

# **Revista de Psicología y Educación**

*Journal of Psychology and Education*



Facultad de Educación-CFP  
Universidad Complutense Madrid

ISSN: 1699-9517 • e-ISSN: 1989-9874

Volumen 10, Número 1, Año 2015

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

<http://www.revistadepsicologiayeducacion.es>

ISSN: 1699-9517 • e-ISSN: 1989-9874

## Director / Editor

José-María Román Sánchez. *Universidad de Valladolid*

## Director Adjunto / Assistant Editor

Víctor Santiuste Bermejo. *Universidad Complutense de Madrid*

## Secretarios de Redacción / Editing Staff

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

Carlos de Frutos Diéguez. *Universidad de Valladolid*

Lorena Valdivieso León. *Universidad de Valladolid*

## Webmaster

Moisés Martínez Davidson

## CONSEJO EDITORIAL / EDITORIAL BOARD

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

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

**Directores anteriores:** Jesús A. Beltrán LLera, UCM (2005-2011); José-María Román, UVA (2012-2015)

## Sede social

Departamento. de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Educación. UCM.  
c/ Rector Royo Villanova s/n. 28040 Madrid. España  
e-mail: [secretaria@revistadepsicologiayeducacion.es](mailto:secretaria@revistadepsicologiayeducacion.es)  
URL: <http://www.revistadepsicologiayeducacion.es>

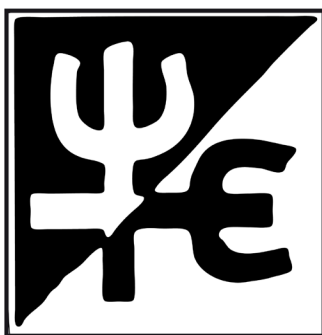
## Esta Revista se encuentra:

*Indexada en bases de datos:* IN-RECS, Resh, Latindex, DOAJ, Dialnet, A360°, EBSCO, Compludoc, MIAR, Biblioteca Nacional de España y ULRICHSWEB.  
*Indexada en catálogos:* WorldCat, DICE, Scirus, Google Scholar, ISOC del CSIC, Cisne (UCM), REBIUN, COPAC, Sudoc y ZDB.

La *Revista de Psicología y Educación* recibió un total de 26 manuscritos originales de los cuáles fueron excluidos 16.

# **Revista de Psicología y Educación**

*Journal of Psychology and Education*



Facultad de Educación-CFP  
Universidad Complutense Madrid

ISSN: 1699-9517 • e-ISSN: 1989-9874

Volumen 10, Número 1, Año 2015

Edita Compañía Española de Reprografía y Servicios S.A.

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

Depósito Legal: M-32877-2006

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

C/ Dublín, 15-B

Polígono Europolis

28232 Las Rozas (Madrid)

[www.publicarya.com](http://www.publicarya.com)

[cersa@telefonica.net](mailto:cersa@telefonica.net)

# Sumario

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

Volumen 10, Número 1, 2015

ISSN:1699-9517·e-ISSN:1989-9874

José-María Román Sánchez y Víctor Santiuste <i>Presentación</i>	7
Javier Pérez Padilla <i>Expectativas, satisfacción y rendimiento académico en alumnado universitario</i>	11
José A. Casas García, Teresa Alzás García y Luís M. Casas García <i>Actitudes hacia la sexualidad en estudiantes de enfermería: Un análisis con Diferencial semántico y Redes asociativas de pathfinder</i>	33
Ignasi Navarro Soria, Carlota González Gómez y Paula Botella Pérez <i>Aprendizaje Basado en Proyectos: Diferencias percibidas en la adquisición de competencias por estudiantes universitarios</i>	55
Emília da Conceição Martins, Rosina Inês Ribeiro de Sá Fernandes, Francisco Emiliano Dias Mendes y Cátia Clara Ávila Magalhães <i>Um estudo dos preditores de sucesso académico no ensino superior</i>	77
Verónica Sánchez-Burneo y Miriam García-Blanco <i>Inventario de Tareas del Maestro de Educación Básica: Validación de un instrumento para una profesionalización de calidad</i>	101
Rita Lobo y Ana Paula Couceiro Figueira <i>Avaliação da leitura em idade escolar em Portugal: Revisão crítica</i>	119
José Luís Antoñanzas Laborda, María Toner Pelay, Carlos Salavera Bordas, Rebeca Soler Costa y Pablo Usan Supervia <i>Creatividad y aprendizaje en niños de 4 y 5 años</i>	139
Yannick Hernández Bourlon-Buon <i>Corrientes de “educación en valores” en educación física y deporte: una revisión franco-española</i>	153

Jaime Antonio Foces Gil <i>PISA, IDE e IPE: Evidencia empírica de las desigualdades educativas entre las regiones españolas</i>	173
Verónica López Fernández y Carmen Requena Hernández <i>Actividades de ocio y funcionamiento cognitivo en personas jubiladas independientes</i>	193
<hr/>	
Reseñas	
M <sup>a</sup> Ángeles Hernández Prados y Aurora Manrubia <i>La gran carencia. Muerte, eutanasia y educación</i>	207
<hr/>	
Revisores del año 2014	211
<hr/>	
Normas de Publicación	213

# Summary

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

*Volumen 10, Número 1, 2015*

ISSN:1699-9517·e-ISSN:1989-9874

José-María Román Sánchez and Víctor Santiuste <i>Presentation</i>	7
Javier Pérez Padilla <i>Expectation, satisfaction and academic achievement in university students</i>	11
José A. Casas García, Teresa Alzás García and Luís M. Casas García <i>Attitudes toward sexuality in nursing students: A Semantic Differential Analysis and Pathfinder Associative Networks</i>	33
Ignasi Navarro Soria, Carlota González Gómez and Paula Botella Pérez <i>Project-based learning: Perceived differences on the acquisition of skills by university students</i>	55
Emília da Conceição Martins, Rosina Inês Ribeiro de Sá Fernandes, Francisco Emiliano Dias Mendes and Cátia Clara Ávila Magalhães <i>A study on predictors of academic success in higher education</i>	77
Verónica Sánchez-Burneo and Miriam García-Blanco <i>Inventory of Tasks of the Basic Education Teacher: Validation of a instrument for a professionalization of quality</i>	101
Rita Lobo and Ana Paula Couceiro Figueira <i>Assessment of reading at school age in Portugal: Critical review</i>	119
José Luís Antoñanzas Laborda, María Toner Pelay, Carlos Salavera Bordas, Rebeca Soler Costa and Pablo Usan Supervia <i>Creativity and learning in children 4 and 5 years</i>	139
Yannick Hernández Bourlon-Buon <i>Approaches of "teaching values" in physical education and sport: a franco-spanish review</i>	153

Jaime Antonio Foces Gil	
<i>PISA, IDE and IPE: Empirical Evidence of educational inequalities between the Spanish regions</i>	173
Verónica López Fernández and Carmen Requena Hernández	
<i>Leisure activities and cognitive performance in independent retired people</i>	193
<hr/>	
Book reviews	
M <sup>a</sup> Ángeles Hernández Prados and Aurora Manrubia	
<i>La gran carencia. Muerte, eutanasia y educación</i>	207
<hr/>	
List of Reviewers in 2014	211
<hr/>	
Author guidelines	213



# Presentación

## Presentation

Diez aportaciones a distintos ámbitos de la Psicología de la Educación constituyen el contenido de este volumen de la Revista de Psicología y Educación / *Journal of Psychology and Education*. Los trabajos de investigación a partir de los cuales han sido redactados los diez artículos hacen referencia al ámbito de la psicología de la educación universitaria (cinco), al de la psicología del aprendizaje (tres), al de la evaluación (uno) y al de la psicología de la vejez (uno).

Dentro del ámbito de la psicología de la educación universitaria, el artículo *Expectativas, satisfacción y rendimiento académico en el alumnado universitario*, cuyo autor es Javier Pérez-Padilla, de la Universidad de Huelva (España), relaciona los tres constructos que aparecen en el título. El trabajo de investigación en que se soporta, se ha realizado con una muestra de alumnos universitarios de tercer curso del Grado de Trabajo Social. Evalúa la relación del grado de cumplimiento de las expectativas de los alumnos, con la satisfacción general que muestran con el desarrollo del programa de la asignatura, y con el del rendimiento académico que obtienen los estudiantes. Los resultados del trabajo producen -como retroalimentación- el diseño de una nueva propuesta curricular elaborada en función de los resultados de las expectativas de los alumnos.

Los profesores José A. Casas; Teresa Alzás y Luis M. Casas, de la Universidad de Extremadura (España) han realizado un trabajo de investigación: *Actitudes hacia la sexualidad en estudiantes de enfermería*, en el que analizan mediante las técnicas de Diferencial Semántico y de las Redes Asociativas Pathfinder, las actitudes hacia la sexualidad de una muestra de estudiantes del Grado de Enfermería de la Universidad de Extremadura. Han identificado las actitudes positivas y negativas hacia distintos aspectos de la sexualidad en función del sexo y las fuentes de aprendizaje utilizadas, constando la existencia de creencias erróneas arraigadas en la estructura cognitiva de los sujetos.

Ignasi Navarro-Soria, Carlota González-Gómez y Paula Botella-Pérez de

la Universidad de Alicante -en el artículo titulado *El aprendizaje basado en proyectos: diferencias percibidas en la adquisición de competencias por estudiantes universitarios-*, exploran la adquisición de competencias y los niveles de satisfacción percibida –de alumnos y profesores- tras cambios en las estrategias instruccionales en el aula. En el trabajo se verifica la hipótesis de que los métodos de enseñanza basados en la elaboración de proyectos y el aprendizaje cooperativo mejoran -por una parte- el rendimiento de los alumnos y -por otra- la satisfacción de los estudiantes.

Los profesores de la *Escola Superior de Educação* de la Universidad de Vi-seu (Portugal) Emilia C. Martins; Rosina I. Ribeiro de Sá Fernandes; Francisco E. Dias y Catia C. Avila-Magalhaes han efectuado una investigación sobre los predictores del éxito académico en la enseñanza superior: *Um estudo dos preditores del sucesso académico no ensino superior*. Estudian el éxito académico como un problema grave de la educación universitaria portuguesa. La investigación que da soporte al artículo, plantea la enseñanza universitaria como “transmisión de conocimientos”, el rendimiento académico como sinónimo de una excelente calificación escolar, y el fracaso es atribuido a diversos factores intrapersonales del estudiante, en interacción con factores de éxito individuales y contextuales. El trabajo está realizado con una muestra numerosa de estudiantes universitarios. Concluye atribuyendo un peso moderado las variables individuales e institucionales.

Verónica Sánchez-Burneo (UTPL-Universidad Técnica Particular de Loja (Ecuador) y Miriam García-Blanco (UNED-Universidad Nacional de Educación a Distancia (España) aportan el diseño y Validación de un instrumento para una profesionalización de calidad: *El Inventario de Tareas del Maestro de Educación Básica*. Este instrumento permite acercarnos a una mejor definición de las características y competencias (perfil) del maestro de educación básica. Se expone la metodología empleada en su diseño; se apoya -orienta y guía- en seis estudios relacionados y utiliza la APT (técnica de Análisis de Puestos de Trabajo). La validación se realizó desde tres puntos de vista: expertos, maestros titulados y empleadores. El inventario consta de siete dimensiones y 58 tareas docentes. Puede utilizarse para orientar la formación de futuros maestros y para evaluar la calidad (profesionalidad) de profesores en activo.

El segundo grupo de artículos contiene tres artículos, dentro del campo de la psicología del aprendizaje. Rita Lobo y Ana-Paula Couceiro de la Universidad de Coimbra (Portugal) han elaborado un artículo titulado *Avaliação da leitura em idade escolar em Portugal: revisão crítica*. Es un trabajo de revisión

sobre los niveles de lectura en portugués. Revisa una amplia muestra de la literatura especializada sobre evaluación de la lectura en niños de edad escolar. Los elementos que se tienen en cuenta en esta revisión abarcan los principales componentes del lenguaje: el reconocimiento de palabras, el acceso al léxico, la comprensión lectora y otros procesos cognitivos aplicados a la conciencia fonológica, la percepción del habla, el conocimiento alfabético y la velocidad de procesamiento. Una aportación original de esta investigación es el análisis de los instrumentos de evaluación de la lectura utilizados en el sistema educativo de Portugal.

Dentro de este mismo área de conocimiento: *Creatividad y aprendizaje en niños de 4 y 5 años*. Ha sido elaborado por los profesores: José-Luís Antoñanzas; María Torner; Carlos Salavera, Rebeca Soler y Pablo Usán, de la Universidad de Zaragoza (España). Plantean el estudio de las relaciones entre creatividad y aprendizaje en niños pequeños. Utilizan una numerosa muestra de alumnos de educación infantil para reconocer la repercusión de las variables edad y género en la evolución de la creatividad en esta etapa del desarrollo. Los resultados muestran que los alumnos de mayor edad obtienen mayor puntuación en creatividad, a la vez que verifican que esta capacidad no tiene reflejo alguno en el expediente académico del alumno. Además, la investigación muestra la existencia de una relación significativa entre creatividad y aprendizaje.

El profesor Yannick Hernández, de la Universidad Politécnica de Madrid (España) (*Corrientes de educación en valores en educación física y deporte: una revisión franco-española*) efectúa una revisión bibliográfica comparada de cómo abordan -el sistema educativo español y el francés- las corrientes de “educación en valores” en el ámbito de la educación física y deportiva. La información procede de la bibliografía especializada y de psicólogos y sociólogos especialistas en el tema. Concluyen que la bibliografía en español muestra que se tiende a dar una perspectiva de desarrollo moral y ética personal; mientras que en la bibliografía en francés, lo que predomina es el desarrollo del individuo como actor social.

Al tercer grupo de artículos pertenece el trabajo de Jaime-Antonio Foces, de la UNED (España) cuyo título es: *PISA, IDE e IPE: evidencia empírica de las desigualdades educativas entre las regiones españolas*. Estudia las diferencias educativas existentes entre las Comunidades Autónomas de España y se fundamenta en los datos aportados por los informes PISA de 2006, 2009 y 2012. Los resultados son comparados con el IDE (Índice de Desarrollo Educativo) y el IPE (Índice de Pobreza Educativa). La principal -y más importante- conclusión es

que el nivel educativo de dos tercios de las comunidades españolas es similar e –incluso- superior a la media de los países de la OCDE. En el tercio restante, que está por debajo de esos niveles, se aprecia una polarización norte/sur, y en la que las diferencias entre las regiones españolas son similares a las de los demás países de la OCDE.

Finalmente, las profesoras Verónica López-Fernández, de la UNIR-Universidad Internacional de La Rioja y Carmen Requena-Hernández de la Universidad de León, han escrito el artículo titulado *Actividades de ocio y funcionamiento cognitivo en personas jubiladas independientes*. Tiene interés y trascendencia educativa dentro del área de la psicología evolutiva: vejez. Estudian las diferencias en el funcionamiento de las capacidades cognitivas de las personas mayores mediante la aplicación de las pruebas Stroop, test de trazo, test de memoria conductual Rivermead y test de Weschler. El ocio es medido a través de la aplicación de la Prueba Tiempo de Ocio, construido por las autoras del trabajo. Los resultados obtenidos en el análisis de estos factores aportan más evidencia empírica de algo ya conocido: los mayores con mayor variedad de ocio -y más activos- obtienen mejores resultados en las pruebas cognitivas.

En Valladolid, 1 de junio de 2015

José-María ROMÁN SÁNCHEZ. Director

Víctor SANTIUSTE BERMEJO. Director Asociado

# **Expectativas, satisfacción y rendimiento académico en alumnado universitario**

## **Expectation, satisfaction and academic achievement in university students**

Javier Pérez Padilla

Universidad de Huelva

### Resumen

Los estudios realizados hasta la fecha subrayan la influencia que las expectativas tienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este estudio se pretende analizar la influencia de las expectativas del alumnado en la satisfacción y el rendimiento académico. Así, al inicio del curso el alumnado cumplimentó el Cuestionario de Expectativas. Al finalizar el cuatrimestre y tras realizar el examen de la asignatura, los participantes cumplimentaron la Escala de cumplimiento de expectativas. De acuerdo a los resultados, el cumplimiento de las expectativas estudiadas supuso el 36% de la varianza explicada de la dimensión de satisfacción y el 12% del rendimiento académico del grupo de alumnos. Tras este análisis, se explora de cualitativamente las expectativas mostradas a principios de curso para realizar modificaciones curriculares. Por tanto, analizar las expectativas del alumnado permite al profesor diseñar propuestas curriculares, repercutiendo así de manera significativa en el rendimiento del estudiante y su satisfacción con la asignatura.

Palabras clave: expectativas; satisfacción; rendimiento académico; rendimiento inmediato.

### Abstract

The influence that expectations have in the teaching-learning process is a key dimension to consider. The aim of this study was to analyze the influence of the student's course expectative in their satisfaction and academic achievement. The Students Expectations Questionnaire was administrated at the beginning of the course to 62 students. At the end of the semester and after taking the course exam, participants also completed the Scale Fulfillment of Expectations. According to the results, both regression analyses reveal that the fulfilled expectation explains the 36% and 12% of the satisfaction and academic achievement variances. Once this influence was examined, the expectative about the course were analyzed through qualitative methods, which denote the need for curriculums modifications. Analyze student expectations may allow the university teacher to design curriculum proposals that impact significantly and favorably on student performance and satisfaction with the course.

Keywords: expectative; satisfaction; academic achievement; student performance.

Desde la década de los 60 se ha producido un incremento en el número de investigaciones que tratan de examinar cómo diferentes dimensiones cognitivas influyen en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Estos estudios subrayan la importancia que variables cognitivas, metacognitivas y motivacionales tienen en este proceso, y la necesidad de analizar la relación que estas dimensiones tienen con el aprendizaje y el rendimiento. Concretamente, el análisis de las expectativas es ya un tópico clásico en la Psicología, especialmente desde la aparición de la psicología cognitiva, y ha derivado en un elevado número de estudios realizados en una gran diversidad de contextos.

Aunque los primeros planteamientos del término de expectativa fueron realizados por Edward Tolman y Kurt Lewin (Peralta, 2006), su conceptualización no ha dejado de crecer conforme se han ampliado sus ámbitos de aplicación. Así, Escoriza (1985) define las expectativas como la anticipación de un evento o consecuencia futura, tanto en el ámbito personal como social, mientras que Ros (1985) las conceptualiza como creencias generalizadas que se tienen acerca del un objeto social, añadiendo el término deseo a su conceptualización. Por otra parte, Bandura (1977) incluye en su definición la probabilidad de alcanzar una meta concreta basándose

en la experiencia personal, añadiendo los términos expectativas de resultados y expectativas de eficacia como dimensiones claves para el análisis de las expectativas. Por su parte, Oliver (1980) asocia el término de expectativa con la satisfacción del producto o servicio presentado, aludiendo a que la predicción de lo que se espera puede estar más relacionada con la satisfacción final del usuario en comparación con la percepción que éste tenga del producto en sí mismo. Es por ello que las expectativas pueden ser analizadas tanto desde el punto de vista de la evaluación de las metas personales como acerca de acontecimientos ajenos a la persona.

Como se ha comentado más arriba, el estudio de las cogniciones y, más concretamente, de las expectativas, se ha desarrollado en diferentes entornos, desde el clínico al empresarial. Uno de ellos es el ámbito educativo, el cual ha sido contexto de investigación prolífico en estas cuestiones (Appleton-Knapp y Krentler, 2006). Concretamente, el estudio de las expectativas en educación se ha centrado desde sus inicios en el profesorado, y cómo este colectivo puede influir en el alumnado a través de sus cogniciones. La mayoría de las investigaciones realizadas en esta población estuvieron centradas en las profecías de autocumplimiento y en el efecto Pigmalion, es decir, en cómo las expectativas del profesora-

do con respecto a sus alumnos llegan a convertirse en realidad. Debido al importante número de estudios que ha seguido esta línea en el ámbito escolar, se deben tomar precauciones a la hora de aplicar sus resultados en las aulas universitarias. No obstante, y tal como señalan De Juanas y Rodríguez (2004), hasta hace poco no se ha considerado la influencia de las expectativas del alumnado sobre el profesorado, desarrollándose así un bajo número de investigaciones relacionadas con este tema. Sin embargo, el foco del análisis educativo actual comienza a pasarse del profesorado y sus métodos de enseñanza al estudiante y sus estilos de aprendizaje, tal como indican Berbén, Pichardo y De la Fuente (2007).

Los estudios centrados en las expectativas de los alumnos universitarios han abarcado una multitud de aspectos, dividiéndose estas investigaciones en dos tipos según Pichardo, García, De la Fuente y Justicia (2007): las primeras tienen como objetivo conocer qué esperan de la universidad como institución y las segundas evaluar qué expectativas tienen el alumnado acerca de dimensiones concretas del proceso de enseñanza-aprendizaje. Comenzando por el primer grupo, en la literatura internacional y nacional existe un significativo número de estudios centrados en la percepción y expectativas que los alumnos poseen acerca de la universidad (v.g., Kuh, 2007; Pichar-

do et al., 2007; Rodríguez-Gallego, y Ordoñez-Sierra, 2014). Así, Kuh, Gonyea y Williams (2005) analizaron qué variables influían en las expectativas del alumnado indicando que las aspiraciones educativas, la motivación y una actitud positiva pre-existente hacia la universidad fueron las más destacables a la hora de evaluar a la institución. Por otra parte, Kuh (2007) a través de los estudios de la BCSEE, los estudiantes universitarios de primer año esperan estudiar más horas y no tener contacto significativo con sus profesores. En un estudio realizado por Sander, Stevenson, Kingy y Coates (2000), centrado en las expectativas del alumnado de primer año sobre la enseñanza universitaria, se indica que el método de conferencia tradicional es el esperado frente al método de conferencia interactiva, siendo la primera precisamente el método de enseñanza menos deseado por detrás de la dramatización. Tal como indica este mismo autor, las expectativas del alumnado con respecto a su rendimiento, o confianza académica, disminuyen en el primer año de universidad, siendo aquellos estudiantes que tienen unas bajas expectativas de éxito en su primer año los que acusan más esta disminución. Actualmente los estudios centrados en las expectativas del alumnado con respecto a la universidad han adoptado la perspectiva de la Teoría de la Calidad del Servicio

(Sanders, 2005) y el Modelo Conceptual de las Expectativas del Servicio del Cliente (Zeithaml, Parasuraman, y Berry, 1990; 1993), los cuales señalan que el cumplimiento de las expectativas de los alumnos repercutiría en la evaluación de la calidad que éstos hacen de la institución. Así, y tal como señalan varios autores (Martínez, García, y Quintanal, 2006; Pichardo et al., 2007), el estudio de las evaluaciones subjetivas que los estudiantes de la institución realizan en torno a la misma, ha extendido, de nuevo, la conceptualización de las expectativas en el entorno académico, y ha servido como base para analizar y mejorar los recursos y procesos que demanda el alumnado para su formación.

Con respecto al segundo grupo de investigaciones (v.g., Cuenca y García, 2014; Cortés et al., 2012), aquellas centradas en las expectativas de los estudiantes con respecto al proceso enseñanza-aprendizaje, una de las dimensiones analizadas que han acumulado un mayor número de investigaciones está centrada en las expectativas del alumnado con respecto al docente universitario. En un estudio con estudiantes de grado y postgrado, Villalobos, Melo y Pérez (2010), afirman que los primeros mantenían unas expectativas más bajas con sus docentes frente a los estudiantes de postgrado. Por su parte, Burón (1995) afirma que el profesorado también puede ser sensible a las ex-

pectativas del alumnado reinvirtiéndose la profecía de autocumplimiento tal como se había estudiado clásicamente, modificándose así el comportamiento del docente. Además, en un estudio centrado en el Espacio Europeo de Educación Superior se señalan que las expectativas del alumnado con respecto a su profesor-tutor varía en función del curso en el que se encuentre y que no existe un perfil único demandado por el estudiante (Troyano y García, 2011). De igual manera, el alumnado también realiza expectativas en torno a sus capacidades como estudiantes tal como señalan Pintrich y DeGroot (1990), los cuales indican en su investigación que aquellos aprendices que tienen altas expectativas de éxito usan un mayor número de estrategias cognitivas y metacognitivas, se implican más en la tarea y alcanzan unas más altas metas en comparación con aquellos con bajas expectativas. En nuestro país, son numerosas las investigaciones que confirman la importancia de las expectativas y las actitudes en el logro del estudiante universitario (Barbero, Holgado, Vila, y Chacón, 2007; Cuenca y García, 2014; Martínez, 2010). Por su parte, Martín y Romero (2003) analizaron los tipos de expectativas que, concretamente, influían en el rendimiento académico de los estudiantes que formaron parte de su muestra. Así, las expectativas generalizadas de control de los resultados



académicos futuros y las expectativas de ausencia de control de los resultados académicos futuros, especialmente del éxito, fueron las dimensiones que predijeron con mayor poder el rendimiento académico del alumnado.

Así pues, existe una gran acumulación de datos en torno a la influencia de las expectativas en el rendimiento y la satisfacción del estudiante en general y el alumno universitario en particular. Sin embargo, aunque los objetos de análisis suelen ser el estudiante en sí, el docente en particular o la universidad como institución, hallamos pocas investigaciones en la literatura científica que se centren en las expectativas que el alumnado posee en cuanto a la materia en sí misma y cómo las expectativas en torno a ella pueden influir en el grado de logro y satisfacción del estudiante. Este análisis aportaría aun más información sobre las expectativas del alumnado universitario y, tal como afirman Keith Stevenson y Paul Sander, las investigaciones de este tipo permitirían acordar con los estudiantes universitarios unos métodos de enseñanza y evaluación más efectivos a la hora de desarrollar el proceso enseñanza-aprendizaje (Stevenson, Sander, y Naylor, 1997), por lo que analizar las expectativas del alumnado puede permitir al profesor universitario diseñar propuestas curriculares que repercutan de manera significativa y favorable en el rendimiento del estudiante y su sa-

tisfacción con la asignatura (Balteiro y Campos, 2014).

Por todo lo comentado anteriormente, este trabajo consta de tres objetivos diferenciados: Caracterizar las expectativas del alumnado matriculado acerca de una asignatura optativa del tercer curso del Grado en Trabajo Social, así como evaluar la relación del grado de cumplimiento de expectativas de los alumnos con la satisfacción general con la asignatura y el rendimiento académico y, por último, diseñar una propuesta curricular en función de las expectativas del alumnado en el caso de que se demuestre que las tres dimensiones estudiadas estén relacionadas de una manera relevante.

## Método

### Participantes

La muestra de este estudio estuvo constituida por un total de 62 alumnos pertenecientes a la asignatura Riesgo y protección del desarrollo psicológico en la familia, impartida en el tercer curso del Grado en Trabajo Social, lo cual supuso el 93.93% del alumnado matriculado. Los participantes tenían en torno a los 23 años ( $M = 23.08$ ,  $DT = 5.70$ ) y la gran mayoría eran mujeres (81.08%) frente a hombres (18.92%). Un bajo porcentaje de los alumnos tra-

bajaban en el momento de la realización del estudio (8.11%) y todos ellos en empleos de baja cualificación. El método de acceso a la carrera utilizado principalmente por estos alumnos fue la realización del Bachiller (81.08%) seguido por un Módulo Formativo de Grado Superior (10.81%) y finalmente por el acceso de Mayores de 25 años (8.11%).

### **Instrumentos**

Con el objetivo de recoger las expectativas del alumnado y el grado de cumplimiento de las mismas, así como el nivel de satisfacción con la asignatura, se construyeron dos instrumentos ad hoc. Si bien a continuación se describen los instrumentos de evaluación, el Cuestionario de expectativas y la Escala de cumplimiento de expectativas se pueden encontrar en las últimas páginas de este trabajo (anexos 1 y 2).

- Cuestionario de expectativas. Este cuestionario consta de seis preguntas en torno a la expectativas de los alumnos acerca de la aportación académica de la asignatura, el impacto de la asignatura en relación con el ejercicio futuro de la profesión, los métodos y técnicas de enseñanza que se desarrollarán a lo largo de la asignatura, así como los recursos didácticos utilizados, los instrumentos de evaluación y las fuentes de información. Un ejemplo de estas cuestiones sería

“¿Qué expectativas tienes acerca de esta asignatura en cuanto al aprendizaje de tipo académico?”.

Escala de cumplimiento de expectativas. Este cuestionario consta de siete afirmaciones, con los mismos tópicos que la anterior (aportación académica de la asignatura, impacto de la asignatura en relación con el ejercicio futuro de la profesión, métodos y técnicas de enseñanza, recursos didácticos utilizados, instrumentos de evaluación y fuentes de información), más una afirmación que evaluó el cumplimiento general de las expectativas. Los alumnos debían mostrar su grado de acuerdo con las mismas a través de una escala tipo Likert con seis opciones de respuesta (1 = totalmente en desacuerdo a 6 = totalmente de acuerdo) con el objetivo de evitar las opiniones intermedias. Un ejemplo de los ítems de los que consta este instrumento es “Esta asignatura ha cumplido mis expectativas en referencia al aprendizaje académico”. El alfa de Cronbach para evaluar la fiabilidad de la escala en la muestra de este estudio fue de 0.86. De manera puntual, se agregó una séptima pregunta con la cual se evaluó el grado de satisfacción con la asignatura en una escala de 1 a 10.

Rendimiento académico. Para evaluar el rendimiento académico del alumnado, se diseñó un examen de 40 afirmaciones verdaderas o falsas de contenido teórico; la prueba de eva-

luación tuvo en cuenta los errores en la respuesta. En este caso, cabe señalar que el rendimiento académico que estamos analizando sería el categorizado por Tejedor y García-Valcárcel (2007), como rendimiento inmediato.

### **Procedimiento**

El estudio se realizó utilizando un tipo de muestro casual o incidental, contando con la colaboración voluntaria del alumnado matriculado en la asignatura Riesgo y protección del desarrollo psicológico en la familia, al cual se le administró a principios del curso, al inicio de la primera clase, el Cuestionario de expectativas del alumnado. Al finalizar el cuatrimestre y tras evaluar su rendimiento académico a través del examen de la asignatura, los participantes cumplimentaron igualmente la Escala de cumplimiento de expectativas.

### **Resultados**

En el siguiente apartado se describen los resultados obtenidos tras analizar los datos recogidos en las entrevistas realizadas con el alumnado. En primer lugar, se caracterizan las expectativas de éstos en referencia a la asignatura, realizando un análisis de tipo cualitativo basado en la coincidencia de expectativas en cada una de las preguntas presentadas. Tras ello, y realizando un análisis de tipo cuanti-

tativo, se presentarán los estadísticos descriptivos referidos al cumplimiento de expectativas y a la satisfacción con la asignatura, estudiando la relación entre los dos constructos. Para finalizar, se estudia el porcentaje de varianza que las expectativas del alumnado explican del rendimiento académico y de la satisfacción de la asignatura.

### **Caracterización de las expectativas.**

Iniciamos la exploración de datos con un análisis de tipo cualitativo en el que se analizaron las ideas y expectativas del alumnado en torno a seis aspectos concretos de la asignatura: aportación académica de la asignatura, ejercicio futuro de la profesión, métodos y técnicas de enseñanza, tipo de recursos didácticos, instrumentos de evaluación para valorar los conocimientos y fuentes de información.

En el primero de ellos, la aportación académica de la asignatura, la mayoritaria opinión del alumnado, el 40.54% del grupo, se recoge en la siguiente afirmación: “Pienso que esta asignatura me aportará conocimientos para identificar cuáles son las necesidades para un desarrollo óptimo del sistema familiar, pudiendo identificar conductas de riesgo”.

Gran parte de los alumnos señalaron que les interesaba, por tanto, ampliar su conocimiento teórico en torno a las cuestiones relacionadas con las

familias en riesgo. Además, se observó que la idea de aumentar y concretar conocimientos de otras asignaturas anteriores centradas en el desarrollo psicológico del ser humano estaba bastante extendida entre las expectativas del grupo clase.

El segundo de los aspectos estudiados, es decir, las expectativas sobre la aportación de la asignatura al futuro ejercicio profesional, se resumen en tres ideas generales: aplicación de los conocimientos adquiridos, formación en habilidades de intervención con el colectivo familiar y relación de la asignatura con el tipo de población con el que se puede intervenir desde el Trabajo Social.

*“Cuando me encuentre con casos de este tipo, tener los conocimientos y las aptitudes necesarias para poder llevar a cabo de manera adecuada la intervención”.*

*“... en un futuro, vamos a trabajar con familias de forma continua [...] y considero fundamental saber cómo afrontar cada riesgo que pueda surgir en cada familia”.*

En cuanto a la tercera de las expectativas estudiadas, métodos y técnicas de enseñanza que esperan se desarrollen a lo largo de la asignatura, el alumnado aportó numerosas ideas acerca de qué esperaban encontrar en las clases: explicaciones teóricas, dinámicas, exposiciones orales, lecturas obligatorias, debates, asistencia

a conferencias, role playing, trabajos grupales, etc. Sin embargo, se observó una mayor preferencia por parte de los alumnos hacia el contenido eminentemente práctico: trabajos con casos reales e interacción con material real.

*“A la hora de trabajar una asignatura me parece el método más útil la teoría aplicada a casos prácticos, ya que permite afianzar y ver más claros los conceptos...”.*

*“Prácticas de casos, a ser posible, lo más acercados a la realidad para poder ver de manera detallada lo que, a pie de calle, me voy a encontrar en un futuro”.*

Con respecto a los recursos didácticos que el grupo clase espera les sirva de apoyo para adquirir los conocimientos de la asignatura, de nuevo nos encontramos con una gran coincidencia en las respuestas. El material teórico, las diapositivas y los documentales son nombrados por la mayoría de los alumnos como los recursos didácticos que esperan encontrarse y los que, a la vez, consideran más satisfactorios:

*“Los Power Point resultan muy útiles pues te ayudan a estudiar los temas, los vídeos también me resultan bastante útiles”.*

*“Diapositivas, resúmenes de los temas...”.*

Además, indicaron en las respuestas la importancia de la plataforma Moodle para una adecuada adquisición y control de dichos recursos.

*“Desde mi punto de vista, todo que demos en clase deben estar en la moodle para el correcto seguimiento de la materia”.*

Sobre los instrumentos de evaluación utilizados a la hora de examinar su rendimiento académico, los alumnos indicaron que el examen final y la realización de actividades académicas dirigidas a lo largo del curso son los métodos de evaluación esperados para esta asignatura.

*“Conocimientos teóricos a través del examen [...] realización de trabajos grupales”.*

Finalmente, cuando se les preguntó acerca de las fuentes de información que esperaban manejar, los alumnos señalaron que los apuntes redactados por el profesor, secciones seleccionadas de manuales y artículos especializados, así como de nuevo las diapositivas utilizadas en clase, eran lo que esperaban encontrar según se desarrolle la asignatura.

*“Apuntes y power points del profesor”.*

*“Partes de libros que nos ayuden, pero que estén disponibles en internet”.*

*“Artículos que nos aclaren las dudas”.*

Como conclusión de este apartado, nos hemos encontrado con una amplia variedad de respuestas que, sin embargo, solían coincidir en los aspectos más básicos: el alumnado indicó expectativas positivas en torno a la

asignatura, esperando una satisfactoria repercusión en su futuro profesional por un lado, y, por otro, una asignatura práctica, con material suficiente a su disposición y con un método clásico de evaluación.

### **Cumplimiento de las expectativas.**

Tras estudiar de manera pormenorizada las expectativas que, de forma global, el alumnado tiene acerca de la aportación académica de la asignatura, a su futuro profesional, los métodos y técnicas de enseñanza, recursos didácticos, instrumentos de evaluación y fuentes de información, nos dispuestos a analizar el cumplimiento de estas expectativas una vez ha finalizado el curso.

De forma general, el alumnado indicó que sus expectativas en referencia a la asignatura se habían cumplido en mayor medida ( $M = 8.15$ ,  $DT = 1.09$ ). Concretamente, como se puede observar en la Tabla 1, y en una escala de uno a seis, las expectativas en relación al aprendizaje académico ( $M = 5.20$ ,  $DT = 0.57$ ) y al futuro profesional ( $M = 5.20$ ,  $DT = 0.60$ ) resultaron ser aquellas que mejores puntuaciones lograron. Por otra parte, y tras realizar una prueba con muestras relacionadas con el estadístico  $t$ , las expectativas referidas al instrumento de evaluación fueron las que menos había sido cubiertas en comparación con las restan-

tes subescalas ( $p < .05$ ) y la que más variabilidad de respuesta había conseguido ( $M = 4.54$ ,  $DT = 1.03$ ). Cabe destacar que aun así el grado de satisfacción de las expectativas en torno al instrumento de evaluación se encontró muy próximo al valor máximo de la

escala.

En lo referente a la satisfacción con la asignatura, la media en la respuesta de los alumnos se situó en 8.26 con una baja variabilidad ( $DT = 1.11$ ), situándose este estadístico entre los valores 5 y 10 en la escala.

Tabla 1. Análisis de regresión múltiple: expectativas, rendimiento y satisfacción.

	<i>M (DT)</i>	2	3	4	5	6	7
1.- Aprendizaje académico	5.20 (0.57)	.468***	.571***	.382**	.270**	.327**	.548***
2.- Futuro profesional	5.20 (0.60)	-	.190	-.023	-.094	.013	.272*
3.- Métodos y técnicas	5.05 (0.94)		-	.492***	.439***	.406***	.516***
4.- Recursos didácticos	5.05 (0.72)			-	.394**	.309*	.235
5.- Instrumentos de evaluación	4.54 (1.03)				-	.215	.327*
6.- Fuentes de información	4.97 (0.84)					-	.423***
7.- Satisfacción	8.26 (1.11)						-

\* $p < 0.05$ ; \*\* $p < 0.01$ ; \*\*\* $p < 0.001$

Continuamos nuestra exploración de los datos centrándonos en las relaciones entre la satisfacción con la asignatura y los distintos tipos de expectativas explorados. Observamos que todas las escalas, exceptuando la referida a los recursos didácticos empleados ( $r = .235$ ,  $p > .05$ ), correlacionaron positivamente el grado de satisfacción general. En concreto, las expectativas referidas al aprendizaje académico fue la que obtuvo un mayor coeficiente de correlación con esta dimensión ( $r = .548$ ,  $p < .001$ ) seguida de las expectativas en torno a los métodos y técnicas de enseñanza ( $r = .516$ ,  $p < .001$ ), es decir, conforme aumentaba el cumplimiento de las expectativas en estos as-

pectos, igualmente aumentaba la satisfacción con la asignatura. Analizando las correlaciones entre las expectativas del alumnado en torno a la asignatura, se puede indicar que aquellas centradas con el aprendizaje académico guarda relación con todas las expectativas estudiadas, dándose la mayor correlación con los métodos y técnicas de enseñanza ( $r = .571$ ,  $p < .001$ ) y la menor con las expectativas referidas al instrumento de evaluación ( $r = .270$ ,  $p < .05$ ). Con respecto a aquellas centradas en el futuro profesional se observó que no se correlacionó con ninguna, exceptuando con el aprendizaje académico.

Para analizar el papel de las expec-

tativas con respecto a la satisfacción general y al rendimiento académico, medido éste con la calificación obtenida en el examen de la asignatura, se realizaron diversos análisis de regresión múltiple para así explorar los efectos principales de las dimensiones estudiadas. Para cada análisis se convirtieron las puntuaciones directas de las variables predictoras en tipificadas para así reducir la multicolinealidad y facilitar la interpretación de los resultados (Calvete, 2008). A continuación

se estudió la calidad de los datos para observar los casos extremos, utilizándose para ello gráficos de dispersión basados en los residuos estandarizados con los valores pronosticados tipificados, eliminándose a tres sujetos de cada análisis de regresión. Para finalizar la comprobación de la calidad de los datos, se testaron los supuestos de validación de los modelos (independencia, homocedasticidad, normalidad y colinealidad), resultando todas las comprobaciones satisfactorias.

Tabla 2. Modelos de regresión.

Análisis de regresión	Modelo	R cuadrado corregida	Cambio en R cuadrado	Cambio en F	Durbin-Watson
Satisfacción	1	.365	.428	6.742***	2.069
Rendimiento	1	.119	.221	2.174*	1.814

\*  $p < 0.05$ ; \*\*  $p < 0.01$ ; \*\*\*  $p < 0.001$

Como se puede observar, en la Tabla 2 se presentan los datos referidos a los dos modelos de regresión lineal realizados. En ambos se utilizaron el método introducción para explorar el porcentaje de varianza explicada de las variables predictoras, las cuales se introdujeron en un solo paso, para controlar la influencia que cada variable podría ejercer en las demás. Como se puede observar, al analizar los efectos principales, el porcentaje de varianza que explican las expectativas del alumnado en la satisfacción con la asignatura fue del 36% ( $R^2 = .365$ ), siendo este modelo significativo ( $F =$

6.742,  $p < .001$ ). De igual manera, el conjunto de expectativas del grupo de clase explicaron el 12% de la varianza del rendimiento académico, resultando el cambio en F significativo ( $F = 2.174$ ,  $p < .05$ ).

En el primer análisis de regresión centrado en la explicación de la satisfacción general con la asignatura, y tal como se indica en la Tabla 3 donde se ofrecen los estadísticos y los coeficientes de regresión de cada modelo estudiado, algunas expectativas de los alumnos se mostraron claramente significativas. Concretamente, aquellas centradas en el aprendizaje académi-

co ( $\beta = .304$ ,  $p < .05$ ) y en las fuentes información ( $\beta = .237$ ,  $p < .05$ ), lo que significa que estas dos dimensiones, sobre las demás, explicaron un mayor porcentaje de varianza con una tendencia lineal positiva. De igual

manera, las expectativas en torno a las fuentes de información tuvieron un mayor peso a la hora de explicar el rendimiento académico frente al resto de expectativas ( $\beta = -.376$ ,  $p < .05$ ).

Tabla 3. Coeficientes de los modelos de regresión para Satisfacción y Rendimiento Académico.

	Satisfacción		Rendimiento	
	R <sup>2</sup>	$\beta$	R <sup>2</sup>	$\beta$
	.428		.221	
Aprendizaje académico		.304*		.219
Futuro profesional		.097		.107
Métodos y técnicas de enseñanza		.219		-.052
Recursos didácticos		-.121		.115
Instrumentos de evaluación		.155		.210
Fuentes de información		.237*		-.376*

\*  $p < 0.05$ ; \*\* $p < 0.01$ ; \*\*\* $p < 0.001$

## Discusión

El presente trabajo tuvo como objetivo principal caracterizar las expectativas del alumnado en torno a una serie de dimensiones relativas al desarrollo de una asignatura optativa del Grado de Trabajo Social, así como estudiar la relación del cumplimiento de estas expectativas con la satisfacción general con la asignatura y el rendimiento académico de los alumnos participantes. En el caso de demostrarse que las expectativas del alumnado estuvieran relacionadas con las dimensiones anteriormente señaladas, nos propusimos diseñar una serie de cambios curriculares en la asignatura. Cabe

destacar que la investigación que aquí se presenta surge de la inquietud de conocer en profundidad al alumnado universitario como sujeto activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje y a las dimensiones cognitivas que median y moderan el rendimiento académico. De igual manera, este trabajo se enmarca en las corrientes actuales de evaluación de la satisfacción del alumnado en relación a diferentes aspectos de la Universidad, como son la Teoría de la Calidad del Servicio (Sanders, 2005) y el Modelo Conceptual de las Expectativas del Servicio del Cliente (Zeithaml et al., 1990; 1993).

En primer lugar, nos propusimos explorar la relación del cumplimiento



de las expectativas con la satisfacción que el alumnado ha experimentado al cursar la asignatura. Los resultados indicaron que el cumplimiento de las expectativas acerca del aprendizaje académico, los métodos y técnicas pedagógicas utilizadas así como las fuentes de información que contienen los conceptos teóricos a tratar, fueron aquellas que tuvieron un mayor peso en la relación positiva con el sentimiento de satisfacción. Así, nos encontramos que conforme aumentan el cumplimiento de las expectativas en torno a estas tres dimensiones, mayor es la satisfacción del grupo de alumnos con la asignatura. Tomadas en conjunto, y a través de un análisis de regresión lineal, hemos podido observar que el cumplimiento de las expectativas estudiadas supuso el 36% de la varianza explicada de la dimensión de satisfacción, lo que es un porcentaje nada despreciable, y nos indica que el estudio de las expectativas del alumnado siguiendo la línea de Sanders (2005) y Zeithaml y colaboradores (1990, 1993) y tomándolas en consideración, como apuntaban Stevenson y colaboradores (1997), pueden ser relevantes a la hora de proponer una mejora en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Como se ha apuntado más arriba, el estudio de dimensiones cognitivas, y su relación con los logros de los estudiantes ha sido una línea fructífera a la hora de identificar dimensiones

psicológicas influyentes en el ámbito académico. En nuestro caso concreto, observamos que el cumplimiento de las expectativas estudiadas explicó en su conjunto el 12% de la varianza explicada del rendimiento académico, entendido este como la calificación obtenida a través del examen de la asignatura, siendo el modelo estadísticamente relevante. Según los análisis efectuados, nos encontramos que cuanto más alejadas se encuentran el cumplimiento de las expectativas en torno a las fuentes de información manejadas en la asignatura, aumentó el rendimiento académico. Unas de las explicaciones que encontramos en este fenómeno, la cual presentamos con la mayor de las precauciones, es que el nivel crítico que manifestó el alumnado que obtuvo una mayor calificación académica en torno a los materiales objeto de estudio, era propio de estudiantes con mayor implicación y motivación hacia el aprendizaje. Sin embargo, esta hipótesis no pudo ser comprobada y, por lo tanto, se propone como una futura línea de investigación. La relación entre las expectativas referentes a las fuentes de información y el éxito académico (entendido en este trabajo como rendimiento inmediato), se encuentra en la línea de lo observado por Cuenca y García (2014), donde se indica que la disponibilidad de modelos de exámenes de otros años o tener apoyos telemáticos de enseñan-

za son recursos fundamentales para un adecuado éxito académico de acuerdo con el alumnado.

Una vez expuesta la importancia que las expectativas y su cumplimiento tienen en relación con la satisfacción con la asignatura y el rendimiento académico del alumnado, nos proponemos a comentar qué expectativas presentaron los estudiantes matriculados en la asignatura de Grado de Trabajo Social y cómo se deberían tener en cuenta para futuros cursos.

Tal y como hemos señalado anteriormente, el análisis de los datos se inició con un estudio de tipo cualitativo en el que se examinaron las expectativas del alumnado en torno a seis aspectos concretos de la asignatura: aportación académica de la asignatura, ejercicio futuro de la profesión, métodos y técnicas de enseñanza, tipo de recursos didácticos, instrumentos de evaluación para valorar los conocimientos y fuentes de información. Como se puede observar en los datos recopilados, existió una gran coincidencia del alumnado en torno a lo que esperaban que la asignatura les aportara académicamente, esto es, concretar conceptos trabajados en otras asignaturas relacionadas y ampliar conocimientos en torno a las situaciones de riesgo que puede vivir el núcleo familiar. Además, el grupo de alumnos presentaron la expectativa de que la asignatura sea eminentemente práctica,

basando sus actividades en casos reales, tomando contacto con la realidad de los profesionales que tratan con los contextos familiares de riesgo o donde se producen situaciones de desamparo. De igual manera, los estudiantes tuvieron la expectativa de que la asignatura está altamente relacionada con el futuro profesional a la hora de ejercer como trabajadores sociales, debido a que el contexto de desarrollo en el que se centra la asignatura, es decir, la familia, es transversal a gran parte de las intervenciones que este colectivo profesional puede realizar. La relación entre las materias de estudio y la expectativa acerca de su repercusión en el futuro profesional del estudiante suele encontrarse en otros trabajos realizados en nuestro país donde se constatan como una de las expectativas preferentes (Cortés et al., 2012; Cuenca y García, 2014; Martínez y Pons, 2014). Se encontró menos unanimidad en las expectativas centradas en los métodos y técnicas de enseñanza, así como en los recursos didácticos, donde el alumnado nombró un elevado número de técnicas de enseñanza y repasó casi la totalidad de los recursos didácticos más usuales. No es de extrañar la variabilidad encontrada en estos resultados, puesto que como indican Martínez y Pons (2014), el alumnado egresado suele nombrar una gran cantidad y variabilidad de actividades llevadas a cabo a lo largo de sus años de

estudio. Al contrario, los instrumentos de evaluación esperados y las fuentes de información fueron los seguidos a lo largo de las asignaturas cursadas anteriormente en el Grado, por lo que la experiencia en este aspecto resultó fundamental para crear una expectativa común en el alumnado.

