafolio y aprendizaje basado en problemas (APB). Comparación en la adquisición de competencias transversales. *Rev ROL Enferm*, 32 (7-8), 46-49.
- Guerra, M.D. (2009). Opiniones de los estudiantes de enfermería sobre el aprendizaje basado en problemas. *Enferm Global -Esp-*, 2 (17).
- Guillament, A., Celma, M., González, P. & Cano-Caballero, M.D. (2009). Aprendizaje basado en problemas. Estrategia de implantación. *Rev ROL Enferm*, 32(2), 44-48.
- Koh, G.C.H., Khoo, H.E., Wong, M.L. & Koh, D. (2008). The effects of problem-based learning during medical school on physician competency: a systematic review. *CMAJ*, 178, 34-41.
- Lucas, M., García Guasch, R., Moret, E., Llasera, R., Melero, A. & Canet, J. (2006). El aprendizaje basado en problemas aplicado a la asignatura de pregrado de Anestesiología, Reanimación y Terapéutica del Dolor. *Revista Española de Anestesiología y Reanimación*, 53 (7), 419-425
- Márquez, J., Jiménez, F.R., González, C., Latorre, I. & Beltrán, I.M. (2008). *Experiencia en la metodología ABP en los seminarios del 1º curso de la Diplomatura de Enfermería. I Jornadas de trabajo sobre experiencias piloto de implantación del crédito europeo en las Universidades Andaluzas*: libro de actas: Cádiz, del 19 al 21 de septiembre de 2006, 2008, ISBN 978-84-9828-183-5, págs. 167-170. Consultado el 17-5-2010. Disponible en: <http://www2.uca.es/orgobierno/rector/jornadas/documentos/049.pdf>
- Méndez, R.M. & Porto, M. (2008). Una experiencia didáctica desde el ABP: la satisfacción de docentes y estudiantes. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46 (5), 1-13.
- Muir Gray JA (2004). Atención Sanitaria Basada en la Evidencia. En: Evidencia científica, atención sanitaria y cultura. *Monografías Humanitas, nº 3*. Barcelona: Fundación Medicina y Humanidades Médicas p. 93-106.

- Pedraz, A., Oter, C., Palmar, A.M., García, A., Antón, M.V. & Alcolea, M.T. (2005). Impacto del aprendizaje basado en problemas en la formación práctico clínica de los estudiantes de enfermería. *NURE Inv*, 2 (19).
- Quintanilla, M., Bernaus, E., Guillamet, A. & Fernández, A. (2005). Aprendiendo a resolver problemas en la práctica clínica. Gerokomos. *Revista de la Sociedad Española de Enfermería Geriátrica y Gerontológico*, 16 (1), 18-26
- Roca, N., Veja, C., Morera, M.J., Heredia, M., Hurtado, B., Insa, E., Pedrola, A., Royo D. (2009). La evaluación del caso integrado. Una nueva metodología de aprendizaje. *Educare21 -Esp-*, 56.
- Smits, P. B.A., Verbeek, J. H.A.M. & De Buissonje, C. D. (2002): «Problem based learning in continuing medical education: a review of controlled evaluation studies», en *BMJ: British Medical Journal*, 324, 7330, 153-156.
- Trillo, F. (2005): “Competencias docentes y evolución auténtica: ¿Falla el protagonista?”. *Perspectiva Educativa*, 45, 85-102.
- White, M.J., Amos, E. & Kouzekanai, K. (1999). Problem-based learning: An outcomes study. *Nurse Educ*; 24 (2), 33-36.
- González-López E, García-Lázaro I, Blanco-Alfonso A, Otero-Puime A. (2010) Aprendizaje Basado en la Resolución de Problemas: una experiencia práctica. *Educación Médica*; 13 (1), 15-24.

Revistas
y
Libros

Revistas y libros

European Agency for Development in Special Needs Education, 2009. *Key Principles for Promoting Quality in Inclusive Education – Recommendations for Policy Makers*, Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education [Trad. Cast. Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales, 2009. *Principios fundamentales para la promoción de la calidad de la educación inclusiva – Recomendaciones a responsables políticos*, Odense, Dinamarca: Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales.