Así pues, y teniendo en consideración la alta puntuación en la satisfacción del alumnado con la asignatura, se optó por realizar una serie de cambios concretos que tomaron en consideración las expectativas que los estudiantes presentaron al inicio del curso académico y que observamos no estuvieron presentes en la planificación inicial de la asignatura. Como aclaración, antes de iniciar nuestra serie de propuestas, queremos dejar constancia que tener en cuenta la opinión del alumnado no es igual a aplicar todo comentario relativo a la asignatura. Creemos pues que existe un término medio en el que el profesorado debe saber situarse, como experto pedagogo, entre lo que éste considera relevante y lo que no. No obstante, fomentar que el alumnado se convierta en un agente activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje y promover su participación en la toma de decisiones puede favorecer la consecución de un adecuado plan de aprendizaje (Balteiro y Campos, 2014). De esta manera, y como ha quedado constancia en la lectura de conjunto que hemos reali-

zado a través del análisis cualitativo, la expectativa global que el alumnado ha presentado a través de las seis dimensiones estudiadas se resume en que la asignatura debe tener un marcado carácter práctico. Para ello, hemos diseñado una serie de casos a raíz de expedientes reales ubicados en Servicios Sociales para trabajar con ellos a través de los conceptos estudiados; igualmente, hemos propuesto que el alumnado tome contacto y trabaje con protocolos de actuación para casos de maltrato infantil en el seno de la familia en situación de alto riesgo psicosocial; de la misma forma, sugerimos el contacto con profesionales de Servicios Sociales que trabajen en la temática de familias en riesgo, ya sea a través de visitas a los Centros Sociales o contando con la formación de seminarios en los que intervengan los citados profesionales. De igual manera, nuestros análisis nos indican que el método de evaluación no cumplió las expectativas que los estudiantes presentaron, por lo que se propone una negociación a principios de curso entre el alumnado y el profesorado en torno a esta dimensión. Además, y con el objetivo de reforzar esta línea de trabajo, se pondrá a disposición de los estudiantes modelos de exámenes de años pasados ajustando así sus expectativas en torno a esta dimensión.

Como es de esperar este estudio cuenta con limitaciones que deben ser

tenidas en cuenta a la hora de extrapolar los resultados del mismo, como son el bajo número de participantes o los instrumentos creados y utilizados ad hoc. Sin embargo, pretendemos que sea un buen punto de partida para futuras líneas de investigación centradas en materias concretas, las cuales deben tener en cuenta las creencias, opiniones y expectativas acerca de uno de los principales agentes del proceso enseñanza-aprendizaje: el alumnado.

### Referencias

- Appleton-Knapp, S. L., y Krentler, K. A. (2006). Measuring student expectations and their effects on satisfaction: The importance of managing student expectations. *Journal of Marketing Education, 28*(3), 254-264. doi: 10.1177/0273475306293359
- Balteiro, I., y Campos, M. Á. (2014). El alumno ante la guía docente: desconocimiento, expectativas y realidades. En M. T. Tortosa, J. D. Álvarez y Pellín, N. (Coords.), *XII Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria. El reconocimiento docente: innovar e investigar con criterios de calidad*, (pp. 2652-2667). Alicante: Universidad de Alicante.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84*, 191-215. doi: 10.1037/0033-295X.84.2.191
- Barbero, M. I., Holgado, F. P., Vile, E., y Chacón, S. (2007). Actitudes, hábitos de estudio y rendimiento en matemáticas: diferencias por género. *Psicothema, 19*, 413-421.
- Berbén, A. B., Pichardo, M. C., y De la Fuente, J. (2007). Relaciones entre preferencias de la enseñanza y enfoques de aprendizaje de los universitarios. *Infancia y Aprendizaje, 30*(4), 537-550. doi: 10.1174/021037007782334319
- Burón, J. (1995). *Motivación y aprendizaje* (2ª ed.). Bilbao: Mensajero.
- Calvete, E. (2008). Una introducción al análisis de moderación y mediación: aplicación al ámbito del estrés. *Ansiedad y Estrés, 14*(2-3), 159-173.
- Cortés, Á. L., de la Gándara Gómez, M., Calvo, J. M., Martínez, B., Gil, M. J., Ibarra, J., y Arlegui, J. (2012). Expectativas, necesidades y oportunidades de los maestros en formación ante la enseñanza de las ciencias en la Educación Primaria. *Enseñanza de las Ciencias, 30*(3), 155-176.
- Cuenca, M. E., y García, J. L. (2014).

- Aspectos vinculados al éxito académico y las expectativas del alumnado inmigrante en la Universidad. *Campo Abierto*, 33(1), 73-96.
- De Juanas, A., y Rodríguez, E. (2004, marzo-abril). *Expectativas de alumnos de bachillerato entorno al profesor universitario*. Trabajo presentado en el VII Congreso Internacional de Psicología y Educación, Almería, España.
- Escoriza, J. (1985). Motivación y aprendizaje. En J. Mayor Sánchez, *Psicología de la Educación* (pp. 528-556). Madrid: Anaya.
- Kuh, G. D., Gonyea, R. M., y Williams, J. M. (2005). What students expect from college and what they get. En T. Miller, B. Bender, J. Schuh, y Asociados (Eds.), *Promoting reasonable expectations: Aligning student and institutional views of the college experience* (pp. 34-64). San Francisco: Jossey-Bass.
- Kuh, G. D. (2007). What student engagement data tell us about college readiness. Association of American Colleges and Universities, Winter, 4-8.
- Martín, F., y Romero, M. E. (2003). Influencia de las expectativas en rendimiento académico. *Aula Abierta*, 81, 99-110.
- Martínez, J. A. (2010). Relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico universitario en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 2(18), 2-12.
- Martínez, M. M., García, B., y Quintanal, J. (2006). El perfil del profesor universitario de calidad desde la perspectiva del alumnado. *Educación XXI*, 6, 183-198. doi: 10.5944/educxx1.9.0.325
- Martínez, M., y Pons, E. (2014). La valoración que hacen los estudiantes de su experiencia universitaria. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, 7(1), 207-232.
- Oliver, R. (1980). A cognitive model of the antecedents and consequences of satisfaction decision. *Journal of Marketing Research*, 17, 460-469. doi: 10.2307/3150499
- Peralta, J. (2006). Rol de las expectativas en el juicio de satisfacción y calidad percibida en el servicio. *Límite. Revista de Filosofía y Psicología*, 1(14), 195-214.
- Pichardo, M. C., García Berbén, A. B., De la Fuente, J., y Justicia, F. (2007). El estudio de las expectativas en la universidad: análisis de trabajos empíricos y futuras líneas de investigación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9(1), 2-16.
- Pintrich, P. R., y DeGroot, E. (1990).

- Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40. doi: 10.1037/0022-0663.82.1.33
- Rodríguez-Gallego, M. R., y Ordóñez-Sierra, R. (2014). Análisis comparativo sobre expectativas de estudiantes de la Universidad de Sevilla en función del género y edad. *Revista Española de Educación Comparada*, 24, 247-272. doi: 10.5944/reec.24.2014.13583
- Ros, M. (1985). La percepción de la interacción y el juego de las expectativas. En C. Huici, *Estructura y procesos de grupo* (pp. 324-345). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Sander, P. (2005). La investigación sobre nuestros alumnos, en pro de una mayor eficacia en la enseñanza universitaria. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 5-3(1), 113-130.
- Sander, P., Stevenson, K., King, M., y Coates, D. (2000). University Students' Expectations of Teaching. *Studies in Higher Education*, 25(3), 309-323. doi: 10.1080/03075070050193433
- Stevenson, K., Sander, P., y Naylor, P. (1997). ELPO: A model that uses student feedback to develop effective open tutoring. *Open Learning*, 12(2), 54-59. doi: 10.1080/0268051970120207
- Tejedor, F. J., y García-Valcárcel, A. (2007). Causas del bajo rendimiento del estudiante universitario (en opinión de los profesores y alumnos). Propuestas de mejora en el marco del EEES. *Revista de Educación*, 342, 443-473.
- Troyano, Y., y García, A. J. (2011). Expectativas del alumnado sobre el profesorado tutor en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 7(2), 1-8.
- Villalobos, C., Melo, Y., y Pérez, C. (2010). Percepción y expectativas de los alumnos universitarios frente al profesor no pedagogo. *Estudios Pedagógicos XXXVI*, 3, 241-249.
- Zeithaml, V., Parasuraman, V., y Berry, L. (1990). *Delivering quality service: Balancing customer perceptions and expectations*. Nueva York: Free Press.
- Zeithaml, V., Parasuraman, V., y Berry, L. (1993). The nature and determinants of customer expectations of service. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 12(1), 1-12. doi: 10.1177/0092070393211001

## Anexo I

### Cuestionario de Expectativas del alumnado

El presente instrumento tiene como objetivo **explorar las expectativas del alumnado** acerca de diversas cuestiones agrupadas en dos categorías: aportaciones de la materia hacia el alumno y desarrollo de la materia. Para ello puedes responder a las preguntas que se formulan en el espacio que os hemos dejado para tal fin. Antes de realizar esta tarea, debes rellenar el apartado de datos sociodemográfico que antecede a las preguntas.

Este instrumento no es de tipo evaluativo, es decir, **no hay respuestas correctas o incorrectas**. Debes responder partiendo de tu razonamiento, expectativas e ideas previas.

### Gracias por tu colaboración

---

#### DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS

RODEA LA OPCIÓN QUE TE REPRESENTA

#### Asignatura:

**Sexo:** Hombre    Mujer

**Edad:** \_\_\_\_\_.

¿Trabajas? Sí No    **Tipo de trabajo:** \_\_\_\_\_.

#### Procedencia académica:

Bachillerato/ Módulo formativo grado medio/ Módulo formativo grado superior/ Mayor de 25 años/ Otras titulaciones universitarias. Otros (especificar): \_\_\_\_\_.

#### APORTACIÓN ACADÉMICA DE LA ASIGNATURA.

- 1.- ¿Qué expectativas tienes acerca de esta asignatura en cuanto al aprendizaje de tipo académico?
- 2.-, ¿Qué expectativas tienes acerca de esta asignatura en relación con el ejercicio futuro de tu profesión?

#### ASPECTOS DEL DESARROLLO DE LA ASIGNATURA

- 3.- ¿Qué métodos y técnicas de enseñanza consideras más útiles y más provechosas para el desarrollo de la asignatura?
- 4.- ¿Qué tipo de recursos didácticos serían adecuados, desde tu punto de vista, para el satisfactorio desarrollo de la materia?
- 5.- ¿Qué instrumentos de evaluación considerarías más acertado para valorar los conocimientos de esta asignatura?
- 6.- ¿Qué fuentes de información deberíamos manejar?

## Anexo II Escala de cumplimientos de expectativas

El presente instrumento tiene como objetivo evaluar el grado de satisfacción de las expectativas del alumnado matriculado en la asignatura. Para ello elige la respuesta que más te represente:

Apellidos y nombre: \_\_\_\_\_

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	En parte desacuerdo	En parte de acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. Esta asignatura ha cumplido mis expectativas en referencia al aprendizaje académico						
2. Esta asignatura ha cumplido mis expectativas en referencia a mi futuro profesional						
3. Los métodos y técnicas de enseñanza utilizadas han cumplido mis expectativas						
4. Los recursos didácticos utilizados han cumplido mis expectativas						
5. Los instrumentos de evaluación utilizados han cumplido mis expectativas						
6. Las fuentes de información manejadas han cumplido mis expectativas						

La asignatura, de forma general, ha cumplido mis expectativas

De ninguna manera   1   2   3   4   5   6   7   8   9   10   Absolutamente

Estoy satisfecho, de forma general, con la asignatura

De ninguna manera   1   2   3   4   5   6   7   8   9   10   Absolutamente?



---

*Javier Pérez Padilla.* Doctor en Psicología y Máster en Docencia Universitaria. Actualmente realiza sus labores docentes en el Dpto. de Psicología Evolutiva y de la Educación. Su principal línea de investigación está centrada en las familias en riesgo psicosocial, cuyas principales trabajos han sido publicados en varias revistas indexadas en el JCR (Salud Mental, Journal of Social Work o Revista Mexicana de Psicología). Su interés por la docencia le ha llevado a embarcarse en varios proyectos de innovación.

*Correspondencia.* Javier Pérez Padilla. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Ciencias de la Educación. Campus de “El Carmen”. Avenida Tres de Marzo, S/N. 21071, Huelva. . Email: javier.perez@dpee.uhu.es

Fecha de recepción: 27/10/2014      Fecha de revisión: 28/11/2014      Fecha de aceptación: 30/10/2015



# **Actitudes hacia la sexualidad en estudiantes de enfermería: Un análisis con Diferencial Semántico y Redes Asociativas Pathfinder**

## **Attitudes toward sexuality in nursing students: A Semantic Differential Analysis and Pathfinder Associative Networks**

José A. Casas García, Teresa Alzás García y Luís M. Casas García

Universidad de Extremadura

### Resumen

Los Informes INJUVE (2008a, 2008b, 2010, 2012) describen datos acerca de la sexualidad de los jóvenes españoles, y entre ellos la existencia de un 10%, en los estudios más recientes, que se niega a hablar de algunas de estas cuestiones. Para resolver esta limitación, el objetivo del trabajo fue utilizar un método de investigación que permitiese obtener datos de una forma “no invasiva” para los sujetos, una muestra de 53 estudiantes de Enfermería. Fueron empleadas técnicas de Diferencial Semántico y Redes Asociativas Pathfinder. El análisis estadístico incluyó t-Student para contrastar diferencias según sexo, y Anova para contrastar diferencias según fuentes de educación sexual. Mediante Redes Asociativas Pathfinder, se obtuvo además una representación gráfica de la estructura cognitiva de los sujetos de la muestra.

Se concluyó que hay actitudes positivas o negativas, hacia distintos aspectos de la sexualidad en razón del sexo y fuentes de aprendizaje. Igualmente, que existen ideas arraigadas en la estructura cognitiva que, aunque equivocadas, no han cambiado a pesar de las campañas educativas.

Palabras clave: actitudes ante la sexualidad, diferencial semántico, redes asociativas pathfinder, estudiantes universitarios.

### Abstract

The INJUVE (2008<sup>a</sup>, 2008b, 2010, 2012) reports describe data about the sexuality of young Spaniards, and among them, the existence of about 10%, in the most recent studies, which refuses to talk about some of these issues. To solve this limitation, the objective of this work was to use a research method that allowed to obtain data in a “non-invasive” way to the subjects, a sample of 53 nursing students.

Semantic Differential and Pathfinder Associative Networks techniques were used. Statistical analysis included t-Student used to compare differences by sex, and ANOVA to test differences by sexual education sources. Using Pathfinder Associative Networks, was also obtained a graphical representation of the cognitive structure of the subjects in the sample

It was concluded that there are positive or negative attitudes towards different aspects of sexuality based on sex and learning resources. Similarly, there are entrenched ideas in cognitive structure, although wrong, that has not been changed despite educational campaigns.

Keywords: attitudes towards sexuality, semantic differential, pathfinder associative networks, university students.

## Interés de la investigación

Los informes “Juventud en España” (INJUVE, 2008a, 2008b, 2010, 2012), los más completos recientemente realizados en nuestro país, analizan en su apartado sobre sexualidad, la evolución de los comportamientos sexuales de la juventud. Entre los datos que ofrecía el más reciente de ellos (INJUVE, 2012), queremos destacar los siguientes:

Un 88,4% de jóvenes en España entre 15 y 29 años mantuvo relaciones sexuales. Las diferencias entre mujeres y hombres estaban desapareciendo y la edad media de la primera relación sexual completa se situó en los 17,3 años.

La utilización de métodos de protección para evitar embarazos e infecciones de transmisión sexual se mantuvo estable, pero eran menos utilizados entre la población inmigrante. Una gran mayoría de las personas jóvenes (81,7%) utiliza métodos anticonceptivos en sus relaciones sexuales, aunque el 17,3% dice no haberlos usado en su última relación y un 10% no responde a la cuestión de por qué no utiliza preservativo (INJUVE, 2012).

La falta de uso de métodos anticonceptivos ha crecido desde 2004 en algo más de un punto y es especialmente notable entre jóvenes con menor nivel educativo así como entre jóvenes inmigrantes sin nacionalidad española (INJUVE, 2012).

Es en estos grupos en los que se encuentra la mayor proporción de embarazos no deseados explica el aumento del porcentaje de embarazos no deseados, que pasó de un porcentaje del 9,9% en 2004 a 12,1% en 2008. Mientras que en las españolas de origen descendió levemente hasta el 9,6% en 2008, entre las jóvenes extranjeras se situó en el 23,3%. Casi la mitad de los embarazos no deseados (49,5%) terminaron en aborto (INJUVE, 2008b). No constan datos de embarazos no deseados en los informes INJUVE posteriores a 2008.

Según el Registro de Interrupción Voluntaria del Embarazo (Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, 2015), la tasa de interrupción voluntaria del embarazo (número de interrupciones voluntarias del embarazo registrados por cada 1000) en mujeres de entre 15 y 44 años fue de 12,01‰ en 2012 y 11,74‰ en 2013, lo

que supone un importante incremento en ocho años, si la comparamos con la habida en 2004, un 8,94%. El incremento, que se inició a partir de ese año fue a expensas fundamentalmente de mujeres menores de 25 años, aunque se elevaron en todos los grupos de edad.

Dado, por una parte, el coste social que esta problemática supone, y por otra la fuerte carga emocional que la acompaña, pudiendo afectar el posterior desarrollo de la juventud, se hace fundamental, tanto en los ámbitos escolares como extraescolares, la formación de la juventud en las áreas de educación para la salud. Igualmente, se plantea la necesidad de investigar en qué forma podríamos diseñar estrategias más eficaces de enseñanza en lo tocante al campo de la salud sexual.

La necesidad de formar a los ciudadanos en actitudes positivas hacia diferentes aspectos o de modificar las negativas en otros, pone de manifiesto la importancia que la formación en actitudes en general tiene dentro del sistema educativo. La formación y desarrollo de las actitudes es una parte importante de la educación de la juventud dado que condiciona la forma de comportarse en determinadas situaciones frente a los demás, ante sí mismos y ante el medio físico, social y cultural en que les toca vivir. Por tal razón la acción educativa procura incluir el tratamiento y mejora de las

actitudes dentro de su trabajo cotidiano (Festinger, 1957; Fishbein y Ajzen, 1980).

Existen etapas educativas, como es el caso de la adolescencia, que por sus características específicas requieren una atención especial cuando se aborda esta temática desde una perspectiva educativa. Existen además, temas como el que nos ocupa, de la conducta sexual humana que, por su especial significación, merecen un tratamiento muy cuidadoso.

La educación sexual sigue siendo necesaria en una población que, aunque está bien informada, presenta conductas de riesgo (Failde, Lameiras y Bimbela, 2008; Paz, Castro, Madrid, y Buela-Casal, 2010). Para ello, sería necesario, en primer lugar, conocer cuáles son las percepciones y las actitudes de la población juvenil en lo referente a este tema, su nivel de información y el origen de la misma, y cuáles pueden ser las formas más efectivas de comunicación a la hora de diseñar campañas educativas.

### **Obtención de datos sobre actitudes.**

En varios los anteriormente citados informes se pone de manifiesto que la juventud española se siente cada día menos cohibida a la hora de hablar de aspectos íntimos relacionados con su sexualidad. Mientras que en 2004 aceptaron contestar a preguntas sobre

sexualidad el 65%, en 2008 lo hizo el 74,4%. Pero en los estudios de 2012 (INJUVE, 2012) queda aún un elevado porcentaje, un 10% de la población en algunas cuestiones, a la que no podemos acceder, para obtener información pues, de alguna forma, se siente aún molesta a la hora de contestar.

Entre las limitaciones de estos estudios, es importante además, tener en cuenta que están basados en cuestionarios, que recogen autodeclaraciones sobre los comportamientos sexuales, por lo que la validez de las respuestas es limitada, pudiendo dar lugar a cierto sesgo de información (Larrañaga, Yubero, y Yubero, 2012).

Consideramos que la utilización de métodos de investigación que permitan obtener datos de forma que no resulten invasivos de la intimidad y nos ofrezcan información de calidad acerca de lo que son sus percepciones más personales, supondría un interesante avance en este campo.

Planteamos para esta investigación como método de aproximación al conocimiento de las actitudes de la juventud hacia distintas facetas de la sexualidad el uso de las escalas basadas en el Diferencial Semántico (Osgood, Suci, y Tannenbaum, 1957) combinado, y consideramos que de forma novedosa, con el uso de las Redes Asociativas Pathfinder (Schvaneveldt, 1989; Casas y Luengo, 2004, 2013; Casas, Luengo, y Godinho,

2011; Casas, Luengo, Canchado y Torres, 2013; Jiménez, Casas y Luengo, 2010).

Las Redes Asociativas Pathfinder han sido utilizadas en buen número de campos de investigación, incluyendo investigación básica en educación (Jonassen, Beissner, y Yacci, 1993; Gonzalvo, Cañas y Bajo, 1994; Clariana, Wallace, y Godshalk, 2009; Trumppower, Sharara, y Goldsmith, 2010), recuperación y organización de grandes cantidades de información (Zhang 2008), y otros diversas áreas.

Mientras, por una parte, las escalas de actitud sirven para obtener el grado, cantidad y dirección de las interpretaciones de una persona, de sus predisposiciones afectivas y de sus predisposiciones a actuar de cierta manera (Pastor, 1995), las Redes Asociativas Pathfinder, permiten obtener representaciones gráficas de su importancia e interrelación en la estructura cognitiva de los sujetos.

Consideramos ambas técnicas, que posteriormente describiremos, como formas no invasivas de obtener y representar la información, y como formas económicas, en cuanto al trabajo necesario por parte del investigador, para su realización.

## Objetivos

Nos planteamos en esta investiga-

ción, y en respuesta a las cuestiones anteriormente descritas, alcanzar los siguientes objetivos:

Objetivo 1.-Evaluar las actitudes de jóvenes que se encuentran cursando estudios universitarios hacia distintos enfoques de la sexualidad humana.

Objetivo 2.- Investigar la relación existente entre las actitudes de jóvenes ante la sexualidad según su sexo y según las fuentes de información que han tenido para formarse.

Objetivo 3.- Obtener representaciones gráficas de sus estructuras cognitivas en relación con sus actitudes hacia determinados campos de la sexualidad humana.

## Método

### Muestra

La población de estudio fueron 53 alumnos y alumnas de 1º, 2º y 3º de la Diplomatura en Enfermería que cursaban sus estudios en la Escuela de Enfermería adscrita a la Universidad de Extremadura del Hospital Infanta Cristina de Badajoz, de los cuales el 79% eran mujeres y el 21% hombres. La distribución por edades resultó ser, en la muestra total de 21,15 años, con una desviación típica de 3,4 y un máximo de 33. En el caso de los hombres, la media fue de 22,2 años, la desviación típica de 4,7 y el máximo de 33.

En el de las mujeres, la media fue de 20,9 años, la desviación típica de 3,0 y el máximo de 33.

Elegimos esta muestra no probabilística de conveniencia, seleccionada por disponibilidad del alumnado, aunque consideramos su idoneidad como informantes, dado el carácter voluntario de las respuestas y el hecho de haberlas realizado en sus domicilios con total libertad.

### Instrumentos utilizados.

#### Cuestionario basado en Diferencial Semántico.

Osgood y sus colaboradores (Osgood, Suci, y Tannenbaum, 1957; Osgood, 2009) desarrollaron un original método para la medición del significado connotativo del lenguaje que, aunque no nació expresamente con la intención de aplicarlo al estudio de las actitudes, ha sido ampliamente utilizado en este campo.

El diferencial semántico (DS en adelante) mide las reacciones de las personas a palabras y conceptos de estímulo, en términos de estimaciones sobre escalas bipolares definidas por adjetivos antónimos. Un ejemplo de escala DS es:

*Bueno +3 +2 +1 0 -1 -2 -3 Malo*

Generalmente la posición marcada con 0 se denomina “neutral”, las posiciones 1 “ligeramente”, las posiciones 2 “bastante” y las posiciones 3 “extremadamente”. Una escala como

esta mide la dirección de una reacción (bueno-malo) y también la intensidad (desde ligera a extrema).

A la hora de elegir los adjetivos bipolares a emplear, se utilizan tres dimensiones básicas: Evaluación, Potencia y Actividad (EPA) (Osgood y Suci, 1955), y se eligen una serie de ellos del tipo bueno-malo, agradable-desagradable, útil-inútil, moral-inmoral (pertenecientes estos a la dimensión evaluación); agresivo-no agresivo, seguro peligroso (dimensión potencia) y activo-pasivo (dimensión actividad).

La selección de los conceptos a evaluar por los participantes se hizo en función de que respondieran a las dimensiones que aparecen en los cuestionarios empleados en los estudios más recientes (INJUVE, 2012): Experiencia sexual, Uso de anticonceptivos

y profilácticos y Educación sexual, con la siguiente asignación:

*Experiencia sexual:* Las relaciones sexuales en general. Relaciones sexuales esporádicas.

*Anticonceptivos y profilácticos:* El uso de preservativos. Las enfermedades de transmisión sexual. Los anticonceptivos orales. La “píldora del día después”. El control de la natalidad. Interrupción voluntaria del embarazo. Embarazo no deseado

*Educación sexual:* Las campañas gubernamentales sobre Educación Sexual.

Para obtener información se solicitó a los participantes que señalaran qué opción se acercaba más a su forma de pensar, respecto a cada uno de los anteriores conceptos, mediante una escala de la Figura 1:

	3	2	1	0	1	2	3	
Bueno								Malo
Agradable								Desagradable
Inútil								Útil
Moral								Inmoral
No agresivo								Agresivo
Seguro								Peligroso
Pasivo								Activo

Figura 1. Escala de Diferencial Semántico.

Para evitar automatismos en las respuestas, se cambió la orientación de algunos adjetivos bipolares, presentando de forma alternada tanto a la derecha como a la izquierda las valoraciones extremas.

En el documento entregado a la muestra, se incluyó también una pregunta acerca de la fuente principal donde habían recibido su educación sexual: familia, entorno escolar (colegio, instituto) o de la calle (amigos,



televisión, revistas) El cuestionario se completó con datos demográficos de edad y sexo.

### **Redes Asociativas Pathfinder y programa GOLUCA.**

Las Redes Asociativas Pathfinder (Schvaneveldt, 1989; Casas y Luengo, 2004, 2013; Casas, Luengo, y Godinho, 2011; Casas, Luengo, Canchado y Torres, 2013; Jiménez, Casas, y Luengo, 2010) son representaciones en las cuales los conceptos aparecen como nodos y su relación como segmentos que los unen. Los segmentos son de diferente longitud dependiendo del peso o fuerza de la proximidad semántica entre tales conceptos.

Para obtener estas redes se parte de un conjunto de conceptos seleccionados en un determinado campo de conocimientos y, por distintos métodos, se establece una matriz de proximidades numérica entre tales conceptos (Casas y Luengo, 2004, 2013). A partir de tal matriz, y utilizando programas como KNOT (Schvaneveldt, 1990) o GOLUCA (Godinho, Luengo, y Casas, 2007) se obtiene una representación gráfica de las relaciones entre los conceptos involucrados.

### **Recogida y tratamiento de datos.**

Se entregó el cuestionario al alumnado presente en el aula, solicitando que lo devolviesen cumplimentado dos días después.

Los datos recogidos fueron tabulados utilizando para ello el programa Excel del paquete informático Microsoft Office. Posteriormente utilizando el programa estadístico SPSS, se llevó a cabo un estudio utilizando la siguiente secuencia:

- En primer lugar, para cada uno de los conceptos implicados se obtuvo la media para cada sujeto de los valores asignados a los adjetivos bipolares. De esta forma, se obtuvo un valor numérico a partir del cual se pudieran contrastar las diferencias debidas a variables como el sexo o la fuente de información por la que habían accedido a su conocimiento sobre la sexualidad.
- A continuación se calculó la correlación entre los valores de dichas medias, obtenidos para cada concepto. La idea clave de este procedimiento es considerar que se puede calcular la proximidad entre conceptos, asumiendo que aquellos con una correlación más alta serían conceptualmente más próximos en la estructura cognitiva de los sujetos.
- Por último, con los datos obtenidos mediante el procedimiento descrito en el párrafo anterior, se construyó una matriz de correlaciones, que sirvió como entrada de datos para el programa GOLUCA, de forma que se pudiera obtener una representación gráfica de la información

obtenida, en forma de Redes Asociativas Pathfinder.

## Resultados

### **Estudio descriptivo: Fuentes del aprendizaje sobre la sexualidad.**

Un 40% de la muestra refiere una procedencia escolar de su formación sexual. Un 32% cita la calle como fuente de información y un 28% el entorno familiar.

Apreciamos diferencias por sexos en cuanto a las fuentes de adquisición de conocimientos acerca de la sexualidad: las mujeres obtienen su información en entornos escolares en un 43%, un 33% en entorno familiar y en la calle un 24%. Por el contrario, un 64% de los hombres se forman principalmente en la calle, seguido por un 27% en el entorno escolar y un reducido 9% formado en ambiente familiar.

### **Estudio descriptivo: Actitudes ante los distintos conceptos.**

En el gráfico que presentamos a continuación podemos observar diferencias entre la media de actitud ante los distintos conceptos en función del sexo de los sujetos. En dicho gráfico, las puntuaciones negativas corresponden con los extremos negativos de los adjetivos bipolares utilizados para calificarlos. De este modo podemos ob-

servar cómo, por ejemplo, las relaciones sexuales reciben una valoración positiva, mientras las enfermedades de transmisión sexual la reciben negativa.

En la a continuación, podemos observar diferencias en las actitudes ante los distintos conceptos en función del origen de la formación.

### **Estudio de la relación entre distintas variables con el sexo y tipo de formación.**

Los resultados de todas las pruebas citadas a continuación se incluyen como Anexos.

En primer lugar, se comprobó que los distintos valores, se ajustaban a la distribución normal de modo que fueran adecuados los análisis escogidos. Para ello se utilizó la prueba de Kolmogorov-Smirnov (Tabla 1, Anexos). A continuación, y mediante la prueba de Levene (Tabla 2, Anexos), comprobamos que las varianzas de los distintos grupos eran iguales.

Realizado un análisis Anova (Tabla 4, Anexos) para las variables relacionadas con el origen de la formación de los sujetos (calle, familia, escuela), concluimos (con un nivel de significación  $p = .029$ ) que la actitud ante las relaciones sexuales es más negativa en los educados en la calle que en los educados en la escuela, como refleja la prueba post-hoc de Scheffé (Tabla 3, Anexos).

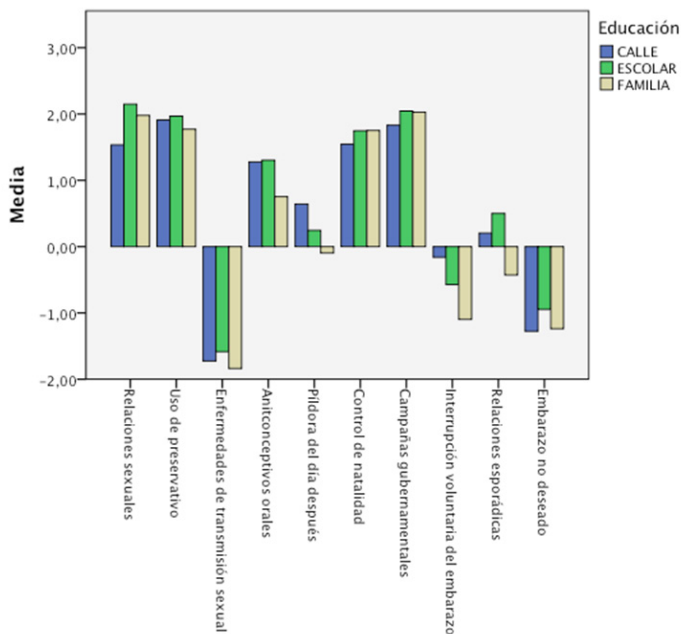


Figura 2. Actitudes ante los conceptos planteados por sexo.

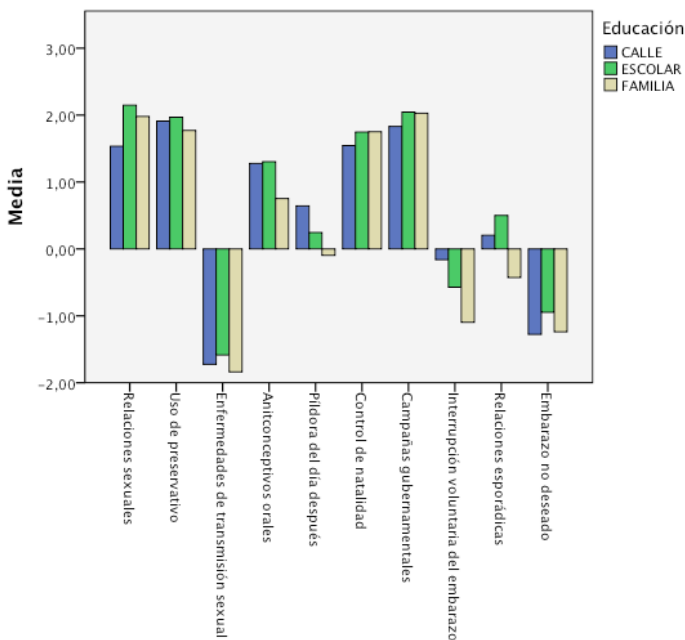


Figura 3. Actitudes ante los conceptos por procedencia de la formación.

Concluimos también ( $p = .042$ ) que existe una actitud distinta ante la interrupción voluntaria del embarazo entre los educados en la calle o en la familia, más negativa en estos últimos (Tabla 3, Anexos).

Del resto de datos no pudimos obtener conclusiones estadísticamente significativas.

Por último, y mediante la prueba t-Student, (Tabla 5, Anexos) concluimos que existen diferencias significativas ( $p = .038$ ) en cuanto a la actitud ante las medidas de control de natalidad, más positiva en las mujeres. No existen diferencias significativas entre los sexos en cuanto a los demás conceptos.

### **Estudio de las correlaciones entre la valoración de los distintos conceptos.**

Obtuvimos a continuación los valores del coeficiente de correlación de Pearson entre los valores medios de los puntuaciones asignadas a los adjetivos bipolares empleados para cada concepto, para todos los sujetos. Estos valores son los representados en la siguiente matriz de correlaciones (Ver Figura 4):

### **Creación del fichero KNOT y obtención de Red Asociativa Pathfinder.**

Utilizando la matriz de correlaciones anterior, creamos un fichero legi-

ble por el programa GOLUCA, que mostramos a continuación (ver Figura 5):

Utilizando el programa GOLUCA, y tomando como entrada el fichero anterior obtuvimos el siguiente gráfico (ver Figura 6):

En esta representación, podemos observar cómo aquellos aspectos ante los que los sujetos de la muestra tienen una actitud más positiva aparecen agrupados en la zona izquierda, mientras que los que aparecen en la zona derecha son aspectos con connotaciones negativas.

En el primer núcleo aparecen conceptos como “uso del preservativo, y “control de la natalidad”. En nuestra opinión indica una valoración positiva de los jóvenes ante ellos. Las “campañas gubernamentales” son, igualmente bien valoradas. Debemos señalar que, sin embargo, no son asociadas más que con el control de natalidad y no por ejemplo, con la prevención de enfermedades de transmisión sexual, uno de sus principales objetivos.

En el núcleo de conceptos que aparecen en la parte derecha se incluyen los embarazos no deseados y las enfermedades de transmisión sexual, algo que parece normal. Nos llama la atención, sin embargo, que existan actitudes negativas ante las relaciones sexuales esporádicas, quizá por los riesgos que conllevan.

Observamos también un núcleo

	Relaciones sexuales	Uso de preservativo	Enfermedades de transmisión sexual	Anticonceptivos orales	Píldora del día después	Control de natalidad	Campañas gubernamentales	Interrupción voluntaria del embarazo	Relaciones esporádicas	Embarazo no deseado
Relaciones sexuales										
Uso de preservativo	-.226									
Enfermedades de transmisión sexual	.008	-.020								
Anticonceptivos orales	.059	.201	.015							
Píldora del día después	-.036	.327	.250	.409						
Control de natalidad	.003	.476	-.121	.549	.311					
Campañas gubernamentales	-.075	.489	-.206	.342	-.026	.521				
Interrupción voluntaria del embarazo	-.317	.301	.277	.240	.602	.180	-.137			
Relaciones esporádicas	-.014	.126	.139	.174	.489	.159	-.064	.365		
Embarazo no deseado	-.070	.103	.307	-.098	.185	.076	-.250	.214	.378	

Figura 4. Matriz de correlaciones.

```

data pruebapath
similar
10 nodes
3 decimal places
-1.0000 minimum weight
2.0000 maximum weight
lower triangular:

-0.226
0.008 -0.020
0.059 0.201 0.015
-0.036 0.327 0.250 0.409
0.003 0.476 -0.121 0.549 0.311
-0.075 0.489 -0.206 0.342 -0.026 0.521
-0.317 0.301 0.277 0.240 0.602 0.180 -0.137
-0.014 0.126 0.139 0.174 0.489 0.159 -0.064 0.365
-0.070 0.103 0.307 -0.098 0.185 0.076 -0.250 0.216 0.378
    
```

Figura 5. Fichero para programa GOLUCA.

central, formado por los conceptos “anticonceptivos orales”, “relaciones sexuales”, “píldora del día después” e “interrupción voluntaria del embarazo”, no tan polarizado positiva ni negativamente como los demás.

Destacamos, sin embargo, que en este núcleo aparecen directamente relacionados “Interrupción voluntaria del embarazo” y “Píldora del día después”, lo que, en nuestra opinión indica la consideración, en el grupo de estudio, de tal píldora como abortiva, no como anticonceptivo, a pesar de la información de la que se dispone.

Por otra parte, destacamos igualmente que “Relaciones sexuales” aparece muy próximo a “Anticonceptivos orales”, cuando aparentemente no debiera ser el anticonceptivo más adecuado para un grupo de jóvenes sin relaciones sexuales estables.

En este grupo de conceptos, se puede observar, por último, que “relaciones sexuales” aparece vinculado con responsabilidades exclusivas de la mujer: “anticonceptivos orales”, “píldora del día después” e “interrupción voluntaria del embarazo”.

Haciendo uso del programa GOLUCA, podemos obtener dos redes diferentes, una para mujeres y otra para hombres (ver Figura 7).

Como podemos observar, la red obtenida en el grupo de mujeres es prácticamente igual a la red del grupo en su totalidad, lo cual es comprensible si se tiene en cuenta que representan el 79% de la muestra, destacando de nuevo, grupos de conceptos ante los que se tiene actitud positiva o negativa, situados, en este caso en la parte superior o inferior de la figura, y revelando asociaciones entre conceptos similares

(ver Figura 8).

Sin embargo, la red obtenida en el grupo de hombres es bastante diferente. Resulta difícil de interpretar, y

destaca por su simplicidad, pues prácticamente todos los conceptos están agrupados en torno a uno central, el concepto “Uso de preservativo”.

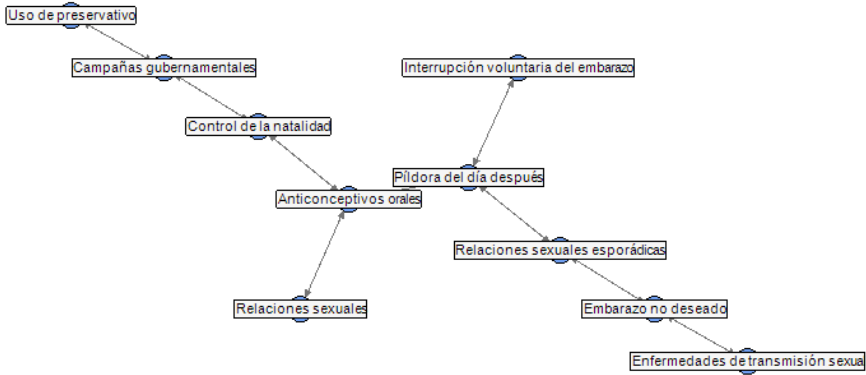


Figura 6. Red Asociativa Pathfinder: “Actitudes ante la sexualidad”.

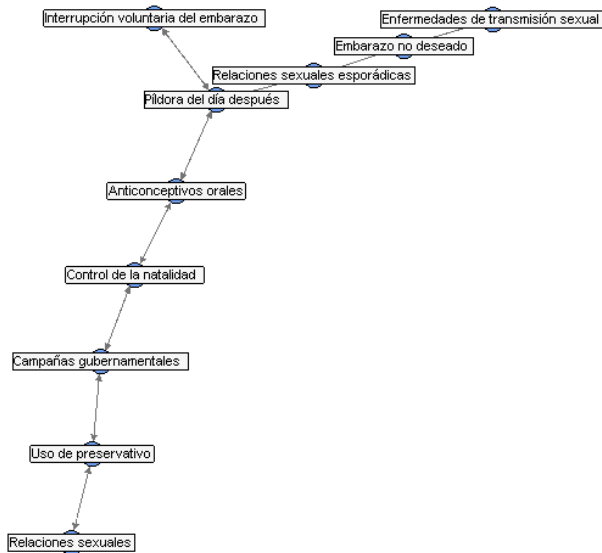


Figura 7. Red Asociativa Pathfinder: “Actitudes ante la sexualidad”. Mujeres.

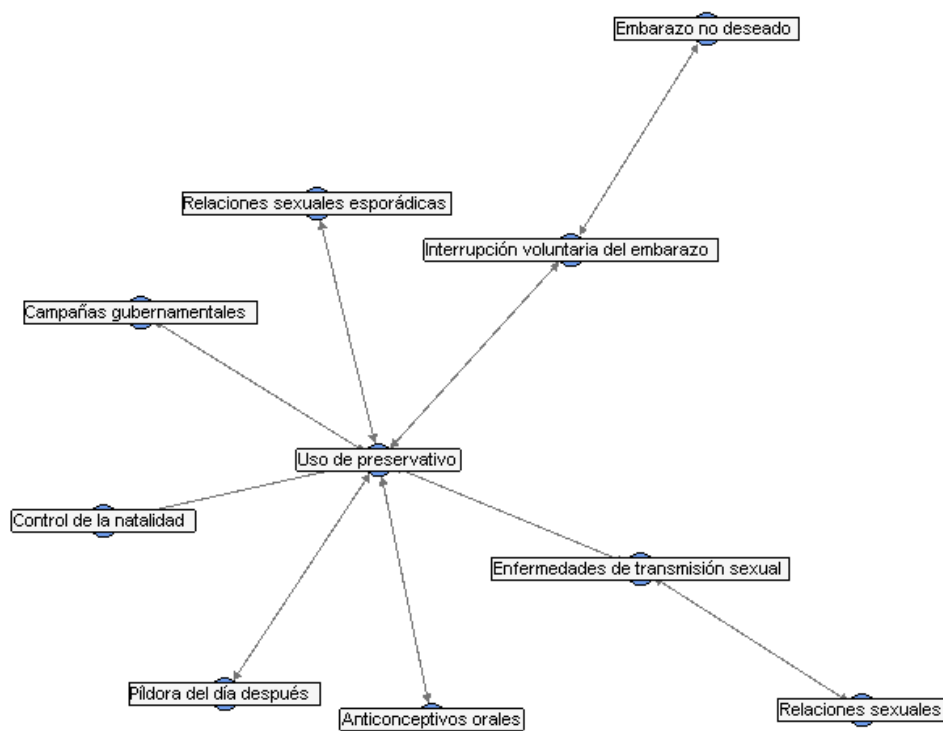


Figura 8. Asociativa Pathfinder: “Actitudes ante la sexualidad”. Hombres.

## CONCLUSIONES

En cuanto al Objetivo 1, planteado en este estudio, hemos identificado cuáles son las actitudes del grupo de jóvenes del estudio ante distintos aspectos de la sexualidad. Como resultados más destacados, podemos señalar que existen actitudes positivas ante las relaciones sexuales en general, el uso del preservativo y las campañas gubernamentales de educación sexual, mientras que las actitudes más negativas son las relacionadas con las en-

fermedades de transmisión sexual, el embarazo no deseado o la interrupción voluntaria del embarazo.

En cuanto al Objetivo 2, observamos que existen diferencias significativas en las actitudes entre los que han obtenido información sexual en el trato en la calle, más negativa en general. Igualmente existe una actitud más negativa entre los educados en el núcleo familiar, ante la interrupción voluntaria del embarazo. También observamos que se aprecia una actitud más positiva entre las mujeres ante las



medidas de control de natalidad.

Consideramos cumplido el Objetivo 3, pues hemos conseguido una visión global y comprensiva de los datos obtenidos. Consideramos que la representación gráfica que mostramos, ofrece una información de mayor riqueza que la que usualmente muestran estudios similares que utilizan únicamente escalas de actitud.

Por lo que respecta a la comparación con otros estudios, hemos de indicar que los resultados obtenidos, son bastante similares a los de otros, particularmente en lo referente a las formas de adquisición de la información sexual (INJUVE 2012). También podemos indicar lo mismo en cuanto a la importancia que los jóvenes universitarios dan al uso del preservativo o a la valoración que hacen de las campañas gubernamentales (útiles o muy útiles para el 79% de los encuestados en el informe INJUVE 2012)

Entre estos estudios, sin embargo, cabe señalar, que, aunque la investigación fue abundante en su momento, encontramos pocos precedentes recientes en España en la misma línea, aparte de lo presentado en el informe INJUVE 2012, orientándose más en la actualidad hacia la relación de la conducta sexual con los roles de género (Larrañaga, Yubero, y Yubero, 2012) o los diferentes papeles asociados a hombres y mujeres en cuanto a las relaciones sexuales o el control de

natalidad (Faílde, Lameiras y Bimbela (2008); Federación de Mujeres Progresistas, 2012). También nuestros resultados muestran diferencias entre las percepciones y valoraciones que hombres y mujeres hacen de distintos aspectos de la conducta sexual.

Sin embargo, y por lo que respecta a la metodología empleada, también creemos interesante destacar algo que ya se indicó en la introducción de este trabajo, y es que los jóvenes se muestran reacios a responder a determinadas cuestiones.

Consideramos que con el nuevo método empleado, que no hace uso de preguntas que podríamos considerar “invasivas” de la privacidad de los sujetos, se obtiene una información menos sesgada. En este sentido, no existen estudios comparables, al menos en esta área de investigación, debiendo remitirnos, para una discusión, a otras áreas relacionadas con la representación del conocimiento o la minería de datos (Clariana, Wallace y Godshalk, 2009; Trumpower, Sharara y Goldsmith, 2010; Casas, Luengo y Godinho, 2011; Jiménez, Casas, y Luengo, 2010; Casas, Luengo, Canchado, y Torres, 2013).

Entre las limitaciones de nuestro estudio que podemos señalar, haremos mención a la muestra empleada. Aunque es suficiente, pues está en torno a los números usualmente utilizados en este tipo de estudios y está cons-

tituida por informantes voluntarios, consideramos que podría mejorarse la generalización de los resultados si hubiera sido elegida de modo que representase a distintos estratos de edad o nivel del formación. Particularmente, consideramos interesante aumentar la representación masculina hasta que suponga una proporción similar a la de la población española.

Otra de las limitaciones que consideramos merecería un estudio más en profundidad es la definición del tipo de relaciones que se establecen entre los distintos conceptos, algo que requeriría, en nuestra opinión un análisis pormenorizado, quizás con entrevistas individuales de las manifestaciones de los sujetos.

Las futuras líneas de investigación que, a partir de este trabajo nos planteamos, pueden ir en una doble vía. Por una parte, para la investigación en ge-

neral, creemos que hemos iniciado un nuevo método, que puede ser aplicable a otras situaciones y temas similares. Por otra parte, y por lo que respecta a campañas educativas, creemos que, como nuestros datos muestran, sería interesante una investigación más amplia en lo referente a la intervención de la familia, y no sólo del ámbito escolar, en la educación para la salud en general y la sexualidad en particular.

También se nos antoja fundamental investigar formas de implicar más a los varones en los temas relacionados con la salud sexual, pues a tenor de los resultados obtenidos en el presente estudio, y como ya aparece señalado en otros estudios recientes (Federación de Mujeres Progresistas, 2012) podríamos concluir que muchos de estos temas siguen perteneciendo casi exclusivamente al dominio femenino.

## Referencias

- Casas, L., y Luengo, R. (2004). Representación del conocimiento y aprendizaje: teoría de los conceptos nucleares. *Revista Española de Pedagogía*, 227, 59-84.
- Casas, L., y Luengo, R. (2013). The study of pupil's cognitive structure: the concept of angle. *European Journal of Psychology of Education*, 28(2), 373-398. DOI:10.1007/s10212-012-0119-4.
- Casas, L., Luengo, R., y Godinho, V. (2011). Software GOLUCA: Knowledge representation in Mental Calculation. *US-China Education Review*, 4, 592-600.
- Casas, L., Luengo, R., Canchado, M., y Torres, J.L. (2013). Una experiencia de representación del conocimiento en Educación Infantil mediante el uso de Redes Asociativas Pathfinder. *Revista de Educación a Distancia*, 36, Publicación en línea. Recuperado de: <http://www.>

- um.es/ead/red/36/
- Clariana, R. B., Wallace, P. E., y Godshalk, V. M. (2009). Deriving and measuring group knowledge structure from essays: the effects of anaphoric reference. *Educational Technology Research and Development*, 57(6), 725–737.
- Comas, D. (2008). Estado de salud de la juventud. En López Blasco, A., Gil Rodríguez, G., Moreno A., Comas, D. Funes, M.J. y Parella, S. *Informe Juventud en España 2008. La Salud de la Juventud*. Madrid: Injuve. Recuperado de <http://www.injuve.es/sites/default/files/9314-03.pdf>
- Faílde, J.M., Lameiras, M., y Bimbela, J.L. (2008). Prácticas sexuales de chicos y chicas españoles de 14-24 años de edad. *Gaceta Sanitaria*, 22(6), 511-519.
- Federación de Mujeres Progresistas (2012). ¿Igualmente? Alumnado y género. Percepciones y actitudes. Recuperado de <http://www.fmujeresprogresistas.org/images/contenidos/igualmente.%20alumnado%20y%20genero%20percepciones%20y%20actitudes.pdf>
- Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford: Stanford University Press.
- Fishbein, M., y Ajzen, I. (1980). Predicting and understanding consumer behavior: Attitude behavior correspondence. En I. Ajzen y M. Fishbein (eds.) *Understanding attitudes and Predicting Social Behavior*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Godinho, V., Luengo, R., y Casas, L. (2007). *Implementación del Software Goluca y aplicación al cambio de Redes Conceptuales*. Trabajo para la obtención del Diploma de Estudios Avanzados. No publicado. Badajoz: Universidad de Extremadura, España.
- Gonzalvo, P., Cañas, J. J., y Bajo, M. T. (1994). Structural representations in knowledge acquisition. *Journal of Educational Psychology*, 86, 601–616.
- INJUVE (2008a). *Informe Juventud en España 2008*. Madrid: Injuve. Recuperado de <http://www.injuve.es/observatorio/demografia-e-informacion-general/informe-juventud-en-espana-2008>
- INJUVE (2008b). *Jóvenes. Salud y Sexualidad*. Madrid: Injuve. Recuperado de <http://www.injuve.es/observatorio/salud-y-sexualidad/jovenes-salud-y-sexualidad>
- INJUVE (2010). *Juventud en cifras*. Madrid: Injuve. Recuperado de <http://www.injuve.es/observatorio/salud-y-sexualidad/salud-ive-metodos-anticonceptivos>
- INJUVE (2012). *Juventud en España*. Madrid: Injuve. Recuperado de [http://www.injuve.es/sites/default/files/2013/26/publicaciones/IJE2012\\_0.pdf](http://www.injuve.es/sites/default/files/2013/26/publicaciones/IJE2012_0.pdf)
- Jonassen, D.H., Beissner, K., y Yacci, M. (1993). *Structural Knowledge: Techniques for Representing,*

- Conveying, and Acquiring Structural Knowledge*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Larrañaga, E., Yubero, S., y Yubero, M. (2012). Influencia del género y del sexo en las actitudes sexuales de estudiantes universitarios españoles. *Summa Psicológica UST*, 9(2), 5-13.
- Jiménez, M., Casas, L., y Luengo, R. (2010). Representación del conocimiento y percepción subjetiva del proceso de aprendizaje profesional: estudio cualitativo en personal de enfermería. *Educación Médica*, 13(3), 163-170
- Megías, I, Rodríguez, E., Méndez, S., y Pallarés, J. (2005). *Jóvenes y Sexo. El estereotipo que obliga y el rito que identifica*. Madrid: FAD/INJUVE/Caja Madrid.
- Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (2015). *Interrupción Voluntaria del Embarazo. Datos definitivos correspondientes al año 2013*. Recuperado de [http://www.msssi.gob.es/profesionales/saludPublica/prevPromocion/embarazo/docs/IVE\\_2013.pdf](http://www.msssi.gob.es/profesionales/saludPublica/prevPromocion/embarazo/docs/IVE_2013.pdf)
- KNOT Software (1990). *Interlink*. URL: <http://interlinkinc.net>.
- Osgood C., y Suci, G. (1955). Factor Analysis of meaning. *Journal of Experimental Psychology*, 50, 325-338
- Osgood, C., Suci, G., y Tannenbaum, P. (1957). *The measurement of meaning*. Urbana: University of Illinois Press.
- Osgood, C.E. (2009). Contingency Analysis: Validating Evidence and Process. En Krippendorff, K. y Bock, M.A. (Eds.) *The Content Analysis Reader*. Los Angeles: Sage.
- Pastor, G. (1995). *Conducta Interpersonal: Ensayo de Psicología social sistemática*. Salamanca: Universidad Pontificia de Salamanca.
- Paz, M., Castro, A., Madrid, J., y Buena-Casal, G. (2010). Análisis de la conducta sexual de adolescentes autóctonos e inmigrantes latinoamericanos en España. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 10(1), 89-103.
- Schvaneveldt, R. (1989). *Pathfinder Associative Networks. Studies in Knowledge Organization*. Norwood, NJ: Ablex.
- Trumpower, D. L., Sharara, H., y Goldsmith, T. E. (2010). Specificity of structural assessment of knowledge. *Journal of Technology, Learning, and Assessment*, 8(5), 1– 32.
- Zhang, J. (2008). *Visualization for information retrieval*. Berlin: Springer.

Anexos

Tabla 1. Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra.

	N	Relaciones sexuales	Uso de preservativo	Enfermedades de transmisión sexual	Anticonceptivos orales	Píldora del día después	Control de natalidad	Campañas gubernamentales	Interrupción voluntaria del embarazo	Relaciones esporádicas	Embarazo no deseado
Parámetros normales <sup>ab</sup>	Media	1.916	1.894	-1.698	1.140	.269	1.687	1.975	-.595	.148	-1.120
	Desviación típica	.721	.759	.716	1.067	1.107	1.025	.898	1.047	1.201	.967
Diferencias más extremas	Absoluta	.117	.098	.151	.105	.103	.108	.127	.111	.133	.093
	Positiva	.066	.073	.151	.068	.103	.100	.127	.111	.092	.093
	Negativa	-.117	-.098	-.111	-.105	-.064	-.108	-.102	-.055	-.133	-.054
Z de Kolmogorov-Smirnov		.854	.717	1.096	.763	.752	.784	.925	.809	.965	.678
Sig. asintót. Sig (bilateral)		.460	.683	.181	.606	.624	.571	.359	.530	.309	.748
Sig. asintót. Sig (bilateral)		.460	.683	.181	.606	.624	.571	.359	.530	.309	.748

Tabla 2. Prueba de homogeneidad de varianzas.

	Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
Relaciones sexuales	1.197	2	50	.311
Uso de preservativo	.358	2	50	.701
Enfermedades de transmisión sexual	.716	2	50	.494
Anticonceptivos orales	2.406	2	50	.101
Píldora del día después	.263	2	50	.770
Control de natalidad	.709	2	50	.497
Campañas gubernamentales	1.133	2	50	.330
Interrupción voluntaria del embarazo	.307	2	50	.737
Relaciones esporádicas	.685	2	50	.509
Embarazo no deseado	.520	2	50	.598

Tabla 3. Anova: Prueba post-hoc de Scheffé.

Variable dependiente	(I) Educación	(J) Educación	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite inferior	Límite superior
Relaciones sexuales	Calle	Escuela	-.61364*	.22508	.031	-1.1815	-.0458
		Familia	-.44524	.24620	.205	-1.0664	.1759
	Escuela	Calle	.61364*	.22508	.031	.0458	1.1815
		Familia	.16840	.22938	.765	-.4103	.7471
	Familia	Calle	.44524	.24620	.205	-.1759	1.0664
		Escuela	-.16840	.22938	.765	-.7471	.4103
Interrupción voluntaria del embarazo	Calle	Escuela	.41071	.32957	.465	-.4208	1.2422
		Familia	.93452*	.36050	.043	.0250	1.8440
	Escuela	Calle	-.41071	.32957	.465	-1.2422	.4208
		Familia	.52381	.33587	.305	-.3236	1.3712
	Familia	Calle	-.93452*	.36050	.043	-1.8440	-.0250
		Escuela	-.52381	.33587	.305	-1.3712	.3236

Tabla 4. Anova: Actitudes según fuente de la educación.

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Relaciones sexuales	Inter-grupos	3.575	2	1.788	3.809	<b>.029</b>
	Intra-grupos	23.463	50	.469		
	Total	27.038	52			
Uso de preservativo	Inter-grupos	.349	2	.174	.294	<b>.747</b>
	Intra-grupos	29.657	50	.593		
	Total	30.006	52			
Enfermedades de transmisión sexual	Inter-grupos	.588	2	.294	.564	<b>.573</b>
	Intra-grupos	26.092	50	.522		
	Total	26.680	52			
Anitconceptivos orales	Inter-grupos	3.153	2	1.577	1.406	<b>.255</b>
	Intra-grupos	56.091	50	1.122		
	Total	59.245	52			
Píldora del día después	Inter-grupos	4.237	2	2.119	1.778	<b>.180</b>
	Intra-grupos	59.586	50	1.192		
	Total	63.823	52			
Control de natalidad	Inter-grupos	.467	2	.233	.215	<b>.807</b>
	Intra-grupos	54.188	50	1.084		
	Total	54.655	52			
Campañas gubernamentales	Inter-grupos	.487	2	.243	.294	<b>.747</b>
	Intra-grupos	41.461	50	.829		
	Total	41.948	52			
Interrupción voluntaria del embarazo	Inter-grupos	6.783	2	3.392	3.371	<b>.042</b>
	Intra-grupos	50.308	50	1.006		
	Total	57.091	52			
Relaciones esporádicas	Inter-grupos	7.765	2	3.883	2.883	<b>.065</b>
	Intra-grupos	67.335	50	1.347		
	Total	75.101	52			
Embarazo no deseado	Inter-grupos	1.248	2	.624	.658	<b>.523</b>
	Intra-grupos	47.456	50	.949		
	Total	48.705	52			

Tabla 5. Prueba t-Student: actitudes según género.

Hombre / Mujer	Prueba T para la igualdad de medias						95% Intervalo de confianza para la diferencia	
	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia		
						Inferior	Superior	
Relaciones sexuales	-.286	51	.776	-.07309	.25542	-.58587	.43969	
Uso de preservativo	-1.444	51	.155	-.38106	.26395	-.91097	.14884	
Enfermedades de transmisión sexual	-.009	51	.993	-.00233	.25393	-.51211	.50746	
Anticonceptivos orales	-.177	51	.860	-.06711	.37828	-.82653	.69231	
Píldora día después	.818	51	.417	.31927	.39019	-.46407	1.10261	
Control de natalidad	-2.129	51	<b>.038</b>	-.74153	<b>.34829</b>	-1.4407	-.04230	
Campañas gubernamentales	-1.545	51	.129	-.48073	.31121	-1.1055	.14404	
Interrupción voluntaria embarazo	.556	51	.581	.20598	.37033	-.53749	.94945	
Relaciones esporádicas	1.604	47	.115	.38073	.23740	-.09687	.85833	
Embarazo no deseado	-.254	51	.801	-.08704	.34287	-.77538	.60130	

*José A. Casas García.* Profesor Asociado de la Universidad de Extremadura en el Departamento de Enfermería de la Universidad de Extremadura. Actualmente se encuentra cursando sus estudios de Doctorado en el programa de “Investigación en la Enseñanza y el Aprendizaje de las Ciencias Experimentales, Sociales y Matemáticas”, con una investigación sobre salud en poblaciones jóvenes.

*Teresa Alzás García.* Licenciada en Sociología, ha trabajado como profesora en el Departamento de Sociología de la Universidad de Extremadura. Actualmente se encuentra cursando sus estudios de Doctorado en el programa de “Avances en formación del Profesorado”. Su investigación se centra en el estudio de la percepción ante el fracaso escolar de los grupos afectados por esta problemática y el papel de los roles sexuales.

*Luís M. Casas García.* Profesor Contratado Doctor, acreditado Titular de Universidad, en el Departamento de Didáctica de las CC. Experimentales y Matemáticas en la Facultad de Educación de la Universidad de Extremadura. Una de sus líneas de investigación, en la que tiene varias publicaciones nacionales e internacionales, incluye las técnicas de representación del conocimiento mediante Redes Asociativas Pathfinder.

*Correspondencia.* Luís M. Casas García. Departamento de Didáctica de las CC. Experimentales, Sociales y Matemáticas. Universidad de Extremadura. Campus Universitario s/ n, C.P. 06187, Badajoz. Email: [luisma@unex.es](mailto:luisma@unex.es)

Fecha de recepción: 1/10/2014

Fecha de revisión: 28/11/2014

Fecha de aceptación: 16/9/2015



# **Aprendizaje basado en proyectos: Diferencias percibidas en la adquisición de competencias por el alumnado universitarios**

## **Project-based learning: Perceived differences on the acquisition of skills by university students**

Ignasi Navarro Soria, Carlota González Gómez y Paula Botella Pérez

Universitat d'Alacant

### Resumen

El presente estudio explora el rendimiento académico y los niveles de satisfacción percibida, tanto en discentes como docentes, ante cambios metodológicos en las estrategias pedagógicas implementadas en el aula. Se ha seleccionado de forma aleatoria de una muestra de 97 alumnos a 30, que han formado el grupo experimental, los 67 restantes han participado como grupo control. El grupo experimental se ha caracterizado por resultados más elevados e incluso un rendimiento más homogéneo en comparación con el grupo control, en el que observamos resultados académicos más diversos y un promedio más bajo en sus calificaciones. Por otra parte, el grado de satisfacción con el desarrollo de la asignatura para el grupo experimental es elevado, mientras que las puntuaciones del grupo control presentan una tendencia central. Estos resultados aportan evidencia empírica a la hipótesis de que métodos pedagógicos participativos mejoran tanto el rendimiento como la satisfacción del alumnado.

Palabras clave: método de enseñanza, innovación pedagógica, desarrollo de habilidades, actitud del estudiante, aprendizaje activo.

### Abstract

This study explores academic performance and perceived satisfaction levels, in both learners and teachers, towards methodological changes in teaching strategies implemented in the classroom. Method: We randomly selected 30 students from a sample of 97, to create the experimental group. The remaining 67 have participated as control group. Results: The experimental group was characterized by higher results and an even more consistent performance compared to the control group, in which we observed most diverse academic results and a lower grade point average. Moreover, the degree of satisfaction with the development of the subject matter in the experimental group is high, while these levels in the control group show a central tendency. Conclusion: These results provide empirical evidence to the hypothesis that participatory teaching methods improve both performance and satisfaction in students.

Keywords: teaching methods, teaching method innovations, skills development, student attitudes, activity learning.

La progresiva armonización de los sistemas educativos universitarios, fruto del proceso de construcción del Espacio de Educación Superior, que ve la luz en 1999 con la Declaración del Plan Bolonia, obliga a reconsiderar la realidad de las universidades, si estas instituciones quieren dar respuesta a los desafíos que entrama la sociedad del Siglo XXI (Real Decreto 1393, 2007). La construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), no sólo supone una reforma organizativa de titulaciones, materias y créditos. Este marco implica dos tipos de retos: la reforma curricular y la renovación metodológica (De Miguel, 2006).

En relación al empleo de nuevos métodos que ofrezcan una mejor respuesta a las necesidades actuales, están adquiriendo importancia aquellas alternativas metodológicas y experiencias innovadoras, que se centran más en el discente que aprende que en el docente que enseña (González-Martín y Génova, 2008; Muchavila y García-Delgado, 2003). En el momento actual, no es tan relevante en el proceso de enseñanza y aprendizaje el acceso a la información, como el saber seleccionar la más válida (Bautista y Escofet, 2013). Para hacer frente a este cambio, tanto a nivel europeo como a nivel estatal, se han legislado e impulsado una serie de cambios que progresivamente deben conducirnos de

la “sociedad de la información”, a la “sociedad del conocimiento” apoyada en el aprendizaje (Rodríguez, 2009). Asimismo, este giro metodológico precisa de un cambio de mentalidad en el profesorado universitario y una renovación de su práctica docente. Este nuevo panorama propone un cambio en el rol del profesor, no esperándose ya de él el que sea una fuente del saber, sino que sepa asumir funciones de guía y acompañante del alumnado en la construcción de su propio aprendizaje, a la vez que se convierte en facilitador del acceso al conocimiento (Marimon, 2013).

Se habla por tanto, de un cambio en la metodología de enseñanza que centre el objetivo en el proceso de aprendizaje del estudiante, en un contexto educativo que se extiende a lo largo de la vida. Para ello, los planes de estudio deben presentar como eje de sus objetivos de trabajo, la adquisición de competencias por parte del alumnado, sin excluir el tradicional enfoque basado en contenidos. Las principales competencias descritas son (Real Decreto 1393, 2007):

- Que los estudiantes sepan aplicar los conocimientos adquiridos a su trabajo de una forma profesional y posean las estrategias para elaborar y defender argumentos dentro de su área de estudio, al tiempo que sean capaces de resolver problemas.
- Que los estudiantes tengan la capa-

cidad de reunir e interpretar datos relevantes dentro de su área de estudio, para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética.

- Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.
- Que los estudiantes hayan desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía.

Con lo que el gran reto educativo actual no es otro que un cambio metodológico profundo, que ponga énfasis en las estrategias que mejor favorezcan el aprendizaje de dichas competencias, así como en los procedimientos para evaluar su adquisición (Ginè, 2013).

La Comisión para la Renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad plantea que la reforma de las metodologías educativas se percibe como un proceso que es imprescindible abordar para una actualización de la oferta formativa de las universidades españolas (MEC, 2006). Aunque estas exigencias son comunes a todas las titulaciones, si el objetivo es que la sociedad del conocimiento sea una realidad accesible a toda la ciudadanía, las propuestas del EEES deben llegar hasta las Facultades de Educación, cuna de los egresados en magis-

terio y psicopedagogía, profesionales que intervienen con la totalidad de la población de un país. La formación de los profesionales de la educación debe asumir un fuerte componente práctico, centrado en el aprendizaje de los alumnos. Novoa (2009) compara lo que debería ser el plan de formación de los docentes, con la metodología de carácter práctico que se sigue en titulaciones como la de medicina. Así, propone una formación a partir de la observación directa, organizada en torno al estudio de casos reales. Es importante, consiguientemente, que los futuros egresados construyan sus conocimientos interactuando en contextos de responsabilidad profesional, en los que aprendan poniendo en práctica diferentes competencias. Lo que exige apostar por un paradigma centrado en el aprendizaje activo, que permita trabajar y ampliar las competencias profesionales del alumnado (Bethencourt y Cabrera, 2012).

Desde esta perspectiva se valoran diferentes métodos que proporcionan una respuesta adecuada a la necesidad descrita. Frente a la enseñanza centrada en el profesorado, el paradigma centrado en el alumnado implica crear contextos donde este se convierta en el responsable máximo de sus logros escolares (Prieto, 2007). Partiendo de esta premisa, estrategias pedagógicas que responden a estas expectativas, son tanto el Aprendizaje Basado en

Proyectos (ABPr) (Vernon y Blake, 1993; Williams y Pace, 2009) como el Aprendizaje Cooperativo (ACo) (Johnson, Johnson y Holubec, 1999; Monereo y Duran, 2001; Navarro, González, y Tortosa, 2011).

En este punto, es conveniente señalar las diferencias entre Aprendizaje por Proyectos (ABP) y el Aprendizaje por Problemas (ABPr). El ABP es una experiencia pedagógica práctica, que se propone por objetivo investigar y resolver problemas que se presentan en el mundo real. Es un organizador del currículum y también una estrategia de enseñanza, dos procesos complementarios (Torp y Sage, 1998). Tanto el ABP como el ABPr se sustentan en aproximaciones constructivistas del aprendizaje. Sin embargo, el Aprendizaje Basado en Proyectos constituye una categoría más amplia que programa a lo largo del desarrollo de la actividad la resolución de diferentes problemas. Ravitz (2009) define el ABPr como un método de enseñanza sistemática donde los estudiantes planifican, gestionan y evalúan proyectos a través de los cuáles no sólo aprenden contenidos académicos relacionados con su formación de una forma práctica, sino que permite desarrollar y evaluar competencias necesarias para el desarrollo profesional, sin necesidad de sacrificar el rigor científico (Ravitz, Hixson, English y Mergendoller, 2012). Así, tras pasar por un largo pro-

ceso de investigación, los implicados crean producciones de calidad que dan respuesta a un problema o pregunta compleja (Martí, Heydrich, Rojas, y Hernández, 2010; Thomas, 2000). De esto se desprende, que el desarrollo del ABPr es una oportunidad para que el alumnado crezca emocional e intelectualmente, a la vez que aumentan su motivación y autoestima, desarrollando habilidades de orden superior y competencias de comunicación, toma de decisiones o solución de problemas, entre otras (Galeana, 2007).

Podemos concluir, por tanto, que el ABPr es un modelo de aprendizaje en el que alumnos organizados en equipos, adquieren y desarrollan habilidades, competencias y conocimientos de interés personal y profesional, a través del diseño y elaboración de un plan que da solución a diferentes problemas derivados de un supuesto profesional (Fink, 2003).

Por otra parte, teniendo en cuenta el actual entorno socioeconómico, sumamente competitivo, se hace más relevante si cabe potenciar el desarrollo de competencias cooperativas, ya que el rendimiento de cualquier equipo va a ser superior al rendimiento individual del mejor de su miembros (Navarro, González, López, y Botella, 2015). Es el momento de cambiar de actitud y abandonar el culto a lo individual en detrimento de lo colectivo. Por ello, en esta propuesta de intervención se apo-

ya también en el Aprendizaje Cooperativo (ACo) como herramienta para generar la adquisición de competencias (Marimon, 2013).

Aunque este aprendizaje nos resulte familiar, no hay que confundirlo con el aprendizaje en grupo, pues con-

stituirse como grupo no es la única condición necesaria para cooperar (Jacobs, Power y Wan Inn, 2002). Así, cabe diferenciar la formación de grupos cooperativos de los grupos tradicionales de trabajo, como mostramos a continuación:

Tabla 1. Trabajo cooperativo versus trabajo en grupo.

Grupo cooperativo	Grupo tradicional
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interdependencia positiva</li> <li>• Responsabilidad individual</li> <li>• Heterogeneidad</li> <li>• Liderazgo compartido</li> <li>• Importancia de la tarea y del proceso</li> <li>• Aprendizaje de habilidades sociales</li> <li>• Observación/ intervención docente</li> <li>• Reflexión sobre el proceso grupal</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No interdependencia</li> <li>• No responsabilidad individual</li> <li>• Homogeneidad</li> <li>• Liderazgo individual</li> <li>• Importancia de las tareas</li> <li>• Habilidades sociales asumidas</li> <li>• Menor intervención directa en grupos</li> <li>• No existe autorreflexión</li> </ul>

Fuente: Prieto, 2007

Si bien, hay que tener presente que el tipo de colaboración que se dé, dependerá de la tarea a desarrollar, siendo la planificación previa esencial para conseguir una adecuada relación cooperativa entre los alumnos.

En las aulas universitarias, el éxito de grupos de trabajo cooperativo está constatado (Andreu, Sanz y Serrat, 2009; Jimeno, Pertegal, Navarro, y Gil, 2014; Marimon, 2013; Panitz, 2004), con investigaciones de las que se concluye que el profesorado y alumnado muestran un alto nivel de satisfacción consecuencia de la metodología participativa propuesta. Además, destacan un amplio número de beneficios:

- Mejora el rendimiento académico.
- Favorece la implicación del alumnado.

- Mejora las estrategias de resolución de problemas.
- Aporta beneficios psicológicos.
- Desarrolla la capacidad de “aprender a aprender”.

Hemos considerado la conjugación de ambas metodologías como una alternativa válida a la enseñanza convencional centrada en el docente. Trasladando el centro de atención al alumno y responsabilizándolo de su propio proceso de aprendizaje, promoviendo que este actúe motivado intrínsecamente.

En este sentido, la experiencia llevada a cabo en la asignatura *Intervención Psicopedagógica en Trastornos del Desarrollo*, ha permitido que un grupo de alumnos se organizaran en pequeños grupos cooperativos de

trabajo, e implementasen diferentes proyectos de acuerdo con la temática asignada, entrado en contacto con la realidad profesional de un orientador escolar.

Las características más relevantes de la estrategia pedagógica propuesta residen en dos aspectos:

- Por un lado, el hecho de que el estudiantado formase grupos de cinco integrantes, donde cada cual tuviera una función y unas tareas bien delimitadas, con el fin de tomar contacto con la realidad laboral fuera de las aulas.
- Por otro, el reto que ha supuesto para alumnos y docentes normalizar el Aprendizaje Basado en Proyectos en el ámbito de las Ciencias Sociales (Vázquez, 2009), donde todavía es una metodología desconocida, si bien su éxito está demostrado en el ámbito de las Ciencias Experimentales (García y Amante 2006; Collazos, 2009; Lamar et al., 2012; Martí et al., 2010).

## Método

### Muestra

En la asignatura Intervención Psicopedagógica en Trastornos del Desarrollo, materia troncal de los estudios en Psicopedagogía, se selecciona a un grupo de 30 alumnos, escogidos de

forma aleatoria de una muestra total de 97. El alumnado que ha formado parte del grupo experimental, se le propone aprender los contenidos de la disciplina a través de desarrollar un proyecto de aprendizaje centrado en la implementación de un proceso de investigación-acción. Dicho proceso consiste en el diseño y desarrollo de sendos protocolos de entrevista inicial para el pre-diagnóstico del Trastorno por Déficit Atención e Hiperactividad (TDAH) y los Trastornos del Espectro Autista (TEA). Por otra parte, el grupo control que está compuesto por 67 alumnos, desarrollan el contenido de la asignatura a partir de clases magistrales. Para valorar el nivel de consecución de conocimientos, tanto grupo experimental como control, se enfrentan al finalizar la asignatura a una prueba tipo test.

### Objetivos

Los objetivos principales de la investigación son:

- Comprobar el impacto de la metodología docente en el rendimiento académico.
- Evaluar el grado de motivación y satisfacción de los alumnos participantes.

Por otra parte, como objetivos secundarios a la estrategia pedagógica se encuentran:

- Potenciar el desarrollo de competencias de autonomía para la resolución de problemas.
- Favorecer un contexto adecuado para la implementación por parte del alumno de habilidades en el aprendizaje cooperativo.
- Orientar al discente en el desarrollo de estrategias de planificación y coordinación de equipos de trabajo.
- Conseguir una mayor implicación y participación activa por parte del alumnado en el desarrollo de los contenidos de aprendizaje.
- Alcanzar un nivel de asistencia regular a las sesiones tanto teóricas como prácticas.

Entre estos objetivos se describen competencias destacadas en el Proyecto Tuning (González y Wagenaar, 2003), en el que se da gran importancia a su adquisición durante la formación del alumnado y que, por la dificultad que supone el enseñarlas, habitualmente son alcanzadas, si es que se llegan a conseguir, de forma accidental.

### **Instrumentos**

Como instrumentos para la recogida de información, se desarrollan diferentes herramientas ad hoc que servirán tanto para orientar el trabajo de los alumnos como para medir a nivel cuantitativo y cualitativo el rendimiento académico, la motivación y la opinión respecto a las estrategias empleadas.

### **- Criterios de Evaluación**

Definidos unos criterios de calidad, junto con el alumnado, se categorizan en un cuadrante los diferentes niveles de ejecución que puede alcanzar un alumno. El documento resultante ha servido para llevar a cabo las evaluaciones entre iguales.

### **- Examen tipo test**

Se ha diseñado un examen tipo test de cuarenta preguntas con cuatro opciones de respuesta. Esta prueba se ha aplicado a los 97 alumnos que componen la matrícula total de la disciplina. Esta herramienta ha tenido por finalidad el medir el nivel de conocimientos teóricos adquiridos.

### **- Encuesta de opinión**

La encuesta ha sido diseñada con la finalidad de medir la percepción del alumno acerca del desarrollo de las diferentes competencias trabajadas durante la asignatura. La encuesta ha consistido en ocho preguntas con cinco opciones de respuesta en formato Likert.

Los datos obtenidos se han sometido a estadísticos de correlación y de frecuencia según las variables estudiadas.

### **Procedimiento**

El grupo experimental se dividió en seis equipos de trabajo compuestos por cinco alumnos cada uno. De estos seis equipos, tres se especializan en TDAH y los otros tres en TEA.

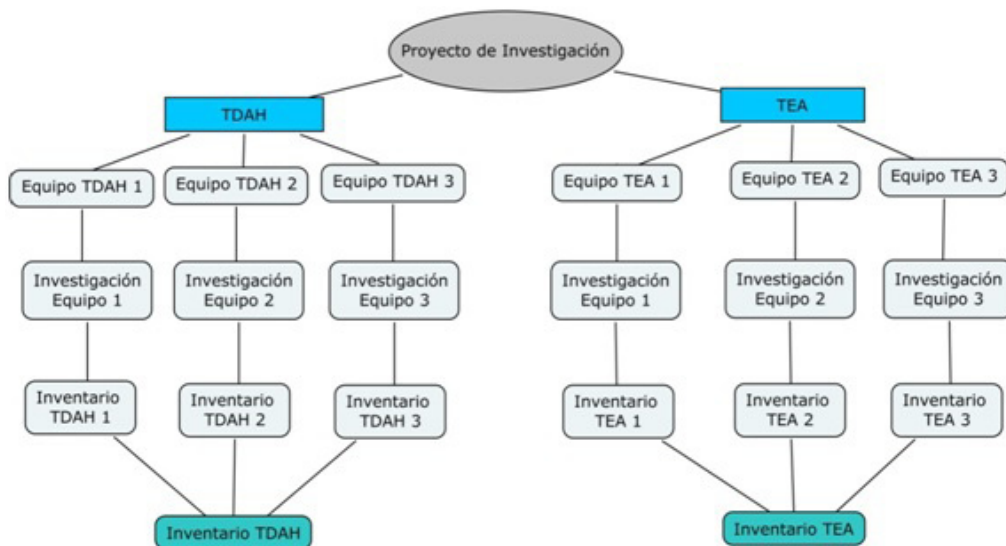


Figura 1. Esquema de trabajo y división en equipos de especialistas. Fuente: Elaboración propia..

Como estrategia para incentivar un rico intercambio entre el alumnado, una participación igualitaria y un trabajo coordinado, se diseñó una serie de roles con funciones asignadas a cada uno de ellos. Tanto los roles como las funciones fueron debatidos y pactados junto con los discentes, con la intención de que estos se implicasen en la responsabilidad que supone el cumplimiento de dichas funciones, en relación a su equipo de trabajo (Navarro y González, 2011):

- Líder (1 miembro del equipo): Dinamizador del proceso. Es quien se preocupa de verificar que se asumen las responsabilidades individuales y de grupo, propicia que se mantenga el interés por la actividad,

controla el cronograma de tiempo establecido y es responsable de que el equipo desarrolle las diferentes actividades dentro del tiempo pactado; además, es el enlace entre el profesorado y el equipo.

- Secretario (1 miembro del equipo): Responsable de registrar todos los procesos en actas de actividad. También es responsable de recopilar y sistematizar la información a entregar al profesorado para llevar a cabo la evaluación entre compañeros de las exposiciones orales y la autoevaluación del trabajo cooperativo.
- Investigadores (3 miembros del equipo): Responsables de realizar entrevistas con profesionales y fa-



miliares, registrar toda la información que se considere pertinente y conseguir el material y/o las herramientas de acuerdo a las necesidades del equipo para el desarrollo de las actividades y/o procesos.

Delimitadas las funciones de cada miembro del equipo de trabajo, se lleva a cabo la siguiente pauta para la resolución del proyecto:

1. Aclaración terminológica: Se inició una etapa inicial de documentación y conocimiento del trastorno a investigar. Para ello se emplean diferentes medios, desde la consulta de fuentes en bibliotecas e Internet a entrevistas telefónicas, presencias y mediante videoconferencia con aquellos profesionales que cada equipo consideró más relevantes dentro del ámbito investigado.

2. Redefinición del problema: Recabada la información necesaria, los equipos expusieron ante el resto de compañeros la nueva perspectiva que han desarrollado sobre el problema.

3. Planteamiento de estrategia de trabajo: Tanto a nivel interno de cada grupo como entre grupos, los alumnos desarrollan una estrategia de trabajo y cooperación. Formulan objetivos propios y comunes y calendarizan los pasos a seguir hasta que llegue el momento en el que pondrán en común el resultado de su trabajo.

4. Estudio de los materiales desarrollados: En esta etapa del proyecto

los equipos de trabajo presentan los ítems desarrollados para los cuestionarios iniciales y justifican su relevancia. Tras el pertinente debate entre todos los miembros de los equipos de trabajo, se seleccionaron los ítems más adecuados de los distintos cuestionarios. La selección de los ítems, se llevó a cabo en base a aquellas preguntas que sondeaban de forma más adecuada, los diferentes síntomas asociados a cada trastorno según el Manual de diagnóstico DSM-V (American Psychiatric Association, 2013).

Para mantener un contacto continuo y favorecer una adecuada coordinación, se propone por parte del equipo docente que los equipos del grupo experimental empleen diferentes plataformas TIC, potenciando una óptima retroalimentación, facilitando el intercambio de ideas y fomentando una alta motivación por conseguir los objetivos propuestos (Badía y García, 2006).

Entre las diferentes herramientas utilizadas en el proyecto, encontramos un documento wiki. En este, los alumnos han consultado la temporalización actualizada de las diferentes actividades grupales, se han reflejado los avances de cada equipo de trabajo y se han orientado mutuamente en la consecución de resultados. Además, se ha creado un google groups asociado a cuentas específicas para cada uno de los equipos de trabajo. Este

recurso ha permitido compartir documentos creados de forma cooperativa que requerían cierta privacidad, algo que no puede aportar la versión gratuita de Wikispaces. Por otra parte, se ha desarrollado un blog en el que se han publicado materiales de interés común para el grupo de investigación.

En respuesta a uno de los principios del aprendizaje cooperativo, se espera que todos los componentes de un equipo de trabajo, presenten un dominio similar del conocimiento que de forma cooperativa desarrollan. Con este fin, se han realizado actividades donde todos los discentes expusieron parte de los resultados conseguidos. Siendo estas exposiciones co-valoradas por alumnos miembros de otros equipos de trabajo (25% de la calificación final) y representando esta calificación una parte significativa de la evaluación final de cada uno de los componentes del equipo propio (Navarro y González, 2010). Estas exposiciones orales se llevaron a cabo en dos modalidades:

- Se expusieron resultados y avances en las líneas de trabajo a los compañeros del ámbito de investigación.
- Se expusieron las conclusiones de los estudiantes especializados en el otro ámbito de investigación.

Las exposiciones orales fueron evaluadas cualitativa y cuantitativamente entre iguales, apoyándose en criterios de evaluación previamente consensuados con el alumnado (Tabla 2). Las

evaluaciones cualitativas consistieron en una argumentación descriptiva de los indicadores de ejecución de la tarea del sujeto/equipo evaluado, que justificaban la calificación cuantitativa ante el equipo docente, que dándose el caso confrontaban aquellos argumentos que no se mostraban sólidos.

El hecho de que cualquier miembro del equipo pudiese defender el trabajo realizado (el ponente era escogido por el docente de forma alternativa), favoreció una responsabilidad compartida de que los alumnos del equipo de trabajo, presentaran un nivel de conocimientos avanzados en la temática desarrollada.

Por otra parte, también entre iguales, el alumnado ha argumentado en qué grado cada uno de los compañeros de grupo ha implementado las funciones asociadas a su rol dentro del equipo cooperativo. Para ello los evaluadores emplearon la escala que se muestra en la Tabla 3. Dichos argumentos se acompañaron de múltiples indicadores o evidencias del nivel de consecución del criterio evaluado, que una vez supervisado y confrontado con el equipo docente, el resultado pasó a formar parte de la evaluación individual de cada alumno.

Para finalizar la evaluación sobre el dominio de contenidos y competencias, los equipos de trabajo realizaron una Memoria Final que ha sido objeto de evaluación docente. Los criterios

que los docentes han seguido en la evaluación del trabajo, han sido pues-  
 tos en conocimiento del alumnado  
 previo a iniciar su trabajo (Tabla 4).

Tabla 2. Criterios de co-evaluación para las exposiciones orales.

Categoría	Nivel alto (2 puntos)	Nivel medio-alto (1,5 puntos)	Nivel medio-bajo (1 punto)	Nivel bajo (0,5 puntos)
<b>Habla</b>	El/la estudiante enuncia y habla claramente siempre y no comete errores de pronunciación.	El/la estudiante enuncia y habla claramente siempre, pero comete errores de pronunciación (1 o más).	El/la estudiante enuncia y habla claramente casi siempre y no comete errores de pronunciación.	El/la estudiante no enuncia ni habla claramente y/o comete errores de pronunciación (más de 1).
<b>Vocabulario</b>	Usa vocabulario apropiado para la audiencia. Aumenta el vocabulario de la audiencia definiendo las palabras que podrían ser nuevas para ésta.	Usa vocabulario apropiado para la audiencia. Incluye 1-2 palabras que podrían ser nuevas para la audiencia, pero no las define.	Usa vocabulario apropiado para la audiencia. No incluye vocabulario que podría ser nuevo para la audiencia.	Usa varias (5 o más) palabras o frases que no son entendidas por la audiencia.
<b>Postura del cuerpo y contacto visual</b>	Tiene buena postura, muestra una actitud relajada y segura de sí mismo/a. Establece contacto visual con todos en el salón durante la presentación.	Tiene buena postura y establece contacto visual con la audiencia en el salón durante la presentación.	Algunas veces tiene buena postura y establece contacto visual.	Tiene mala postura y/o no mira a las personas durante la presentación.
<b>Entusiasmo</b>	Las expresiones faciales y el lenguaje corporal muestran gran interés y entusiasmo en el tema durante toda la presentación y no se exagera.	Las expresiones faciales y el lenguaje corporal muestran gran interés y entusiasmo en el tema durante toda la presentación, pero son un poco exagerados.	Las expresiones faciales y el lenguaje corporal muestran un poco de interés y entusiasmo en el tema durante toda la presentación.	Las expresiones faciales y el lenguaje corporal muestran apatía o aburrimiento con el tema.
<b>Materiales de apoyo gráfico</b>	Los materiales de apoyo gráfico incluidos son originales y están claramente relacionados con el contenido presentado por vía oral.	Los materiales de apoyo gráfico están claramente relacionados con el material presentado por vía oral, pero no son originales.	Los materiales de apoyo gráfico incluidos son algo originales y están sólo relacionados parcialmente con el material presentado por vía oral.	Los materiales de apoyo gráfico no están relacionados con el material presentado.

Tabla 3. Criterios de evaluación del trabajo cooperativo.

Categoría	Nivel alto (2 puntos)	Nivel medio-alto (1,5 puntos)	Nivel medio-bajo (1 punto)	Nivel bajo (0,5 puntos)
<b>Gestión de la Eficacia del Equipo de trabajo</b>	Repetidamente controla la eficacia del grupo y hace sugerencias para que sea más efectivo.	Repetidamente controla la eficacia del grupo y trabaja para que el grupo sea más efectivo.	Ocasionalmente controla la eficacia del grupo y trabaja para que sea más efectivo.	Rara vez controla la eficacia del grupo y no trabaja para que el grupo sea más efectivo.
<b>Calidad del Trabajo en Colaboración y contribuciones</b>	Sus aportaciones al trabajo de equipo son de la más alta calidad. Proporciona siempre ideas útiles y se configura como integrante que contribuye con mucho esfuerzo en la participación con el equipo.	Sus aportaciones al trabajo de equipo son de calidad. Proporciona algunas ideas útiles e invierte esfuerzo en la participación con el equipo.	Sus aportaciones al trabajo de equipo, ocasionalmente, necesitan ser comprobadas o rehechas por otros compañeros o compañeras del grupo para asegurar una adecuada calidad. Hace lo que se le pide.	Sus aportaciones al trabajo de equipo, por lo general, necesitan ser comprobadas o rehechas otros compañeros o compañeras para asegurar una adecuada calidad. En ocasiones puede rehusar el participar en alguna actividad de equipo.
<b>Implicación y cumplimiento de las funciones asignadas</b>	Desarrolla adecuadamente las funciones asignadas a su rol innovando y enriqueciendo la misma actividad. Por otra parte, colabora y ayuda a la consecución de las funciones de los compañeros y compañeras.	Desarrolla adecuadamente las funciones asignadas a su rol, además de colaborar y ayudar a la consecución de las funciones de los compañeros y compañeras.	Desarrolla las funciones asignadas a su rol, limitándose a lo estipulado.	En ocasiones, algunas de las funciones asignadas a su rol no son del todo llevadas a cabo. Estas funciones deben ser asumidas por alguno de los compañeros y compañeras.
<b>Actitud</b>	Nunca desvirtúa o el trabajo de otros compañeros o compañeras. Siempre adopta una postura constructiva hacia el desarrollo de la actividad. Siempre tiene una actitud positiva hacia el trabajo.	Rara vez desvirtúa el trabajo de otros compañeros o compañeras. A menudo tiene una actitud positiva y constructiva hacia el trabajo.	Ocasionalmente desvirtúa el trabajo de otros compañeros o compañeras del grupo. En ocasiones tiene una actitud positiva hacia el trabajo.	Con frecuencia crítica y desvirtúa el trabajo de otros compañeros o compañeras del grupo. No es habitual que muestre una actitud positiva hacia el trabajo.
<b>Resolución de Problemas o Conflictos</b>	Busca y sugiere activamente soluciones a los problemas que puedan surgir en el desarrollo de la actividad de equipo.	Refina, matiza soluciones sugeridas por otros compañeros o compañeras.	No sugiere o matiza soluciones, pero está dispuesto a tratar y llevar a cabo soluciones propuestas por otros compañeros o compañeras.	No trata de resolver problemas o ayudar a otros a resolverlos. Deja a otros compañeros o compañeras hacer el trabajo.

Tabla 4. Criterios de evaluación de la memoria final.

Categoría	Nivel alto (2 puntos)	Nivel medio-alto (1,5 puntos)	Nivel medio-bajo (1 punto)	Nivel bajo (0,5 puntos)
<b>Calidad de las Fuentes</b>	Los alumnos identifican por lo menos 6 fuentes fiables e interesantes de información en el desarrollo de las distintas ideas que presentan en su trabajo. Además las citan y referencian correctamente.	Los alumnos identifican entre 6 y 3 fuentes interesantes de información en el desarrollo de las distintas ideas que presentan en su trabajo. Destacar que algunas citas y referencias no son correctas.	Los alumnos identifican algunas fuentes interesantes de información en el desarrollo de las distintas ideas que presentan en su trabajo.	Los alumnos identifican algunas fuentes de información en el desarrollo de las distintas ideas que presentan en su trabajo.
<b>Vocabulario</b>	Usa vocabulario adecuado, propio de la disciplina de trabajo en cuestión. Mejora los conocimientos de los lectores explicando los conceptos que podrían ser nuevos para estos.	Usa vocabulario adecuado, propio de la disciplina de trabajo en cuestión, incluyendo algunos conceptos que podrían ser nuevos para la mayor parte de los lectores, pero no los explica.	Usa vocabulario apropiado. No incluye conceptos que podrían ser nuevos para los lectores.	Redacta varias (3 o más) palabras o frases que en su contexto no son entendidas por la audiencia, por incluir conceptos novedosos que no aclara o hacer uso de términos de forma inadecuada.
<b>Redacción</b>	El trabajo no presenta errores de gramática, ortografía o puntuación.	El trabajo casi no presenta (no más de 3) errores significativos de gramática, ortografía o puntuación.	El trabajo presenta bastantes (más de 3) errores significativos de gramática, ortografía o puntuación.	El trabajo presenta multitud de errores significativos de gramática, ortografía o puntuación.
<b>Materiales de apoyo gráfico/auditivo-visual</b>	Los materiales de apoyo gráfico incluidos son numerosos (mínimo 5), en gran parte originales (propios) y están claramente relacionados con el contenido presentado por vía escrita. En el caso de esquemas o mapas conceptuales son sintéticos y claros.	Los materiales de apoyo gráfico están relacionados con el material presentado por vía escrita, sin ser en su forma originales (propios). En el caso de esquemas o mapas conceptuales son sintéticos y claros.	Los materiales de apoyo gráfico incluidos están sólo relacionados parcialmente con el material presentado vía escrita. En el caso de esquemas o mapas conceptuales no guardan una adecuada síntesis, aunque son claros.	Los materiales de apoyo gráfico no guardan relación con el material presentado vía escrita. No son sintéticos e incluso no son demasiado claros.
<b>Evidencias de aprendizaje y comprensión</b>	A cada contenido relevante se asocian ejemplos específicos y una explicación correctamente estructurada. Además se incluyen evidencias estadísticas y experiencias que apoyan la opinión de los autores.	Se presentan entre tres y cinco elementos relevantes para el proyecto de investigación. La mayor parte de ellos se justifican mediante datos estadísticos, experiencias o hechos que apoyan la opinión de los autores.	Se presenta un mínimo de dos elementos relevantes para el proyecto de investigación, con algún ejemplo o estadística que apoya la opinión de los autores.	Los contenidos no son relevantes, no están explicados y apenas incluye algún ejemplo, estadística o experiencia que apoye la opinión de los autores.

El peso ponderado de las evaluaciones que componen la calificación final se expresa en el figura 2.

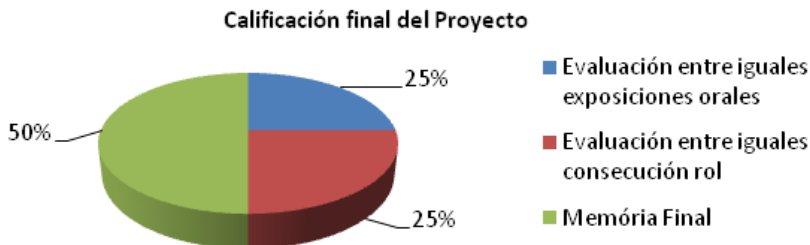


Figura 2. Peso ponderado de las distintas actividades evaluables en la evaluación final del proyecto. Fuente: Elaboración propia.

Una vez evaluados, cada grupo (experimental y control) en base a la estrategia docente seguida, y habiendo sido comunicada la calificación final en la asignatura, la totalidad de la muestra (97 alumnos) se enfrenta a una prueba tipo test de respuestas múltiples. Demostrando individualmente el nivel de conocimientos adquiridos.

Al mismo tiempo, los discentes responden a una encuesta de opinión acerca de los métodos empleados, de la cual se extrae la percepción que los alumnos presentan sobre la estrategia empleada y su potencial pedagógico según grupo de pertenencia.

## Resultados

A continuación, se presentan los resultados más relevantes obtenidos tras el análisis de los datos a través de los programas estadísticos SPSS y R (versión 32.0 for Windows y RStudio)

En primer lugar, se desea conocer

si en un tratamiento superficial de los datos se pueden obtener diferencias significativas a nivel de adquisición de conocimientos académicos respecto a los dos grupos, teniendo en cuenta que se han empleado metodologías pedagógicas distintas para cada uno de ellos. La tabla 5 representa las notas medias obtenidas en la prueba de respuesta múltiple de Conocimientos Adquiridos. A parte de la media se ha utilizado el estimador de Huber para lograr un estadístico robusto que no se vea afectado por ningún dato extremo y corregir así las posibles desviaciones de la media.

Como se puede observar en la tabla 5, por promedio, se detecta notas más altas en el grupo experimental. En concreto, la diferencia se da en 1.14 puntos sobre 10, a favor del Grupo Experimental respecto al Grupo Control. Estos datos suponen en primera instancia una diferencia significativa. Si comparamos los estimadores robustos,

mediante la generalización del Test de Welch, el resultado sugiere con un p-value .9288 que se no apruebe la igualdad de medias para los dos grupos.

En segundo lugar, hemos querido comprobar si existían diferencias entre ambos grupos, respecto a los resultados obtenidos en la calificación final de la asignatura en base a sistemas de evaluación diferenciados:

- Grupo Control: Examen final mediante prueba tipo test.
- Grupo Experimental: Evaluación exposición oral, evaluación del desarrollo del rol asignado dentro del equipo de trabajo y evaluación de la Memoria Final.

Como podemos observar en la tabla 6, la nota media ha sido más elevada en el grupo experimental (8.95) que en el grupo de control (7.49), con una desviación típica muy similar para ambos grupos que indica que no se ha dado un grado de dispersión alto en las calificaciones.

Al aplicar el procedimiento de obtención de correlaciones entre variables, hemos podido comprobar que existe una correlación alta entre la pertenencia a un grupo (en este caso, grupo experimental) y una serie de variables planteadas en la encuesta.

Las variables que obtuvieron unas correlaciones más altas fueron:

- Considerar que han mejorado sus competencias para el trabajo cooperativo.
- Grado de implicación percibido entre compañeros
- Capacidad percibida para trasferir los conocimientos teóricos a las actividades prácticas.
- Calificación final de la asignatura.

Los primeros resultados mostraron unas correlaciones significativas en las variables citadas previamente (con significaciones menores a 0,005), de lo que podemos deducir que existen relaciones significativas entre estos

Tabla 5. Estadísticos obtenidos por cada grupo en la prueba de conocimiento adquirido.