Hacia una educación inclusiva de calidad

“It is recognised that there is a need for debate among mainstream policy makers across different sectors and phases that will take mainstream educational provision forward” (Pag. 7)

En los últimos años y muy especialmente desde inicios del Siglo XXI, la educación en Europa está evolucionando hacia parámetros más justos e igualitarios para todos sus ciudadanos y ciudadanas. No en vano uno de los objetivos estratégicos destacados en las *Conclusiones del Consejo de Europa de 12 de mayo de 2009 sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación «ET 2020»*ⁱ es el Objetivo estratégico nº 3 en el que se dice: “Promover la equidad, la cohesión social y la ciudadanía activa. Las políticas de educación y formación deberían permitir que todos los ciudadanos, independientemente de sus circunstancias personales, sociales y económicas, adquieran, actualicen y desarrollen durante toda su vida tanto unas aptitudes profesionales específicas como las competencias clave necesarias para su empleabilidad, así como respaldar el aprendizaje continuo, la ciudadanía activa y el diálogo intercultural. Las desventajas educativas deben abordarse ofreciendo una educación preescolar de alta calidad y un apoyo específico, así como fomentando una educación incluyente.”

En constancia con este momento evolutivo y con el desarrollo de políticas y prácticas educativas destinadas a obtener los mejores resultados en y para todo el alumnado sin distinción alguna, se debe entender el trabajo de la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales, organización independiente y autónoma, establecida como plataforma de colaboración entre profesionales de la educación de necesidades educativas especiales y responsables políticos, tanto a nivel nacional como

europeo. Se financia por los Ministerios de Educación de los países que la componen y cuenta con el apoyo de las instituciones europeas (Comisión y Parlamento). Su objetivo primordial se centra en mejorar las políticas y prácticas educativas dirigidas al alumnado con necesidades educativas especiales.

Una de las líneas de actuación de la Agencia es la de elaborar y publicar informes acerca de investigaciones y proyectos monográficos vinculados a la promoción de la educación inclusiva de calidad. En este marco, el informe de 2009 editado por la Agencia titulado *Key Principles for Promoting Quality in Inclusive Education – Recommendations for Policy Makers*, perteneciente a la serie *Key Principles*, es un fiel reflejo de las metas que este organismo pretende lograr: "...thematic work supporting the inclusion of learners with different types of special educational needs (SEN) within mainstream provision." (Pag. 5)

Este informe sigue la estela del publicado en 2003 con el nombre *Key Principles for Special Needs Education Recommendations for Policy Makers*. Como puede observarse, ya desde el título, los informes de esta serie están orientados a servir de catálogo de recomendaciones para aquellos que tienen la capacidad y la potestad de decidir en materias de educación, tanto general como la restringida a las necesidades educativas especiales.

El informe presenta una estructura similar a la de su antecesor de 2003. Primeramente, se fundamenta el trabajo y los resultados en los informes, las conclusiones y las publicaciones preparadas por la Agencia y que son el referente y la justificación de las recomendaciones incluidas en este texto.

También se reseñan las normas y reglas europeas e internacionales que sirven de referente legales y morales y dan soporte y consistencia a las recomendaciones propuestas. Entre estas pueden señalarse la *Declaración de Salamanca* y el *Marco de Acción para las necesidades educativas especiales* (1994), la Resolución del Consejo de Europa sobre *Igualdad de Oportunidades en educación y formación para el alumnado con discapacidad* (2003) y la *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* de las Naciones Unidas (2006).

Siete principios básicos conforman el contenido principal de este documento:

1. Ampliar la participación incrementando las oportunidades educativas de todo el alumnado
2. Formación en educación inclusiva a todos los docentes
3. Cultura y valores que promuevan la inclusión
4. Sistemas organizativos que promuevan la inclusión
5. Flexibilidad en la gestión de recursos que promuevan la inclusión
6. Políticas que promuevan la inclusión
7. Legislación que promueva al inclusión

La estructura y desarrollo de cada uno de estos principios es igual. Cada uno de ellos se destaca en un recuadro en el que se nombra y define. Seguidamente, se desarrollan una serie de explicaciones y una lista de factores clave que fomentan y facilitan el logro de los objetivos que se pretenden conseguir en la base de estos principios fundamentales.