	Grupo Experimental	Grupo Control
Media	7.41	6.27
Estimador de Huber	7.39	6.3
Mediana	7.25	6.25

Tabla 6. Nota media obtenida por cada grupo en la evaluación final de la disciplina

	Grupo Experimental	Grupo Control
Media	7.41	6.27
Estimador de Huber	7.39	6.3
Mediana	7.25	6.25

ítems del cuestionario y la pertenencia al grupo experimental. En la tabla 7 se muestran los resultados en el estadísti-

co Correlación de Pearson y su significatividad.

Las correlaciones más altas se ob-

Tabla 7. Nota media obtenida por cada grupo en la evaluación final de la disciplina

	Correlación de Pearson	Significación (bilateral)
Mejora de competencias	.418	.000
Implicación miembros equipo	.569	.000
Transferencia de conocimientos	.633	.000
Calificación final	.471	.000

tuvieron entre pertenencia al grupo experimental y la percepción de que los conocimientos adquiridos a nivel teórico han sido transferidos a las actividades prácticas, junto con la percepción positiva de la implicación del resto de compañeros del equipo de trabajo.

Por otra parte, se presenta las siguientes figuras de frecuencias, que expresan los resultados con diferencias más significativas en relación a las preguntas del cuestionario realizada a ambos grupos.

Podemos observar diferencias sensibles entre el grupo experimental y control cuando se les interroga acerca de si consideran, que durante la asignatura han mejorado sus competencias para el trabajo cooperativo. De manera, que el 70% de los alumnos del grupo experimental afirma que sus competencias se han visto mejoradas en un grado muy alto o alto; mientras que en el grupo control sólo el 27% del alumnado afirma lo mismo.

En cuanto a la implicación perci-

bida en base a desarrollar un proyecto de investigación, frente a la práctica discente tradicional, también encontramos diferencias sensibles entre el grupo experimental y control. Para valorar estos resultados, hay que tener en cuenta el efecto de la evaluación interna y el control entre iguales de la actividad desarrollada por los equipos de trabajo del grupo experimental. Aun así, frente al 37% del grupo control, encontramos un 58% del alumnado participante del grupo experimental que han considerado que la implicación de sus compañeros en las actividades desarrolladas ha sido muy alta o alta. También cabría destacar, que en el grupo experimental sólo un 10% del estudiantado ha mostrado una implicación baja a ojos de sus compañeros; mientras que en el grupo control la cifra asciende al 32%.

El ABPr facilita que el alumnado se enfrente a una actividad que se asemeja a la práctica profesional y al mismo tiempo, que ponga en práctica conocimientos teóricos para la resolución de



la tarea propuesta. Ante la pregunta, consideras que durante el desarrollo de la asignatura se ha dado transferencia de aprendizajes teóricos a la aplicación práctica, los datos son contundentes, observando que en el grupo experimental ningún alumno responde que la transferencia ha sido muy baja o baja, mientras que el 65% responden que esta transferencia ha sido alta o muy alta. Por contra, en el grupo control, el 44% afirman que la aplicación práctica de conocimientos teóricos ha sido baja o muy baja, siendo solo un 17% los que afirman lo opuesto.

### Calificación final

Ambos grupos, experimental y control, tras enfrentarse a las herramientas de evaluación que para cada método pedagógico, el equipo docente, ha considerado más adecuadas, han obtenido una calificación final. De los resultados conseguidos, destaca que

el grupo experimental pese a tener un volumen de trabajo teórico y práctico superior al grupo control, presenta una satisfacción mucho mayor respecto a la calificación obtenida y el esfuerzo invertido. Tanto es así que el 60% de los alumnos del grupo experimental se consideran satisfechos o muy satisfechos respecto a la calificación obtenida, mientras que en el grupo control es un 32% el alumnado que opina en un rango similar.

Por último, un resultado relevante que merece una especial mención, es el obtenido respecto a la asistencia de los alumnos a las sesiones teóricas, asistencia que no es obligatoria para ninguno de los grupos (Tabla 8).

Como se puede observar, la asistencia regular a las sesiones teóricas es significativamente superior en el grupo experimental.

Tabla 8. Promedio de asistencia a cada sesión teórica según grupo de pertenencia

	N alumnos	Asistencia
Grupo Control	67	67%
Grupo Experimental	30	97%

### Discusion y conclusiones

Los principales objetivos propuestos para esta investigación, han sido averiguar si la metodología docente aplicada tiene efectos positivos sobre el rendimiento académico y la motivación del alumnado. Como se despen-

de de los resultados expuestos para la correlación de ambas variables con la metodología, el grupo experimental puntúa de forma positiva y presenta diferencias estadísticamente significativas en relación al grupo control, pese a que de la estrategia metodológica en la que se ha visto implicado el grupo

experimental, se haya derivado un volumen de trabajo mucho mayor que al grupo control.

Por otra parte y respondiendo a la necesidad imperiosa de constatar si el alumno es capaz de adquirir conocimientos académicos de una práctica pedagógica, de entrada, tan poco directiva, podemos afirmar que los resultados de la prueba objetiva tipo test demuestran que los alumnos que han desarrollado la teoría mediante un trabajo que les ha obligado a documentarse, investigar, reflexionar sobre los propios contenidos, además de preparar exposiciones y explicar a sus compañeros los avances conseguidos, han afianzado y profundizado mucho más en el conocimiento de los contenidos teóricos, que los alumnos que han acudido a clases magistrales y se han preparado para superar un examen final.

Si entramos a discutir los resultados obtenidos de la encuesta de opinión que se aplica al alumnado, destacan los resultados que hacen referencia a que los alumnos del grupo experimental consideran de forma mayoritaria, que esta metodología docente les ha permitido interiorizar mejor los aprendizajes y por ende, transferir estos conocimientos a las actividades prácticas. Esta capacidad para transferir aprendizajes, se da en los casos en los que los aprendices presentan un profundo conocimiento de los contenidos y sin lugar a dudas, esa capacidad para

transferir contenidos teóricos a actividades prácticas, asegura una mayor retención de los conocimientos.

Por último, destacar que los alumnos pertenecientes al grupo experimental, consideran que se han implicado ampliamente en las actividades de equipo y al mismo tiempo, también consideran que sus compañeros han presentado un nivel de implicación similar. En cambio, según los propios alumnos del grupo control, el nivel de implicación propia tanto como de sus compañeros de equipo, ha sido menor en comparación. Aun así, no podemos desestimar el hecho de que la novedad que ha supuesto para el grupo experimental, el sentirse partícipe del desarrollo de su propio conocimiento y la cercanía de las actividades propuestas a la realidad profesional, ha sido clave para conseguir una implicación excepcional por parte del alumnado participante. Este nivel de implicación se ha podido ver reflejado, entre otros hechos, en la asistencia a las sesiones teóricas de la asignatura, que en el caso del grupo experimental ha sido excepcionalmente elevada.

El diseño de una actividad de aprendizaje basada en la resolución de un proyecto y este centrado en el trabajo cooperativo, supone para el docente un reto en su labor diaria, ya que se enfrenta a la incertidumbre y falta de control al que le tiene acostumbrado la clase magistral. La idea

de salir de la zona de confort, escuchar las demandas de los alumnos y aceptar los retos que lanza el contexto, puede ocasionar reticencias e incertidumbre entre el profesorado. No obstante, si se

da el peso que tiene a los resultados obtenidos y al grado de satisfacción de discentes y docentes tras la finalización del proyecto, el esfuerzo merece la pena.

### Referencias

- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.
- Andreu, Ll., Sanz, M., y Serrat, E. (2009). Una propuesta de renovación metodológica en el marco del Espacio Europeo de Enseñanza Superior: los pequeños grupos de investigación cooperativos. *REIFOP*, 12(3), 111-126
- Badía, A., y García, C. (2006). Incorporación de las TIC en la enseñanza y el aprendizaje basados en la elaboración colaborativa de proyectos. *RUSC. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 3(2).
- Bautista, G., y Escofet, A. (2013). Investigar para enseñar y aprender. En G. Bautista y A. Escofet (Comp.). *Enseñar y aprender en la universidad. Claves y retos para la mejora* (pp. 73-90). Barcelona: Editorial Octaedro.
- Bethencourt, J.T., y Cabrera, L. (2012). Inserción laboral y competencias profesionales del psicopedagogo. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(1), 475-504.
- Collazos, A. (2009). Enseñanza de la conservación del momento angular por medio de la construcción de prototipos y el aprendizaje basado en proyectos. *Lat. Am. J. Phys. Educ*, 3(2).
- Ministerio de Educación y Ciencia (2006). *Propuestas metodológicas para la renovación de las metodologías educativas*. Madrid: MEC.
- De Miguel, M. (2006). Metodologías para optimizar el aprendizaje: segundo objetivo del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 57, 71-92.
- Fink, L.D. (2003). *Creating Significant Learning Experiences: An Integrated Approach to Designing College Courses*. San Francisco: JosseyBass.
- Galeana, C. (2007). *Aprendizaje Basado en Proyectos*. Recuperado de: <http://ceupromed.ucol.mx/revis->

- ta/PdfArt/1/27.pdf
- García, D., y Amante, B. (2006). *Algunas experiencias de aplicación del aprendizaje cooperativo y del Aprendizaje basado en proyectos*. I Jornadas de Innovación Educativa. Zamora: Escuela Politécnica Superior de Zamora.
- Ginè, N. (2013). Evaluar y aprender. En G. Bautista y A. Escofet (Comp.). *Enseñar y aprender en la universidad. Claves y retos para la mejoran* (pp. 91-118). Barcelona: Octaedro.
- González-Martín, M.R., y Génova, G. (2008). Innovación docente a la luz de Bolonia: trabajo en equipo y revisiones cruzadas para convertir al alumno en protagonista de su proceso de aprendizaje. *Revista Electrónica de Teoría de la Educación*, 9(1), 126-141.
- González, J., y Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Final Report. Phase One*. Bilbao (España): University of Deusto and University of Groningen.
- Jacobs, G.M., Power, M.A., y Wan Inn, L. (2002). *The Teacher's Sourcebook for Cooperative Learning*. California: Corwin Press.
- Jimeno, A, Pertegal, M.L., Navarro, I., y Gil, D. (2014). Research-action methodology between computer science and educational psychology: a multidisciplinary approach. *The New Educational Review*, 34(1), 41-53.
- Johnson, R., Johnson, D., y Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Paidós Educador.
- Lamar, D.G., Miaja, P.F., Arias, M., Rodríguez, A., Rodríguez, M., Vázquez, A., Hernando, M.M., y Sebastián, J. (2012). Experiences in the application of Project-based learning in a switching-mode power supplies course. *IEEE Transactions on education*, 55 (1). 69-77.
- Marimon, M. (2013). Colaborar para aprender. En G. Bautista y A. Escofet (Comp.). *Enseñar y aprender en la universidad. Claves y retos para la mejora* (pp. 47-72). Barcelona: Editorial Octaedro.
- Martí, J.A., Heydrich, M., Rojas, M., y Hernández, A. (2010). Aprendizaje basado en proyectos: una experiencia de innovación docente. *Revista Universidad EA-FIT*, 46.
- Michavila, F., y García-Delgado, J. (2003). *La tutoría y los nuevos modos de aprendizaje en la universidad*. Universidad Politécnica de Madrid, Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria, Madrid.
- Monereo, C., y Duran, D. (2001). *Entramats. Mètodes d'aprenentatge cooperatiu i col·laboratiu*. Bar-

- celona: Edebé.
- Navarro, I., y González, C. (2010). La autoevaluación y la evaluación entre iguales como estrategia para el desarrollo de competencias profesionales. Una experiencia docente en el Grado de Maestro. *RED – U Revista de Docencia Universitaria*, 5.
- Navarro, I, y González, C. (2011). El trabajo colaborativo como estrategia para el desarrollo de competencias profesionales. En J.D. Álvarez, y M.C. Gómez (comps.). *La autoevaluación, clave en el proceso de instrucción. El trabajo colaborativo como indicador de la calidad del EEES* (pp. 809-836). Alcoi: Marfil.
- Navarro, I., González, C., López, B., y Botella, P. (2015). Aprendizaje de contenidos académicos y desarrollo de competencias profesionales mediante prácticas didácticas centradas en el trabajo cooperativo y relaciones multidisciplinares. *Revista de Investigación Educativa*, 33(1), 99-117.
- Navarro, I., González, C., y Tortosa, M.T. (2011). *El documento wiki como plataforma colaborativa de aprendizaje significativo en estudios universitarios*. Roma: Actas Congreso INFAD 2011.
- Nóvoa, A. (2009). Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. *Revista de Educación*, 350(4), 203-218.
- Panitz, T. (2004). The case for student centered instruction via collaborative learning paradigms. *Journal of Student Centered Learning*, 2(1), 6-9.
- Prieto, L. (2007). *El aprendizaje cooperativo*. Madrid: PPC.
- Ravitz, J. (2009). Introduction: Summarizing Findings and Looking Ahead to a New Generation of PBL Research. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 3(1). doi.org/10.7771/1541-5015.1088.
- Ravitz, J., Hixson, N., English, M., y Mergendoller, J. (2012) *Using project based learning to teach 21<sup>st</sup> century skills: Findings from a statewide initiative*. American Educational Research Association, Vancouver.
- Real Decreto 1393. Boletín Oficial del Estado, Madrid, España, 30 de octubre de 2007.
- Rodríguez, R. M<sup>a</sup>. (2009). Innovación metodológica docente en el marco del Espacio de Europeo de Educación Superior: algunas reflexiones desde los retos de la sociedad del conocimiento. *XXI, Revista de Educación*, 1, 195-206.
- Thomas, J. W. (2000). A review of research on project-based learning. Recuperado de <http://www.bie>.

- org/research/study/review\_of\_project\_based\_learning\_2000
- Torp, L., y Sage, S. (1998). *El aprendizaje basado en problemas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Vázquez, M. F. (2009). Problem-based learning and its influences on college preparation knowledge, motivation, & self-efficacy in high school student. ProQuest Information & Learning. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 69(11-A), 4255-4255.
- Vernon, D. T., y Blake, R. L. (1993). Does problema-based learning work? A meta-analysis of evaluative research. *Academic Medicine*, 68(7), 550-563.
- Williams, B., y Pace, A. E. (2009). Problem based learning in chronic disease management: A review of the reseach. *Patient Education and Counseling*, 77(1), 14-19.

---

*Ignasi Navarro Soria*. Profesor asociado del área de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Alicante desde el curso 2008-2009. Psicólogo Escolar del curso 2002 al 2010. En la actualidad, Psicólogo del programa de Acogimiento Familiar de la Provincia de Alicante. Especializado en la detección temprana de dificultades de aprendizaje en edad escolar y en aplicación de las TIC a la docencia. En los últimos años ha centrado sus investigaciones y publicaciones en la búsqueda de la mejora de la calidad docente, estrategias, metodologías y recursos que optimicen el proceso instruccional en el ámbito universitario.

*Carlota González Gómez*. Profesora titular del área de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Alicante. Doctorada en psicología por la Universidad Autónoma de Barcelona. Está especializada en la identificación e intervención psicoeducativa con alumnos con altas habilidades en las primeras etapas educativas, campo en el que tiene diversas publicaciones. En los últimos años ha centrado sus investigaciones y publicaciones en la búsqueda de la mejora de la calidad docente, estrategias, metodologías y recursos que optimicen el proceso instruccional en el ámbito universitario.

*Paula Botella Pérez*. Diplomada en Magisterio de Educación Primaria y estudiante de la titulación Psicopedagogía de la Universidad de Alicante. Participante del grupo experimental descrito en el presente artículo

*Correspondencia*. Ignasi Navarro Soria. Departamento de Psicología Evolutiva y Didáctica. Universitat d'Alacant Carretera de San Vicente del Raspeig, s/n, 03690 Sant Vicent del Raspeig, Alicante. Email: ignasi.navarro@ua.es

# Um estudo dos preditores de sucesso acadêmico no ensino superior

## A study on predictors of academic success in higher education

Emília da Conceição Martins, Rosina Inês Ribeiro de Sá Fernandes, Francisco Emiliano Dias Mendes y Cátia Clara Ávila Magalhães

Universidade de Coimbra

### Resumo

O sucesso académico tem-se vindo a constituir como um problema no ensino superior. Não obstante os inconvenientes, a seletividade no acesso constituía-se como um filtro aos eventuais fatores de insucesso. De um lado, uma conceção de ensino como transmissão de conhecimentos, que remete para a aceção de desempenho enquanto classificação escolar e atribui o insucesso a fatores individuais. Do outro, uma conceção de ensino que visa a formação global do aluno e remete para fatores de (in)sucesso individuais, contextuais e interacionais. Identificam-se, neste contexto, alguns preditores do desempenho académico no ensino superior. Utilizou-se uma amostra de 1318 alunos dos subsistemas politécnico e universitário, em Portugal, e recorreu-se a uma regressão hierárquica (3 modelos). Os resultados evidenciam um peso moderado (47%) do modelo mais integrador, destacando-se variáveis do sujeito e institucionais. Há otimismo em relação às possibilidades de intervenção para promoção do sucesso, a partir da criação de ambientes de aprendizagem e institucionais favoráveis.

Palavras-chave: ensino superior, desempenho académico, preditores.

### Resumen

El éxito académico es ahora un problema en la educación superior. A pesar de los inconvenientes, la selectividad es un filtro para cualquier factor de fallo. ¿Qué significa oponerse a una concepción de la enseñanza como transmisión de conocimientos, donde el rendimiento académico es sinónimo de clasificación y el fracaso se debe a factores individuales, a la otra que tiene como objetivo la educación general de los estudiantes y se refiere a factores de éxito individuales, contextuales y que interactúan? Fueron identificados predictores de rendimiento en la educación superior, a partir de una muestra de 1.318 estudiantes de los subsistemas politécnico y universitario, con una regresión jerárquica (3 modelos). Los resultados muestran un peso moderado (47 %) del modelo más integrador, destacando las variables individuales e institucionales. Hay optimismo sobre las perspectivas de una intervención para promover el éxito mediante la creación de entornos de aprendizaje e institucionales favorables.

Palabras clave: educación superior, rendimiento académico, preditores.

## Abstract

The academic success has been documented as a problem in higher education. Despite the inconvenience of selectivity, it constituted itself as a filter for possible unsuccessful factors. On one hand, a conception of teaching as transmission of knowledge, which refers to the meaning of performance as a school system classification and assigns failure to individual factors. The other hand, a conception of teaching that aims the overall student education and refers to the individual, contextual and interactional (un) success factors. Some predictors of academic performance in Higher education are identified on this context. A sample of 1318 students was used (polytechnic and university) and was conducted a hierarchical regression (3 models). The results show a moderate weight (47%) of the more integrative model, highlighting the individual and institutional variables. There is optimism concerning the possibilities of an intervention to promote success, from the creation of supportive learning and institutional environments.

Keywords: higher education, academic performance, predictors.

A problemática do desempenho de quem? dos professores, dos estudantes, dos dirigentes? no ensino superior remete para a questão do sucesso académico, alvo de preocupação e análise nos níveis de ensino anteriores, mas que só recentemente começou a emergir no topo do sistema. Na sua aceção de rendimento, o desempenho constituiu-se como um problema em consequência da massificação do ensino e das suas implicações no sucesso, uma vez que a seletividade do ensino superior se foi encarregando de assegurar desempenhos positivos. Apenas uma elite tinha acesso à educação escolar; os professores, em número reduzido, podiam receber preparação e seleção rigorosas e eram reconhecidos e respeitados pelos alunos e sociedade em geral; a família assegurava estabilidade e responsabilização; as solicitações socioculturais eram diminutas e os diplomas conferiam emprego garantido e estatuto socioeconómico favorável. Neste contexto, a população estudan-

til apresentava fortes motivações para frequentar a escola e o insucesso não atingia proporções preocupantes. Porém, o panorama atual é bastante distinto e o problema do insucesso é facto consumado.

A democratização do ensino multiplica oportunidades e diminui a seletividade, reduzindo-se o filtro a fatores que têm sido associados ao insucesso. A atual geração de estudantes no ensino superior é, frequentemente, a primeira da família a frequentar este nível de ensino e, na mesma sala e curso, coabitam alunos que se distinguem pelos conhecimentos, capacidades, atitudes, expectativas e projetos vocacionais (Nunes & Sebastião, 2004). Ao mesmo tempo que se estende ao ensino superior a problemática do ensino diferenciado instalada há muito nos níveis anteriores, as exigências inerentes à formação de quadros altamente qualificados mantêm níveis de seletividade geradores, por si só, de insucesso (Sousa, Sousa, Lemos, &



Januário, 2002). No entanto, a maior facilidade de acesso exige capacidade de resposta das instituições e de todo o sistema e reaparece a necessidade de limitar o acesso (*numerus clausus*). Escolhas vocacionais começam a ser afetadas por razões distintas das anteriores, condicionando-se a candidatura às médias e não às preferências, com implicações no processo de transição e adaptação ao ensino superior. Herr e Cramer (1992) afirmam que uma percentagem elevada de alunos universitários procuram ajuda para problemas de desenvolvimento da carreira e Leitão e Paixão (1999) referem-se à necessidade de apoio manifestada por alunos portugueses (do 12º ano e 1º ano do ensino superior) a nível da informação, orientação vocacional e consulta psicológica. Por outro lado, o diferencial entre a oferta e a procura de licenciados no mercado de trabalho, favorável, em muitos casos, à primeira, influencia as perspetivas de futuro dos estudantes. São cada vez mais as fontes de insucesso, que começando por ser de âmbito escolar têm repercussões económicas, sociais, culturais e políticas, progressivas. As reprovações e/ou abandono alastram ao tecido social e sobrecarregam os orçamentos, exigindo intervenção política na criação de medidas de combate à permanência prolongada no ensino superior (é o caso do regime de prescrição e do financiamento das instituições indexa-

do às taxas de aproveitamento escolar, entre outros fatores, introduzidos em Portugal pela Lei nº 37/2003, de 22 de Agosto). Todavia, não se esgotam aqui as fontes de insucesso, que urgem ser identificadas e combatidas, conferindo pertinência ao investimento maior na investigação neste domínio. É fundamental melhorar a compreensão do fenómeno e fundamentar a ação intencional, percebendo as causas do elevado insucesso logo no primeiro ano do ensino superior (Lencastre, Guerra, Lemos, & Pereira, 2000; Tavares, Santiago, & Lencastre, 2002).

Assumindo uma conceção clássica e tradicional de ensino, enquanto transmissão de conhecimentos e realização de exames, o desempenho académico é entendido como classificação escolar e o padrão de medida do sucesso é a aprovação nas disciplinas e/ou conclusão do curso. Nesta perspetiva, os fatores de (in)sucesso pertencem ao aluno, ou seja, são determinados pelo seu capital social e cultural e capacidades individuais. A este propósito, Chickering (1999) refere que 80 a 90% dos docentes adota esta conceção. Neste caso, a formação superior é privilégio dos que estão em condições de receber o ensino de alto nível, enquanto aos professores se exigem elevados conhecimentos científicos e se pede que os exponham com a clareza necessária e suficiente, com poucas preocupações de natureza pe-

dagógica. São requeridas ao aluno tarefas adaptativas para lidar com um ritmo mais acelerado de exposição de matérias, sem possibilidade de recurso a manuais???, tendo de procurar e/ou selecionar entre a vasta bibliografia disponibilizada e ajustar-se a novos mecanismos de avaliação (Ferreira & Neto, 2000; Liu & Lu, 2011; Motlagh, Amrai, Yazdani, Abderahim, & Souri, 2011; Shkullaku, 2013). Para Tavares (2003), a falta de comunicação nas salas de aula, que se traduz numa disfunção da transmissão e compreensão da mensagem, é uma das causas de insucesso.

Os anos 70 constituem-se como um momento de viragem, em que o (in)sucesso é explicado pelo concurso de um vasto conjunto de fatores onde, a par das capacidades intrínsecas e capital cultural, se incluem aspetos de natureza institucional (Mendes, Lourenço, & Pilé, 2002). Trata-se de uma conceção de ensino que visa a formação pessoal e profissional do aluno e sustenta fatores de (in)sucesso do indivíduo, do contexto e das interações entre ambos. Neste caso, as capacidades dos alunos e outras variáveis de presságio podem ser determinantes, mas passíveis de desenvolvimento, se os ambientes organizacionais e de aprendizagem se apresentarem propícios. Na perspetiva de Upcraft e Gardner (1989), por referência ao primeiro ano do ensino superior (ano crítico), um aluno

bem-sucedido é o que faz progressos para alcançar objetivos académicos e pessoais, traduzidos na saúde e bem-estar, no desenvolvimento da identidade, de competências intelectuais e académicas, de uma filosofia e estilo de vida próprios e no estabelecimento de relações interpessoais. Para Tavares (2003) e Tavares e Silva (2002), falar de sucesso académico perpassa a vertente escolar ou educativa e engloba o sucesso humano, ou seja, pessoal, familiar, social e comunitário, onde participam alunos, famílias, professores e instituições.

Em suma, estamos perante um conceito globalizante, contextualizado e integrador do sucesso nas dimensões educativa, escolar, familiar, social, profissional e cultural, onde a instituição e o professor surgem como interatuantes com o aluno. Este conceito global de sucesso académico tem sido operacionalizado pela razão estabelecida entre o que se pretende alcançar e o que efetivamente se consegue (Alarcão, 2000; Gonçalves, 2000; Lencastre et al., 2000; Peixoto, 1999; Salgueira & Almeida, 2002; Tavares, 2000). É assim que, de acordo com aqueles autores, a relação entre os objetivos e a *performance* faz com que, para além dos resultados, se deva considerar a satisfação com os mesmos como indicador importante de sucesso.

Não obstante a natureza multifacetada de sucesso em geral e no ensino

superior em particular, distinguem-se fatores de ordem objetiva (rendimento escolar) e subjetiva (percepções e expectativas dos alunos relativamente à relação com o novo contexto de adaptação), num processo concebido como resultado da correspondência entre as exigências do ensino superior e a capacidade adaptativa do aluno às novas tarefas académicas, aos novos relacionamentos e à reestruturação das relações anteriores, bem como às percepções individuais sobre a correspondência entre expectativas, interesses, valores, necessidades e capacidades de resposta institucional (Taveira, 2000).

A análise individual remete para o rendimento como avaliação de características pessoais e a análise social para a comparação com os patamares mínimos de aprendizagem estabelecidos para cada nível de ensino (Freitas, 2004; Peixoto, 1999). Segundo Peixoto (1999), a capacidade do aluno determina o rendimento *satisfatório* e os parâmetros de aprendizagem o rendimento *suficiente*. A combinação entre ambos permite alcançar situações distintas de êxito: rendimento *satisfatório* e *suficiente* (rendeu em função das suas possibilidades e atingiu os níveis mínimos de aprendizagem), rendimento *satisfatório* e *insuficiente*, (progrediu de acordo com as suas possibilidades, mas não o suficiente para alcançar os níveis mínimos de aprendizagem), rendimento *insatisfatório* e

*suficiente* (são alcançados os níveis de aprendizagem definidos, mas aquém das possibilidades) e, finalmente, rendimento *insatisfatório* e *insuficiente* (nenhum aspeto satisfaz, não sendo atingidos os níveis mínimos de aprendizagem, nem o aluno correspondeu às suas potencialidades).

Conscientes da dimensão eventualmente redutora do sucesso entendido como rendimento e classificação, acreditamos que estes (quais?) podem encerrar as características de complexidade daquele (qual?). Com efeito, se a conceção de ensino e aprendizagem se orienta para a promoção do desenvolvimento global do aluno e a formação de nível superior é encarada como desenvolvimento de competências genéricas transferíveis (Rovira, 2001) que permitem uma formação científica, profissional e pessoal, então a classificação obtida tem de traduzir a medida em que foram alcançados esses objetivos. No “ensino superior de *Bolonha*”, desenvolvem-se e avaliam-se competências (não conhecimentos) e, até hoje, não se encontrou outro índice para traduzir o que é avaliado. Em nossa opinião, o importante é que a classificação seja uma medida fiel do que se avalia. Nessa perspetiva, parece-nos um índice credível de desempenho e sucesso. É assim que, apesar das limitações inerentes, utilizámos como variável de desempenho classificações e número de disciplinas

ou créditos efetuados com êxito face aos possíveis. Pretendemos identificar a capacidade preditora de algumas variáveis do sujeito (sociodemográficas e desenvolvimentais), académicas e institucionais relativamente ao desempenho e sucesso académicos, aliás numa das linhas de investigação sobre esta temática (de quem? Dos autores da literatura?). Com efeito, para além da identificação de preditores, destacam-se, na investigação, a determinação/identificação de fatores e o estudo da transição e adaptação enquanto sinal e fator de (in)sucesso. A finalidade prende-se com poder refletir sobre as condições de organização do processo ensino/aprendizagem e das características de ambientes institucionais, de forma a potenciar o sucesso, sem ficar entregue ao determinismo das condições individuais inerentes ao percurso anterior à entrada no ensino superior.

## Metodologia

### Participantes

Na amostra, de 1318 alunos, 565 são do ensino politécnico e 753 do universitário, com 809 (61.4%) a frequentar o 1º ano e 509 (38.6%) o último (4º ou 5º). No Quadro 1 encontram-se os dados relativos à distribuição dos sujeitos por curso/estabelecimento, género e idade. A Fac. Psicologia tem

maior representação na amostra (230 - 17.6%), seguida pela ESEV (15.9%) e, do lado dos estabelecimentos menos representados, as faculdades de Economia (7.6%), Farmácia (4.1%) e Ciências (2.1%). Em termos de curso, Enfermagem (13.7%), Direito (12.2%) e Psicologia (11.1%) lideram, História tem 7.6%, Eng<sup>a</sup> de Sistemas e Informática e Gestão com 3,6% e, por último, Biologia (2.1%).

A amostra é, maioritariamente (74,1%) feminina, assumindo, em Comunicação Social (90.6%), Psicologia (91.8%) e Educadores de Infância (97%), valores acima dos 90%. Apenas nos dois ramos de engenharia (IPV), os rapazes superam as raparigas. Aliás, segundo dados Eurydice (2012), a supremacia feminina no ensino superior verifica-se em Portugal e na generalidade dos países da União Europeia. Das diferentes variáveis independentes só são caracterizadas a escola frequentada e a idade!? Não sendo, igualmente identificados os valores que a s diferentes variáveis assumem, nem os critérios da adoção desses valores (por ex: NSE quantos níveis, critérios para definir os níveis?)

### Variáveis

#### Dependentes

Desempenho académico (DES, que engloba média de classificações obtidas e ratio de unidades de crédito –uc–

Tabla 1. Distribuição dos sujeitos por estabelecimento e curso, em função do género (frequências e %) e idade (média, desvio padrão e amplitude).

Curso	Género				Total		Idade				
	F		M								
	N	%	N	%	N	%	N	M	DP	Amplitude	
FacPsicologia											
Psicologia	134	91.8	12	82	146	11.1	145	19.30	1.86	17-25	
C. da Educação	73	86.9	11	131	84	64	81	19.83	2.00	17-26	
FacDireito											
Direito	127	78.9	34	21.1	161	122	154	20.28	2.54	17-26	
FacEconomia											
Economia	33	63.5	19	36.5	52	39	51	19.47	1.85	17-23	
Gestão	29	60.4	19	39.6	48	36	47	21.21	2.37	18-26	
FacLetras											
História	64	64	36	36	100	76	94	20.73	2.27	17-26	
Geografia	49	61.3	31	38.8	80	61	72	20.38	2.23	17-26	
FacFarmácia											
Farmácia	41	75.9	13	24.1	54	41	54	20.57	2.34	18-25	
FacCiências											
Biologia	20	71.4	8	28.6	28	21	28	19.82	1.39	18-23	
/ ESTV											
Eng <sup>a</sup> S. Inform.	6	12.5	42	87.5	48	36	45	20.76	1.90	17-24	
Eng <sup>a</sup> Civil	23	34.3	44	65.7	67	51	63	21.21	2.48	17-26	
Gestão Emp.	35	57.4	26	42.6	61	46	58	20.43	1.95	18-26	
I. P. Viseu (N=565)											
ESEV											
Prof 1 <sup>o</sup> Ciclo	70	89.7	8	10.3	78	59	75	20.39	2.16	18-26	
Educ. Infância	65	97	2	3	67	51	65	20.45	1.90	18-25	
Comunic. Social	58	90.6	6	9.4	64	49	60	19.93	1.90	18-24	
ESENF											
Enfermagem	149	82.2	31	17.2	180	137	159	19.89	1.92	17-26	
Total	976	74.1	342	25.9	1318	100	1251	2020	2.17	17-26	

realizadas, face às possíveis). A fusão dos dois indicadores foi efetuada a partir do somatório do valor reduzido de cada um deles. Uma vez que o R<sup>2</sup> dos indicadores de per si é inferior ao

valor resultante da sua utilização combinada, decidimos prosseguir a análise.

## Independentes

Género, idade, nível socioeconómico (NSE); nota de candidatura (NC); provas de ingresso (PING); classificações do secundário (CLASSEC); prioridade de escolha do curso (PEC); ano curricular (caloiros e finalistas); participação em atividades extracurriculares (PAEC); regularidade de estudo (RE); adaptação ao ensino superior (AES); estabelecimento/área de estudos (Psicologia, Letras e Ciências); raciocínio numérico e verbal (PARC RN e RV) e pensamento (índices de dualismo, relativismo e compromisso dos conteúdos Carreira e Educação do IDCP).

## Procedimento

Os dados foram recolhidos em três fases. A 1ª fase, referente a dados de identificação/caracterização, PARC (RN e RV) e IDCP (subescalas de Carreira e Educação), efetuou-se em aulas disponibilizadas pelas instituições e professores. Foi concedida a possibilidade de não participação, depois de apresentados os objetivos do estudo, justificada a importância da colaboração e garantida a confidencialidade. A 2ª fase visou os índices de acesso ao ensino superior, pela consulta direta dos resultados oficiais de colocações (1º ano) ou do Historial de Candidatura do Concurso Nacional de Acesso da Direção Geral do Ensino Secundário

(DGES). Na 3ª fase obtiveram-se os dados do desempenho no ensino superior (classificações e número de disciplinas efetuadas com aprovação, e/ou unidades de crédito realizadas). Nos serviços das instituições, ou por outra via?

## Instrumentos

Construiu-se um Questionário de Identificação/Caracterização e utilizaram-se, as subescalas de Educação e Carreira da versão portuguesa (Ferreira & Bastos, 1995) do Inventário de Desenvolvimento Cognitivo de Parker (IDCP) e as provas de Raciocínio Verbal (RV) e Numérico (RN), das Provas de Avaliação da Realização Cognitiva (PARC), construída e validada por Ribeiro (1996), com 25 itens cada.

## Resultados

Recorreu-se a uma regressão hierárquica, agrupando as variáveis crítico em três blocos: variáveis do sujeito (de carácter sociodemográfico e desenvolvimental), académicas e institucionais (Quadro 2).

Integraram-se estabelecimentos em função de proximidades de área de estudos, para facilitar processos, tendo em conta a natureza nominal que exige o recurso a variáveis mudas. No Quadro 3, encontram-se as codificações utilizadas nas variáveis independentes

tes em que foi necessário recorrer às variáveis mudas, cujas categorias indicadoras se referem aos resultados expressos. Algumas das variáveis de intervalo, nem sempre cumprem os

requisitos exigidos à aplicação da regressão múltipla. Porém, decidimos realizá-la, alertando para a necessidade de prudência na interpretação dos resultados.

Tabla 2. Variáveis incluídas em cada bloco da regressão hierárquica

Bloco	Variáveis
V. do sujeito	Género, Idade, NSE, RN, RV, IDCPed, IDCPcr, IDCPec, IDCPCed, IDCPer, IDCPCec.
V. Académicas	NC, PING, CLASSEC, PEC, ano curricular, PAEC, RE e AES.
V. Institucionais	Instituição, estabelecimento.

Tabla 3. Variáveis incluídas em cada bloco da regressão hierárquica

Variáveis	Categoria de referência	Categoria indicadora
Género	Masculino	Feminino
PEC	Primeira	Outra
Ano curricular	Caloiros	Finalistas
PAEC	Não	Sim
RE	Não regular	Regular
AES	Não	Sim
Instituição	Universitária	Politécnico
Estabelecimento	Outros	Fac. Psicologia ESTV

A totalidade das variáveis (modelo que engloba os três blocos) modelo 3? tem um poder explicativo do desempenho (DES) de 47.9% e a ANOVA mostra todos os blocos de variáveis como altamente significativos. Quer dizer, as variáveis que integrámos no estudo mostram-se moderadamente adequadas para prever o desempenho académico. Considerados os modelos individualmente, o primeiro bloco, de variáveis do sujeito

(modelo1), contribui com 11% e o maior contributo (com um incremento de 22.6%) é dado pelas variáveis académicas modelo 2?, enquanto as variáveis institucionais têm uma capacidade preditora de 14%. Parece estar em evidência que o desempenho académico resulta, fundamentalmente, do percurso escolar do aluno, quer em termos de vida académica (presente e passada), quer de instituições frequentadas. Estes resultados são es-

perados, uma vez que se trata de uma natureza académica (Quadro 4).  
variável dependente, também ela, de

Tabla 4. Sumário da Regressão múltipla hierárquica para DES (N = 944).

Modelo	F	p	R	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> a	Estatísticas da mudança		
						$\Delta R^2$	F	p
1	11.812	.000	.350	.122	.112	.122	11.812	.000
2	26.076	.000	.591	.349	.336	.227	40.221	.000
3	40.410	.000	.701	.491	.479	.142	85.747	.000

Uma análise mais detalhada sobre as 22 variáveis integradas no modelo 3, permite verificar que 8, pertencentes aos 3 blocos considerados, se revelam estatisticamente significativas. Assim, no que se refere às variáveis do sujeito, ainda que com contributos diferentes, integram-se a idade ( $\beta = -.127$ ), o nível socioeconómico ( $\beta = -.057$ ) e o raciocínio numérico ( $\beta = .056$ ). Apenas esta última incrementa o DES, uma vez que quanto mais velho for o aluno ou mais elevado o seu nível socioeconómico, menor é o desempenho académico. O género apresenta poder explicativo nos restantes modelos (1 e 2) e com coeficientes mais elevados que as outras variáveis do sujeito, pondo em evidência superioridade feminina.

Quanto às variáveis cognitivas de pensamento e raciocínio (IDCP e PARC, respetivamente), confrontamos com a ausência de capacidade preditiva do IDCP nos modelos 2 e 3, não obstante os valores significativos do dualismo da Educação ( $\beta = -.081$ ) e

os da Carreira no limiar de significância ( $p = .052$ ), no modelo 1. Também as duas provas da PARC explicam a variância do DES no modelo 1 e, enquanto RV se mantém no modelo 2 e atinge valores próximos do nível de significância ( $p = .06$ ), no modelo 3, RN reaparece no modelo mais integrador (modelo 3). Assim, as provas de raciocínio surgem, por contraste com as do pensamento, melhor predictoras, tendo em conta que resistem à integração de variáveis académicas e institucionais, para além das do sujeito, através de RV, no modelo 2 e de RN, no modelo 3 (Quadro 5).

No bloco de variáveis académicas, 3 apresentam-se com capacidade de explicação, tendo melhores desempenhos os alunos finalistas ( $\beta = .321$ ), os que estudam regularmente ( $\beta = .110$ ) e os que trazem melhores classificações do ensino secundário ( $\beta = .232$ ).



Tabla 5. Coeficientes de regressão (DES).

<b>Modelo</b>		<b>B</b>	<b>Beta</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
1	(Constante)	.182		.152	.879
	Género	.805	.214	6.691	<b>.000</b>
	Idade	.008	.011	.361	.718
	NSE	-.168	-.062	-1.982	<b>.048</b>
	RN	.033	.092	2.826	<b>.005</b>
	RV	.074	.172	5.424	<b>.000</b>
	IDCP cd	-.033	-.074	-1.944	<b>.052</b>
	IDCP cr	.006	.016	.347	.728
	IDCP cc	.012	.030	.686	.493
	IDCP ed	-.024	-.081	-2.100	<b>.036</b>
	IDCP er	-.002	-.006	-.124	.901
	IDCP ec	-.009	-.023	-.503	.615
2	(Constant)	-3.161		-2.581	<b>.010</b>
	Género	.357	.095	3.281	<b>.001</b>
	Idade	-.132	-.187	-4.633	<b>.000</b>
	NSE	-.313	-.116	-4.187	<b>.000</b>
	RN	.011	.032	1.080	.280
	RV	.046	.106	3.795	<b>.000</b>
	IDCP cd	-.008	-.018	-.541	.589
	IDCP cr	-.018	-.049	-1.228	.220
	IDCP cc	.022	.055	1.480	.139
	IDCP ed	-.003	-.010	-.306	.760
	IDCP er	-.019	-.047	-1.109	.268
	IDCP ec	.010	.023	.598	.550
	PEC	.075	.022	.829	.407
	AES	.226	.040	1.458	.145
	RE	.374	.105	3.771	<b>.000</b>
	PAEC	.082	.019	.692	.489
	NC	.046	.552	3.583	.000
	PING	-.009	-.154	-1.539	.124
	CLASSEC	-.003	-.030	-.360	.719
	Ano Curricular	1.250	.374	9.141	<b>.000</b>

3	(Constant)	-5.186		-4.710	<b>.000</b>
	Género	.116	.031	1.188	.235
	Idade	-.089	-.127	-3.516	<b>.000</b>
	NSE	-.154	-.057	-2.269	<b>.023</b>
	RN	.020	.056	2.047	<b>.041</b>
	RV	.020	.047	1.853	.064
	IDCP cd	-.009	-.021	-.696	.487
	IDCP cr	-.016	-.042	-1.214	.225
	IDCP cc	.008	.019	.573	.567
	IDCP ed	-.008	-.027	-.877	.381
	IDCP er	-.022	-.056	-1.512	.131
	IDCP ec	.016	.037	1.077	.282
	PEC	.133	.040	1.626	.104
	AES	.077	.014	.557	.577
	RE	.393	.110	4.455	<b>.000</b>
	PAEC	.037	.009	.355	.723
	NC	.023	.277	1.920	<b>.055</b>
	PING	.004	.078	.841	.401
	CLASSEC	.021	.232	2.972	<b>.003</b>
	Ano Curricular	1.071	.321	8.739	.000
	Instituição	1.526	.462	15.081	<b>.000</b>
	ESTV	-.921	-.277	-8.839	<b>.000</b>
	FacPsicologia	.087	.022	.656	.512

Legenda: NSE (nível socioeconómico); NC (nota candidatura); PING (provas ingresso); CLASSEC (classificações do secundário); PEC (prioridade escolha do curso); PAEC (participação atividades extracurriculares); RE (regularidade estudo); AES (adaptação ensino superior); ESTV (Escola Superior Tecnologia de Viseu).

No modelo 3 (bloco institucional), os resultados traduzem uma melhoria no DES ( $\beta=.462$ ) para os alunos do ensino politécnico, comparativamente aos universitários, para além de um impacto diferenciado dos diferentes estabelecimentos. Tomando os alunos de Letras como referência, os estabelecimentos associados aos cursos de Ciências evidenciam valores negativos

( $\beta=-.277$ ), e a FacPsicologia revela um incremento de desempenho de .022, embora sem expressão estatística.

Em síntese, excetuando a regularidade de estudo e as classificações do ensino secundário e provas de acesso ao ensino superior, podemos considerar as variáveis de carácter institucional e do sujeito como as mais significativas no modelo de regressão, com

maior relevo das primeiras.

### **Discussão e conclusões**

Na literatura são muitas as referências a diferenças de género no desempenho académico, favoráveis às raparigas, à semelhança dos nossos resultados (Chee, Pino, & Smith, 2005; Lencastre et al., 2000; Santos, 2001; Vasquez-Salgado & Chavira, 2014; Voyer & Voyer, 2014), ainda que também existam casos em que o efeito significativo da variável género não se tenha manifestado (Jenkins, 1998).

Quanto ao nível socioeconómico (NSE), estudos anteriores associam níveis mais elevados a melhores desempenhos no ensino superior (Anaya & Cole, 2001; Casanova, García-Linares, de la Torre, & Carpio, 2005; Primi, Vendrami, Santos, & Filho, 1999; Ting & Robinson, 1998). Mesmo que a ausência de associação entre estas variáveis apareça em alguns trabalhos (Ransdell, Hawkins, & Adams, 2001c; Rego & Sousa, 1999; Strage & Brandt, 1999; Wintre & Yaffe, 2000; Zalaquett, 1999), não se encontraram registos de conclusões próximas das evidências aqui encontradas, ou seja, de melhores índices de desempenho nos alunos de NSE inferior. Porém, podemos compreender estes resultados a partir dos esforços financeiros familiares, levando a um maior investimento dos alunos para facilitar o acesso ao mercado de trabalho. Acresce que os

alunos dos diferentes níveis socioeconómicos se encontram dispersos por curso, o suficiente para não atribuímos os resultados a esta variável. No entanto, a maioria dos alunos de NSE baixo frequenta o subsistema politécnico, enquanto 86% dos de nível elevado frequenta a Universidade. Se pensarmos que os alunos mais velhos são, igualmente, aqueles que contam com mais reprovações, conseguimos entender a associação inversa entre idade e desempenho académico. Entre as poucas referências encontradas que estudaram o efeito desta variável, não há evidências da sua capacidade explicativa relativamente ao desempenho (Carr & Echord, 1981; Jenkins, 1998).

Não obstante as evidências empíricas de que as aptidões numéricas e verbais são as mais correlacionadas com o desempenho académico (Almeida, 2004; Carlson, 1998; Fenster, Markus, Wiedemann, Brackett, & Fernandez, 2001; Pinto, 2003; Platt, Turcotte, & Mcglumphy, 2001; Zwick & Sklar, 2005), há resultados um pouco distintos. É assim que para Almeida (2004) e Feldt (1988), a aptidão verbal é melhor preditora e, noutros casos, é a única que tem poder explicativo (Fenster et al., 2001; Nelson, Aron, & Poole, 1999; Ting, 2000; Ting & Robinson, 1998). Apesar de Ransdell, Hawkins e Adams (2001a, 2001b, 2001c) só terem estudado o efeito da aptidão verbal, Lackey, Lackey, Grady

e Davis (2003) apenas encontraram poder explicativo nas aptidões quantitativas. São, também, postas em relevo variáveis que influenciam a validade preditiva das medidas de aptidão relativamente ao desempenho no ensino superior, desde características institucionais (Morgan, 1990; Ransdell, 2001), a variáveis como raça, género e apoio financeiro (Ting & Robinson, 1998), ou outras referentes a aspetos de natureza social (Victor, 1996).

No que se refere ao constructo implícito na teoria de Perry (1970), ou seja o pensamento, não encontramos estudos que o relacionem com o desempenho, ainda que outros constructos de pensamento pós formal, como seja o pensamento crítico, se tenham revelado positivamente correlacionados com esta variável académica (Hunter & Samter, 2000; Jenkins, 1998; Pintrich, 1995). Pérez, Costa, Castejón e Corbí (2012), bem como Camps e Morales-Vives (2013) evidenciam o poder explicativo da inteligência geral sobre o rendimento académico, enquanto Boekaerts (1995) alerta para a diminuição das correlações entre as capacidades cognitivas e o desempenho académico, com o avanço na escolaridade.

Comportamento de estudo e rendimento académico têm surgido correlacionados (Ransdell, Hawkins, & Adams, 2001a, 2001b; Ransdell Hawkins, & Adams 2001c; Salgueira & Al-

meida, 2002; Santos, 2001), apesar de, genericamente, o desempenho se mostrar mais dependente dos métodos do que do tempo investido (Davies, C., & Davies, 1997; Kleijn, Ploeg, & Toppman, 1994; Ting & Robinson, 1998) e serem poucos os trabalhos com associação entre mais tempo de estudo e melhores resultados (Ransdell et al., 2001c).

Igualmente, como seria expectável em nome da coerência interna do sistema educativo, as classificações obtidas pelos alunos no ensino superior têm-se mostrado muito relacionadas com os resultados do percurso anterior (Fenster et al., 2001; Jenkins, 1998; Lackey et al., 2003; Lencastre et al., 2000; Martins, 2009; Mendes, 2006; Platt et al., 2001; Ting & Robinson, 1998; Zwick & Sklar, 2005).

A análise da influência de variáveis institucionais no desempenho académico reveste-se de aspetos múltiplos, difíceis de individualizar. Designadamente razões ligadas à cultura institucional, ao tipo/natureza dos cursos, aos métodos, níveis de exigência e bitolas de classificação, às vivências proporcionadas ou às condições e recursos oferecidos. São, pois, variáveis estudadas numa perspetiva de promoção do sucesso académico e, frequentemente, de promoção da adaptação dos alunos ao meio institucional e académico, sendo esta considerada um fator de persistência e sucesso escolares

(Cross Brazel & Reisser, 1999; Fardeau, Larose & Roy, 1989 cit. por Ransdell, 2001; Thompson & Smart, 1999; Upcraft & Schuh, 1996). Para alguns autores, os resultados podem estar sob a influência de especificidades dos ambientes intrainstitucionais (Pascarella & Terenzini, 2005; Smart & Feldman, 1998; Veiga, Burden, Appleton, Taveira, & Galvão, 2014).

O ensino para todos, alargado ao ensino superior, não obstante ser um imperativo social e político das sociedades democráticas, cria condições para que problemas de ordem e natureza diferentes comecem a aparecer neste nível de ensino. É assim que o insucesso e abandono, problemas de níveis anteriores de escolaridade, se instalam, progressivamente. Encarado, numa visão mais tradicional, como um problema individual, assume-se hoje como uma realidade multifacetada e multidimensional, onde os fatores contextuais (do ensino e das instituições) se apresentam como interatuantes com os individuais. Sucesso acadêmico é sucesso profissional e pessoal e, nesse sentido, as responsabilidades dos estabelecimentos de ensino superior aumentam exponencialmente.

Ao estar associado a efeitos múltiplos (percurso escolar anterior, transição e adaptação, características intraindividuais, organização e planificação do ensino e ambientes de aprendizagem, cultura organizacional,

etc.), o (in)sucesso no ensino superior transforma-se num campo de estudo difícil de circunscrever e sistematizar. (Almeida, Vasconcelos, Machado, Soares, & Morais, 2002; Batista & Almeida, 2002; Salgueira & Almeida, 2002; Tavares et al., 2002; Veiga et al., 2014). Os desafios colocados à investigação sobre a identificação dos fatores de (in)sucesso transportam o peso da diversidade inerente a qualquer fenómeno multidimensional, impossível de abarcar em toda a sua extensão. É neste contexto que estudos parcelares como o presente adquirem pertinência. Centrâmo-nos em aspetos de natureza individual, académica e institucional e os resultados evidenciam um poder explicativo moderado deste conjunto de variáveis, relativamente ao desempenho, destacando-se as variáveis institucionais e do sujeito. Não obstante as limitações decorrentes da natureza transversal do estudo e das características da amostra disponível, concluímos pela necessidade de refletir sobre os ambientes de aprendizagem e as condições de organização do ensino, de modo a otimizar o sucesso (Anderman & Patrick, 2012). Se nas variáveis do sujeito, a capacidade de intervenção é menor, temos um espaço de intervenção importante nas variáveis institucionais, passando pelo envolvimento de todos os agentes intervenientes, incluindo instituições e comunidade escolar.

## Referencias

- Alarcão, I. (2000). Para uma conceptualização dos fenómenos de insucesso/sucesso escolares no ensino superior. In J. Tavares & R. Santiago (Eds.), *Ensino superior: (in)sucesso académico* (pp. 11-23). Porto, Portugal: Porto Editora.
- Almeida, A. C. (2004). *Cognição como resolução de problemas: Novos horizontes para a investigação e intervenção em Psicologia e Ciências da Educação*. (Tese de Doutoramento), Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.
- Almeida, L., Vasconcelos, R., Machado, C., Soares, A. P., & Morais, N. (2002). Perfil escolar sócio-demográfico dos candidatos ao ensino superior: O caso dos estudantes da Universidade do Minho. In A. S. Pouzada, L. Almeida & R. Vasconcelos (Eds.), *Contextos e Dinâmicas da Vida Académica* (pp. 219-230). Guimarães, Portugal: Universidade do Minho.
- Anaya, G., & Cole, D. . (2001). Latina/o student achievement: exploring the influence of student-faculty interactions on college grades. *Journal of College Student Development*, 42(1), 3-14.
- Anderman, E. M., & Patrick, H. (2012). Achievement goal theory, conceptualization of ability/ intelligence, and classroom climate. In S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (Eds.), *The handbook of research on student engagement* (pp. 173-191). New York, NY: Springer Science.
- Batista, R., & Almeida, L. (2002). Desafios da transição e vivências académicas: Análise segundo a opção de curso e mobilidade. In A. S. Pouzada, L. Almeida & R. Vasconcelos (Eds.), *Contextos e Dinâmicas da Vida Académica* (pp. 167-174). Guimarães: Universidade do Minho.
- Boekaerts, M. (1995). The interface between intelligence and personality as determinants of classroom learning. In D. Sakolsfke & M. Zeider (Eds.), *International handbook of personality and intelligence*. (pp. 161-185). New York: Plenum.
- Camps, Elisa, & Morales-Vives, Fàbia. (2013). The Contribution of Psychological Maturity and Personality in the Prediction of Adolescent Academic Achievement, 2(3), 26.
- Carlson, J. (1998). Graduate record examinations (GRE) scores as predictors of graduate school performance in counselling and

- school psychology. *Educational Research Quarterly*, 22(2), 42-48.
- Carr, G., & Echord, B. (1981). Influences of motivation and aptitude on learning elementary accounting in junior college through self-placed and traditional instructional models. *Community Junior College Quarterly*(6), 49-60.
- Casanova, Pedro F., García-Linares, M. Cruz, de la Torre, Manuel J., & Carpio, M. de la Villa. (2005). Influence of family and socio-demographic variables on students with low academic achievement. *Educational Psychology*, 25(4), 423-435. doi: 10.1080/01443410500041888
- Chee, K., Pino, N., & Smith, W. (2005). Gender differences in the academic ethic and academic achievement. *College Student Journal*, 39(3), 604-619.
- Chickering, A. (1999). Personal qualities in human development in higher education: Assessment in the service of educational goals In S. Messik (Ed.), *Assessment in higher education: Issues of access, quality, student development and public policy* (pp. 13-34). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cross Brazel, J., & Reisser, L. (1999). Creating inclusive communities. In G. Blimling & E. Whitt (Eds.), *Good practice in student affairs: Principles to foster student learning*. (pp. 157-178). San Francisco: Jossey-Bass.
- Davies, S., C., Rutledge., & Davies, T. (1997). The impact of student learning styles on interviewing skills and academic performance. *Teaching and learning in Medicine*, 9(2), 131-135.
- Eurydice. (2012). Key data on education in Europe 2012: MCIES-OCES.
- Feldt, R. (1988). Predicting academic performance: Nelson-Denny reading test and measure of college students' study of expository prose. *Psychological Reports*(63), 579-582.
- Fenster, A., Markus, K., Wiedemann, C., Brackett, M., & Fernandez, J. . (2001). Selecting tomorrow's forensic psychologists: A fresh look at some familiar predictors. *Educational and Psychological Measurement*, 61(2), 336-348.
- Ferreira, J., & Bastos, A. (1995). Inventário de Desenvolvimento Cognitivo de Parker. In L. Almeida, M. Simões & M. Gonçalves (Eds.), *Provas psicológicas em Portugal* (Vol. 1, pp. 287-307). Braga: APPORT.
- Ferreira, J., & Neto, M. (2000). Inventário de Relações Interpessoais (IRI): Procedimentos de construção e validação. In A. Soares,

- A. Osório, J. Capela, L. Almeida, R. Vasconcelos & S. Caíres (Eds.), *Transição para o ensino superior*. (pp. 91-98). Braga: Universidade do Minho.
- Freitas, H.C. (2004). *Adaptação do estudante ao ensino superior e rendimento académico: Um estudo com estudantes do primeiro ano de enfermagem*. (Mestre Mestrado), Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Gonçalves, F. (2000). Sucesso académico no ensino superior: A pedagogia universitária como sistema de promoção do sucesso dos alunos. In J. Tavares & R. Santiago (Eds.), *Ensino superior: (in) sucesso académico* (pp. 25-47). Porto: Porto Editora.
- Herr, E., & Cramer, S. (1992). *Career guidance and counselling through the life span: systematic approaches*. New York: Harper Collins Publishers.
- Hunter, J., & Samter, W. (2000). A college admission test protocol to mitigate the effects of false negative SAT scores. *Journal of College Admission*(168), 22-27.
- Jenkins, E. (1998). The significant role of critical thinking in predicting auditing student's performance. *Journal of Education for Business*, 73(5), 274-279.
- Kleijn, W., Ploeg, H., & Topman, R. (1994). Cognition, study habits, test anxiety, and academic performance. *Psychological Reports*(75), 1219-1226.
- Lackey, L., Lackey, W., Grady, H., & Davis, M. (2003). Efficacy of using a single, non-technical variable to predict the academic success of freshmen engineering students. *Journal of Engineering Education*, 92(1), 41-49.
- Leitão, L., & Paixão, M.P. (1999). Contributos para um modelo integrado de orientação escolar e profissional no ensino superior. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*(1), 191-209.
- Lencastre, L., Guerra, M., Lemos, M., & Pereira, D. (2000). Adaptação dos alunos do 1º ano das licenciaturas da Faculdade de Ciências da Universidade do Porto. In J. Tavares & R. Santiago (Eds.), *Ensino superior: (in) sucesso académico* (pp. 73-106). Porto: Porto Editora.
- Liu, Yangyang, & Lu, Zuhong. (2011). Trajectories of Chinese students' sense of school belonging and academic achievement over the high school transition period. *Learning and Individual Differences*, 21(2), 187-190. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2010.12.007>
- Martins, E. (2009). *Sucesso académico: Contributos do desenvolvimento cognitivo*. Santo Tirso:



- Editorial Novembro.
- Mendes, F. (2006). *Contributos para a caracterização das relações entre as classificações do ensino secundário e o desempenho no ensino superior politécnico*. Castelo Branco: Politécnica.
- Mendes, R., Lourenço, L., & Pilé, M. (2002). *Abandono universitário: Estudo de caso no IST*. Paper presented at the Pedagogia na Universidade: Simpósio da UTL-2001, Lisboa.
- Morgan, R. (1990). Analyses of the predictive validity of the SAT and high school grades from 1976 to 1985. In W Willingham & C. Lewis (Eds.), *Predicting college grades: An analysis of institutional trends over two decades*. (pp. 103-115). Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Motlagh, Shahrzad Elahi, Amrai, Kouros, Yazdani, Mohammad Javad, Abderahim, Haitham al-taib, & Souri, Hossein. (2011). The relationship between self-efficacy and academic achievement in high school students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 15(0), 765-768. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.03.180>
- Nelson, B., Aron, R., & Poole, D. (1999). Underpredicting of female performance from standardized knowledge tests: a further example from the knowledge of geography test. *Sex Roles*, 41(7/8), 529-540.
- Nunes, S., & Sebastião, J. (2004). Insucesso no ensino superior. *Educação e Matemática*(78), 37-39.
- Pascarella, E., & Terenzini, P. (2005). *How college affects students: a third decade of research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Peixoto, L. (1999). *Auto-estima, inteligência e sucesso escolar. Auto-conceito académico, aspiração-expectação académica, atitude face ao estudo e à ocupação*. Braga: APPACDM.
- Pérez, Pablo Miñano, Costa, Juan-Luis Castejón, & Corbí, Raquel Gilar. (2012). An Explanatory Model of Academic Achievement based on Aptitudes, Goal Orientations, Self-Concept and Learning Strategies. *The Spanish Journal of Psychology*, 15(01), 48-60. doi: [doi:10.5209/rev\\_SJOP.2012.v15.n1.37283](https://doi.org/10.5209/rev_SJOP.2012.v15.n1.37283)
- Perry, W. (1970). *Forms of intellectual and ethical development in the college years*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Pinto, H. (2003). Recensão crítica: G.A.B.T. In:(Coords.). *Avaliação psicológica: instrumentos validados para a população portuguesa*. In M. Gonçalves, M. Simões, L. Almeida & C. Machado (Eds.), (Vol. 1, pp. 253-301).

- Coimbra: Quarteto Editora.
- Pintrich, P. (1995). Understanding self-regulated learning. *Journal of New Directions for Teaching and Learning*, 63, 3-12.
- Platt, L., Turocy, P., & Mcglumphy, B. (2001). Preadmission criteria as predictors of academic success in entry-level athletic training on other allied health educational programs. *Journal of Athletic Training*, 36(2), 141-144.
- Primi, R., Vendrami, C., Santos, A., & Filho, N. (1999). Impacto de variáveis sócio-económicas no desempenho de candidatos ao Ensino Superior. In A. P. Soares, S. Araújo & S. Caíres (Eds.), *Avaliação psicológica: Formas e contextos* (Vol. 6, pp. 195-202). Braga: APPORT.
- Ransdell, S. (2001). Discussion and implications. *International Journal of Educational Research*(35), 391-395.
- Ransdell, S., Hawkins, C., & Adams, R. (2001a). Models, modelling, and the design of the study. *International Journal of Educational Research*(35), 365-372.
- Ransdell, S., Hawkins, C., & Adams, R. (2001b). A reaction to the commentaries. *International Journal of Educational Research*(35), 427-432.
- Ransdell, S., Hawkins, C., & Adams, R. (2001c). Results of the study. *International Journal of Educational Research*(35), 373-389.
- Rego, A., & Sousa, L. (1999). Performance in higher education: Towards an understanding. *Educational Research Quarterly*(41), 91-94.
- Ribeiro, I. . (1996). *Mudanças no desempenho e na estrutura das aptidões: Contributos para o estudo da diferenciação cognitiva em jovens*. (Dissertação de doutoramento), Universidade do Minho, Braga.
- Rovira, E. (2001). Competencias genéricas en la formación universitaria. *Revista de Educação*(325), 229-321.
- Salgueira, A.P., & Almeida, L. (2002). Vivências académicas e rendimento escolar em estudantes do ensino superior: Estudo longitudinal na Universidade do Minho. In A. S. Pouzada, L. Almeida & R. Vasconcelos (Eds.), *Contextos e Dinâmicas da Vida Académica* (pp. 195-204). Guimarães: Universidade do Minho.
- Santos, L. (2001). *Adaptação académica e rendimento escolar: estudo com alunos universitários do 1º ano*. Braga, Universidade do Minho.
- Shkullaku, R. (2013). The Relationship Between Self-Efficacy And Academic Performance In The Context Of Gender Among Al-

- banian Students. *European Academic Research*, 1 (4), 467-478.
- Smart, J., & Feldman, K. (1998). Accentuation effects” of dissimilar departments: An application and explanation of Holland’s theory. *Research in Higher Education*(39), 385-418.
- Sousa, R. B., Sousa, E., Lemos, M., & Januário, C. (2002). *Análise do sucesso e insucesso na UTL: Situação e perspectivas*. Paper presented at the Pedagogia na Universidade: Simpósio da UTL-2001, Lisboa.
- Strage, A., & Brandt, T.S. (1999). Authoritative parenting and college student’s academic adjustment and success. *Journal of Educational Psychology*(91), 146-156.
- Tavares, J. (2000). Prefácio. In J. Tavares & R. Santiago (Eds.), *Ensino superior: (in)sucesso académico* (pp. 7-10). Porto: Porto Editora.
- Tavares, J.. (2003). Formação e inovação no ensino superior. *CADERNOS CIDInE*(15).
- Tavares, J., Santiago, R. & Lencastre, L. (2002). *Insucesso no 1º ano do ensino superior: um estudo no âmbito dos cursos de licenciatura em Ciências e Engenharia na Universidade de Aveiro*. Aveiro: UA.
- Taveira, M. C. (2000). Sucesso no ensino superior: Uma questão de adaptação e de desenvolvimento vocacional. In J. Tavares & R. Santiago (Eds.), *Ensino superior: (in)sucesso académico* (pp. 49-72). Porto: Porto Editora.
- Thompson, M., & Smart, J. (1999). Student competencies emphasized by faculty in disparate academic environments. *Journal of College Student Development*, 40(4), 365-376.
- Ting, Siu.Man. (2000). Predicting Asian American’s academic performance in the first year of college: an approach combining SAT scores and noncognitive variables. *Journal of College Student Development*, 41(49), 442-449.
- Ting, Siu.Man, & Robinson, T. (1998). First-year academic success: a prediction combining cognitive and psychosocial variables for Caucasian and African American students. *Journal of College Student Development*, 39(6), 599-610.
- Upcraft, M.L., & Gardner, J.N. (1989). *The freshman year experience: Helping students survive and succeed in college*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Upcraft, M.L., & Schuh, J. (1996). Assessing campus environments. In M. L. Upcraft & J. Schuh (Eds.), *Assessment in student affairs: a guide for practitioners*. (pp. 148-165). San Francisco: Jossey-

- Bass.
- Vasquez-Salgado, Y., & Chavira, G. (2014). The Transition from Middle School to High School as a Developmental Process Among Latino Youth. *Hisp J Behav Sci*, 36(1), 179-194. doi: 10.1177/0739986313513718
- Veiga, Feliciano., Burden, Robert., Appleton, James, Taveira, Maria Céu, & Galvão, Diana (2014). Conceptualization and relations with Personal Variables and Academic Performance. *Revista de Psicología y Educación*, 9(1), 29-47.
- Victor, K. (1996). *Prediction of academic success in a high-risk collegiate population*. Paper presented at the Dissertation Abstracts International.
- Voyer, D., & Voyer, S. D. (2014). Gender differences in scholastic achievement: a meta-analysis. *Psychol Bull*, 140(4), 1174-1204. doi: 10.1037/a0036620
- Wintre, M. G., & Yaffe, M. (2000). First-year students' adjustment to university life as a function of relationships with parents. *Journal of Adolescent Research*(15), 9-37.
- Zalaquett, C. (1999). Do students of noncollege-educated parents achieve less academically than students of college-educated parents? *Psychological Reports*(85), 417-421.
- Zwick, R., & Sklar, J. (2005). Predicting college grades and degree completion using high school grades and SAT scores: The role of student ethnicity and first language. *American Educational Research Journal*, 42,(3), 439-465.

---

*Emília da Conceição Martins*. PhD. Professora coordenadora da área disciplinar de Psicologia da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viseu e investigadora do Centro de Estudos em Educação, Tecnologias e Saúde (CI&DETS). Doutorada em Psicologia Pedagógica pela Universidade de Coimbra, exerce atividades docentes na área de metodologias de avaliação, intervenção e investigação psicossocial e atividades de investigação na área de Ensino Superior, Saúde e Desenvolvimento, com diversas publicações, incluindo livros, capítulos, artigos e comunicações nacionais e internacionais. Email: emiliamartins@esev.ipv.pt

*Rosina Inês Ribeiro de Sá Fernandes*. PhD. Professora adjunta da área disciplinar de Psicologia da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viseu e investigadora do Centro de Estudos em Educação, Tecnologias e Saúde (CI&DETS). Doutorada em Psicologia – área de Aconselhamento, pela Universidade de Coimbra, exerce atividades docentes na área de metodologias de avaliação, intervenção e investigação psicossocial e atividades de investigação na área de Desenvolvimento, Educação e Aconselhamento, com diversas publicações, incluindo capítulos, artigos e comunicações nacionais e internacionais. Email: rosina@esev.ipv.pt

*Francisco Emiliano Dias Mendes.* PhD. Professor coordenador da área disciplinar de Motricidade Humana da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viseu e investigador do Centro de Estudos em Educação, Tecnologias e Saúde (CI&DETS). Doutor em Pedagogia do Desporto pela Universidade do Porto, exerce atividades docentes e de investigação nas áreas da pedagogia, avaliação e bem-estar, com diversas publicações, incluindo livros, capítulos, artigos e comunicações nacionais e internacionais. Email: [fmendes@esev.ipv.pt](mailto:fmendes@esev.ipv.pt)

*Cátia Clara Ávila Magalhães.* PhD. Equiparada a professora adjunta da área disciplinar de Psicologia da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viseu e investigadora do IREFREA (European Institute of Studies on Prevention). Doutorada em Ciências Sociais pela Universidade de Lisboa/Universidade de Utah), exerce atividades docentes e de investigação nas áreas de Cross-cultural, Intervenção Familiar e Redes de Suporte, Desenvolvimento e Saúde Infante-Juvenil, com diversas publicações, incluindo capítulos, artigos e comunicações nacionais e internacionais. Email: [cmagalhaes@esev.ipv.pt](mailto:cmagalhaes@esev.ipv.pt)

*Correspondencia.* Emília da Conceição Martins. Escola Superior de Educação de Viseu, Rua Maximiano Aragão, 3500 – Viseu, Portugal - Telef. (+351) 232 419 000. Email: [emiliamartins@esev.ipv.pt](mailto:emiliamartins@esev.ipv.pt)



# **Inventario de Tareas del Maestro de Educación Básica: Validación de un instrumento para una profesionalización de calidad**

## **Inventory of Tasks of the Basic Education Teacher: Validation of a instrument for a professionalization of quality**

Verónica Sánchez-Burneo<sup>1</sup> y Miriam García-Blanco<sup>2</sup>

Universidad Técnica Particular de Loja (Ecuador)<sup>1</sup>, Universidad Nacional de Educación a Distancia (España)<sup>2</sup>

### Resumen

Este artículo se centra en las tareas del docente, ya que al ser la unidad mínima de estudio de toda profesión permite acercarnos a una mejor definición de las características y competencias del profesional de la educación, en suma, de su perfil. Para ello, se ha elaborado el Inventario de Tareas Docentes de Educación Básica, exponiendo la metodología empleada en su diseño. El instrumento diseñado ad hoc parte de seis estudios relacionados con la temática y de la técnica de Análisis de Puestos de Trabajo (APT); se realizó la validación con la participación de 20 expertos y el pilotaje a 174 titulados de una universidad ecuatoriana y sus respectivos empleadores. El inventario final quedó estructurado en siete dimensiones y 58 tareas docentes de este nivel educativo. Estas dimensiones estudiadas y adaptadas al currículo universitario, serán un indicador de la calidad para la formación y profesionalización de los futuros profesores.

Palabras clave: profesión docente, educación básica, inventario de tareas, validación, formación inicial.

### Abstract

This article is focused on the tasks that a teacher develops, as they represent the minimum unit of study of every profession that allow us to go close to a better definition of the characteristics and competencies of the professional of the education, in other words to his profile. For this reason, it was developed the Inventory of the Teachers Tasks of the Basic Education, exposing the methodology used for its design. The instrument was designed ad hoc from six studies related to the subject and the Job Analysis Technique (JAT); there were conducted a validation with the participation of 20 experts and the pilotage with 174 Ecuadorian university graduates and their employers. The final inventory was structured in seven dimensions and 58 teaching tasks of this level. These dimensions studied and adapted to the university curriculum will be an indicator of quality for training and professionalization of future teachers.

Keywords: teaching profession, basic education, inventory of tasks, validation, initial training.

## La necesaria profesionalización del maestro

Toda profesión es entendida desde la identidad social que comparte un grupo de profesionales relacionada con las expectativas que la sociedad tiene de éstos. Tal es el caso de la docencia, viabilizada a través de funciones específicas que se encuentran mediadas por un contexto de actuación complejo y multidimensional, enmarcado dentro de un espacio social -el educativo- donde se desarrolla su actividad profesional. Funciones que se desempeñan básicamente en tres contextos: a) el trabajo en el aula, caracterizado por las prácticas pedagógicas; b) la interacción con los miembros de la institución; y c) la interacción con los padres dentro y fuera de la escuela (PRIE, 2005).

En torno al desempeño de los profesionales de la educación han proliferado en estos últimos años los informes e investigaciones que evidencian, por un lado, la relevancia de la actuación de los profesores, en todo nivel educativo, para el desarrollo de cada región y, por otro, la disociación entre la formación de estos profesionales y la realidad en la que trabajan y para la que están siendo formados, dado los continuos y acelerados cambios, en todos los órdenes, que estamos viviendo (UNESCO, 2006; OECD, 2009; Vaillant, y Marcelo García, 2012; Vai-

llant, 2013; OREALC / UNESCO, 2014, entre otros).

Ahora, al analizar esta poliédrica situación parece necesario identificar el elemento clave de este desempeño profesional: las habilidades que están en la base de cualquier actividad instruccional reconocidas usualmente como docencia, tal como advierten Román, Saiz, Alonso y de Frutos (2013). Esta investigación resulta esencial ya que “(...) es difícil identificar los contenidos de los programas de estudio, el formato y los procesos de formación en distintos programas en cada uno de los países de la América Latina y el Caribe, dada la gran cantidad y variedad de instituciones formadoras en los países de la región” (OREALC/ UNESCO, 2014, 28). Entre los diferentes aspectos que integran el desempeño profesional del maestro, ésta región demanda, de manera especial, organizar la estructura del trabajo docente, de manera que se refuercen: (1) las tareas y funciones propias del carácter colectivo e institucional de la docencia; (2) el desarrollo de las potencialidades; (3) el afianzamiento de conocimientos a través de tareas colaborativas y de vinculación con los entornos productivos; y, (4) el apoyo de profesores mentores cualificados en el seguimiento y retroalimentación de los neo profesionales (Campos Ríos y Sánchez Daza, 2005; Terigi, 2013).

En ese sentido Valdemoros-San



Emeterio y Lucas-Molina indican que “desde las aulas universitarias ha de propiciarse una profunda reflexión acerca del perfil docente que ha de caracterizar a los futuros profesionales, con el fin de concienciar al estudiantado de las cualidades que han de configurar su perfil profesional, así como las diferentes competencias que deberán adquirir para optimizar su desempeño laboral” (2014, pp.55). Estas competencias docentes desde el análisis de tareas, deben ser consideradas por las instituciones de educación superior para la planificación de acciones formativas incluidas en su currículo, coherentes con las necesidades de la profesión.

No olvidemos que la formación que imparten las universidades tiene como referente las disciplinas académicas, que se apoyan, fundamentalmente en conocimientos teóricos, que no tienen en cuenta el análisis de la actividad profesional a desarrollar en el entorno laboral y los estándares de evaluación del desempeño bajo los cuáles va a ser medida esa tarea (Martín González y Lalana Ara, 2004; Laferrara, De Giusto, Wernli, Marzo, y Frate, 2006), por lo que es necesario analizar el puesto de trabajo y las profesiones, en este caso desde el punto de vista de las competencias, de la condición docente y del perfil profesional, para identificar el conocimiento que debe estar presente en la formación inicial de los

maestros para un desempeño docente de calidad. Es decir, identificar las habilidades docentes básicas, que son entendidas como

“(...) secuencia breve de conductas del profesor -con un objetivo concreto y con algún principio psicológico subyacente que la orienta, guía y da sentido- que están en la base de cualquier actividad instruccional del docente, independientemente del tipo de clase (clases teóricas, seminarios, clases prácticas, laboratorios...) y/o método de enseñanza (ABP, trabajo por proyectos, etc.) y que ayudan -directa o indirectamente- a que los alumnos aprendan antes, más y mejor (Román et al, 2013, pp. 110).

Casero Martínez (2010) clasifica las competencias del docente de Educación Básica (EB) en 8 dimensiones: a) conocimiento teórico, b) estructuras de las clases y los materiales, c) comunicación, d) metodología utilizada y atención docente; e) trato y respeto con el alumnado; f) autoevaluación docente y evaluación del alumnado; g) entorno académico; y h) aspecto físico y estética. Es decir, “más allá de las diferencias entre los diversos autores, (...) hay convergencia sobre cuáles son estos dominios de saber claves para la docencia: el conocimiento del alumno y su contexto, el conocimiento disciplinario y los conocimientos profesionales o pedagógicos” (OREALC/ UNESCO, 2014, pp. 42). Sin olvidar

el saber adquirido en las prácticas. Todos estos aspectos se encuentran ligados a la labor docente de manera coordinada, interrelacionada y coherente.

El trabajo actual se centra en las tareas del docente, ya que al ser la unidad mínima de estudio de toda profesión, permiten acercarnos a una mejor definición de las características y competencias del profesional de la educación, en suma, de su perfil profesional. Es así que en este estudio se plantea elaborar un instrumento que permita partir del conocimiento de la labor que realizan los titulados en EB en el aula, para: (1) obtener información actualizada con la que las universidades puedan repensar su modelo de formación; (2) realizar una propuesta coherente de acuerdo a la realidad del entorno en el que los docentes se desempeñan; y, (3) conocer la apreciación de los directivos de la formación docente y de las necesidades de las instituciones educativas para el ejercicio eficiente del trabajo docente, desde el punto de vista de estos egresados y de sus empleadores.

Este estudio se lleva a cabo en la República del Ecuador, inmersa en estos momentos en la mejora profesional de sus docentes a partir no solo de su formación inicial sino también de la permanente. Al revisar la propuesta del perfil ideal del docente de EB en este país se comprueba que lo definen como “aquel formado en conociemien-

tos teóricos (“el saber”) de la materia, en competencias que le permitan realizar auto-análisis críticos tanto de sus conocimientos, como de su accionar; en la transmisión de los conocimientos y competencias que requieren los alumnos de manera pedagógica, con estrategias y técnicas de enseñanza adecuadas; también se los prepara para evaluar y para la investigación” (Ley Orgánica de Educación Intercultural, LOEI, 2011). Esta integración de saberes y competencias para la formación profesional debe introducirse en el proceso de diseño curricular de las carreras de formación docente, actualmente en proceso de revisión. De ahí la oportunidad y pertinencia de este trabajo.

## Método

El principal objetivo de la investigación que aquí se presenta es determinar las tareas y funciones que un docente de Educación Básica desarrolla, así como el nivel de formación en su desempeño docente, siempre desde la percepción de los egresados y de sus empleadores, como primer paso para la identificación de las necesidades de formación de estos profesionales. Para ello, se propone la elaboración de un Inventario de Tareas del Docente de EB, dirigido a identificar las actividades y habilidades que ejecuta el titu-

lado en EB de la Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL) de Ecuador. Ésta institución imparte formación inicial en línea a más de 1.507 estudiantes de pregrado para la obtención del título de maestro en EB. Se entiende que este instrumento es el idóneo ya que logra “(...) determinar los objetivos instruccionales que se referirán a la ejecución de actividades particulares y operaciones en el puesto de trabajo que ayudarán a realizar el trabajo de manera más eficiente (Dipboye, 1994; Goldstein, 1993), para identificar la naturaleza de las tareas que tienen que desempeñarse en el puesto de trabajo y los conocimientos, destrezas y habilidades necesarias para desempeñar esas tareas (Tannenbaum y Yukl, 1992)” (Llorens Gumbau, 2000, p. 4).

### **2.1. La elaboración del instrumento: el inventario de tareas del docente de Educación Básica**

Se ha optado por el diseño ad hoc del instrumento “Inventario de Tareas del Trabajo Docente”, al no encontrar en la revisión documental ningún instrumento que se dirigiera al objetivo propuesto en esta investigación. Se inició este inventario con la determinación de las dimensiones que configuran su estructura, para lo que fue preciso iniciar un preanálisis de artículos y documentos sobre el docente de Educación Básica, para abstraer los

contenidos clave presentes en toda la labor docente.

Se realizó el análisis de exploración de contenidos sobre las tareas docentes de EB en la República del Ecuador. Se partió de la búsqueda, discriminación y análisis de información bajo el criterio de medición y pertinencia sobre actividades que realizan los docentes en el aula y fuera de ella. Se encontró información referente a mejores prácticas, perfiles, características, estudios de casos, políticas y declaraciones nacionales e internacionales dirigidos al nivel educativo de nuestro interés en los aspectos relacionados al rol del docente en la educación. Se analizaron los elementos comunes a estos, omitiendo el discurso retórico empleado como constante en muchos de estos documentos, que buscan el ideal de la educación sin tener en cuenta la realidad institucional y la del docente. Para completar los datos recogidos, se realizaron consultas a docentes en servicio y con experiencia en su campo laboral, “partiendo del presupuesto de que el análisis y descripción de la profesión debe realizarse en términos de situaciones reales de trabajo” (Martín González y Lalana, 2004, pp. 122).

Además, para la constitución del corpus del análisis, a parte de la revisión de las temáticas referidas en líneas anteriores y empleando el criterio de exhaustividad, se centró el interés en los documentos de autores

que concentran sus estudios en perfil y competencias docentes, condiciones de trabajo y en propuestas de la región cercana a la realidad educativa ecuatoriana, con lo que se cumplió también con el criterio de representatividad. En cuanto a los criterios de homogeneidad y pertinencia, los documentos seleccionados son concernientes y adecuados a la información y los objetivos propuestos por los contenidos que tratan.

El siguiente paso fue la elaboración de indicadores o unidades de análisis, para lo cual se diseñó un compendio de tareas docentes -unidades de análisis- extraídos de los estudios comparados que fueron posteriormente categorizados en función de las características y elementos comunes de dichas unidades. A partir de este análisis se identificaron las dimensiones que comprenden toda tarea docente: aspectos metodológico-didácticos, de práctica docente, de investigación educativa, participación en actividades académicas y normativas, interacción con profesores, padres de familia y comunidad y trabajo en equipo (Tabla 1). Todas ellas abarcan el rol global del docente en cuanto a las competencias requeridas, a las necesidades de la profesión y a la política educativa nacional a través de su normativa y nuevos modelos de gestión del docente ecuatoriano. Aunque, no se debe obviar que “Flanders (1973), Turney

(1973) y Meng (2007), entre otros, han coincidido en señalar a las habilidades docentes básicas como claves de sus respectivas teorías y programas de enseñanza, si bien, no hay un acuerdo en cuáles deberían formar parte del núcleo fundamental de las mismas” (Román et al, 2013, pp. 111).

A partir de esto, se optó por la construcción del Inventario de Tareas del Docente como instrumento idóneo para ser aplicado a una población numerosa. Como técnica de investigación, se sugiere que “los expertos (supervisores y los propios trabajadores) generen una lista de todas las tareas ejecutadas en el puesto y, posteriormente, valoren cada una de ellas utilizando una escala de 1 a 5, en aspectos como dificultad para aprender, importancia de la tarea, frecuencia de ejecución o cantidad de formación necesaria” (Llorens Gumbau, 2000, p. 8). Se concretaron los indicadores y dimensiones objeto de evaluación para que los encuestados puntuaran su apreciación de acuerdo a los criterios de importancia de la tarea; frecuencia de ejecución y nivel de formación que el docente requiere para realizar las tareas. Al final de cada una de las dimensiones del instrumento hay un espacio en blanco para que los encuestados aportasen tareas que considerasen pertinentes y no hubiesen sido contempladas.

Tabla 1. Dimensiones de las tareas docentes.

Dimensión	Descripción
Aspecto metodológico-didáctico (MD)	Aspecto que incluye las actividades estratégicas desarrolladas por el docente que permiten alcanzar los objetivos de aprendizaje como son la preparación, implementación y evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Se evalúan los métodos, estrategias, actividades, recursos pedagógico-didácticos que utilizan los docentes en el aula para el cumplimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje.
Autoevaluación de la práctica docente (PD)	Es la valoración de las actividades, conocimientos y aptitudes desarrollados en el ejercicio de la docencia, desde la autocrítica y la retrospectiva del propio ejercicio profesional, convirtiéndose en observador y objeto de análisis.
Aspecto de la investigación educativa (IE)	Investigación para la enseñanza, producción del aprendizaje, el currículo y la evaluación de la enseñanza y sus conocimientos, para la apropiación de saberes, convirtiendo el entorno del estudiante y el conocimiento del mundo en un espacio de aprendizaje de la investigación pedagógica.
Participación en actividades académicas, normativas y administrativas (ANA)	Gestión social e institucional que posibilita una plataforma de colaboración con actores y sectores productivos, sociales, ambientales, académicos y culturales, además, permite el conocimiento, manejo y cumplimiento de normas y reglamentos establecidos.
Interacción profesores, padres de familia y comunidad (IPPC)	Relaciones flexibles y de interacción que dan respuesta a los requerimientos de los padres de familia y la comunidad.
Profesores y trabajo en equipo (PTE)	El trabajo en equipo para desarrollar comunidades de aprendizaje y estructuras sociales que permiten la conexión de experiencias, información, proyectos, ideas y cosmovisiones.
Formación (F)	Desarrollo de capacidades y condiciones para la construcción, aplicación y apropiación de dominios técnicos, científicos y humanistas desde, por y para los objetos sociales.

**Resultados**

**3.1. Validación del inventario de tareas docentes de Educación Básica**

Una vez elaborado el instrumento se solicitó la validación a 20 expertos entre docentes de EB en ejercicio en este país, directivos de instituciones educativas y profesores universitarios de Ciencias de la Educación. Todos ellos informantes expertos ya que conocen la realidad de las instituciones ecuatorianas; tienen experiencia mínima

de 3 años como docentes; son Licenciados en Ciencias de la Educación; trabajan en una institución educativa ubicada en el sector rural o en el urbano, de manera que están atendidas ambas realidades. Se destaca especialmente el papel importante de la opinión de directivos y empleadores de las instituciones educativas, ya que, gracias a su conocimiento del trabajo docente y del entorno educativo, son las personas idóneas para dar su criterio sobre los perfiles y necesidades de profesionales de la institución. Estos

perfiles dialogados con las universidades y conocidos por los miembros de la institución, permiten trabajar en procesos de formación coherentes con la realidad y necesidades puntuales.

Los expertos valoraron el contenido teórico y la aplicabilidad del Inventario de acuerdo a los criterios de pertinencia, adecuación y claridad del instrumento, mediante una escala valorativa de mucho, poco o nada, así como la aportación de sugerencias para eliminar, modificar, unificar o crear ítems (Tabla 2).

Aspectos generales observados por los expertos fueron que el inventario cuenta con una extensión adecuada y su contenido refleja correctamente las tareas docentes. Sugirieron reducir la valoración en la escala de Likert de 6 a 4 puntos, eliminando los niveles medios que, por lo general, se convierten en una tendencia de respuesta en este tipo de instrumentos.

Con estos resultados se procedió a realizar una nueva versión, incorporando las propuestas de mejora. Este segundo Inventario se organizó en 7 dimensiones que reúnen 58 tareas, valorándose de acuerdo a los criterios de frecuencia de ejecución de las tareas, la importancia y el nivel de formación exigido.

### **3.2. Prueba piloto del instrumento**

La prueba piloto fue aplicada, en mayo de 2014, a 174 docentes titulados

en EB y a sus respectivos empleadores de diversos municipios ecuatorianos distribuidos en todo el territorio nacional, lo que representa la población a la que se aplicará este instrumento validado. La recolección de datos para este pilotaje se llevó a cabo a través de los estudiantes de últimos cursos de la modalidad a distancia de la carrera de EB de la UTPL. Al tratarse de estudiantes que viven en diferentes localidades del Ecuador, se dispone de la posibilidad de realizar la consulta en las instituciones educativas cercanas a sus viviendas, obteniendo, de esta manera, información representativa de la población heterogénea del país. Para esto se les formó previamente, en reuniones presenciales, en relación al objetivo de esta investigación y al dominio de la técnica de recogida de datos a partir del Inventario de Tareas. Asimismo, contaron con una Guía Didáctica con instrucciones para el proceso y contenidos a manejar, además de mantener interacciones continuas a través del Entorno Virtual de Aprendizaje de la universidad (UTPL).

Los parámetros considerados en el pilotaje fueron: tiempo empleado en las respuestas; claridad y comprensión de los indicadores; inquietudes acerca del vocabulario; observación de la lectura del objetivo del instrumento y desarrollo de la encuesta en general.

Los datos recopilados se sometieron al análisis de fiabilidad, emplean-

Tabla 2. Inventario de tareas del trabajo docente del profesional de educación general básica de la UTPL .

<b>INVENTARIO DE TAREAS DEL TRABAJO DOCENTE</b>		<b>Acciones realizadas:</b> Eliminados (E);Modificados (M); Nuevos (N); Unificado (U)
ITEMS DEL BORRADOR DEL INVENTARIO	ITEMS DEL INVENTARIO FINAL	
I. ASPECTOS METODOLÓGICO DIDÁCTICOS	1. Preparar la materia o asignatura	M: Preparar los contenidos teóricos de la disciplina o asignatura contextualizados a la realidad de los educandos.
	2. Preparar técnicas y estrategias de enseñanza	M: Preparar técnicas y estrategias de enseñanza diversas para el desarrollo de competencias en los estudiantes.
	3. Organizar y presentar contenidos pedagógicos	E: Por tener contenidos similares al primer ítem, por lo tanto se unificaron.
	5. Ejecutar actividades de aula	M: Ejecutar actividades de aula novedosas y creativas
	7. Elaborar material de apoyo para la enseñanza de la asignatura	M+U: Elaborar recursos didácticos (material pedagógico) diversos para la enseñanza de la asignatura.
	17. Organizar y presentar diversos recursos didácticos	
	9. Enseñar estrategias de contenidos y habilidades de dominio	M: Dominar el contenido de la asignatura o disciplina para seleccionar la estrategia de enseñanza adecuada.
	11. Aplicar prácticas docentes pedagógicas	E: Ítem eliminado
	12. Participar en el Proyecto Curricular Institucional	M: Se lo trasladó al apartado IV por corresponder a estos contenidos
	14. Promover el trabajo reflexivo de los alumnos	
	15. Promover el trabajo participativo y colaborativo de los alumnos	M: Promover el trabajo reflexivo, participativo y colaborativo de los alumnos.
	18. Aplicar estrategias de evaluación diversas	M: Aplicar estrategias de evaluación respetando los diferentes tipos de inteligencia.  N: Revisar las tareas estudiantiles.  N: Realizar actividades de refuerzo y apoyo educativo para estudiantes que lo necesitan.  N: Detectar problemas de aprendizaje de los estudiantes.  N: Atender a las necesidades individuales de los estudiantes.  N: Conocer y aplicar las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC's) en el aula.

II. AUTOEVALUACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE	19. Realizar autoanálisis críticos de los conocimientos de la materia	U: Aplicar estrategias de evaluación respetando los diferentes tipos de inteligencia.
	21. Realizar autoanálisis críticos de la enseñanza diaria, con fines de mejora.	
	20. Evaluar las competencias requeridas por los alumnos.	
III. ASPECTOS SOBRE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA	23. Aplicar la investigación educativa	M+U: Investigar y evaluar procesos, programar e instituciones educativas (análisis de pares) con fines de mejora.
	25. Evaluar procesos, programas e instituciones socioeducativas	
	26. Investigar programas e instituciones socioeducativas	
	27. Innovar procesos, programas e instituciones socioeducativas	
	28. Diseñar programas, acciones, proyectos e instrumentos educativos adaptados a los contextos analizados.	
IV. PARTICIPACIÓN EN ACTIVIDADES ACADÉMICAS, NORMATIVAS Y ADMINISTRATIVAS	29. Implementar programas, acciones y proyectos educativos y hacer el seguimiento y evaluación.	U: Diseñar programas, acciones, proyectos e instrumentos
	32. Realizar reuniones de entrega de libretas con padres de familia	
	36. Participar en Programas Formales dentro de la Institución (Programa de Abanderados y Escoltas, Jura de la Bandera, etc.)	
	37. Conocer y aplicar la Ley de Escalafón del Magisterio Nacional	
V. INTERACCIÓN PROFESOR-PADRES DE	38. Intervención en la Organización de Centros Educativos.	M: Realizar reuniones de entrega de certificados con padres de familia al concluir cada bloque curricular  E: No se ajusta a la Ley Orgánica de Educación Intercultural Bilingüe.  M: Conocer la Ley Orgánica de Educación Intercultural Bilingüe.  M: Colaborar en la organización y gestión del Centro Educativo  M: Empoderamiento de las metas y objetivos institucionales.  N: Elaborar reglamentos internos de las comisiones.  N: Conocer y aplicar el Código de Convivencia  N: Colaborar en programas de desarrollo comunitario.  N: Atender a los representantes legales de los estudiantes.  N: Realizar tutorías en las diferentes asignaturas para padres de familia con el objeto de lograr un apoyo adecuado en el hogar.
	42. Nivel de empoderamiento de las metas y objetivos institucionales	



VI. PROFESORADO Y TRABAJO EN EQUIPO	51. Planificar en equipo	M: Realizar reuniones de planificación con otros docentes.
	52. Trabajar en proyectos en equipo	M: Trabajar en proyectos curriculares en equipo. N: Colaborar con la organización, supervisión y control de las diversas actividades estudiantiles (sociales, culturales y/o deportivas). N: Participación en sesiones de trabajo. N: Participar en círculos de estudio.
	53. Dictar cursos de actualización de conocimientos.	M: Asistir a cursos de formación y actualización permanente dictados por el Ministerio de Educación.
	54. Seguir cursos de actualización continua.	M: Asistir a cursos de formación y actualización dictados por empresas, instituciones u organismos particulares
VII. FORMACIÓN	55. Adaptación a los cambios continuos del entorno y de la sociedad	E: Ítem eliminado
	56. Aplicar las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC's) en el aula.	M: Asistir a cursos de actualización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC's) para aplicación en el aula.
	57. Asesorar a personas, instituciones y organizaciones en aspectos educativos.	E: Ítem eliminado N: Asistir a cursos en la elaboración de instrumentos administrativos y curriculares.

do el alfa de Cronbach (Tabla 3), por ser la prueba estadística más habitual dentro de las pruebas de corrección objetiva para medir el grado de fiabilidad y determinar el porcentaje de la variabilidad que se obtiene en los resultados. Los resultados obtenidos en la Prueba de Cronbach tanto para titulados (.98) como para directivos (.99) muestran valores muy altos, lo que indica que el instrumento mide lo que

pretende medir, dando la consistencia interna al instrumento y asegurando la factibilidad de su empleo en estudios posteriores, con lo que se obtuvo la confiabilidad inicial de los instrumentos de investigación, entendida como el grado en que este produce resultados iguales; además de comprobar su validez.

### 3.2.1. Análisis del trabajo docente

Tabla 3. Prueba de fiabilidad.

Prueba de Alpha de Cronbach	
Titulados	.98
Directivos	.99
Nº ITEMS	55

Para el análisis de las dimensiones de las tareas docentes se tomaron en cuenta las siguientes puntuaciones (Tabla 4):

Los parámetros de frecuencia, importancia y nivel de formación de la encuesta para titulados y directivos, obtuvieron puntuaciones mayores a la

media esperada de 5 puntos, llegando a sobrepasar los 7 puntos -en una escala de 10- en prácticamente todas las dimensiones propuestas, observándose una percepción alta de las tareas que realiza el docente en su práctica diaria (Tabla 5).

De las dimensiones estudiadas, la

Tabla 4. Puntuaciones de las dimensiones de las tareas docentes.

PUNTUACIÓN	VALORACIÓN
Alta	Mayor o igual a 7 (7 a 10)
Media	5 (4 a 6.9)
Baja	Menor a 4 (0 a 3.9)

Tabla 5. Resultado del pilotaje de las Tareas del Trabajo Docente (Titulados- Directivos).

Dimensiones	Frecuencia		Importancia		Nivel de Formación	
	Titulados	Directivos	Titulados	Directivos	Titulados	Directivos
Metodológico-Didáctica (MD)	7.6	7.7	7.9	8	7.6	7.7
Autoevaluación de la Práctica Docente (PD)	7.3	7.1	7.8	7.5	7.5	7.3
Investigación Educativa (IE)	6.5	6.7	7.2	6.3	7.3	7.3
Actividades Normativas y Administrativas (ANA)	7	7.2	7.5	7.5	7.3	7.4
Interacción Profesor, Padre de Familia y Comunidad (IPPC)	7.4	7.4	7.7	7.7	7.4	7.3
Profesor y Trabajo en Equipo (PTE)	7.3	7.5	7.8	7.9	7.5	7.7
Formación (F)	6.7	6.9	7.5	7.5	7.4	7.5

metodológico-didáctica (MD) fue la mejor valorada obteniendo puntuaciones que oscilan entre 7.6 y 8 puntos, con una variación de .1 entre las res-

puestas dadas por los directivos y los titulados en frecuencia, importancia y nivel de formación, donde los directivos son quienes califican más alto es-

tas tareas.

Por su lado, la dimensión de investigación educativa (IE) consiguió una puntuación media que fluctúa entre 6.3 a 7.3. Así, el nivel de formación adquirido por los titulados en este campo prioritario de la enseñanza, según ambos colectivos del estudio, es de 7.3 puntos. La frecuencia tiene 0,2 puntos de diferencia entre la respuesta de directivos (6.7) y titulados (6.5), considerando los primeros que los titulados investigan más. Un dato a resaltar es la diferencia de puntuación obtenida de .9 en la importancia de la investigación educativa en la cual los directivos (6.3) consideran menos importante esta dimensión en relación a los titulados (7.2).

La importancia que le dan estos dos grupos a la dimensión de interacción entre profesores, padres de familia y comunidad (IPPC) es alta, con una puntuación de 7.7 puntos en ambos casos. Lo mismo ocurre con la frecuencia calificada con 7.4 puntos; mientras que en el nivel de formación, hay una diferencia mínima de .1 si comparamos la respuesta dada por los titulados (7.4) en relación a la de los directivos (7.3), observándose paridad de criterios.

En el aspecto de la autoevaluación de la práctica docente (PD) se encuentran variaciones de .2 y .3 puntos en las respuestas, siendo la mayor diferencia en la apreciación sobre la importancia

de esta dimensión de acuerdo a la percepción de los titulados (7.8) en relación a los directivos (7.5). En las otras dos valoraciones -frecuencia y nivel de formación- hay una variación de .2 ubicando el mayor nivel de formación desde el punto de vista de los titulados (7.5) en comparación al de los directivos (7.3). Igual fenómeno ocurre con la formación para la práctica docente, donde la apreciación de los titulados (7.3) es mayor a la de los directivos (7.1).