El punto de partida que engloba el espíritu de estos principios es que, en la educación de calidad, lo que es bueno para unos (alumnado con necesidades educativas especiales) es bueno para todos. El argumento central de la Agencia es que para lograr los cambios necesarios en las políticas educativas en materia de inclusión y educación de calidad, indefectiblemente ha de tenerse en cuenta y desarrollar los principios claves mencionados y que de forma interrelacionada se presentan en este documento.

Cada uno de los siete aspectos señalados atiende a cuestiones organizativas, pedagógicas y sociales. Se busca así no obviar ninguna de las facetas y elementos que forman parte de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Se tienen en cuenta a todos los estamentos educativos así como las formas organizativas, tanto de los centros educativos, como a la hora de la escolarización y de determinar el centro escolar del alumnado. No se olvida de mencionar el papel de las familias, ni, por supuesto, la importancia en primera instancia, de una formación de todo el profesorado en inclusión y en calidad educativa para todos. Tampoco se omite la importancia de contar con normativas legales que regulen y amparen el derecho de todos a una educación siguiendo “un *enfoque de derechos* donde cada alumno (junto con su familia o cuidadores, dependiendo de cada caso) pueda acceder a la educación ordinaria así como a los servicios de apoyo necesarios en todas las etapas. “ (Pag. 22)

En conclusión, la publicación del documento *Principios fundamentales para la promoción de la calidad de la educación inclusiva – Recomendaciones a responsables políticos* supone a la vez, un resumen de las tendencias y necesidades en materia educativa referida a las necesidades de apoyo educativo y necesidades educativas especiales en Europa y, por otra parte, responde al interés en destacar aquellos aspectos que se evidencian positivos a la hora de elaborar normativas legales basadas en la promoción de la educación de calidad para todos. En resumen, se pretende alcanzar, como dice el Director de la Agencia, Cor Meijer, el principio básico de la educación de calidad para todos.

Reseña elaborada por:

Yolanda Jiménez Martínez

Coordinadora Nacional de la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación de Alumnado con Necesidades Educativas Especiales
Ministerio de Educación
yolanda.jimenez@educacion.es
<http://www.european-agency.org/>

ⁱ Conclusiones del Consejo, de 12 de mayo de 2009 , sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (ET 2020) en <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:52009XG0528%2801%29:ES:NOT>

Revisores 2009

En nombre del Consejo de Redacción nos gustaría dar las gracias a todas las personas que han revisado manuscritos presentados en 2009, por su tiempo y compromiso con la Revista de Psicología y Educación.

Fdo.

Jesús A. Beltrán Llera
Director

Víctor Santiuste Bermejo
Director adjunto

M^a del Carmen Ortega Navas
(UNED)

M^a Teresa Martín Aragonese
(UNED)

Manuela Ferreira
(Escola Superior de Educação do Porto)

Álvaro Muelas
(Universidad de Villanueva)

Enrique Navarro
(Universidad Complutense de Madrid)

Juan L. Castejón
(Universidad de Alicante)

Isabel Reyزابال
(Universidad Complutense de Madrid)

Mónica Pinillos
(Universidad Complutense de Madrid)

Pilar Muñoz
(Universidad Complutense de Madrid)

Joaquín Dosil
(Universidad de Vigo)

Ana Eva Rodríguez Bravo
(UNED)

José Jesús Gazquez
(Universidad de Almería)

Ángel Izquierdo
(Universidad Complutense de Madrid)

Pilar Gómez-Carreño
(UNED)

Diana Cabezas
(Universidad Complutense de Madrid)

Alfonso Diestro
(UNED)

M^a Paz Trillo
(UNED)

Elena Cuenca París
(UNED)

Elvira Carpintero
(Universidad Complutense de Madrid)

Esther López-Martín
(UNED)

Coral González
(Universidad Complutense de Madrid)