La dimensión de las actividades normativas y administrativas (ANA) tiene igual importancia para ambos colectivos (7.5), en contraste con el nivel de formación y la frecuencia de la ejecución de estas actividades donde se observa que la percepción de la ejecución de esta tarea es más alta para directivos que para titulados, en ambos casos.

Las puntuaciones obtenidas en la dimensión de profesores y trabajo en equipo (PTE) son altas, fluctuando entre 7.3 y 7.9. La importancia que se da a estas tareas es el aspecto con mayor puntuación, seguido por el nivel de formación de estos profesionales y la frecuencia de ejecución de las tareas que integran esta dimensión.

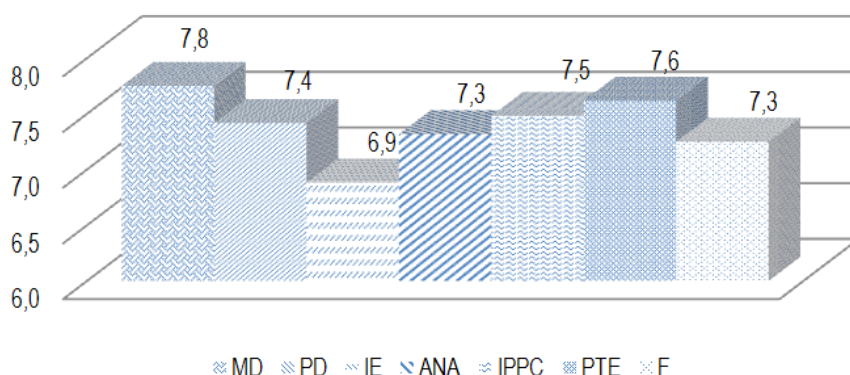
Así mismo, la dimensión de formación (F) es muy importante para directivos y titulados con una puntuación de 7.5 puntos en ambos casos. Por último, la apreciación de la frecuencia

de formación recibida tiene una valoración media para directivos (6.9) y titulados (6.7).

Por otro lado, la puntuación obtenida en las diferentes dimensiones refleja la realidad ecuatoriana en cuanto a la distribución de la carga laboral docente para la ejecución de las tareas. Así, los aspectos metodológico-didácticos son los que se practican en mayor grado dentro de las instituciones educativas, seguidas por la dimensión

de profesores y trabajo en equipo. En tercer lugar, se da la interacción entre profesores, padres de familia y comunidad; posteriormente se obtiene la autoevaluación de la práctica docente que se encuentra en cuarto lugar. A continuación, ya en quinto lugar, se encuentran dos dimensiones, normativa y administrativa y la de formación docente, y, por último, la investigación educativa (Gráfico 1).

Figura 2. Puntuación media de las dimensiones del Inventario de Tareas Docentes (Titulados-Directivos)



Fuente: Inventario de Tareas del Trabajo Docente: Pilotaje aplicado a Titulados de Educación Básica, a nivel nacional (2014). Elaboración propia.

### Discusión y conclusiones

La docencia es uno de los oficios que es considerado desde siempre como una función de servicio y vocación, colocándolo en la disyuntiva de ser ubicada dentro de una profesión o una semiprofesión. Sin embargo, sin perder esta orientación de servicio, como profesión exige su propia

autonomía dotándola de una formación científica e investigadora que provoque cambios desde las propias instituciones educativas, hacia la sociedad. Esta autonomía y competencia docente permiten el incremento de la creatividad, la búsqueda de temas de estudio, materiales y métodos de enseñanza actualizados y acordes a la realidad de los educandos.

Para que esta concepción de la profesión docente cambie y pase a ser considerada como una carrera que provee posibilidades de satisfacción laboral y personal, se requiere el conocimiento preciso de las tareas docentes de manera que se alcance a comprender la profesión en su dimensión real y permita repensar la profesión desde las universidades, pero teniendo en cuenta las actividades que el docente realiza. De esta manera, la universidad, de la mano de las instituciones educativas, puede centrar sus esfuerzos de investigación en las dimensiones y tareas concretas que permitan una reestructuración del contenido académico y práctico, pensado en función de una carrera profesional dinámica. En este marco de actuación tiene sentido el “Inventario de Tareas Docentes de Educación Básica” diseñado y organizado en 7 dimensiones que facilitan la visualización de los grandes campos de actuación de la docencia, de manera que permite una reestructura de los estudios de Pregrado del Docente de este nivel educativo, dotando a los estudiantes de las competencias requeridas para ejercer esta profesión, partiendo del conocimiento de las actividades que desempeñan tanto dentro como fuera del aula.

La importancia de conocer las tareas docentes y de reconocerlas socialmente como elementos constitutivos de un trabajo profesional autónomo,

forjado académicamente en base a investigaciones desde la institución, repercute en el progreso y mejora de la sociedad. De esta manera, el Inventario de Tareas Docentes permite conocer estas funciones, estudiarlas y sugerir su inclusión en el currículo universitario, a la vez que se convierte en un apoyo para el trabajo en el aula junto con la institución y con la comunidad. A la vez, la universidad podrá medir la calidad de la inserción de los titulados, no solo en base a la obtención de un trabajo digno, sino, al momento en el que cada profesional en su campo de actuación, sobresalga sobre los demás, por haber conseguido y demostrado las competencias que le permiten desarrollarse profesionalmente con calidad.

En este sentido, tanto la validación de expertos como la prueba piloto realizada en la investigación con el Inventario de Tareas del Docente de Educación Básica, permitió un acercamiento a la realidad docente mostrando que todas las dimensiones están por encima de la media, pero ninguna alcanzó la valoración óptima en las percepciones realizadas tanto por los Titulados (Maestros/as de Educación Básica) en ejercicio como por los Directivos (empleadores) de los centros educativos donde trabajan. Esto lleva a concluir que la formación de este colectivo no es excelente, por lo que se exige un mayor esfuerzo académico

y logístico que promueva una formación docente de calidad centrada en las exigencias de su actividad profesional. Por lo tanto, esta estructuración del puesto de trabajo del docente de EB es fundamental para conocer, reconocer y organizar las funciones de la docencia teniendo una conciencia real

de su labor diaria, como una necesidad para desarrollar acciones encaminadas a una mejor formación inicial y continua docente, que, en definitiva, construye la identidad social de estos profesionales, favoreciendo de esta forma la satisfacción y la motivación del docente de Educación Básica.

### Referencias

- Campos, G., y Sánchez, G. (2005). La vinculación universitaria: Ese oscuro objeto del deseo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7(2). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol7no2/contenido-campos.html>
- Casero, A. (2010). ¿Cómo es el buen profesor universitario según el alumnado? *Revista Española de Pedagogía*, 246, 223-242.
- Laferrara, P.G., De Giusto, Á.R., Wernli, H.A., Marzo, A.A., y Frate, M. (2006). *Trayecto Técnico Profesional. I. Perfil Profesional*. Buenos Aires: Consejo Nacional de Educación- Trabajo (CoNe-T). Recuperado de <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res02/178-02-ane1.pdf>
- Llorens, S. (2000). Detección de Necesidades Formativas: Una clasificación de instrumentos. *Jornades de Foment de la Investigació*. Castellón: Universitat Jaume I. Recuperado de <http://ldiazvi.webs.ull.es/detnecfor.pdf>
- Martín, M.T., y Lalana, P. (2004). Análisis de Puestos de Trabajo en Animación Sociocultural. En G. Pérez Serrano *Modelos de Investigación Cualitativa en Educación Social y Animación Sociocultural. Aplicaciones Prácticas* (pp. 113-136). Madrid: Narcea.
- OECD (2009). *Evaluating and Rewarding the Quality of Teachers: International Practices*. París: OECD.
- OREALC /UNESCO (2014). *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual*. Santiago de Chile: OREALC /UNESCO. Recuperado de <https://drive.google.com/filed/0BwzG1KOQMVTIwKFM YnNfSnMzOG8/view?pli=1>
- Proyecto Regional de Indicadores Educativos de la Cumbre de las Américas (PRIE). (2005). *Desafíos de los Sistemas de Información Educativa: docentes y discriminación de la información con foco en la escuela*. UNESCO y Secretaría Pública de México.

- México: UNESCO y Secretaría Pública de México.
- Órgano del Gobierno del Ecuador (2011). *Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Registro Oficial No. 417. Quito, Ecuador: Editora Nacional.
- Román, J.M., Saiz, C., Alonso, J., y De Frutos, C. (2013). Habilidades docentes básicas y docencia motivadora en la universidad. *Revista de Psicología y Educación*, 8(1), 109-128.
- Terigi, F. (2013). Saberes docentes: Qué debe saber un docente y por qué. En *VIII Foro Latinoamericano de Educación* (pp. 7-49). Buenos Aires: Santillana.
- UNESCO (2006). *Evaluación de desempeño y carrera profesional docente: Un estudio comparado de 50 países de América y Europa*. Santiago de Chile: OREAL-CUNESCO.
- Vaillant, D. (2013). Las políticas de formación docente en América Latina: Avances y desafíos pendientes. En M. Poggi, M. (coord.). *Políticas docentes: Formación, trabajo y desarrollo profesional* (pp. 45-58). Buenos Aires: IIPE UNESCO.
- Vaillant, D., y Marcelo García, C. (2012). *Ensinando a Ensinar: As quatro etapas de uma aprendizagem*. Curitiba: Editora da Universidade Tecnológica Federal do Paraná.
- Valdemoros-San-Emeterio, M. Á. y Lucas-Molina, B. (2014). Competencias que configuran el perfil del docente de primaria. Análisis de la opinión del alumnado de Grado en Educación Primaria. *Aula Abierta*, 42(1), 53-60.

#### Notas

<sup>1</sup> Esta investigación está subvencionada por la Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL-Ecuador) y la Secretaría Nacional de Educación Superior, de Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT) del Ecuador.

---

*Verónica Sánchez-Burneo*. Doctoranda en el Departamento de Teoría de la Educación y Pedagogía Social de la Facultad de Educación de la UNED y Docente Investigadora del Departamento de Educación en la Universidad Técnica Particular de Loja (Ecuador). Líneas de investigación: Formación del profesorado, Competencias Docentes y Organización y planificación educativa. Email: vpsanchez@utpl.edu.ec

*Miriam García-Blanco*. Profesora en el Departamento de Teoría de la Educación y Pedagogía Social de la Facultad de Educación de la UNED. Acreditada como Profesora Contratada Doctor por la ANECA. Líneas de investigación: Formación del profesorado, Educación intercultural, Educación para la ciudadanía y Teoría de la Educación. Email: mgblanco@edu.uned.es

*Correspondencia*. Verónica Sánchez-Burneo. Departamento de Educación, Sección de Organización y Planificación Educativa, Universidad Técnica Particular de Loja, San Cayetano alto s/n, 110102, Loja, Ecuador. Email: vpsanchez@utpl.edu.ec

Fecha de recepción: 12/8/2014

Fecha de revisión: 9/9/2014

Fecha de aceptación: 22/12/2015





# **Avaliação da leitura em idade escolar em Portugal: Revisão crítica**

## **Assessment of reading at school age in Portugal: Critical review**

Rita Lobo y Ana Paula Couceiro Figueira

Universidade de Coimbra (Portugal)

### Resumo

Apresentamos uma revisão da literatura no que respeita às questões em torno da avaliação da leitura em crianças em idade escolar. Identificamos, como aspetos a considerar na avaliação da leitura, para além do reconhecimento de palavras ou acesso ao léxico (que inclui velocidade e precisão da leitura) e compreensão ou processamento semântico, outros processos cognitivos associados à leitura como a consciência fonológica, perceção fonética da fala, conhecimento alfabético, velocidade de processamento, processamento morfológico, processamento sintático, processamento ortográfico e memória de trabalho. Finalmente, são apresentados e analisados criticamente (no seu conteúdo e aspetos psicométricos) os instrumentos de avaliação da leitura que consideram múltiplos processos cognitivos associados à leitura, destinados a crianças em idade escolar, existentes em Portugal, concluindo-se que existe carência de instrumentos completos e válidos, disponíveis.

Palavras-chave: competências de leitura, avaliação psicológica, instrumentos de avaliação da leitura, processos cognitivos, crianças.

### Resumen

Se presenta una revisión de la literatura con respecto a la evaluación de la lectura en niños de edad escolar. Identificamos como elementos a tener en cuenta en la evaluación de la lectura, además del reconocimiento de palabras o acceso al léxico (que incluye la velocidad y la precisión de la lectura) y de la comprensión o procesamiento semántico, otros procesos cognitivos implicados en la lectura, tales como la conciencia fonológica, la percepción del habla, el conocimiento alfabético, la velocidad de procesamiento, procesamiento morfológico, procesamiento sintático, procesamiento ortográfico y memoria de trabajo. Por último, se presentan y analizan críticamente (en su contenido y aspectos psicométricos) instrumentos de evaluación de la lectura que consideran múltiples procesos cognitivos asociados a la lectura, en niños

en edad escolar, en Portugal, llegando a la conclusión de que hay una falta de instrumentos completos y válidos disponibles.

Palabras clave: habilidades de lectura, evaluación psicológica, procesos cognitivos, niños.

#### Abstract

We present a literature review on reading assessment of school-age children. We identify as components to consider in reading assessment, in addition to word recognition or lexical access (which includes reading velocity and accuracy) and comprehension or semantic processing, other cognitive processes related to reading: phonological awareness, phonetic speech perception, alphabetic knowledge, processing speed, morphological processing, syntactic processing, orthographic processing and working memory. Lastly, reading assessment instruments available in Portugal, that consider multiple cognitive processes associated with reading, for school-age children, are presented and analysed critically (in its content and psychometric aspects), concluding that there is a lack of complete and valid instruments available.

Keywords: reading skills, psychological assessment, cognitive processes, children.

Sendo a leitura uma competência essencial na nossa sociedade, é de realçar a importância da avaliação da leitura, pois só ela possibilitará uma intervenção precoce a este nível nos contextos educativos. Uma baixa competência de leitura poderá trazer implicações negativas não só a nível académico, mas também, futuramente, a nível profissional, social e pessoal (Cruz, 2007). Segundo a International Dyslexia Association (2008), uma avaliação eficaz da leitura vai permitir determinar quais os pontos fortes e fracos de cada criança ao nível da sua capacidade leitora e, conseqüentemente, planear uma intervenção mais adequada, tendo em conta as competências específicas que se encontram menos desenvolvidas em cada uma delas. Essas competências específicas

correspondem a diferentes processos cognitivos que estão implicados e associados à capacidade de ler. Contudo, verificamos que em Portugal existe alguma escassez de instrumentos que permitam realizar este tipo de avaliação (Morais, 2011; Sim-Sim & Viana, 2007).

Seguidamente, daremos conta do estado da arte ao nível da avaliação da leitura e dos instrumentos de avaliação da leitura que consideram múltiplos processos cognitivos, existentes em Portugal, para crianças em idade escolar.

#### **Avaliação da leitura**

O modelo da dupla via (Coltheart, Curtis, Atkins, & Haller, 1993), um dos modelos cognitivos de análise da leitura com mais aceitação científica-

mente, considera a existência de duas vias utilizadas no reconhecimento de palavras: via fonológica – que se caracteriza pela identificação das letras e consequente transformação em sons, utilizando as regras de correspondência grafema-fonema ou letra-som (mais utilizada perante palavras desconhecidas); e via visual – em que é feito o reconhecimento visual da palavra como um todo indivisível, através da memória (mais utilizada por leitores fluentes e com mais experiência, perante palavras familiares). A presença de dificuldades de leitura pode explicar-se através da existência de problemas ou na via fonológica ou na via visual ou até nas duas vias.

Considerando o modelo da dupla via, conclui-se que a avaliação das dificuldades da leitura deverá incidir na leitura quer de palavras familiares (que incluem homófonas e irregulares, para permitir a avaliação da via visual ou do chamado processamento ortográfico), quer de pseudopalavras (que permitirão a avaliação da via fonológica). Dever-se-á considerar não só a precisão da leitura (se lê sem ou com enganos), como também a sua velocidade, visto que défices na via visual e o recurso principal à via fonológica implicarão uma diminuição da velocidade da leitura, dado que esta será menos automática, implicando eventuais défices na compreensão.

Na literatura, os aspetos mais con-

siderados na avaliação da leitura parecem ser o reconhecimento de palavras ou acesso ao léxico (através da precisão e velocidade da leitura) e a compreensão de textos ou processamento semântico (Carvalho, 2008; cf. também Carvalho, 2010). Do mesmo modo, entre as metas curriculares da disciplina de Português do ensino básico em Portugal (Buescu et al., 2012) incluem-se a leitura de pseudopalavras (até ao 2.º ano do ensino básico) e de palavras e textos, tendo em conta a precisão e a velocidade da leitura (com determinados níveis a atingir em cada ano até ao final do 2.º ciclo do ensino básico) e a compreensão da leitura (em todo o ensino básico). A importância da avaliação da compreensão é facilmente justificada pelo facto de que o fim último da leitura é compreender, e sem compreensão teremos, igualmente, indivíduos com problemas de literacia. Portanto, numa fase inicial será importante ler para aprender a ler (treino da descodificação) e, posteriormente, ler para extrair e organizar conhecimentos (estratégias de compreensão), trabalhando quer aspetos linguísticos, quer cognitivos.

Apesar do reconhecimento de palavras ou acesso ao léxico (precisão, velocidade) e da compreensão serem os aspetos mais comumente avaliados, existem outros processos cognitivos ou preditores associados à leitura (Jiménez et al., 2007; Swan-

son & Alexander, 1997) que também deverão ser avaliados, pois irão fornecer mais pistas sobre quais os défices específicos da criança. Neste sentido, a avaliação da leitura não se limitará a um diagnóstico geral da capacidade de leitura, mas permitirá identificar processos cognitivos deficitários, para perceber especificamente onde se encontram as dificuldades e intervir mais eficazmente (Jiménez et al., 2007).

A consciência fonológica, que é a “capacidade para focar a atenção e manipular as unidades do sistema fonológico” (Viana, 2006, p.7), é um dos processos cognitivos associados à leitura mais referido pelos autores como um dos melhores preditores de proficiência na leitura. Viana (2006) refere também que “a consciência do fonema à entrada no 1.º ciclo é o mais forte preditor da aprendizagem da leitura” (p.3). Outros processos cognitivos preditores da leitura e a ela associados e que, por isso, também deverão ser avaliados são: a perceção fonética da fala (capacidade para discriminar auditivamente os sons da fala), cujo défice pode levar a dificuldades de leitura resultantes da incapacidade para aprender as correspondências letra-som (Jiménez et al., 2007; Tallal, 1980); o conhecimento alfabético (conhecer as letras e os seus sons), que, em ligação com a consciência fonológica, é essencial na descodificação das palavras (Jiménez et al., 2007); a velocidade de

processamento (capacidade para processar estímulos rapidamente), dado que se verifica que crianças com dificuldades de leitura apresentam maior lentidão em tarefas de nomeação rápida de estímulos (Guzmán et al., 2004); o processamento morfológico (aceder às unidades mínimas de significação da língua), que auxilia no reconhecimento das palavras, contribuindo para a tarefa da leitura (Jiménez et al., 2007; Rodrigo et al., 2004); o processamento sintático (ser capaz de organizar as palavras de uma frase), que, segundo estudos de Jiménez et al. (2004), é deficitário em crianças com dislexia; a memória de trabalho (que implica capacidade para reter temporariamente informação e trabalhá-la), que é fundamental para a leitura, já que enquanto se descodificam as palavras, tem de se recordar aquilo que já foi lido, o que parece ser deficitário nas crianças com dificuldades de leitura (Jiménez et al., 2007; Swanson & Alexander, 1997); e, também, o processamento ortográfico (já mencionado anteriormente e que é um caso particular de acesso ao léxico que consiste na capacidade para reconhecer a palavra como um todo, visualmente, pela memória, por exemplo, pela compreensão de homófonos), que através do modelo da dupla via sabemos poder ser deficitário em sujeitos com dificuldades de leitura. Avaliando estes processos, para além do acesso ao léxico e da compreensão, será pos-

sível identificar, tal como preconizado pela International Dyslexia Association (2008), os pontos fortes e fracos do leitor, de maneira a planear uma intervenção mais eficaz, considerando as competências que se encontram menos desenvolvidas.

A avaliação da leitura assume extrema importância, dado que todas as atividades da nossa sociedade se regulam fortemente pela comunicação escrita, sendo essencial colmatar possíveis limitações na leitura. Em consonância, uma das linhas de estratégia apresentadas pelo Plano Nacional de Leitura português (Ministério da Educação, 2006) é, precisamente, “criar instrumentos de avaliação utilizáveis em contexto escolar que permitam aos docentes dos vários níveis de escolaridade monitorizar o desenvolvimento da leitura e da escrita dos seus alunos”, com vista à concretização dos objetivos mais gerais de promoção da leitura e de melhoria dos desempenhos a este nível.

### **Instrumentos de avaliação da leitura em Portugal**

O Plano Nacional de Leitura português (Ministério da Educação, 2006) veio alertar para a importância da existência de instrumentos de avaliação da leitura em idade escolar em Portugal, pois só através da monitorização do desenvolvimento da leitura se poderão

concretizar os objetivos de promoção e melhoria dos desempenhos a este nível. Igualmente, vários estudos sugerem que a avaliação da leitura deve ser realizada precocemente, de modo a possibilitar melhorias no desempenho, uma vez que apenas as intervenções mais prematuras (anteriores ao fim 3.º ano de escolaridade) parecem surtir resultados mais eficazes (Cruz, 2007). Deste modo, a avaliação da leitura afigura-se como muito importante em crianças em idade escolar, especialmente nas que frequentam os primeiros anos de escolaridade.

Apesar da importância da avaliação da leitura em idade escolar, verifica-se que em Portugal existe uma lacuna no que respeita à existência de instrumentos de avaliação da leitura (Morais, 2011; Sim-Sim & Viana, 2007). Num estudo realizado no âmbito do Plano Nacional de Leitura português (Sim-Sim & Viana, 2007), com o objetivo de identificar materiais de avaliação da leitura existentes em Portugal, utilizados na população portuguesa de crianças até ao 6.º ano de escolaridade, e de proceder à apreciação das suas potencialidades e limitações, as autoras observaram uma “escassez de medidas nacionais fiáveis, válidas e aferidas nacionalmente” (p. 4). Morais (2011) considera que esta lacuna de instrumentos de avaliação da leitura em Portugal tinha e tem ainda, parcialmente, origem em dois fatores: a tendência

na nossa cultura para rejeitar as avaliações, por estas conduzirem a possíveis rotulações ou discriminações; e a ideia, baseada em “concepções românticas fundadas na espontaneidade construtivista” (p.6), de que a aquisição e o desenvolvimento da literacia ocorrem de forma quase espontânea, sem ser necessária grande sistematização e adaptação do seu ensino aos processos cognitivos envolvidos nestas aprendizagens, nem se ter em conta quaisquer conhecimentos científicos sobre esses mesmos processos. Perante este cenário concetual, a avaliação da leitura era desvalorizada e, muitas vezes, apenas acedida intuitivamente por professores e educadores, que recorriam a uma avaliação geral ou até indireta da leitura (baseada meramente nos conhecimentos adquiridos e demonstrados por meio da leitura) (Morais, 2011), sem considerarem os preditores da leitura ou processos cognitivos envolvidos na leitura, que a literatura nos diz que devem ser alvo de avaliação (Guzmán et al., 2004; Jiménez et al., 2007; Jiménez et al., 2004; Rodrigo et al., 2004; Swanson & Alexander, 1997; Tallal, 1980; Viana, 2006), nomeadamente o acesso ao léxico (através da identificação de palavras e pseudopalavras e avaliação da velocidade da leitura), a consciência fonológica, a perceção fonética da fala, o conhecimento alfabético, a velocidade de processamento ou nomeação rápida, o processamento

semântico de diferentes tipos de textos, o processamento ortográfico, morfológico e sintático, bem como a memória de trabalho. Assim, hoje em dia, sabemos que a avaliação da leitura só poderá ser suficientemente informativa e precisa, de maneira a contribuir para uma intervenção eficaz, se proceder à análise dos pontos fortes e fracos de cada criança avaliada, identificando as habilidades ou os processos cognitivos que se encontram deficitários e que deverão ser alvo de reeducação (International Dyslexia Association, 2008; Jiménez et al., 2007; Morais, 2011; Morais et al., 2010; Sucena & Castro, 2011).

Sim-Sim e Viana (2007), no estudo já mencionado, onde procederam à inventariação de materiais de avaliação da leitura para crianças até ao 6.º ano, existentes em Portugal, consideraram 18 provas de leitura e 8 provas de emergência de leitura (após a exclusão dos que se revelaram materiais informais, sem justificações teóricas). Contudo, todas as provas analisadas apresentaram limitações ao nível da sua validação (algumas porque ainda se encontravam em processo de validação e outras porque apresentavam uma série de limites psicométricos, especialmente a não representatividade das amostras, a ausência de fidelidade e validade dos instrumentos e a inexistência de análise dos itens quanto ao seu índice de dificuldade e poder

discriminativo, fatores essenciais para que possamos dizer que um instrumento de avaliação mede aquilo que visa medir). Assim, verifica-se que as provas que existiam naquele momento em Portugal apresentavam limitações que comprometeriam uma correta avaliação da leitura e, conseqüentemente, uma intervenção eficaz. No mesmo estudo, observa-se também: uma escassez de instrumentos de avaliação da leitura para alunos do 2.º ciclo do ensino básico; que grande parte dos instrumentos analisados eram traduções e adaptações, sem existir, contudo, qualquer autorização formal para tal; que em algumas provas o racional teórico é quase inexistente, não sendo apresentados os critérios subjacentes à seleção dos conteúdos; que a validação não cumpre todos os procedimentos exigíveis, sendo a maior parte das amostras de conveniência e não representativas da população, impossibilitando assim a generalização dos resultados obtidos à população portuguesa. Verifica-se, ainda, que a maior parte dos instrumentos analisados são incompletos em termos dos processos avaliados, centrando-se a maior parte na leitura de palavras isoladas e não abarcando todos os processos cognitivos que na literatura são apontados como estando associados ao desempenho da leitura. Conclui-se, assim, que os instrumentos existentes em Portugal, em 2007, para a avaliação da leitura em crianças

dos 1.º e 2.º ciclos, analisados no estudo de Sim-Sim e Viana (2007), apresentam grandes limitações, pois centram-se, na sua maioria, numa avaliação geral do desempenho da leitura, sem se preocuparem em perceber quais os processos específicos que se encontram deficitários na criança (o que dificulta a reeducação) e manifestam grandes falhas ao nível da sua validade, precisão e referenciais teóricos.

Tendo em conta a revisão realizada por Sim-Sim e Viana (2007), bem como a nossa própria revisão pessoal (através da pesquisa de instrumentos de avaliação da leitura publicados ou em vias de publicação em editoras de instrumentos de avaliação psicológica, bem como os divulgados no meio científico, desde 2013 e com atualizações até 2015, dado que entretanto surgiram várias alterações nas provas analisadas no estudo de 2007, bem como novas provas), apresentaremos, de seguida, de forma detalhada, alguns instrumentos de avaliação da leitura, para crianças em idade escolar, existentes em Portugal. Consideraremos, contudo, apenas aqueles que avaliam vários processos cognitivos associados à leitura (isto é, que vão para além do acesso ao léxico ou reconhecimento de palavras, como a velocidade e a precisão, e da compreensão de textos), dado que apenas esses nos garantem um diagnóstico mais completo, que possibilite uma intervenção eficaz e

direcionada às dificuldades específicas encontradas (International Dyslexia Association, 2008; Jiménez et al., 2007; Morais, 2011; Morais et al., 2010; Sucena & Castro, 2011), e que apresentam esforços de validação.

A ALEPE – Bateria de Avaliação da Leitura em Português Europeu (Sucena & Castro, 2011) é uma bateria de aplicação individual, cujo objetivo é avaliar vários processos envolvidos na leitura (consciência fonológica, nomeação rápida, conhecimento de letras, leitura de palavras e de pseudopalavras), de modo a identificar as razões que poderão estar na base de uma possível dificuldade de aprendizagem, e caracterizar o nível de leitura, tendo em conta o ano escolar e a idade, em crianças do 1.º ciclo. A bateria é constituída por 12 provas, sendo 5 delas informatizadas, o que permite o registo exato do tempo de reação. Segundo as autoras, as 12 provas podem ser enquadradas em duas dimensões teóricas relevantes para a leitura: processamento da palavra escrita (onde se incluem as provas de conhecimento de letras – leitura de letras e escrita de letras – e as provas de leitura de palavras e de pseudopalavras, em que foram considerados níveis de complexidade ortográfica e critérios de extensão e frequência) e processamento fonológico (onde se inserem a prova de nomeação rápida de cores e 6 provas de consciência fonológica –

epilinguística da sílaba, do fonema e da rima, e metalinguística da sílaba, do fonema e da rima). Assim, em termos de conteúdo é um instrumento de avaliação da leitura que tem em conta vários processos cognitivos importantes, mas não todos aqueles que através da literatura sabemos estarem associados com a leitura: não são contempladas a avaliação do processamento semântico (ou compreensão de textos), processamento sintático, morfológico e ortográfico (homófonos), nem da memória de trabalho. No que respeita aos aspetos de validação do instrumento, encontramos também algumas limitações. A amostra restringe-se apenas a escolas da região do Porto e concelho de Gondomar, o que limita a sua generalização à população portuguesa. Apresenta validade de construto (validade discriminante através das Matrizes Progressivas Coloridas de Raven e subteste memória de dígitos da Wechsler Intelligence Scale for Children-III - WISC-III, apesar da escolha desta prova ser um pouco dúbia, dado que se sabe que a memória de trabalho está associada à leitura [cf. Jiménez et al., 2007; Swanson & Alexander, 1997]; validade convergente e externa através de duas outras provas de leitura e o subteste de vocabulário da WISC-III) e estudos de fidelidade; contudo, não apresenta análise dos itens no que respeita ao seu índice de dificuldade ou poder discriminativo.



A PADD – Prova de Análise e Despiste da Dislexia (Carreteiro, 2005, 2013) é um instrumento de aplicação individual, cujo objetivo é fazer um despiste de perturbações fonológicas ou ortográficas com base na avaliação da consciência fonética e articulatória, bem como da capacidade de leitura e funcionamento das vias fonológica e ortográfica. Dirige-se, preferencialmente, à avaliação de crianças e adolescentes entre os 6 e os 15 anos, embora possa ser usada em outras idades, nomeadamente adultos. A prova pode ser realizada em suporte de papel ou informático. Este instrumento é constituído por 4 subtestes (consciência articulatória: em que o sujeito deve associar fonemas a figuras que representam a articulação de sons pelos órgãos fonéticos; consciência fonética: inclui subtração, fusão e inversão de fonemas; leitura de palavras: composta por 4 listas de palavras e 2 de pseudopalavras, tendo sido considerados critérios de extensão, frequência e regularidade, ainda que de forma empírica e, aparentemente, sem recurso a bases lexicais; e memória auditiva), que podem também ser aplicados separadamente, sendo o de memória auditiva suplementar. Os pressupostos teóricos baseiam-se na neuropsicologia cognitiva. Em termos de conteúdos, apesar de serem avaliados vários processos cognitivos associados à leitura, muitos outros não são alvo de avaliação,

nomeadamente, o processamento semântico (ou compreensão de textos), o conhecimento alfabético, a velocidade de processamento, percepção fonética da fala, processamento sintático, morfológico e ortográfico (homófonos). Na 2.<sup>a</sup> versão da prova (Carreteiro, 2005), vários aspetos relativos à validade, fidelidade, representatividade da amostra e poder discriminativo dos itens são descurados. Mais recentemente surgiu uma terceira versão da PADD (Carreteiro, 2013) que apresenta atualizações e se encontra aferida para a população portuguesa.

A PALPA-P – Provas de Avaliação da Linguagem e da Afasia em Português (Castro, Caló, & Gomes, 2007) é uma bateria de aplicação individual, cujo objetivo é o exame de afasias e da linguagem. É uma adaptação da bateria original inglesa PALPA (Psycholinguistic Assessment of Language Processing in Aphasia). Apesar de originalmente ter sido concebida para o exame de afasias, mostra-se útil, pela avaliação que faz da linguagem, para a deteção de outras situações (perturbações que envolvam a linguagem), nomeadamente dificuldades de aprendizagem ao nível da leitura, pois avalia o processamento fonológico e eventuais défices fonológicos. Destina-se à avaliação de adultos e crianças com mais de 5 anos. É constituída por 60 tarefas diferentes que avaliam 4 aspetos principais da linguagem: proces-

samento fonológico, leitura e escrita, compreensão de frases, semântica ou compreensão de palavras e imagens. Da análise das diferentes provas que a constituem, verificamos que a maior parte dos processos cognitivos referidos na literatura como associados à leitura são por ela avaliados. Contudo, apesar de ser uma bateria de avaliação bastante completa (e, por isso, demasiado extensa), algumas provas poderão não ser as mais adequadas para crianças e apresenta propósitos mais gerais de avaliação, não se centrando especificamente na avaliação da leitura. Foram tidos em conta vários critérios (propriedades fonotáticas, ortográficas e morfossintáticas da língua e extensão, frequência, imaginabilidade e conteúdo semântico das palavras) com vista à boa adaptação do instrumento original.

A Procomlei (Viana, Pereira, & Teixeira, 2003) é uma prova de avaliação dos processos linguísticos da leitura, de aplicação individual, que tem como objetivo aferir a capacidade leitora de crianças que frequentam o 1.º ciclo de escolaridade, tendo em conta os processos avaliados. Foi inspirada na prova espanhola PROLEC. A prova é constituída por 3 partes que envolvem, cada uma, 1 ou 2 tipos de processos linguísticos diferentes: Parte I – processos perceptivos (tarefas de identificação de letras e identificação de pares de palavras iguais ou diferentes) e pro-

cessos léxicos (3 tarefas de reconhecimento ou identificação de palavras/pseudopalavras: identificação de palavras infrequentes longas; identificação de palavras frequentes longas e pseudopalavras curtas; identificação de palavras frequentes curtas e pseudopalavras longas); Parte II – processos sintático-semânticos (tarefa de reconhecimento de unidades constituintes da frase e processamento de relações entre constituintes); Parte III – processos de identificação e de inferência de informação textual (tarefa para avaliar a compreensão de textos, que inclui 3 tipos de textos diferentes: 2 narrativas, 1 texto informativo [bilhete postal] e 1 prescritivo [receita], com questões explícitas e implícitas). A Procomlei avalia, assim, vários processos associados com a leitura de forma bastante completa (processamento sintático, processamento semântico, acesso ao léxico e conhecimento alfabético), sendo a criança confrontada com diversos tipos de exercícios, bem fundamentados teoricamente, para avaliar cada um dos processos em causa. Contudo, muitos dos processos cognitivos associados à leitura não são considerados diretamente, como é o caso da consciência fonológica, da perceção fonética da fala, da velocidade de processamento, da memória de trabalho e do processamento morfológico e ortográfico (homófonos). No que respeita à validação, este instrumento apresenta,

de um modo geral, bons indicadores: a amostra inicial, apesar de apresentar algumas fragilidades, teve em conta o nível sociocultural; foi realizada a análise dos itens no que respeita ao índice de dificuldade e poder discriminativo; possui uma boa consistência interna, apesar de não ser apresentado mais nenhum meio para assegurar a sua fidelidade ou precisão; apresenta validade externa / referenciada a um critério externo (a opinião dos professores). Contudo, apenas tivemos acesso aos dados do primeiro estudo exploratório, não se conhecendo mais desenvolvimentos da prova.

A PAL-PORT (Festas et al., 2006; Festas, Martins, & Leitão, 2007) é uma bateria de avaliação de distúrbios da linguagem e das afasias. É uma adaptação da bateria original em língua inglesa PAL (Psycholinguistic Assessment of Language), baseada no modelo psicolinguístico. Apesar de não ser especificamente direcionada para a avaliação de crianças em idade escolar, nem para a avaliação da leitura, é referido que o modelo da mesma se pode aplicar a todas as dificuldades de leitura, nomeadamente as desenvolvimentais, tendo, por isso, também mais-valias ao nível da intervenção educativa (Festas et al., 2007), razão pela qual é aqui apresentada. É constituída por 35 provas (informatizadas para melhor controlo dos tempos de duração e latências), que avaliam o

nível lexical (fonémico e semântico), morfológico, frásico, processamento discursivo e prosódico, sendo consideradas a compreensão oral e escrita e a produção oral e escrita. Tendo em conta aquilo que sabemos acerca do seu conteúdo, em termos de avaliação de dificuldades de leitura, a bateria parece centrar-se mais nos aspetos de compreensão das palavras escritas, acesso léxico-ortográfico, acesso léxico-semântico e no acesso ao léxico em termos de leitura de palavras, sendo outros processos cognitivos pouco valorizados. Os autores consideraram, na sua construção, aspetos psicométricos, realizando estudos ao nível da sua fidelidade e validade (Festas et al., 2006).

A BADD – Bateria de Avaliação da Dislexia de Desenvolvimento (Carvalho, 2010) trata-se de uma bateria desenvolvida no âmbito de um doutoramento na Universidade de Aveiro (com a orientação dos Professores Carlos Fernandes da Silva e Tim Miles), cujo objetivo é avaliar a dislexia em crianças dos 7 aos 12 anos. Tem como base teórica e metodológica o instrumento Bangor Dyslexia Test, sendo uma parte das provas que constituem a BADD uma adaptação desse mesmo instrumento. É constituída por testes de literacia (teste de consciência fonológica, teste de leitura de pseudopalavras, teste de velocidade de leitura, teste de reconhecimento de

palavras, teste de escrita sob ditado, teste de compreensão, teste de cálculo matemático, tabuada 4, tabuada 6) e testes suplementares (teste da esquerda/direita, teste de nomeação dos meses, teste de nomeação invertida dos meses, testes de repetição de dígitos – séries 1 e 2, testes de repetição invertida de dígitos – séries 1 e 2). No que respeita aos construtos avaliados, a BADD permite a avaliação de vários processos que sabemos através da literatura estarem associados à leitura (bem como outros não referidos por nós, como por exemplo, o cálculo e a capacidade em nomear e sequenciar informação); contudo, não são contemplados o processamento sintático, ortográfico (homófonos), morfológico, a velocidade de processamento ou nomeação rápida e o conhecimento alfabético. No que diz respeito aos estudos de validação da bateria, verifica-se que foi realizada a análise do índice de dificuldade e do poder discriminativo dos itens e que a consistência interna é bastante satisfatória (excluindo o teste de velocidade), apresentando também validade de construto/discriminante e validade externa. Não apresenta, contudo, normas padronizadas para a população portuguesa.

A Bateria 3DM – Bateria de Diagnóstico Diferencial da Dislexia de Maastricht (Reis et al., 2011) é uma adaptação da Dyslexia Differential Diagnosis Maastricht (3DM) Battery

(Blomert & Vaessen, 2009). Destina-se a avaliar perturbações da leitura e da escrita em crianças do 1.º ciclo e é composta por 11 subprovas aplicadas com recurso a computador (Reis, Faisca, Castro, & Petersson, no prelo). Entre as subprovas encontram-se: prova de remoção de fonemas, nomeação rápida, identificação letra-som, discriminação letra-som, memória de trabalho verbal (com recurso a consoantes e sílabas, cf. Vaessen et al., 2010; apesar de noutra estudo ser medida através da prova de memória de dígitos da WISC-III, cf. Pacheco et al., 2014), leitura de palavras e de pseudopalavras, prova de medida do tempo de reação (Pacheco et al., 2014; Reis et al., no prelo; Vaessen et al., 2010). Tendo em conta o instrumento original, existe também uma prova de escrita e de memória de trabalho não-verbal (Blomert & Vaessen, 2009). No que respeita ao conteúdo a que tivemos acesso até ao momento, parece-nos uma bateria bastante completa, contudo, não considera o processamento sintático, morfológico, ortográfico (homófonos) e semântico. Apresenta normas para a população escolar portuguesa, considerando idade e nível de escolaridade (Pacheco et al., 2014).

A PROLEC-R versão portuguesa (Figueira & Lopes, no prelo) é uma bateria de avaliação dos processos de leitura que será a adaptação portuguesa da versão original espanhola (Cuetos,

Rodríguez, Ruano, & Arribas, 2007). A sua administração é individual e destina-se a avaliar crianças dos 1.º e 2.º ciclos de escolaridade. Encontra-se, ainda, em fase de adaptação. A bateria é composta por 9 provas que exploram 4 processos da leitura: reconhecimento de letras (provas de nome ou som das letras e igual-diferente), processos léxicos (leitura de palavras e de pseudopalavras), processos sintáticos (provas de estruturas gramaticais e sinais de pontuação) e processos semânticos (provas de compreensão de frases, de textos e de compreensão oral). Apesar de avaliar de maneira completa os 4 processos considerados, não contempla a avaliação de processos como a consciência fonológica, percepção fonética da fala, memória de trabalho, processamento morfológico e ortográfico (homófonos) e velocidade de processamento. Embora esteja a ser aferida para a população portuguesa, não existem ainda informações publicadas quanto às suas características psicométricas. A bateria tem sido utilizada em estudos comparativos, com crianças portuguesas e espanholas (Figueira & Merçon, 2015).

É de referir ainda a bateria de avaliação construída por Morais et al. (2010), no âmbito de um estudo do Plano Nacional da Leitura português, com vista ao estabelecimento de níveis de referência do desenvolvimento da leitura e da escrita, do 1.º ao 6.º

ano de escolaridade. Alguns testes são de aplicação coletiva e outros de aplicação individual, sendo a maior parte em formato papel e lápis. Parte dos testes foram elaborados de raiz, outros adaptados e, noutras casos, foram utilizadas provas já existentes. A bateria encontra-se dividida em 3 grandes partes que correspondem a diferentes habilidades examinadas: habilidades fonológicas e metafonológicas (teste de percepção e discriminação auditiva, 7 testes de consciência fonológica, teste de memória fonológica, teste de rapidez de nomeação); habilidades de leitura e de compreensão da leitura (inclui provas de conhecimento do alfabeto e grafemas, leitura de palavras e pseudopalavras, compreensão na leitura de texto, compreensão na escuta de texto, leitura em voz alta, compreensão de frases e de textos curtos, completar frases, memória de frases, fluência oral, conhecimento de vocabulário, consciência morfológica, conhecimento sintático); habilidades da escrita (que inclui 7 testes diferentes). Trata-se de uma bateria muito completa, que considera todos os processos cognitivos atrás referidos como estando associados ao desempenho da leitura, avaliando também a escrita. Contudo, trata-se de um instrumento muito extenso e que é composto por vários testes já anteriormente existentes. No que concerne aos aspetos de validade e fidelidade deste instrumento, não tive-

mos acesso a dados concretos, sabendo-se, contudo, que foram realizados vários estudos experimentais num número considerável de sujeitos.

Apesar de não se dirigir especificamente à avaliação da leitura, referimos ainda a BANC – Bateria de Avaliação Neuropsicológica de Coimbra (Simões et al., no prelo), pois permite também identificar dificuldades de aprendizagem (através das provas de linguagem e algumas das provas de memória e de atenção e funções executivas). É constituída por 16 testes que avaliam diferentes funções cognitivas (memória, atenção e funções executivas, linguagem, orientação, motricidade e lateralidade) em crianças entre os 5 e os 15 anos de idade. Contudo, esta não se trata de uma bateria direcionada para a avaliação da leitura, apresentando por isso apenas avaliação de alguns dos aspetos nela envolvidos (consciência fonológica, nomeação rápida ou velocidade de processamento, processamento semântico e memória de trabalho). Apresenta estudos normativos e psicométricos (análise de itens, precisão e validade).

De referir ainda o IIDA – Inventário de Identificação de Dificuldades de Aprendizagem (Vaz & Albuquerque, 2012), que permite identificar dificuldades de aprendizagem em crianças dos 8 aos 15 anos, incluindo dificuldades de aprendizagem da leitura. É uma adaptação para a população por-

tuguesa do Learning Disabilities Diagnostic Inventory, de Hammill e Bryant (1998), sendo o original destinado a crianças e jovens dos 8 aos 17 anos. Este inventário avalia a linguagem (receptiva e expressiva), a leitura, a escrita, a matemática e o raciocínio (Vaz & Albuquerque, 2012). Foram realizados estudos de validade para a versão portuguesa, nomeadamente no que respeita à validade de construto (análise dos itens e discriminação de alunos com e sem dificuldades de aprendizagem) (Vaz & Albuquerque, 2012). Também neste caso, trata-se de um instrumento mais abrangente, englobando dificuldades de aprendizagem em geral, e que não se centra especificamente na avaliação da leitura, o que pode conduzir a uma avaliação menos pormenorizada desta competência.

Assim, numa primeira análise, apesar do número já considerável de provas descritas (11), verificamos que existem poucos instrumentos válidos no nosso país que avaliem especificamente a leitura de crianças em idade escolar e façam uma avaliação completa dos diferentes processos cognitivos que a literatura refere como estando a ela associados. Os instrumentos mais completos que identificámos foram a PALPA-P e uma bateria elaborada por Morais et al. (2010) para utilização num estudo no âmbito do Plano Nacional de Leitura português. Contudo, a PALPA-P é uma bateria muito

extensa, que não visa especificamente a avaliação da leitura, nem se dirige de forma particular a crianças em idade escolar. O instrumento utilizado por Morais e colaboradores parece-nos o mais completo e adequado para a avaliação da leitura em crianças de idade escolar, contudo, também é demasiado extenso, algumas das provas têm existência independente à bateria e não se sabe ainda da possibilidade de disponibilização deste instrumento além do âmbito deste estudo. Assim, mesmo os 2 instrumentos mais completos apresentam limitações.

### Conclusões

A avaliação da leitura assume gran-

de relevância, pois é ela que permitirá detetar e intervir mais eficazmente nos processos deficitários, promovendo a melhoria dos desempenhos da leitura e ampliando as oportunidades de sucesso dos indivíduos em vários domínios das suas vidas. Contudo, em Portugal, verificamos que existem poucos instrumentos disponíveis que avaliem especificamente a leitura em idade escolar e que abarquem os vários processos cognitivos associados à leitura. Deste modo, parece-nos importante e necessária a construção e disponibilização de instrumentos completos, válidos e adequados à idade escolar, para a avaliação da leitura em Portugal.

### Referencias

- Blomert, L., & Vaessen, A. (2009). *Differentiaal Diagnostiek van Dyslexie: Cognitieve analyse van lezen en spellen*. Amsterdão, Holanda: Boom Test. Recuperado de [http://www.boomtestuitgevers.nl/producten/onderwijs/3dm\\_dyslexie/](http://www.boomtestuitgevers.nl/producten/onderwijs/3dm_dyslexie/)
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (2012). *Metas curriculares de Português: Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação. Recuperado de <http://www.dgidec.min-edu.pt/ensinobasico/>
- Carreteiro, J. M. (2005). *PADD - Prova de Análise e Despiste da Dislexia (2.ª versão)*. Alverca: Psicologia.
- Carreteiro, J. M. (2013). *PADD - Prova de Análise e Despiste da Dislexia (3.ª versão)*. Alverca: Psicologia.
- Carvalhais, L. (2010). *Construção de instrumentos de avaliação da dislexia* (Tese de Doutoramento em Ciências da Educação, Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro). Recuperado de <http://>

- ria.ua.pt/bitstream/10\_773/1117/1/2010000607.pdf
- Carvalho, A. O. D. C. (2008). *Teste de avaliação da fluência e precisão de leitura: O Rei* (Dissertação de Mestrado em Psicologia, especialização em Avaliação Psicológica, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra).
- Carvalho, A. (2010). *Teste de avaliação da Fluência e Precisão de Leitura - O Rei*. Vila Nova de Gaia: Edipsico.
- Castro, S. L., Caló, S., & Gomes, I. (2007). *PALPA-P – Provas de Avaliação da Linguagem e da Afasia em Português*. Lisboa: CEGOC-TEA.
- Coltheart, M., Curtis, B., Atkins, P., & Haller, M. (1993). Models of reading aloud: Dual route and parallel distributed processing approaches. *Psychological Review*, *100*, 589-608.
- Cruz, V. (2007). *Uma abordagem cognitiva da leitura*. Lisboa: Lidel – edições técnicas.
- Cuetos, F., Rodríguez, B., Ruano, E., & Arribas, D. (2007). *PROLEC-R: Bateria de evaluación de los procesos lectores*. TEA ediciones: Madrid.
- Festas, I., Leitão, J., Formosinho, M., Albuquerque, C., Vilar, M., Martins, C., ...Teixeira, N. (2006). PAL-PORT – Uma bateria de avaliação psicolinguística das afasias e de outras perturbações da linguagem para a população portuguesa. In C. Machado, L. Almeida, A. Guisande, M. Gonçalves, & V. Ramalho (Orgs.), *XI Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos. Actas* (pp.719-729). Braga: Psiquilibrios.
- Festas, I., Martins, C., & Leitão, J. A. (2007). Avaliação da compreensão escrita e da leitura de palavras na PAL-PORT (Bateria de Avaliação Psicolinguística das Afasias e de outras Perturbações da Linguagem para a População Portuguesa). *Revista Educação: Temas e Problemas*, *4*(2), 223-239.
- Figueira, A. P. C., & Lopes, I. M. P. (no prelo). *PROLEC-R – Bateria de Avaliação dos Processos da Leitura*. Lisboa: CEGOC-TEA Edições.
- Figueira, A. P. C., & Merçon, J. (2015). Desempenho na leitura. Crianças portuguesas e espanholas. Estudo comparativo, exploratório, com a utilização da PROLEC-R. *Psico*, *46*(2), 226-232.
- Guzmán, R., Jiménez, J. E., Ortiz, M. R., Hernández-Valle, I., Estévez, A., Rodrigo, M., ...Hernández, S. (2004). La velocidad de nombrar en la evaluación de las dificultades de aprendizaje de la lectura.



- Psicothema*, 16(3), 442-447.
- Hammill, D., & Bryant, B. (1998). *Learning Disabilities Diagnostic Inventory (LDDI)*. Austin, Texas: Pro-Ed.
- Jiménez, J. E., Antón, L., Díaz, A., Estévez, A., García, A. I., García, E., ...Rodrigo, M. (2007). *SICOLE-R-Primaria: Manual de uso e instrucciones para el examinador*. Universidad de La Laguna: Autores.
- Jiménez, J. E., García, E., Estévez, A., Díaz, A., Guzmán, R., Hernández-Valle, I., ...Hernández, S. (2004). Evaluación del procesamiento sintáctico-semántico en la dislexia evolutiva. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 2(2), 127-142.
- International Dyslexia Association (2008). *Testing and evaluation*. Recuperado de <http://www.interdys.org/ewebeditpro5/upload/TestingandEvaluation.pdf>
- Ministério da Educação. (2006). *Plano Nacional de Leitura*. Recuperado de <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/pnliv/uploads/relatoriosintese.pdf>
- Morais, J. (2011). Prefácio. In A. Sucena, & S. L. Castro (Orgs.), *ALEPE – Avaliação da Leitura em Português Europeu* (pp. 6-8). Lisboa: CEGOC-TEA Edições.
- Morais, J., Araújo, L., Leite, I., Carvalho, C., Fernandes, S., & Queirido, L. (2010). Estudo psicolinguístico: “Estabelecimento de níveis de referência do desenvolvimento da leitura e da escrita do 1.º ao 6.º ano de escolaridade”. Lisboa: Ministério da Educação. Recuperado de [http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/PNLEstudos/uploads/ficheiros/psico\\_15fev.pdf](http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/PNLEstudos/uploads/ficheiros/psico_15fev.pdf)
- Pacheco, A., Reis, A., Araújo, S., Inácio, F., Petersson, K. M., & Faisca, L. (2014). Dyslexia heterogeneity: cognitive profiling of Portuguese children with dyslexia. *Reading and Writing*, 27, 1529-1545. doi: 10.1007/s11145-014-9504-5
- Reis, A., Castro, S. L., Inácio, F., Pacheco, A., Araújo, S., Santos, M., ...Blomert, A. (2011). *Versão portuguesa da bateria 3DM para avaliação da leitura e da escrita*. Manuscrito em preparação.
- Reis, A., Faisca, L., Castro, S. L., & Petersson, K. M. (no prelo). Preditores da leitura ao longo da escolaridade: um estudo com alunos do 1º ciclo do ensino básico. In Morgado, L. M. & Vale Dias, M. L. (Orgs.), *Desenvolvimento e Educação*. Coimbra: Alameda. Recuperado de [http://w3.ualg.pt/~aireis/Final%20Report-%20Publications/\(2\)%20](http://w3.ualg.pt/~aireis/Final%20Report-%20Publications/(2)%20)

- Reis%20et%20al\_Capitulo\_Almedina\_190509.pdf
- Rodrigo, M., Jiménez, J. E., García, E., Díaz, A., Ortiz, M. R., Guzmán, R., ...Hernández, S. (2004). Valoración del procesamiento ortográfico en niños españoles con dislexia: El papel de las unidades léxicas y subléxicas. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 2(2), 105-126.
- Simões, M. R., Albuquerque, C. P., Pinho, M. S., Vilar, M., Pereira, M., Seabra-Santos, M. J., & Alberto, I. (no prelo). *Bateria de Avaliação Neuropsicológica de Coimbra (BANC): 16 Testes de Memória, Linguagem, Atenção/Funções Executivas, Orientação, Motricidade, Lateralidade. ed. I*. Lisboa: Cegoc.
- Sim-Sim, I., & Viana, F. L. (2007). *Para a avaliação do desempenho de leitura*. Lisboa: GEPE. Recuperado de [http://www.gepe.min-edu.pt/np4/?newsId=364&fileName=avaliacao\\_desempenho\\_leitura.pdf](http://www.gepe.min-edu.pt/np4/?newsId=364&fileName=avaliacao_desempenho_leitura.pdf)
- Sucena, A., & Castro, S. L. (2011). *ALEPE – Avaliação da Leitura em Português Europeu*. Lisboa: CEGOC-TEA Edições.
- Swanson, H. L., & Alexander, J. E. (1997). Cognitive processes as predictors of word recognition and reading comprehension in learning-disabled and skilled readers: revisiting the specificity hypothesis. *Journal of Educational Psychology*, 89(1), 128-158. doi: 10.1037/0022-0663.89.1.128
- Tallal, P. (1980). Language and reading: some perceptual prerequisites. *Bulletin of the Orton Society*, 30, 170-178.
- Vaessen, A., Bertrand, D., Toth, D., Csépe, V., Faisca, L., Reis, A., & Blomert, L. (2010). Cognitive development of fluent word reading does not qualitatively differ between transparent and opaque orthographies. *Journal of Educational Psychology*, 102(4), 827-842. doi: 10.1037/a0019465
- Vaz, I. L., & Albuquerque, C. P. (2012). *Inventário de Identificação de Dificuldades de Aprendizagem (IIDA): Estudos de validade*. Comunicação apresentada no 12.º Colóquio Internacional Psicologia e Educação: Educação, aprendizagem e desenvolvimento: olhares contemporâneos através da investigação e da prática, Lisboa. Resumo recuperado de <http://eventos.ispa.pt/xiicoloiopsicologiaeeducacao/files/2012/06/Resumos-21-Junho-2012.pdf>
- Viana, F. L. P. (2006). *As rimas e consciência fonológica*. Recuperado de <http://repositorium.sdum.>

uminho.pt  
Viana, F. L., Pereira, I. S. P., & Teixeira, M. M. (2003). A Procomlei: uma prova de avaliação da compreensão leitora. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 8(10), 1446-

1457. Recuperado de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/4251/1/AProcomlei-UmaProvaDeAvalia%C3%A7%C3%A3oDaCompreens%C3%A3oLeitora.pdf>

---

*Rita Lobo.* Doutoranda do curso de doutoramento interuniversitário em Psicologia, especialidade de Psicologia da Educação - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Portugal; Tem trabalhado desde 2005 como psicóloga educacional em contexto escolar e como formadora na área comportamental. Grau académico máximo – Mestrado. Possui 3 artigos publicados em revistas científicas dentro das temáticas do insucesso escolar e da leitura.

*Ana Paula Couceiro Figueira.* Professora Auxiliar na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Portugal. Grau académico máximo – Doutoramento. Publicou 65 artigos em revistas especializadas e 24 trabalhos em atas de eventos, possui 4 livros publicados. Possui 5 softwares e outros 132 itens de produção técnica. Atua na área de Psicologia, Psicologia da Educação.

*Correspondencia.* Ana Paula Couceiro Figueira, Rua do Colégio Novo, 3000-115. Coimbra (Portugal). Email: [apcouceiro@fpce.uc.pt](mailto:apcouceiro@fpce.uc.pt)



# **Creatividad y aprendizaje en niños de 4 y 5 años**

## **Creativity and learning in children 4 and 5 years**

José Luís Antoñanzas Laborda, María Toner Pelay, Carlos Salavera Bordas,  
Rebeca Soler Costa y Pablo Usan Supervia

Universidad de Zaragoza

### Resumen

Una cuestión fundamental hoy en día es conocer la capacidad creativa de los alumnos en edades tempranas. Conocer la creatividad en el alumno, permite conocer mejor que tipo de comportamiento tienen los maestros hacia las aportaciones creativas de los alumnos. Se realizó un estudio con 252 alumnos de 2º y 3º de Educación Infantil, con el fin de saber cómo repercutía la edad y el género en la evolución de la creatividad en esta etapa. Los resultados obtenidos demostraron como son los alumnos mayores los que obtienen mayores puntuaciones en creatividad, pero esto no se ve reflejado en su expediente académico. Existe relación significativa entre la creatividad y el aprendizaje globalmente, pero no en todos los grupos. Esta significatividad desaparece tanto en las chicas como en los alumnos mayores.

Palabras clave: creatividad, aprendizaje, segundo ciclo, educación infantil.

### Abstract

A key issue to evaluate our students is to know that learning takes place when they are in school. The aim with this work is to know whether these learnings are related or are influenced by the development of their creative abilities. This allows better know what behavior towards teachers have creative input from students. A study was conducted with students from 2nd and 3rd Childhood Education, in order to know how impacted age and gender in the development of creativity at this stage. The results showed as the older students are those who obtain higher scores on creativity, but this is not reflected on your transcript. There is significant relationship between creativity and learning globally, but not in all groups. This significance disappears both girls and older students.

Keywords: creativity, learning, second cycle, childhood education.

La creatividad está latente en las personas en mayor medida de la que se cree, es una característica inherente al ser humano (Cemades, 2008). Asimismo, la etapa infantil es un momento perfecto para trabajarla ya que este es un período importante en el desarrollo neuronal. Además, la creatividad es un gran enigma que cuenta con numerosa bibliografía ya que se presentan en la mayoría de sectores de la sociedad, por lo que es un valor en alza, de ahí que cada vez esté más presente en el mundo empresarial o en la mayoría de las prácticas adultas (Lewis y Elaver, 2014; Motyl y Filippi, 2014). Sin embargo, como bien establece Gardner (2005) en comparación con la numerosa bibliografía que hay, pocos investigadores han hecho un verdadero aporte al tema.

Sin embargo, como bien establece Robinson (2006) la mayoría de los sistemas educativos la van matando, incluso desde la etapa infantil, y la creatividad es una habilidad que se desarrolla mejor o peor dependiendo de su entrenamiento. Diversos autores rebaten la falsa creencia de que se nace creativo o no, Root-Bernstein (1999) establecen que si la sociedad sigue mostrándose incapaz de encontrar el modo de que los seres humanos puedan acceder a una comprensión integral, la revolución de la información no solo es inútil, sino que representa una auténtica amenaza para la civili-

zación; el pensamiento creativo es la herramienta para llegar a la comprensión integral.

Desde la escuela se están buscando diversas metodologías que optimicen y acerquen al alumno a la realidad. Asimismo, se desea responder a las exigencias e intereses de los alumnos. No obstante, la observación del mundo en que viven los estudiantes es la mejor manera de conocer estos intereses y exigencias a los que debemos responder (Cremin, Burnard y Craft, 2006).

En educación, las estrategias metodológicas suelen ir encaminadas al desarrollo del pensamiento convergente, el cual se mueve en una sola dirección, responde a una situación dándole una solución concreta, única; pero no podemos olvidar que salvo para ciertas situaciones lógicas o similares este tipo de pensamiento puede ser restrictivo, ya que la mayoría de los problemas pueden ser resueltos de varias formas distintas, las cuales en pocas ocasiones pueden estar prefijadas (Lloyd y Howe, 2003).

Por ello, ante las carencias vistas en el ámbito de la creatividad durante los periodos de prácticas, valoramos el hacer un estudio sobre su desarrollo en la etapa que nos compete, Educación Infantil (EI), y sobre sí existe una relación entre el desarrollo escolar de los alumnos y sus habilidades en los procesos creativos. Para ello, en este

trabajo, se hace un acercamiento al desarrollo de los niños en esta etapa y a los hitos evolutivos que deben adquirir. Igualmente, se presenta una aproximación al concepto de creatividad, su evolución a lo largo del tiempo, y el énfasis que está teniendo en la última década. A continuación, se muestra un estudio relacional entre las puntuaciones obtenidas por alumnos de EI al enfrentarse a un test de creatividad y sus expedientes académicos.

Gardner (1999) afirma que la creatividad no es una especie de fluido que pueda manar en cualquier dirección. A partir de esta idea, enunció su teoría de las inteligencias múltiples. En ésta establece que la mente se divide en zonas, las cuales designó como inteligencias, y que se puede ser excepcional en una de ellas, pero ello no implica serlo en las demás áreas, por lo que trata de trabajar las potencialidades.

A través de estas cuatro definiciones o acercamientos desde el ámbito de la psicología al término de la creatividad, podríamos concluir que la creatividad está presente en todos los seres humanos, en mayor o menor medida; no es un conocimiento aislado, es decir, puede evolucionar y expandirse con un buen entrenamiento, ya que como establecen la gran mayoría de los autores, la creatividad surge de la interacción de ideas, ya sean nuevas, antiguas o ambas; con los distintos contextos en los que se encuentra el individuo.

Asimismo, Csíkszentmihályi (1998) sólo valora lo que cambia o es relevante para la cultura, pero Vygotsky (1930) le da importancia a toda acción creadora, al igual que hace Marín (1984) definiendo la creación como toda innovación o como resolver problemas innovadoramente ya sea por el progreso social o por la autorrealización. Tal y como nosotros lo entendemos o como ha sido la evolución del término en educación, la definición de Vygotsky, más concretamente la de Marín, es más acertada o se aproxima más a lo que queremos conseguir en el ámbito educativo. La finalidad dentro de las escuelas debería ser estimular nuevas formas de pensamiento o solución de problemas, no teniendo porque ser de elevada relevancia social. Sin embargo, no podemos olvidarnos del pensamiento lógico por mucho que queramos potenciar la creatividad.

De la misma forma que los anteriores, como bien establece, primero Guilford (1950) y después De Bono (2007) se debe desarrollar, también, el pensamiento divergente, que busca diversidad tanto en la averiguación del problema, como en sus posibles soluciones. Este pensamiento sí que desarrolla la capacidad creativa y da respuesta a la frustración que se puede crear en los alumnos debido a que les es muy difícil comprender que es lo que se les está pidiendo.

Al igual que hicieron autores antes

nombrados, Rodari (1973), antes que ellos, estableció que la creatividad y el pensamiento divergente eran sinónimos. La mente creativa es aquella que está siempre activa, en pro de su beneficio y el del de los demás; debe ser capaz de hacer juicios críticos y no dejarse cohibir por los convencionalismos.

Robinson (2006) define la creatividad como el proceso de tener ideas originales que tienen valor, y es tan importante en la educación como la alfabetización; por lo que considera que debe tratarse con la misma importancia.

Gerver (2012) por otro lado va más allá y establece que la educación debe basarse en la creatividad, la innovación, la autoconfianza y la independencia. Hay que educar para que los individuos sean capaces de hacer frente a la incertidumbre. Debemos incitar a los alumnos a que se lo cuestionen todo, a que indaguen. La educación tradicional, como bien indican la mayoría de los autores antes citados, se basa en enseñar certezas, conocimientos y reglas; el aprendizaje es previsible. No debemos olvidar las asignaturas tradicionales, pero hay que ofrecer mucho más a los alumnos.

Otra de las visiones de la creatividad es como el empleo de conocimientos y habilidades, de forma novedosa, con el propósito de conseguir un objetivo que sea significativo. Además,

es una forma de interacción entre la persona y su medio (Seltzer y Bentley, 2000).

Como ya la hemos definido como característica innata, la creatividad es una condición propia del niño, reflejará desde el primer momento su personalidad divergente a través de actividades de expresión, pero sobre todo de actividades lúdicas y plásticas (Lowenfeld y Lambert, 1947).

### **Objetivos**

- Valorar las respuestas y comportamientos que las profesoras tienen hacia las aportaciones creativas de los alumnos de segundo ciclo de Educación Infantil
- Analizar la relación entre la creatividad y el desarrollo de los niños de 2º y 3º de Educación INFANTIL

### **Hipótesis**

- Los alumnos más creativos poseerán las mejores calificaciones.
- Los alumnos de mayor edad serán más creativos.
- Los niños tienen una creatividad mayor que las niñas.

### **Método**

#### **Variables**

- Madurez (cognitiva, psicomotora,



- socio-afectiva y lingüística).
- Edad.
- Curso.
- Sexo.
- Puntuación del CREA (Directa y centil).

### Participantes

La muestra total fue de 252 alumnos pertenecientes a distintos colegios, de la ciudad de Zaragoza; de acuerdo con la finalidad de la investigación, la cual consiste en estudiar si los alumnos de Educación Infantil son creativos y si está creatividad se ve influida por su aprendizaje/ desarrollo integral. La situación socioeconómica y cultural de las familias en general es media.

La población de estudio ha estado compuesta por alumnos de Educación Infantil, siendo sólo objeto de estudio los alumnos de 2º y 3º debido a su edad. Los alumnos de 2º de E.I. (N= 122) representan el 46% de la muestra, mientras que los alumnos de 3º de E.I. (N= 130) simbolizan el 54%, estos últimos se ajustan más a los requerimientos del test. A excepción de un alumno recién incorporado al sistema educativo, todos llevan en el sistema educativo los años que les corresponden, unos 2 y otros 3, respectivamente. También dentro de la muestra, encontramos un niño con TGD.

Las edades de los sujetos variaban desde los 4 hasta los 6 años, aunque

la edad más representativa son 5 años, ya que constituye el 61% de la muestra. Los alumnos de 6 años, los cuales forman la muestra más significativa, debido a que se ajustan en mayor medida a los requerimientos del test que se utilizó como instrumento simbolizan el 31% de la muestra.

Por último, en relación a la muestra, decir que los alumnos (N= 123), varones, representan el 44% de la muestra, mientras que las alumnas (N= 129) simbolizan el 56%.

### Instrumentos

Para evaluar, se utilizó el test CREA de generación de preguntas (Corbalán, Martínez y Donolo, 2003). El test incluye tres láminas, dos para aplicación en adolescentes y adultos, y una para aplicación en niños (C). Las instrucciones están prefijadas, se le presenta al sujeto un ejemplar de la prueba y se le pide que no lo abra, se le presenta una imagen y el objetivo es que realice el mayor número de preguntas posibles. La elección de dicho instrumento se realizó en función de los objetivos de la investigación, los cuales han permitido conocer: a) exponer una estimación de la capacidad del sujeto y b) establecer una calificación de su potencial creativo.

Evaluar la creatividad es muy arriesgado ya que los comportamientos que produce la misma escapan a

la lógica. Por lo que en la medida de la creatividad influyen numerosos aspectos, como ya hemos visto, sociales y culturales entre otros, los cuales van más allá de lo estrictamente psicológico. La medida de la creatividad en sentido estricto puede darnos información acerca de la posibilidad que existe de que en el individuo esté presente ese potencial creativo, pero no da datos concretos acerca de los logros conseguidos.

Asimismo, las tutoras facilitaron las calificaciones obtenidas por los alumnos al finalizar el curso escolar. No obstante, estas calificaciones, debido a la etapa en la que nos encontramos, no son numéricas, por lo que se tuvo que hacer una baremación de 1 a 4, siendo 4 ampliamente superado y 1 no superado.

## **Procedimiento**

La aplicación de los test se realizó por el investigador principal. Tuvo lugar los días 9, 10 y 11 de junio, en horario de mañana, la disponibilidad que ofrecía los centros. Todos los participantes recibieron una serie de pautas para la realización de la prueba, algunas de ellas en gran grupo, y otras de manera individual, todas ellas previas a la realización del test. El test está diseñado para ser aplicado a partir de los 6 años, por esto deberíamos ajustar las puntuaciones y garantizar una correcta

comprensión de las instrucciones, algo que fue difícil en algunos casos.

Se le presenta al niño una imagen, en nuestro caso, la propuesta para niños de 6 a 9 años (C). La aplicación del test es de manera individual, debido a que la modalidad de aplicación es verbal. Asimismo, debe ser adaptada a la características de evolución de su evolución cognitiva y de su madurez comunicativa, social y afectiva, por ello se propone desde el propio test la creación de un clima de libertad productiva carente de inhibiciones ambientales; y que el planteamiento de las cuestiones sea realizado por el niño de manera únicamente verbal (oral). El tiempo de realización de la prueba es similar en todas las aplicaciones, ya que también hay aplicación escrita; y es de unos 4 minutos.

## **Resultados**

Se realizó un análisis estadístico utilizando las tablas de contingencia y se halló el coeficiente de correlación de Pearson para ver si había una correlación significativa entre ambas variables, creatividad y aprendizaje. Posteriormente, se realizó la técnica ANOVA para ver si había diferencias significativas entre los alumnos por edades en la variable que determinaba la creatividad. Por último, para ver la relación entre el sexo y las variables,

creatividad y aprendizaje, se hizo un análisis de los resultados.

Para comenzar el análisis de los datos, se calculó el coeficiente de correlación de Pearson entre la nota media y la PC en el test CREA de los alumnos obteniendo un valor de ,287 (,039\*). Debido a este resultado, se estudió la correlación bivariada (PC y nota media) separando a los alumnos por género y por curso. Al dividir la muestra por género cabe destacar el resultado de los chicos frente al de las chicas; y al separarlos por curso se destacará a los alumnos/as de 2º de EI frente a los de 3º. Todo ello queda recogido en la Tabla 1.

Se deseaba saber si la edad influye en la creatividad, para ello, se realizó el análisis de la varianza. Se pudo realizar esta técnica porque la edad divide a la muestra en tres grupos diferen-

tes, y se obtuvo el siguiente resultado como refleja la Tabla 2 no hay significatividad entre las puntuaciones obtenidas en el test por los niños al agrupándolos por edad. Sin embargo, está muy próximo a ser significativo, por lo que creemos oportuno realizar la prueba Scheffé, la cual realiza todos los contrastes de igualdad de medias dos a dos y constituye dos distintos grupos homogéneos a partir de los resultados de los contrastes por parejas; y el test de Bonferroni, considerado por algunos menos conservador (Lizasoain y Joaristi, 2003). Ambas pruebas nos permiten hacer comparaciones múltiples en las medias por grupos. También se realizó la técnica ANOVA con la nota media pero la correlación estaba muy lejos de ser significativa por lo que no se prosiguió con su análisis estadístico.

Tabla 1. Correlaciones entre la nota media y el PC.

N		
252	Correlación de Pearson	,287
	Sig	,039*
123 (Chicos)	Correlación de Pearson	,586
	Sig	,003**
129 (Chicas)	Correlación de Pearson	,112
	Sig	,562
124 (2º EI)	Correlación de Pearson	,497
	Sig	,014*
128 (3º EI)	Correlación de Pearson	,281
	Sig	,148

Tabla 2. ANOVA (Factor: Edad. Variable dependiente: PC).

	Suma de los cuadrados	Grados de libertad	Media de los cuadrados	F (Cociente de las medias)	Sig.
Intergrupo	3353,389	2	1676,695	3,033	,057
Intragrupo	27088,688	49	552,830		
Total	30442,077	51			

Por consiguiente, en la Tabla 3. podemos ver como las puntuaciones centiles en el test de creatividad correlacionan entre los distintos grupos de alumnos, dividiendo a estos por edad.

Se puede destacar el nivel de significación que existe entre los alumnos de 5 y 6 años. Sin embargo, en el resto de resultados los niveles de significación son próximos a 1.

Tabla 3. Comparación de medias (Prueba Scheffé y test de Bonferroni)..

Método de comparación	(I) Edad	(J) Edad	Diferencia de medias (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Intervalo de confianza	
						Inferior	Superior
Scheffé	4	5	8.000	12.469	.815	-23.48	39.48
		6	-9.688	13.144	.763	-42.87	23.49
	5	4	-8.000	12.469	.815	-39.48	23.48
		6	-17.688	7.199	.058	-35.86	.49
	6	4	9.688	13.144	.763	-23.49	42.87
		5	17.688	7.199	.058	-.49	35.86
Bonferroni	4	5	8.000	12.469	1.000	-22.91	38.91
		6	-9.688	13.144	1.000	-42.27	22.90
	5	4	-8.000	12.469	1.000	-38.91	22.91
		6	-17.688	7.199	.053	-35.53	.16
	6	4	9.688	13.144	1.000	-22.90	42.27
		5	17.688	7.199	.053	-.16	35.53

Las diferencias por sexo, entre niños y niñas, tanto en las notas reflejadas en el expediente académico como en las puntuaciones centiles, obtenidas a partir de las puntuaciones del test de creatividad, no son muy diferentes. Como se refleja en la Figura 1, hay

que tener en cuenta que la puntuación centil está obtenida a partir de los baremos propuestos por el test para la muestra española; por lo que podemos observar, tanto en nota media como en creatividad las puntuaciones de las chicas son ligeramente superiores.

No obstante, las diferencias no son muy amplias. En cuanto a la nota media, el 52% (131/121) de las chicas muestran notas superiores a la media frente a un 48% de los chicos (120/132). Asimismo, en relación a la

creatividad, el porcentaje de niñas por encima de la media sigue siendo superior, se representa con un 52% y el de los chicos en un 48%, lo que muestra que se mantienen para ambas variables.

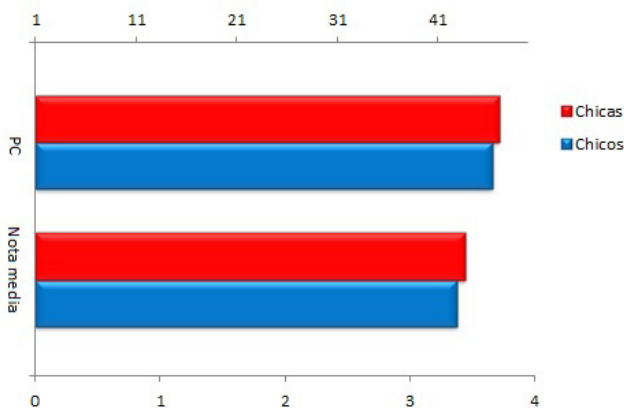


Figura 1. Puntuaciones notas medias académicas y PC del test CREA: alumnos y alumnas.

El alumno con TGD, el cual suele trabajar con láminas cuando asiste a sus sesiones de atención temprana, obtiene puntuaciones más altas, por ello la máxima en PC entre los chicos es un 98 frente a la de las chicas que es un 85. Del mismo modo, las puntuaciones mínimas también se encuentran en el sexo femenino. Sin embargo, la media de ellas es superior a la de ellos.

### Discusión

Hay que tener en cuenta que los niños de EI están todavía en un proceso de desarrollo neuronal. Por otro lado, la implantación de test en EI es muy difícil y compleja, el periodo de

atención de los niños es más reducido, la fluidez verbal es menor, y tampoco se domina la escritura. Por eso, la elección del test, apoya la evaluación con una imagen; tiene versión verbal, la duración es de cuatro minutos; y no evalúa los componentes por separado. Esto último, ya es complicado en adultos, como para poder evaluarlo en niños de preescolar (Runco, 2010).

Hay que tener en cuenta que se trató de no modificar en gran medida las rutinas de los niños; ya que la investigadora era conocida para toda la muestra, el contexto era el centro habitual, y el tiempo de realización de la prueba era reducido.

La correlación entre la nota media y la puntuación del test es significativa para toda la muestra como se aprecia en la Tabla 1, según los factores que influyen en la creatividad, numerosos autores se hacen eco de esta conclusión, ya que incluyen establecen relación entre la creatividad y la inteligencia o el conocimiento. Esta relación se acerca a lo que podríamos llamar “aprendizaje creativo” (Cochrane, Craft, y Jeffery, 2008)

Por otro lado, cuando se realiza dividiendo la muestra por sexo, es muy significativa para los chicos, ya que es inferior al 0,01. Mientras que no muestra ningún tipo de relación en el caso de las chicas todo ello referido en la Tabla 1. Los resultados descriptivos presentan que las chicas son más creativas (XPC= 47,10) y tienen mejores notas (XNOTAS= 3,45) que los chicos (XPC= 46,43/XNOTAS= 3,38) (Flynn, 2012).

Del mismo modo, cuando se realiza la división atendiendo al curso, los niños de tercero no muestran una relación significativa entre la creatividad y sus notas a diferencia de los de segundo que sí la muestran. Al analizar las tablas de contingencia nos damos cuenta que los alumnos de segundo presenta una creatividad menor, pero unas notas mayores que los alumnos de tercero.

No se pudo realizar una comparación múltiple por sexo y edad, ya que

la muestra de las chicas no tenía más que una alumna en el grupo de 4 años, por lo que se desechaba este grupo, y sólo contábamos con dos, y son necesarios más de dos.

En cuanto a la diferencia por sexo del término creatividad que se presenta en la tercera hipótesis del trabajo basada en Matud, Rodríguez y Grande (2007) de que los hombres son más creativos que las mujeres, después de analizar los datos podríamos concluir que en la etapa de EI la creatividad es mayor en chicas que en chicos, aunque esta diferencia no sea significativa. Estos autores también afirman que en la universidad la creatividad es igual en hombres que en mujeres.

Sin embargo, científicos españoles avalarían el resultado de este estudio, ya que exponen que la llamada “intuición femenina” podría tener un componente biológico, esto es debido a que la exposición a la testosterona antes del nacimiento de las mujeres es menor, y esto conllevaría una predisposición a lo intuitivo frente a la de los hombres que sería a hacer razonamientos más reflexivos (Bosch-Domènech, Brañas-Garza, y Espín, 2014). Así mismo, Rodríguez y Martín (2005) concluyen que las mujeres son más creativas, más emocionales, al exponer a mujeres a fotografías con contenido emocional activan 9 áreas del cerebro frente a las 2 que activan los hombres.

## Conclusiones

Como afirman Hennessey y Amabile, (2010) el estudio de la creatividad es imprescindible para el progreso humano, ya que la creatividad es uno de los factores clave en el impulso de la civilización. Sin embargo, el profesorado debería formarse en este campo, como bien se ha expuesto a lo largo del trabajo, no se conoce por completo todo lo que puede favorecer ni que implica la creatividad, pero sí que favorece en gran medida el desarrollo integral de los individuos. Sin embargo, gran parte de los avances en este campo se han dado en este siglo por lo que la mayoría de los docentes no han sido instruidos en ello.

Los resultados del estudio nos llevan a pensar que la creatividad evoluciona con el pensamiento, por ello los alumnos de mayor edad poseen puntuaciones más altas en el test de creatividad. Sin embargo, esta creatividad no se ve recompensada académicamente, es decir, las maestras no la valoran positivamente, a pesar de que los alumnos de 3º de EI obtuvieron puntuaciones bastante superiores en el test a los de 2º de Infantil, estos tenían unas notas inferiores. Asimismo, en los ítems que se evalúan en el centro no aparece la creatividad evaluada específicamente, ni en segundo ni en tercero de Educación Infantil. Como bien afirma Ken Robinson (2006) los

niños tienen un talento extraordinario y lo derrochamos despiadadamente.

Esta falta de aprecio que parece que se muestra por la creatividad puede ser debida a que las notas en 3º son más exigentes que en 2º, como bien se ha comentado en apartado del papel de la educación en el desarrollo de la creatividad, los sistemas educativos actuales tienen una necesidad abismal de preparar para la etapa de vida posterior y, por ello, quizá, las notas de 3º sean puestas de manera más estricta, porque son un referente para los profesores de primaria.

La creatividad es artífice del potencial personal y grupal que se proyecta a cualquier práctica profesional o humana. Sin embargo, se hace poca referencia o nula en los documentos educativos del estado o en las guías docentes de las asignaturas, sólo puede verse su desarrollo en las actividades plásticas, y como ya hemos mencionada esta afirmación es errónea, puede darse en todas las áreas y en multitud de formas.

La numerosa bibliografía que existe sobre el tema, siendo toda ella aproximaciones, no da una definición exacta de creatividad; ni unos factores, que influyan en ella, concretos; no hay unas condiciones para que se dé universalmente establecidas. Si es cierto que en lo que llevamos de siglo ha adquirido gran importancia, y las empresas basan sus contrataciones en

que el individuo sea creativo y tenga conocimiento de idiomas.

Después de las numerosas definiciones de las que hemos sido conscientes, podemos concluir que la creatividad es una aptitud compleja en la que se engloban procesos cognitivos, emocionales, personales y perceptivo-expresivos, para favorecer la autoexpresión, la seguridad en sí mismo, la autodisciplina y la autorregulación.

En cuanto a la clasificación de los factores que influyen en la creatividad que hacen Sternberg y Lubart (1997), de las tres partes en que desglosa la inteligencia, la inteligencia práctica es muy similar a los estilos de pensamiento, ya que ambos tienen la connotación de cómo se usa o presenta el

contenido para que sea productivo. La inteligencia analítica también nos ayuda a determinar si una idea es buena, por lo que ya estamos juzgando nuestras propias ideas o reflexionando sobre ellas. Debido a esto creo que hay términos que quizá sean un poco redundantes.

También Taylor (1972) expone unos niveles de desarrollo de la creatividad, el nivel emergente debería ser la máxima de todos los sistemas educativos, permitir que sus alumnos desarrollaran todo su potencial, ya que así podrán tomar buenas, reflexionadas y críticas decisiones que les permitirán desarrollarse íntegramente como personas.

## Referencias

- Bernstein, R. S., y Bernstein, M. (1999). *Sparks of genius. the thirteen thinking tools of the world's most creative people*. Boston, Mass.: Houghton Mifflin Co.
- Bosch- Domènech, A., Brañas-Garza, P., y Espín, A. M. (2014). Can exposure to prenatal sex hormones (2D:4D) predict cognitive reflection? *Psychoneuroendocrinology*. doi: 10.1016/j.psyneuen.2014.01.023
- Cemades, I. (2008). Desarrollo de la creatividad en Educación Infantil. Perspectiva constructivista. *Creatividad y Sociedad*, 12. Recuperado de <http://www.creatividadesociedad.com/articulos/12/Creatividad%20y%20Sociedad.%20Desarrollo%20de%20la%20creatividad%20en%20Educacion%20Infantil.pdf>
- Cochrane, P., Craft, A., y Jeffery, G. (2008). *Mixed messages or permissions and opportunities? Reflections on current policy perspectives on creativity in education*. En J. Sefton-Green (Ed.), *Creative Learning*. Londres: Creative Partnerships.



- Corbalán, J., Martínez, F., y Donolo, D. (2003). *Manual Test CREA. Inteligencia creativa*. Madrid: TEA Ediciones.
- Csikszentmihalyi, M. (1998). *Creatividad. El flujo y la psicología del descubrimiento y la invención*. Barcelona: Paidós Transiciones.
- Cremin, T., Burnard, P., y Craft, A. (2006). *Pedagogy and Possibility Thinking in the Early Years*, 1(2), 108–119.
- De Bono, E. (2007). *How to have creative ideas*. Londres: Random House.
- Flynn, J. (2012). *Women overtake men in IQ tests for the first time in 100 years (but is it all down to multitasking?)* Recuperado de <http://www.dailymail.co.uk/news/article-2173808/Women-overtake-men-IQ-tests-time-100-years-multitasking.html#>
- Gardner, H. (1999). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Ed. Paidós.
- Gardner, H. (2005). *Arte, mente y cerebro: una aproximación cognitiva a la creatividad*. (Gloria G. M. de Vitale, trad.). Barcelona: Paidós Ibérica. (Obra original publicada en 1982)
- Gerver, R. (2010). *Innovación y Creatividad en el nuevo paradigma educativo. Conferencia presentada en el Learnovation Day*. Madrid, España.
- Guilford, J.P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5, 444-454.
- Hennessey, B. A., y Amabile, T. M. (2010). *Creativity*. Annual Review of Psychology 61, 569- 598
- Lewis, M.O., y Elaver, R. (2014). Managing and fostering creativity: An integrated approach. *The International Journal of Management Education*, 12, 235-247  
Recuperado de: <http://www.sciencedirect.com/roble.unizar.es:9090/science/article/pii/S1472811714000330>
- Lizasoain, L., y Joaristi, L. (2003). Gestión y análisis de datos con SPSS. Versión 11. Thomson: Madrid.
- Lloyd, B., y Howe, N. (2003). Solitary play and convergent and divergent thinking skills in preschool children. *Early Childhood Research Quarterly*, 18, 22-41  
Recuperado de <http://www.sciencedirect.com/roble.unizar.es:9090/science/article/pii/S0885200603000048>
- Lowenfeld, V., y Lambert, W. (1947). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Madrid: Editorial Kapelusz.
- Marín, R. (1984). *La Creatividad*. Barcelona: CEAC.
- Matud, M. P., Rodríguez, C., y Grande, J. (2007). Gender differences in creative thinking. *Personality*

- and individual differences*, 43, 1137-1147. Recuperado de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0191886907000931>
- Motyl, B., y Filippi, S. (2014). Integration of Creativity Enhancement Tools in Medical Device Design Process. *Procedia Engineering*, 69, 1316-1325. Recuperado de <http://www.sciencedirect.com.roble.unizar.es:9090/science/article/pii/S1877705814003701>
- Robinson, K. (2006). TEDTalk: How schools kill creativity Consultado el 12 de agosto de 2014. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=nPB-41q97zg>
- Rodari, G. (1973). *Gramática de la fantasía*. Barcelona: Editorial Del Bronce.
- Rodríguez, M., y Martín, A. (2005): *Mujer creativa: mujer completa*.
- Runco, M. A. (2010). *Parsimonious creativity and its measurement*. En Villalba, E. (Ed.) (2009). *Measuring creativity: the book*. (393-405) Recuperado de [http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc2082\\_en.htm](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc2082_en.htm)
- Seltzer, K., y Bentley, T. (2000). *La era de la creatividad. Conocimientos y habilidades para una nueva sociedad*. Madrid: Santillana.
- Sternberg, R.J., y Lubart, T. I. (1997). *La creatividad en una cultura conformista: un desafío a las masas*. Barcelona: Ed. Paidós.
- Taylor, A. (1972). *Climate for creativity*. New York: Pergamon Press.
- Torre, S. de la (1982). *Educación en la creatividad*. 268. Madrid: Narcea
- Vygotsky, L. S (1930). *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Ediciones Akal.

*José Luís Antoñanzas Laborda*. Doctor en psicología, profesor del Departamento de Psicología y Sociología y miembro del Grupo Investigación OPICS-UNIZAR en la Universidad de Zaragoza.

*Maria Toner Pelay*. Grado en Educación Infantil y miembro del Grupo de Investigación OPICS-Unizar.

*Carlos Salavera Bordas*. Doctor en psicología, profesor del Departamento de Psicología y Sociología y miembro del Grupo Investigación OPICS-UNIZAR en la Universidad de Zaragoza.

*Rebeca Soler Costa*. Doctor en pedagogía, profesor del Departamento de Ciencias de la Educación y miembro del Grupo Investigación ETNOEDU (Etnografía de la educación)-UNIZAR en la Universidad de Zaragoza.

*Pablo Usan Supervia*. Doctor en psicología en la Universidad de Zaragoza. Psicopedagogo. Equipo de Orientación. Colegio Alemán Zaragoza. Miembro del Grupo de Investigación OPICS-UNIZAR.

*Correspondencia*. José Luís Antoñanzas Laborda. Departamento de Psicología y Sociología . Universidad de Zaragoza. Pedro Cerbuna 12, C.P. 50009, Zaragoza. Email: [jlantona@unizar.es](mailto:jlantona@unizar.es)

Fecha de recepción: 30/1/2014

Fecha de revisión: 4/2/2015

Fecha de aceptación: 18/9/2015

# Corrientes de “educación en valores” en educación física y deporte: una revisión franco-española

## Approaches of “teaching values” in physical education and sport: a franco-spanish review

Yannick Hernández Bourlon-Buon

Universidad Politécnica de Madrid

### Resumen

Esta revisión bibliográfica franco-española sintetiza las corrientes de educación en valores encontradas en el ámbito de la educación física y el deporte. La información proviene de bibliografía especializada en esta materia y de autores clásicos en sociología y psicología que han marcado puntos de referencia comunes. Para ordenar las corrientes, ha servido de inspiración la perspectiva de Pagoni-Andréani (1999) que hace el punto de unión entre la “educación moral” y la “educación para la ciudadanía”. Cada corriente se describe y fundamenta aportando estrategias concretas que pueden ser aplicadas en la educación física y el deporte. Se concluye que la bibliografía española, en esta temática específica, tiende hacia una perspectiva de desarrollo moral y la ética personal mientras que en Francia predomina el desarrollo del individuo como actor social. Se aboga por promover una “educación para la ciudadanía” en educación física y deporte que contemple todas las dimensiones del ser humano.

Palabras clave: educación física, deporte, educación moral, educación para la ciudadanía, socialización.

### Abstract

This Franco-Spanish literature review summarizes teaching values education studies in physical education and sport. The information comes from specialized bibliography in this field and classic authors in sociology and psychology that have served as common benchmark. To order perspectives, the point of view of Pagoni-Andréani (1999) has served as inspiration, by joining “moral education” and “citizenship education”. Each approach has been described with its basics and specifications that can be applied in the field of physical education and sport. We conclude that the Spanish literature, in this specific subject, tends towards a perspective of moral development and personal ethics while in France prevails the individual development as social actor. A promotion of “citizenship education” in physical education and sport covering all dimensions of human being is recommended.

Keywords: physical education, sport, moral education, citizenship education, socialization.

La educación en valores en el campo de la educación física y del deporte tiene un largo recorrido desde sus orígenes históricos hasta nuestros días. Sus perspectivas han ido cambiando según el contexto de las prácticas y el paso del tiempo con los nuevos aportes científicos desde distintas disciplinas (During, 1981). En paralelo, sin embargo, continua vigente la creencia político-social de un deporte educativo por sí mismo, influenciado muchas veces por la propia cultura deportiva que se dice universal, afectando a todo tipo de manifestación físico-deportiva (Gasparini, 2012; Gutiérrez, 2003). Aún dando por válido tal argumento, cabría preguntarse el tipo de educación en valores propuesto según las estructuras organizativas vigentes y las estrategias planteadas. Por otra parte, resulta de interés conocer las corrientes que, huyendo de la idealización deportiva, se han desarrollado en torno a conceptos como, por ejemplo, educación en valores, educación moral, educación cívica o educación para la ciudadanía. Los trabajos que recogen perspectivas de distintos países aportan un interesante abanico de corrientes para educar en valores en la educación física y el deporte marcado de matices.

A pesar de las particularidades históricas de cada país, la relevancia de autores clásicos a nivel internacional sirven de guía en trabajos como

éste que pretenden hacer una síntesis bibliográfica centrada en dos países como España y Francia. Por otra parte, es posible encontrar actualmente marcos de referencia internacionales que confieren importancia a la educación en valores tanto en el ámbito formal, no formal e informal<sup>1</sup>. La educación física y el deporte pueden contribuir a su desarrollo desde varias perspectivas según sean las condiciones de práctica y las estrategias educativas planteadas (Gutiérrez, 2003; Long, 2008).

El objetivo de este estudio es realizar una revisión bibliográfica de las principales corrientes de educación en valores en educación física y deporte tanto en España como en Francia tomando como referencia autores clásicos en Psicología y Sociología. Posteriormente, fruto de un trabajo de síntesis, se ordenan y explican de forma conjunta dando continuidad a la dimensión sociocultural y a la dimensión personal de los individuos que la conforman. Se señala, finalmente, la tendencia encontrada en la bibliografía de cada país en el campo específico de la educación física y del deporte con posibles propuestas a desarrollar.

### **Metodología**

La revisión bibliográfica se ha centrado principalmente en España y Francia en el marco de un estudio comparado sobre la educación en valores

en el deporte escolar-entendida como actividad intermediaria entre la educación física y el deporte-reforzando su interés por el aporte internacional que sugiere en el campo de la educación en valores más allá de particularidades históricas nacionales. La importancia de la cultura física y deportiva en estos dos países así como su marco común europeo han propiciado el interés en compararlos sirviendo como punto de referencia autores citados comunes y de más allá de sus fronteras. Los siguientes pasos muestran el procedimiento seguido:

Se buscó en español y francés la bibliografía relacionada con la educación en valores en el campo de la educación física y del deporte en bases de datos y catálogos de bibliotecas universitarias españolas, francesas e internacionales: Sudoc, Rebiun, Google Scholar, Metabuscador Ingenio de la Universidad Politécnica de Madrid. Las palabras clave fueron las siguientes en ambos idiomas: “educación”, “valores”, “responsabilidad”, “educación/desarrollo moral”, “ciudadanía”, “integración”, “inserción” combinándolas con “actividad física”, “educación física” y “deporte”.

Se buscaron los autores clásicos en educación en valores con sus respectivas corrientes, especialmente en textos y libros en psicología y sociología que explicaban y relacionaban varias de las perspectivas entre sí.

Se realizó un proceso de análisis y síntesis de toda la información recabada buscando similitudes, relaciones, matices y críticas tanto de corrientes como de conceptos proveniente de la literatura especializada en Ciencias de la actividad física y del deporte como en otras disciplinas, principalmente desde la psicología y la sociología.

Se han ordenado y explicado las principales corrientes de educación en valores en educación física y deporte encontradas en el primer paso sirviendo de inspiración los planteamientos expuestos por Nohra (2004) y Pagoni-Andréani (1999). El motivo de seleccionar estos dos autores se debe a que permiten ordenar la mayor parte de corrientes de educación en valores encontradas en la educación física y el deporte proveniente de ambos países siguiendo una argumentación similar basada en la relación entre la sociedad y el individuo.

## Resultados

Se detectaron terminologías diferentes en la literatura específica en educación física y deporte de ambos países tras la búsqueda bibliográfica inicial: mientras que en España abunda la literatura bajo el nombre de “educación en valores” con algunos programas específicos de denominación particular; en Francia el estudio de los “valores” tienen un enfoque so-

ciocultural predominando conceptos como “educación”, “integración”, “inserción” o “ciudadanía”. Superada la frontera terminológica, se ha abogado por comprender los sentidos educativos comunes desde el punto de vista propuesto.

Para presentar las diversas corrientes, se ha inspirado en dos autores que enlazan la perspectiva psicológica del desarrollo y autonomía moral del individuo con la perspectiva sociocultural de valores y normas que ordenan y estructuran la vida en comunidad (Nohra, 2004; Pagoni-Andréani, 1999).

Para Pagoni-Andréani (1999), se trata del punto de unión entre la educación moral y la educación para la ciudadanía que resulta de la convergencia de dos actitudes sociales distintas pero complementarias (Figura 1):

- La autonomía del juicio y de la actividad, que implica la diferenciación entre el punto de vista moral y el punto de vista legal y, así, el desarrollo del espíritu crítico y de la responsabilidad personal.
- La cooperación social, conlleva la implicación personal en la vida pú-

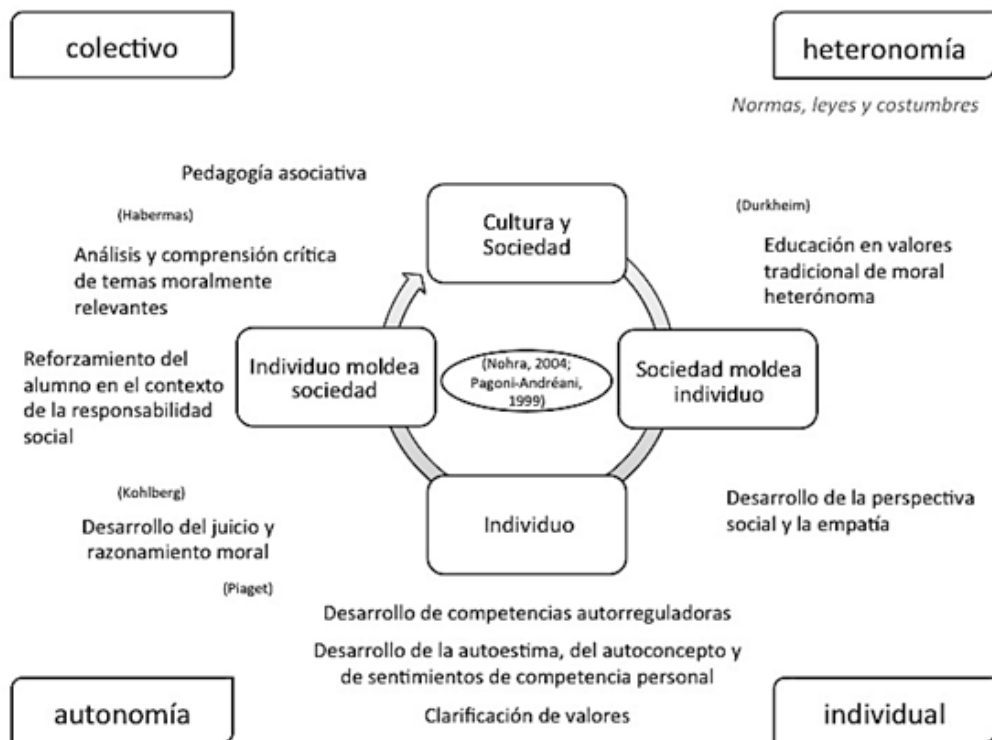


Figura 1. Corrientes de educación en valores en educación física y deporte ordenadas a partir de la perspectiva que sugiere la lectura de Nohra (2004) y Pagoni-Andreani (1999). Elaboración propia..

blica, la sensibilización en relación con los problemas de la colectividad, la voluntad y la capacidad de escucha y de comunicación (p. 9).