Eva Expósito
(Universidad Complutense de Madrid)

Protocolo de revisión de artículos

DATOS DEL ARTÍCULO

Título: _____
Fecha de recepción: _____ Fecha de devolución: _____
Fecha de envío a evaluación: _____ Fecha de aceptación definitiva: _____
Revisor: _____

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Valoración global de la calidad del trabajo

Máxima	
Buena	
Media	
Baja	

Valoración de originalidad y relevancia (relativa a la información científica que presenta el artículo)

Máxima	
Buena	
Media	
Baja	

Recomendación final

Publicar tal como está	
Publicar con correcciones y mejoras señaladas	
Rechazar	
Prioridad de publicación	

Comentarios

--

Fdo. (Poner nombre completo)

Normas de publicación

- Todos los trabajos deberán ser presentados a máquina, por duplicado, en hojas tamaño DIN-A4 (de buena calidad), por una sola cara, numeradas en el margen inferior derecho y a dos espacios, hasta un máximo de 25 páginas. Se aceptan escritos en español, inglés, francés, portugués, italiano y alemán. El manuscrito se enviará también en soporte informático con formato Word 2007 o compatible.
- Al principio de cada artículo deberá figurar, al menos, un resumen en español y un “abstract” en inglés, que no deberán exceder de 150 palabras cada uno; igualmente, deberán especificarse entre 3 y 5 palabras clave representativas, tanto en español como en inglés. En ambos idiomas el “abstract”, que recogerá el resumen del manuscrito completo (no sólo de las conclusiones), deberá ir en hojas separadas.
- El contenido de los trabajos deberá estar organizado de la siguiente forma: introducción, método, resultados y conclusiones, excepción hecha de los artículos encargados por el Consejo Editorial.
- Al final del trabajo se incluirá la lista de referencias bibliográficas que, por orden alfabético, se presentará de acuerdo con el sistema de la *American Psychological Association*. Con carácter general, deberán adoptar la siguiente forma:
 - Libros: Apellido, N. (año). *Título*. Lugar: Editorial.
 - Artículos: Apellido, N. (año). Título, *Revista*, *volumen* (número), páginas.
 - Capítulos de libros: Apellido, N. (año). Título capítulo. En N. Editor (Ed.), *Título libro* (páginas). Ciudad: Editorial.

Las referencias, siempre en minúsculas y entre paréntesis con el año, irán dentro del texto y nunca a pie de página.

Las notas al texto deberán ir situadas al final del mismo, justo delante de la bibliografía. Las tablas, cuadros o gráficos, deberán ir numeradas correlativamente y se incluirán en hoja a parte (y correspondiente archivo informático), indicando en el texto su lugar aproximado. En cualquier caso, las letras y los signos que en ellas aparezcan deberán ser legibles, evitando espacios en blanco y aprovechando al máximo el espacio ocupado.

- El envío de manuscritos a la revista implica su originalidad y no publicación (total o parcial), o en proceso de revisión, en otra revista. Se asume que todas las personas que figuran como autores han dado su conformidad, y que cualquier persona citada como fuente de comunicación personal consiente tal citación. El original se acompañará de dos portadas: una donde figuren el título y los datos del autor (nombre, dirección, teléfono, fax e e-mail de contacto) y otra con solamente el título.
 - En tanto en cuanto el proceso de revisión es de doble ciego, el nombre del autor deberá aparecer solo en la carta de presentación y la primera portada, no en la segunda, ni en el “abstract” ni en el artículo en sí. Los autores deberán esforzarse por evitar que el manuscrito contenga claves que pudieran identificarles.
 - Si se acepta un trabajo para su publicación, los derechos de impresión y de reproducción, por cualquier forma y medio, lo serán para la Revista. Se entiende que las opiniones vertidas en los manuscritos son de responsabilidad exclusiva de los autores y no comprometen la opinión y política científica de la Revista.
 - Los manuscritos recibidos, aceptados o no, no se devolverán. A su recepción, se enviará al autor el correspondiente acuse de recibo. La revista se compromete a la publicación de los artículos aceptados en el plazo de 6 meses.
-