Se acompaña el texto de estrategias y experiencias educativas conducentes a la educación en valores discerniendo los matices de cada punto de vista teórico que se fundamenta con algunos autores provenientes de la psicología y sociología fundamentalmente.

Educación en valores tradicional de moral heterónoma

Desde la sociología, Durkheim marca un punto de partida en la educación moral sirviendo de crítica posterior a autores de referencia como Piaget (Nohra, 2004; Pagoni-Andréani, 1999). Con cierto relativismo cultural, considera la moral como un conjunto de normas concretas en una sociedad que contienen la noción de autoridad y obligan a la acción gracias a su comprensión e interiorización. Su transgresión conlleva una sanción proporcional: se castiga para reparar la infracción y sus consecuencias a modo de compensación del mal moral realizado (Durkheim, 1925/2005). Estos son sus principales elementos que, para Pagoni-Andréani (1999), conllevan cierto conformismo social:

- El gusto por la regularidad: basado en hábitos impuestos por medio de la repetición.
- La disciplina: respeto de las reglas impuestas pero justificado por el

bien común. Los jóvenes adquieren el gusto por la norma (“autonomía de la voluntad”) y el adulto les hace comprender su necesidad.

- El apego a los grupos sociales: valora positivamente la existencia de grupos intermedios como la familia, escuela o asociaciones. La acción individual siempre está sujeta a las reglas morales que emanan de la sociedad.

Señalan Gasparini (2012) y Pantaléon y Bruant (1999), que el gobierno francés puso en marcha políticas de prevención de la violencia y la delincuencia por medio del deporte a raíz de las tensiones sociales y políticas del país de los años 1980. Estas medidas educativas<sup>2</sup> enfocadas a la población inmigrante y socialmente desfavorecida se basaban en la socialización dentro de un club deportivo y en la excelencia deportiva entendiendo, además, que les permitía ascender socialmente con sus buenos resultados deportivos. Argumenta Gasparini (2012) que tratar de integrarlos en clubes deportivos suponía establecer pasarelas desde su mundo con baja socialización: desde sus prácticas en la calle hasta las actividades más institucionales del deporte asociativo tradicional. Esto conllevaría beneficios, según los propulsores, por aceptar una competición regulada por un sistema de derechos y deberes (reglamentos), respetar la figura de la autoridad (árbitro y en-

trenador), el cumplimiento de las funciones establecidas principalmente en deportes colectivos y las obligaciones propias a la organización (horarios, programas de entrenamiento, calendarios, reglamentos de régimen interior, etc.). A ello se le suma lo que muchos autores, como los antes mencionados, denominan la “ideología deportiva” basada en los valores coubertinianos de la cultura deportiva, imperante en la sociedad, que darían por bueno un deporte educativo per se cada vez más cuestionado científicamente (Coakley, 2011). Por su parte, Long (2008) ha demostrado que los deportistas federados presentan una responsabilidad funcional basada en la eficacia, en lo que podría denominarse una ciudadanía pasiva del individuo: presentarían una participación limitada en la vida social obedeciendo a las autoridades que consideran legítimas e irrevocables, lo que se traduce en clave política en la reproducción del sistema actual<sup>3</sup>.

En esta línea, Gutiérrez (2003) en España recalca la ambivalencia del deporte por sus valores antagonistas y la necesidad de estrategias para educar en valores ya que, haciendo alusión a las organizaciones deportivas, “los procedimientos tradicionales, de convención social, no consiguen que los deportistas manifiesten sus valores socialmente más deseables” (p. 173). Cabe destacar que los autores españoles en educación física y deporte omi-

ten generalmente a Durkheim en sus exposiciones.

Desde el punto de vista psicológico, autores como de la Caba (1993) o Prat y Soler (2003) han asociado el modelo de moral heterónoma al conductismo (Skinner) o el psicoanálisis (Freud) señalando su enfoque no cognitivo del desarrollo moral; cuestión no encontrada en textos franceses en la temática específica que se trata.

Desarrollo de la perspectiva social y la empatía

Se pretenden fomentar valores como la tolerancia, el respeto, y la solidaridad fruto de la captación y comprensión de los sentimientos, opiniones e intereses de otras personas (de la Caba, 1993; Gutiérrez, 2003). Para de la Caba (1993), la empatía sería el primer aspecto a trabajar antes del razonamiento moral y está vinculado al rol afectivo para la adquisición de valores. Guarda en común con el modelo tradicional de educación en valores el concepto de interiorización según unos criterios y normas sociales. Sin embargo, ya entrarían en juego aspectos cognitivos de la persona distinguiéndose de la corriente anterior por restar pasividad al individuo (de la Caba, 1993). Según Gutiérrez (2003), para “los teóricos del aprendizaje social, la moralidad se configura mediante conductas prosociales aprendidas a través de los procesos de socialización” (p. 119). En estos programas de educación moral,



son también importantes los procesos de aprendizaje que emplean el reforzamiento y el modelado de los jóvenes (de la Caba, 1993; Gutiérrez, 2003).

Se aboga por estrategias que vayan más allá de la adquisición de hábitos morales con actividades que estimulen la empatía y el “rol taking”<sup>4</sup> en los jóvenes (de la Caba, 1993; Gutiérrez, 2003):

- Rol playing: escenificar situaciones concretas de personajes que plantean un conflicto moral. P.ej.: posibles acciones en una situación jugada conflictiva.
- Rol model: destacar y analizar figuras emblemáticas que sirvan de modelo positivo por sus actos loables en relación con los valores. P.ej.: historias de vida positivas de algunos deportistas en contraposición a otros.

Estas estrategias pueden complementarse presentando artículos o vídeos y se recomienda establecer un debate final en grupo intercambiando opiniones en un clima de confianza. Señala Gutiérrez (2003), que el aprendizaje social de Bandura está muy presente en las estrategias educativas en valores en educación física y deporte aunque considera necesario complementarlo con el desarrollo del razonamiento moral.

La revisión bibliográfica en Francia ha permitido encontrar una experiencia concreta consistente en el desarro-

llo de la empatía en jóvenes de centros penitenciarios. Mediante la práctica del savate (boxeo francés), Zanna (2010) buscaba socializar a estos jóvenes empleando como recurso didáctico el dolor físico que conlleva estas prácticas. Según el autor, no se trataba de hacer apología del dolor, sino de sacar provecho de las reacciones emocionales y sociales que el dolor, consustancial según él a toda actividad físico-deportiva y en especial a la mencionada, tiene en sus practicantes.

Desarrollo de competencias autorreguladoras

Según Gutiérrez (2003), estas competencias se observan ante comportamientos en los cuales las personas muestran un autocontrol y responsabilidad de su propia conducta. Considera que, debido a las características de las propias actividades físico-deportivas, se pueden dar numerosas situaciones que permitan trabajar estos aspectos por la frecuente interacción entre iguales. Alude a las emociones e impulsos personales como elementos interesantes para trabajar el autocontrol en estos contextos. En este sentido, la educación física y especialmente el deporte resultan de especial interés al hacer frente los jóvenes a las victorias, fracasos y conflictos en situaciones naturales.

Se recomiendan varias fases que transcurren desde un control externo absoluto de la conducta de la persona

hasta que ella misma controla todas las variables de forma autónoma (Gutiérrez, 2003; Ruiz Omeñaca, 2004):

- Fijación de objetivos: determinando, con ayuda del profesor, los objetivos a llevar a cabo según criterios preestablecidos.
- Autoobservación: analizando las causas y efectos de sus comportamientos.
- Percepción de la situación: analizando las consecuencias de sus conductas según los compromisos adquiridos.
- Acción: poniendo en práctica durante las actividades esos compromisos.
- Autoevaluación: comparando su conducta deseada y la que considera haber tenido.
- Autorrefuerzo: con la satisfacción personal por cumplir sus objetivos.
- Planchuelo (2008) y Ruiz Omeñaca (2004), recomiendan recursos mediante la actividad físico-deportiva: ejercicios específicos para fomentar las habilidades sociales, técnicas de relajación y el establecimiento de contratos de contingencia entre los jóvenes y los adultos con los compromisos explícitos. Precisa Ruiz Omeñaca (2004)

(...) que la autorregulación no lleva implícita una carga moral positiva. En ella confluyen la libertad y la responsa-

bilidad y, del contenido de que la dote cada alumno, dependerá que pueda resultar más o menos enriquecedora en aras de proveer modos de acción ética (...) (p. 96).

Esta corriente es mencionada por algunos autores en España asociándolo a la promoción de valores educativos mientras que en Francia no se han encontrado referencias en este ámbito específico de educación física y deporte.

Desarrollo de la autoestima, del autoconcepto y de sentimientos de competencia personal

Señala Jiménez (2008), que las primeras intervenciones para educar en valores en la educación física y el deporte trataron de mejorar la autoestima por medio de la mejora del autoconcepto y de la competencia personal.

Según Ruiz Omeñaca (2004), el desarrollo positivo de la autoestima y el autoconcepto, como parte de la construcción sólida de la personalidad, colabora en la decisión de conductas según referentes morales personales. Gracias al buen desarrollo de estos aspectos, los jóvenes reciben los estímulos necesarios para ajustar sus conductas con orientación ética. De este modo, el autor justifica la importancia de comenzar un programa de educación en valores trabajando el autoconcepto y la autoestima de los jóvenes. Durante esa actividad global, es necesario informarle, orientarle y darle fee-

dbak sobre las implicaciones éticas de sus acciones pues sino “las actividades quedarán como elementos aislados de la realidad personal de cada alumno y tendrán escasa o nula incidencia en el proceso educativo orientado hacia la propia realización personal y hacia la educación en el ámbito moral” (Ruiz Omeñaca, 2004, p. 208).

En sus fichas de actividades propuestas, el autor plantea ejercicios similares a otras corrientes como dramatizaciones, clarificación de valores o comprensión crítica. También emplea cuestionarios o situaciones lúdicas favorecedoras del éxito personal complementadas con mensajes de compañeros o del profesor que refuerzan la valoración positiva de los participantes.

Al igual que la corriente anterior, es señalada por algunos autores en España contribuyendo a la promoción de valores y sin embargo, en la búsqueda realizada en Francia, no se encontraron referencias que lo asociaran al ámbito específico de educación física y del deporte.

### **Clarificación de valores**

Gutiérrez (2003) la considera la corriente más importante para desarrollar el autoconocimiento y la expresión en el campo de la educación en valores. Para de la Caba (1993), esta corriente humanista surge como reacción an-

tiatoritaria a la corriente tradicional de educación en valores. Puede ser empleada por maestros que buscan la neutralidad, ya que parte del principio por el cual los valores morales son relativos a cada individuo. Sin embargo, la relatividad sería también una de sus limitaciones, al igual que la dificultad de la vida en colectividad para generar reglas consensuadas en el grupo (Hersh, Reimer, y Paolitto, 1984; Nohra, 2004). Según de la Caba (1993), el proceso de valoración personal de las situaciones abarca varias fases que incluyen las dimensiones cognoscitiva, afectiva y conductual.

Jiménez (2008) explica algunos ejercicios destacando que el profesor debe ser únicamente facilitador de la palabra evitando cualquier tipo de juicio o sanción ante el sistema de valores escogido libremente por los jóvenes:

- Diálogos clarificadores: preguntas que profundizan en el tema provocando la reflexión personal. Puede realizarse oral o escrito. P. ej.: ¿exactamente a qué te refieres? ¿Puedes definir mejor esta idea? ¿Hay alguna otra posibilidad? ¿Qué consecuencias tiene tu decisión?
- Hojas de valores: breve texto que suponga controversia fomentando la reflexión con preguntas que lo acompañan. P.ej.: artículo periodístico con carga moral.
- Frases incompletas: frases que concluyen bruscamente para finalizar-

las respondiendo por escrito su preferencia personal tras reflexionarla previamente. P.ej.: “si veo que un jugador del equipo contrario se tropieza...”

Se recomienda incluir siempre un balance final en grupo. Los pioneros de esta herramienta fueron Raths, Harmin, Simon y Tejo (1967) y resulta interesante para aplicar en contextos físico-deportivos naturales (Gutiérrez, 2003; Ruiz Omeñaca, 2004).

Varios autores lo mencionan también en España pero no en Francia donde no se encontraron referencias en el campo de la educación física y del deporte.

### **Desarrollo del juicio y razonamiento moral**

Benedicto y Morán (2002) señalan cómo Piaget, en su dialéctica con los trabajos de Durkheim, intentaba superar las oposiciones que entonces existían entre la sociología y la psicología. Piaget (1932/1985) consideraba que los niños siguen un proceso evolutivo que transcurre desde una moral heterónoma, basada en la autoridad, al desarrollo de una moral autónoma fruto de los cambios en los patrones de comportamiento del niño (esquemas que conforman la estructura de razonamiento moral) y de las relaciones interpersonales que éstos construyen por medio de la interacción con su en-

torno. El autor, que hay que destacar que hizo sus estudios por medio de juegos, da importancia a la cooperación y la solidaridad que se produce en un grupo de iguales para desarrollar la responsabilidad individual basada en la autonomía moral del niño. Considera que esto le permitirá contextualizar una regla en su entorno específico valorando la mejor actuación posible. Además, sostiene que el auto-gobierno de los niños mediante la cooperación permite descubrir sus verdaderos valores siendo el maestro su propio compañero.

Posteriormente, Kohlberg continuó la línea de Piaget para desarrollar el enfoque cognitivo de la psicología moral apoyándose también en teorías filosóficas (Hersh et al., 1984; Nohra, 2004; Pagoni-Andréani, 1999). Una diferencia importante respecto de su predecesor, es que rechaza la idea de que la madurez moral siga un paralelo constante a la madurez intelectual considerando que la afectividad y el contexto sociocultural influyen en el desarrollo moral hacia estadios superiores. El autor señala la existencia de tres niveles distintos con estadios intermedios (Kohlberg, 1976):

- Nivel pre-convencional: satisfacer los propios intereses y obedecer las normas evitando el castigo.
- Nivel convencional: obedecer las normas siendo consciente de la

existencia de un orden social. Actúa según expectativas que tienen de él.

- Nivel post-convencional: búsqueda de los fundamentos del orden social ya sea desde el contrato social o desde principios éticos universales.

Para esta corriente, el razonamiento ante conflictos morales es la mejor manera de desarrollo moral y de cambio al estadio superior sugiriendo estas estrategias (Hersh et al., 1984; Prat y Soler, 2003):

- Dilemas morales: herramienta por antonomasia de esta corriente, pretende mediante una historia que contiene valores contrapuestos, que los individuos se posicionen argumentando su respuesta resultando más importante la justificación que la decisión tomada. Unas preguntas finales pueden servir de ayuda.
- Comunidad escolar justa: supone responsabilizar a los alumnos en su propio contexto escolar real tomando parte de los debates y decisiones democráticas de la comunidad y aspirando a que estén en el mayor nivel de razonamiento moral posible.

El empleo de dilemas morales tiene muy buena acogida en los estudios vinculados con la educación física y el deporte tanto aisladamente como en programas globales (Gutiérrez del Pozo, 2007; Gutiérrez, 2003; Jiménez, 2008; Ruiz Omeñaca, 2004).

En Francia, algunos autores men-

cionan el interés de los resultados de esta corriente tanto en educación física como en deporte aunque sin encontrar programas educativos específicos basados en ella (Delignières, 1999; Long, 2008; Pantaléon y Bruant, 1999).

Reforzamiento del alumno en el contexto de la responsabilidad social

Indica Jiménez (2008), que esta corriente trata de recoger aspectos de las anteriores pero incorporando: “el establecimiento de estrategias prácticas en clase para aplicar en el desarrollo de las actividades que ayudan a reforzar diariamente las reflexiones e informaciones teóricas que se establezcan con los alumnos para el desarrollo de determinados valores” (p. 31). Hellison (2003) y su Programa de Responsabilidad Personal y Social (PRPS) es el ejemplo más representativo pretendiendo desarrollarlo mediante objetivos y estrategias bien definidas. Su interés radica en que ha sido elaborado específicamente para su realización mediante la actividad físico-deportiva. Cinco niveles ascendentes pero no estancos lo estructuran:

I. Respeto de los sentimientos y derechos de los demás.

II. Esfuerzo.

III. Autonomía personal.

IV. Empatía, ayuda a los demás y cooperación.

V. Transferencia: niveles anteriores aplicados fuera del gimnasio.

La responsabilidad social (I y IV)

está relacionada con el desarrollo y la integración social y la responsabilidad personal (II y III) está relacionada con el bienestar y el desarrollo personal.

El PRPS se caracteriza por una misma estructura de las sesiones en todos sus niveles:

- Tiempo de consejo: momentos de vínculos afectivos entre profesor y alumno.
- Toma de conciencia: explicación de los objetivos de la sesión.
- Responsabilidad en acción: composición de actividades físico-deportivas que permitan comportarse según el objetivo planteado.
- Encuentro de grupo: reunión final con propuesta de mejoras, resolución de conflictos y nuevas expectativas.
- Evaluación y autoevaluación al finalizar la sesión sobre el objetivo propuesto: Hellison pone como ejemplo el uso de los pulgares indicando en diferentes posiciones las opciones posibles.

Aunque en su origen estaba dirigido a población socialmente desfavorecida, los autores aplican este programa actualmente en todo tipo de contextos y poblaciones encontrando abundante bibliografía en España (Escartí, Pascual, y Gutiérrez, 2005; Hellison et al., 2000; Hellison, 2003; Jiménez, 2008; Ruiz et al., 2006). En el ámbito de la psicología, se asocia este programa a

la perspectiva del desarrollo positivo de los jóvenes (Martinek y Ruiz, 2005).

Sin embargo, no ha tenido la misma repercusión en Francia y aparece mencionado en escasos trabajos como Long (2008) y Pantaléon y Bruant (1999). De hecho, Long (2008) reconoce el interés del programa aunque considera que la responsabilización así empleada, como competencia moral y social a desarrollar, “es muy polisémica y falta cruelmente a una conceptualización teórica” (p.133). Desde su punto de vista, contemplar la responsabilización como un rasgo de la personalidad que fuera permanente y estático, limita las perspectivas teóricas desde el punto de vista heurístico y social, cuestión que trata de resolver el autor con la filosofía. Tanto él como otros autores franceses, confieren gran importancia a la responsabilización asociada a un sentido de ciudadanía activa, tal y como se explicará en las siguientes corrientes.

Análisis y comprensión crítica de temas moralmente relevantes

Busca desarrollar el “pensamiento crítico” potenciando la capacidad reflexiva y autónoma de los jóvenes, la crítica y autocrítica así como la discusión y entendimiento con otras personas (Gutiérrez, 2003; Jiménez, 2008). Esto favorece la autonomía de los jóvenes y su posicionamiento moral ante temas que suponen un conflicto

de valores. Para ello, Jiménez (2008) considera fundamental hacer la distinción entre moral y ética: mientras la moral conforma el conjunto de reglas y normas que implícitamente o explícitamente pretenden guiar los comportamientos de un grupo o sociedad, la ética agrupa los principios y valores que fundamentan la moral universal (Pigeassou, 1997).

En este punto se puede evocar al filósofo y sociólogo Habermas (1983/2008) que propone una “ética de la discusión” o “teoría discursiva de la moral” basada en la comunicación y que pretende ser de validez universal. Defiende una ética a posteriori basada en la comunicación, la discusión y el consenso, rechazando unos valores morales impuestos a priori. Se distancia así de Kohlberg en su último nivel de desarrollo moral (post-convencional) caracterizado por el “contrato social”: considera que éste debe fundamentarse en las interacciones interpersonales de la comunidad que producen normas morales y jurídicas y no por criterios previos formales provenientes de una autoridad filosófica. Para Pagoni-Andréani, las aportaciones de Habermas ponen en relación la moral, el derecho y la política contribuyendo a dar contenido a los objetivos de una educación para la ciudadanía de sociedades democráticas. Para André (2014), también asociado a ciudadanía, Habermas aportó

la concepción deliberativa próxima a la democracia definiéndola “como una discusión argumentada sobre los problemas y las puestas en juego de una situación con el fin de tomar una decisión en vistas del bien común” (p. 15-16).

En el ámbito de la educación, Puig (1992) considera que ante un conflicto de valores es necesario respetar la autonomía personal de cada persona y contemplar los problemas que surgen del conflicto por medio de un diálogo fundamentado y con voluntad de acuerdo (razón dialógica). Afirma distanciarse de posturas de educación en valores entendidas únicamente desde la socialización, señalando la importancia de generar ciudadanos comprometidos en su tiempo “destacando especialmente la capacidad creativa y transformadora de la educación moral: limitar la adaptación y resaltar la construcción de formas de vida más justas, y quizás nuevas” (Puig, 1992, p. 6-7). La Democracia y los Derechos Humanos resultan fundamentales desde su perspectiva.

Jiménez (2008) propone dos elementos que ayudarán a desarrollar el pensamiento crítico en educación física y deporte:

- La adecuada selección y recolección de fuentes de información así como su posterior exposición.
- La adopción de diversas perspectivas que permitan tener en cuenta el

mayor número de factores relacionados con el tema objeto de análisis.

Múltiples recursos complementarios pueden servir de apoyo como narraciones, dibujos, reportajes, noticias, comentarios, cine-forum o situaciones reales vividas (Gutiérrez, 2003; Jiménez, 2008). Evocando las quejas que a veces surgen por parte de profesores o entrenadores ante la falta de tiempo para educar en valores, Gutiérrez (2003) destaca la facilidad de aplicar esta estrategia en contextos naturales de educación física y deporte. Como ejemplo, señala situaciones donde salen de relieve diferencias de competencia motriz entre deportistas, ante la inclusión de miembros que rompen la homogeneidad del grupo, por conflictos relacionados con el género y sus estereotipos, ante problemas de disciplina o ante excesiva competitividad. Además, evoca las opciones que el deporte de alto nivel proporciona debido a su impacto en los medios de comunicación y, hoy en día, también en las redes sociales, pudiendo servir de reflexión y discusión como parte de un pensamiento crítico.

El matiz en educación física y deporte encontrado en Francia con esta corriente, busca aproximar a los participantes con diversos espacios políticos democráticos. Así lo señala André (2014) en el contexto formal de la escuela o Long (2008) en el deporte. El

sentido de una ciudadanía activa vuelve a estar presente y así lo recalcan ambos explícitamente.

### **Pedagogía asociativa**

Se recoge esta perspectiva tomando el nombre encontrado en Callède (2007), expresando el interés que las asociaciones deportivas pueden tener en el desarrollo de lo que denomina la “socialización democrática”. Aunque aprecia el concepto de grupo intermedio propuesto por Durkheim, el autor se distancia de la socialización pasiva explicada en primer lugar abogando por un sentido más próximo al de una ciudadanía activa y democrática. Como ya se hizo notar en otras corrientes, el concepto de “ciudadanía” es muy recurrente en la literatura francesa para referirse a la educación en valores en el ámbito educativo, de la educación física y también del deporte (André, 2014; Briot y Chifflet, 2001; Gasparini, 2012; Long, 2008). Los conceptos de responsabilidad y la autonomía se vinculan como parte de la educación de la ciudadanía activa y democrática (André, 2014; Long, 2008). En la revisión española, aunque la ciudadanía también se relaciona con la educación en valores y la educación moral (Martínez, 2011), se menciona principalmente en contextos de educación formal y las referencias en el campo de la educación física y del deporte son mínimas.



En cuanto a las asociaciones, es necesario recordar que el sistema deportivo actual se organiza principalmente con estructuras asociativas. La asociación, entendida como organización social y política, permite a los individuos tomar partido en la vida pública sirviendo de aprendizaje a la vida asociativa y revitalizando la democracia (Callède, 2007; Gasparini, 2012). Forma parte del movimiento social y cultural de las ciudades pudiendo también ser organizaciones que formen parte del desarrollo social y político de la comunidad (Benedicto y Morán, 2002).

Se extrae de los autores los siguientes elementos para desarrollar esta perspectiva asociativa (Callède, 2007; Gasparini, 2012):

- La adhesión y participación voluntaria de los jóvenes en una asociación como un acto voluntario y de compromiso ante sus miembros.
- La noción de pacto o contrato social representada por la aceptación de normas, incluidas las deportivas, que son elaboradas, adaptadas y modificadas también con la participación de los jóvenes para su posterior cumplimiento.
- La elaboración de proyectos comunes donde se tengan en cuenta los intereses generales y comunitarios.
- La participación activa y democrática, toma de decisiones y responsabilidades de sus miembros dentro

de los cauces establecidos (asambleas, grupos de trabajo) incluyendo puestos de funcionamiento o cargos electos (voluntarios, entrenadores, secretaría, tesorería, etc.).

Callède (2007) ve en la asociación deportiva, así entendida, “la construcción de una autonomía del individuo asociado” (p. 75). Señala que, en función de la dinámica que adquiera la asociación, esta puede suponer “un espacio/tiempo institucional de referencia que contribuye a la democratización social o cultural pero es susceptible de estar dotada de forma pasajera o según una simple lógica de consumo de un servicio deportivo” (p. 72). Es preciso, por tanto, voluntad política e intervención concreta para acordar a la asociación deportiva de un sentido educativo en valores ciudadanos y democráticos que la impidan caer en la dinámica de eficiencia deportiva donde la toma de decisiones por parte de sus practicantes es nula (Callède, 2007; Long, 2008).

Varios estudios en Francia analizan teóricamente estos aspectos proponiendo algunas pautas y se promueve esta dinámica en el funcionamiento de las asociaciones deportivas escolares (Andréassian, 2008). En España, se ha encontrado de forma aislada una propuesta donde los alumnos autogestionaban sus actividades extraescolares en un centro educativo (González,

2003) pero se constatan pocos trabajos en este ámbito que relacionen las organizaciones y sus participantes desde el punto de vista educativo.

### **Discusión y conclusiones**

Se ha mostrado de forma conjunta una síntesis de las principales corrientes encontradas en España y Francia en el campo de la educación en valores en educación física y deporte. Si bien se constata cómo en la primera y la última corriente la estructura organizativa sugiere una connotación educativa, en todas ellas resulta fundamental la intervención pedagógica con mínimas estrategias que orienten la educación en valores en el sentido deseado.

Las corrientes expuestas, aunque a veces similares y complementarias, conllevan matices teóricos que dan prioridad a unas finalidades sobre otras en el ámbito de la educación en valores. Se han encontrado varias concepciones: un conformismo social caracterizado por la moral heterónoma de normas o autoridad que pesa sobre los individuos, pero también el desarrollo de una moral autónoma fruto de la adquisición de competencias por los individuos que les permite crecer moralmente e interactuar con los demás, integrarse en la sociedad e, incluso, la posibilidad de ser miembros críticos y participativos como futuros ciuda-

danos responsables en la transformación de las sociedades democráticas. En este sentido, señala Coakley (2011) la importancia de abordar en los programas físico-deportivos la esfera del desarrollo personal de los jóvenes y la perspectiva comunitaria que los hagan comprometerse con la vida en sociedad.

Con los documentos encontrados en esta revisión franco-española, se constata que en el campo de la actividad físico-deportiva predominan en España programas y estrategias específicas, generalmente desde la psicología, promoviendo la adquisición de valores y actitudes que favorezcan el desarrollo moral y la ética personal en diversos contextos físico-deportivos (Escartí, et al., 2005; Gutiérrez, 2003; Jiménez, 2008; Prat y Soler, 2003; Ruiz Omeñaca, 2004). En Francia, la tendencia marca una perspectiva social de la educación en valores donde se analiza la influencia de los contextos de práctica físico-deportiva y se educa al individuo como futuro actor social (André, 2014; Briot y Chifflet, 2001; Falcoz y Koebel, 2005; Gasparini, 2012; Long, 2008). Como elemento común, se constata que ambos superan la idealización de un deporte educativo que supondría la mera transmisión de sus valores culturales y de modelos tradicionales basados únicamente en la moral heterónoma. También, se da prevalencia a la participación activa de

los jóvenes en la bibliografía de ambos países.

La literatura académica aporta alternativas que favorecen la incorporación de la educación en valores en situaciones físico-deportivas reales. El impacto social del fenómeno deportivo y su propia ambivalencia pueden servir de ayuda adecuadamente empleados. En la literatura general, tanto de España (Benedicto y Morán, 2002; Martínez, 2001, 2011) como Francia (Nohra, 2004; Pagoni-Andreani, 1999), se constata la reflexión y el interés por relacionar varias dimensiones del ser humano. Para Pagoni-Andréani, por ejemplo, supone relacionar la esfera moral, la esfera legal y la esfera política. Esta última dimensión, y en consonancia también con autores

españoles y organizaciones institucionales, responde a la participación activa en la vida social y democrática, lo que generalmente acuña el concepto de “ciudadanía activa”. No obstante, esta dimensión queda poco reflejada en la literatura española de educación en valores en educación física y deporte. En un mundo cada vez más globalizado, complejo y cambiante, donde el fenómeno deportivo parece jugar un importante papel socializador, parece necesario desarrollar fórmulas de educación ciudadana y democrática en la educación física y el deporte que combinen todas las esferas del ser humano.

### Referencias

- André, A. (2014). *La citoyenneté*. Paris: Editions EP&S.
- Andréassian, E. (2008). Citoyenneté. Rendre des élèves de collège acteurs de leurs association sportive. *Revue EPS*, 334, 18-20.
- Benedicto, J., y Morán, M. L. (2002). *La construcción de una ciudadanía activa entre los jóvenes*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- Briot, M., y Chifflet, P. (2001). Action organisée et choix des contenus d’enseignement en éducation physique et sportive. Application aux objectifs de socialisation et de formation à la citoyenneté. *Revue STAPS*, 55, 101-114.
- Callède, J. P. (2007). L’association sportive, espace de socialisation démocratique. *Vers l’éducation nouvelle*, 525, 62-75.
- Coakley, J. (2011). Youth Sports What Counts as “Positive Development?”. *Journal of Sport and Social Issues*, 35(3), 306-324.
- de la Caba, M. A. (1993). Modelos psicopedagógicos de educación en valores. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 16, 191-206.

- Delignières, D. (1999). *Intentions éducatives et apprentissages effectifs en EPS*. Comunicación presentada en el Congrès International de l'AIÉSEP, Besançon, France. Referencias
- During, B. (1981). *La crise des pédagogies corporelles*. Paris: Scarabée.
- Durkheim, E. (1925/2005). *L'éducation morale* Paris: Éditions Fabert.
- Escartí, A., Pascual, M.C., y Gutiérrez, M. (2005). *Responsabilidad personal y social a través de la educación física y el deporte*, 219. Barcelona: Graó.
- Falcoz, M., y Koebel, M. (2005). *Intégration par le sport: représentations et réalités*. Paris: L'Harmattan.
- Gasparini, W. (2012). Penser l'intégration et l'éducation par le sport en France: réflexions sur les catégories d'analyse sociale et politique. *Movement & Sport Sciences*, 78, 39-44.
- González, C. (2003). Un modelo de autogestión de las actividades extraescolares en un centro de educación secundaria. *Apunts*, 74, 24-33.
- Gutiérrez, M. (2003). *Manual sobre valores en la educación física y el deporte*. Barcelona: Paidós.
- Gutiérrez del Pozo, D. (2007). *Modelo de intervención para educar en valores a través del fútbol: una experiencia con entrenadores de fútbol de la comunidad de Madrid* (Tesis Doctoral). Universidad Politécnica de Madrid, Madrid. Recuperado de <http://oa.upm.es/6582/>
- Habermas, J. (1983/2008). *Conciencia moral y acción comunicativa*. Madrid: Trotta.
- Hellison, D., Cutforth, N., Kallusky, J., Martinek, J., Parker, M., y Stiehl, J. (2000). *Youth Development and Physical Activity: Linking Universities and Communities*. Champaign: Human Kinetics.
- Hellison, D. (2003). *Teaching responsibility through Physical Activity*. Champaign: Human Kinetics.
- Hersh, R. H., Reimer, J., y Paolitto, D. P. (1984). *El crecimiento moral: de Piaget a Kohlberg*. Madrid: Narcea.
- Jiménez, P. J. (2008). *Manual de estrategias de intervención en actividad física, deporte y valores*. Madrid: Síntesis.
- Kohlberg, L. (1976). Moral stages and moralization: The cognitive-developmental approach. En T. Likona (Ed.), *Moral development and behavior: Theory, research, and social issues*. New York: Holt Rinehart and Winston.
- Long, T. (2008). *L'éducation par le sport : imposture ou réalité ?*. Paris: Connaissances et Savoirs.

- Martinek, T., y Ruiz, L. M. (2005). Promoting Positive Youth Development through a Values-based Sport Program. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 1(1), 1-13.
- Martínez, M. (2001). Educación y valores democráticos. En VV.AA., *La educación en valores en Iberoamérica* (pp. 17-36). Madrid: OEI.
- Martínez, M. (2011). Educación, valores y democracia. *Revista de Educación, número extraordinario, 2011*, 15-19.
- Nohra, F. (2004). *L'éducation morale au-delà de la citoyenneté*. Paris: Harmattan.
- Pagoni-Andréani, M. (1999). *Le développement socio-moral: des théories à l'éducation civique*. Paris: Presses Universitaires Du Septentrion.
- Pantaléon, N., y Bruant, G. (1999). Sport et insertion sociale: effets des stratégies éducatives sur le développement moral. *Revue Française de Pédagogie*, 127, 63-71.
- Piaget, J. (1932/1985). *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris: PUF.
- Pigeassou, C. (1997). Du sport au système ludo-sportif: les éthiques du sport. En C. Pigeassou y C. Garrabos (Eds.), *Management des organisations de services sportifs* (pp. 25-47). Paris: PUF.
- Planchuelo, L. (2008). *Intervención y evaluación del desarrollo moral en la educación física en primaria* (Tesis Doctoral). Universidad de Málaga, Málaga. Recuperado de <http://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/2684>
- Prat, M., y Soler, S. (2003). *Actitudes, valores y normas en la Educación Física y el Deporte*. Barcelona: INDE.
- Puig, J. M. (1992). Criterios para educar moralmente en una sociedad democrática y plural. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 15, 5-12.
- Raths, L. E., Harmin, M., Simon, S. B., y Trejo, L. M. (1967). *El sentido de los valores y la enseñanza: cómo emplear los valores en el salón de clases*. Biblioteca de Clásicos Modernos de Educación: México.
- Ruíz, L. M., Rodríguez, P., Martinek, T., Schilling, T., Durán, L. J., y Jiménez, P. (2006). El Proyecto Esfuerzo: un modelo para el desarrollo de la responsabilidad personal y social a través del deporte. *Revista de Educación*, 341, 933-958.
- Ruíz Omeñaca, J. V. (2004). *Pedagogía de los valores en la Educación Física*. Madrid: CCS.
- Zanna, O. (2010). *Restaurer l'empathie chez les mineurs délinquants*. Paris: Dunod.

## Notas

<sup>1</sup> Ya sea desde la Unión Europea, como marco común a España y Francia, donde se promueven las “competencias sociales y cívicas” dentro de las competencias clave para el aprendizaje permanente ([http://europa.eu/legislation\\_summaries/education\\_training\\_youth/lifelong\\_learning/c11090\\_es.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_es.htm)) o la “Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea” ([http://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text\\_es.pdf](http://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_es.pdf)). Por otra parte, desde el Consejo de Europa se promueve “La educación para la ciudadanía democrática y los derechos humanos” ([http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/default\\_fr.asp](http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/default_fr.asp)) y desde la UNESCO la “Democracia y Ciudadanía Mundial” (<http://fr.unesco.org/themes/d%C3%A9mocratie-citoyennet%C3%A9mondiale>) o programas para la “Educación para los Derechos Humanos” (<http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/human-rights-education/>).

<sup>2</sup> Gasparini (2012) explica cómo en Francia es menos habitual hablar de “educación a través del deporte” predominando la fórmula de “integración” o “inserción” debido a la influencia de concepciones Durkheimianas y republicanas.

<sup>3</sup> En su estudio, Long concluye al comparar el modelo de ciudadanía en adolescentes deportistas federados y deportistas de calle auto-gestionados que los segundos, a diferencia de los primeros, se inscriben en una concepción dinámica de ciudadanía tendente a la participación colectiva activa en la vida social basada en la evolución de la norma y la ley. En clave política, supone que demandan mayor poder y autonomía popular.

<sup>4</sup> El “role taking” consiste en la toma de perspectiva (de la Caba, 1993).

---

*Yannick Hernández Bourlon-Buon* Licenciado y Máster en CC. de la Actividad Física y del Deporte (UPM). Máster Internacional “Sport & Humanities in Europe” (Université Rennes 2). Becario PIF en la Universidad Politécnica de Madrid para la realización de la tesis doctoral. Dpto. de CC. Sociales de la Actividad Física, del Deporte y del Ocio en la Fac. CC. Actividad Física y del Deporte-INEF (UPM).

*Correspondencia.* Yannick Hernández Bourlon-Buon. Dto. de CC. Sociales de la Actividad Física, del Deporte y del Ocio. Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte-INEF. Universidad Politécnica de Madrid. C/ Martín Fierro, 7, C.P. 28040, Madrid, España. Email: [hernandez.yannick@gmail.com](mailto:hernandez.yannick@gmail.com)

# **PISA, IDE e IPE: Evidencia empírica de las desigualdades educativas entre las regiones españolas**

## **PISA, IDE and IPE: Empirical Evidence of educational inequalities between the Spanish regions**

Jaime Antonio Foces Gil

Universidad Nacional a Distancia

### Resumen

El presente trabajo pretende evidenciar empíricamente las profundas diferencias educativas existentes entre las Comunidades Autónomas españolas partiendo de los datos de la evaluación PISA. En primer lugar se señala la importancia de esta fuente de datos sobre rendimiento educativo. En segundo lugar se presenta el conjunto de datos de rendimiento educativo y niveles de instrucción de las regiones españolas obtenidos de las evaluaciones PISA 2006, 2009 y 2012 junto con dos índices menos utilizados, el Índice de Desarrollo Educativo y el Índice de Pobreza Educativa, para concluir, en tercer lugar, señalando que el nivel educativo de dos tercios de las regiones españolas es similar o superior a la media de la OCDE, mientras que el tercio restante está por debajo de esos niveles, apreciándose una polarización norte/sur en la que las diferencias entre las regiones españolas son tan grandes como las existentes entre los países de la OCDE.

Palabras clave: rendimiento, desigualdad regional, descentralización, OCDE, España, diferencias regionales.

### Abstract

This paper aims to empirically demonstrate existing educational inequalities among the Spanish Autonomous Communities according to data from the PISA assessment. First the importance of this source of data on educational achievement notes. Secondly the dataset of educational achievement and literacy levels of the obtained Spanish regions assessments presented PISA 2006-2009-2012 along with two variables less used, the Educational Development Index and the Educational Poverty Index, concluding, third instead, noting that the educational level of two thirds of the Spanish regions is comparable to the OECD average, while the remaining third is below those levels, proving one polarization north / south on the differences between Spanish regions they are as large as those between OECD countries.

Keywords: achievement, regional inequality, decentralization, OECD, Spain, regional differences.

Sternberg (1998) sugiere que, con la combinación del conocimiento, la inteligencia, la creatividad y la moralidad, conseguimos la sabiduría. Quizás éste, y no otro, sea el fin de la educación. Pero, ciertamente, se manifiestan grandes desigualdades en este camino. La justificación de las diferencias que aparecen en los procesos de enseñanza y aprendizaje sustentadas en el rendimiento del alumnado suele apoyarse en el análisis de los factores *micro* relativos al individuo, al entorno cercano –centro y familia- y a múltiples variables relacionadas con los procesos cognitivos superiores, con las estrategias de aprendizaje o, en otro orden de cosas, con diversos elementos relativos a la didáctica, y a los que hemos de unir, según Kruger, Formichella y Leukuona (2015), otros elementos no cognitivos, que han visto limitada su investigación por la carencia de formas fiables de medición de los mismos, tal como afirman Heckman y Rubinstein (2001).

Pero no es menos cierto que, a la par de todos esos factores, existen otros *macro* relacionados con las políticas educativas de los gobiernos, la organización escolar, la puesta en marcha del modelo de educación competencial promovido desde la OCDE y la interacción entre variables complejas que Villar (2012c y 2013) identifica como calidad, rendimiento y equidad del sistema educativo.

Parece claro que, para tener una completa visión de los procesos de enseñanza y aprendizaje, no debe dejarse de lado la información que aporta un proyecto de evaluación internacional tan sólido y ambicioso como PISA, tal como señalan Cordero, Crespo y Pedraja (2013). Como muestra de la importancia que desde diversas fuentes se atribuye a la evaluación PISA, Navarro (2013a) fundamenta su dura crítica a lo que denomina “la educación clasista” en España basándose en los informes PISA de 2003 y 2012. El mismo Navarro (2013b) vuelve a acudir a los datos PISA para criticar las reformas neoliberales en la enseñanza, esta vez ejemplificándolas con el caso de Suecia durante la pasada década. Los trabajos de Calero, Choi y Waisgrais (2010) y Calero, Escardíbul y Choi (2012) son también buenos ejemplos de análisis del factor conocido como “fracaso escolar” en España, partiendo de los datos PISA. A estas investigaciones se puede añadir el estudio de Nieto y Recamán (2012), que analiza la influencia sobre el rendimiento del gasto global dedicado a la educación, la naturaleza integrada o diferenciada del sistema escolar o el Estado del bienestar.

PISA, acrónimo de *Program for International Student Assessment* (Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos), es una evaluación estandarizada, organizada y diri-



gida cooperativamente por los países de la OCDE, desarrollada internacionalmente de manera conjunta por las naciones participantes y destinada a alumnos de 15 años escolarizados en sus centros educativos, lo que en España se corresponde con 4º de ESO. Pueden encontrarse excelentes y pormenorizadas descripciones de los aspectos fundamentales del proyecto PISA en Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2013a y 2013b), Schleicher (2006), o Turner (2006). La explotación de los datos PISA 2012 puede resolverse a través de la base de datos abierta en diferentes formatos (SAS, SPSS, TXT) en <http://pisa2012.acer.edu.au/>.

El proyecto PISA pretende definir cada campo de evaluación del rendimiento del alumnado no sólo en cuanto al dominio del currículum escolar, sino también en cuanto a los conocimientos relevantes y destrezas necesarias para la vida. También presta especial atención al dominio de los procedimientos, a la comprensión de los conceptos y a la capacidad para responder a situaciones diferentes que puedan plantearse al alumnado. La primera evaluación tuvo lugar en el año 2000 y, a partir de entonces, la publicación de resultados se ha venido realizando en ciclos de tres años. Las áreas principales han sido: lectura en 2000 y 2009, matemáticas en 2003 y 2012 y ciencias en 2006 y 2015.

Los datos PISA son, a su vez, origen de dos índices mucho menos conocidos que las medias de rendimiento: el Índice de Desarrollo educativo (IDE) y el Índice de Pobreza Educativa (IPE). Promovidos desde los estudios económicos y sociológicos, pero con una enorme influencia en los trabajos educativos, son herramientas mucho más potentes estadísticamente que la simple comparación de promedios utilizada hasta la fecha y es el momento de combinar sus aportaciones con las de los estudios *micro* referidos anteriormente.

Además no hay que olvidar lo que parece una obviedad del sistema educativo: España es un Estado fuertemente descentralizado que, como se pretende evidenciar empíricamente, presenta unas enormes desigualdades regionales en educación, de modo que tales desigualdades afectan profundamente a los procesos de enseñanza y aprendizaje desarrollados en los centros de sus Comunidades Autónomas.

### Metodología

Además de recurrir a OECD (2014) y a explotación de los datos PISA 2012 a través de la base de datos ya citada, para obtener las evidencias empíricas de la desigualdad educativa entre las Comunidades Autónomas españolas se ha acudido a los datos del Institu-

to Nacional de Evaluación Educativa (2013a), pues constituyen el Informe que incluye los resultados de la evaluación PISA 2012 en España. El Informe español presenta dos tipos de puntuaciones: primeramente, los promedios que se obtienen en cada una de las pruebas (matemáticas, lectura y ciencias) para, en segundo lugar, describir los niveles de competencia de las Comunidades Autónomas, incluidas las medias desagregadas, que aportan más información que los promedios a la hora de explicar las diferencias entre las regiones. En el caso de las puntuaciones de rendimiento, que realmente son medias regionales, se estaría ante una clasificación que permite la comparación no sólo de la mayoría de las Comunidades Autónomas entre sí, sino también de las mismas con los países de la OCDE y de la UE. El Informe español PISA incluye los resultados del Índice de Desarrollo Educativo -del que forma parte el Índice Social, Económico y Cultural (ESCS)-, mientras que para la conceptualización y resultados del Índice de Pobreza Educativa se ha acudido a Villar (2013a)

## Variables

### Rendimiento PISA.

El proyecto PISA abarca tres áreas

de evaluación del rendimiento académico, también denominadas competencias troncales efectivamente adquiridas por el alumnado participante al final de la etapa de sus estudios obligatorios: lectura, matemáticas y ciencias (incluyendo entre éstas biología, física, geología, química y tecnología). El informe PISA no sólo expresa promedios de rendimiento del alumnado, sino que define en dicho rendimiento seis niveles de competencia para cada área evaluada, según las puntuaciones del test, que se corresponderían con los niveles de capacitación que el alumno puede demostrar. Este concepto que PISA denomina *literacy*, tan complicado de traducir al castellano, es destacado por Navas y Urdaneta (2011) y traducido por ellas como competencia, poniendo el énfasis en el uso funcional de las capacidades del alumno. El rasgo de la distribución de la población en niveles de capacitación es tan importante, si no más, que el de la propia puntuación resultado de las pruebas, porque puede considerarse que los niveles 5 y 6 documentan la calidad del sistema educativo, mientras que los niveles inferiores (por debajo del 2) señalan el fracaso del sistema educativo para proporcionar un mínimo competencial a los ciudadanos.

La evaluación PISA ofrece tres tipos de resultados como fuente de análisis. Por una parte, aporta los indicadores básicos, es decir, un perfil

base de los conocimientos y destrezas de los alumnos. En segundo lugar, nos ofrece un conjunto de indicadores contextuales que tienen en cuenta diferentes variables demográficas, sociales, económicas y educativas. Por último, incluye indicadores de tendencias que muestran los cambios en la distribución de resultados, las relaciones entre variables y en los resultados del entorno de los alumnos y de los centros.

Los resultados PISA se presentan en escalas con una puntuación media de 500 puntos y una desviación típica de 100 puntos. La primera implicación de este sistema de puntuación es la constatación de que dos tercios del alumnado se ubican entre 400 y 600 puntos, clasificados en seis niveles (siete en el caso de la comprensión lectora), aunque se suele añadir, en matemáticas y ciencias, un séptimo nivel que agrupa a los que no alcanzan el 1.

Finalizando esta referencia a los resultados de rendimiento según esta división de puntuaciones, se clasificaría a los alumnos en cuatro categorías, denominando *top performers* a los alumnos de las categorías 5 y 6, *strong performers* a los del nivel 4 de rendimiento, *moderate performers* a los de los niveles 2 y 3 y *lowest performers* a los del nivel 1 o inferior.

## ESCS.

PISA pretende conceptualizar la re-

lación la relación existente entre el nivel de rendimiento de los alumnos en las pruebas y el nivel socioeconómico y cultural de las familias. Esa relación se suele interpretar acertadamente como una medida de la equidad de los sistemas educativos. Para ello define un parámetro que denomina Índice Social, Económico y Cultural (ESCS, en sus siglas en inglés). Se expresa como un valor tipificado de media 0 y desviación típica 1. Un valor negativo señala que el entorno de las familias está más desfavorecido que la media de la OCDE. PISA analiza fundamentalmente tres datos para calcular el ESCS:

- El *nivel de estudios de los padres*, estableciendo tres categorías: bajo (ninguno de los dos padres ha alcanzado la educación secundaria superior), medio (cuando al menos uno de los padres tiene educación secundaria superior) y alto (si al menos uno de los padres tiene educación terciaria).
- La *ocupación de los padres*, que se ha dividido en cuatro categorías: ocupaciones básicas (peones, limpiadores, etc.), ocupaciones manuales semicualificadas (trabajadores agrícolas y pesqueros, operarios, etc.), ocupaciones no manuales semicualificadas (administrativos, trabajadores de cara al público, etc.) y ocupaciones cualificadas (directivos, jueces, profesionales, etc.).

- El número de libros en casa, estableciendo cinco intervalos de clasificación según existan más o menos ejemplares en el domicilio familiar.

Las Comunidades Autónomas españolas podrían encuadrarse en el “modelo social mediterráneo, con menos gastos, y especialmente centrados en pensiones y asistencia social baja. Existe una elevada segmentación de los derechos, con fuerte protección del empleo y una relativa menor dispersión en los salarios”, tal como lo definen Nieto y Recamán (2012).

### **IDE**

El Índice de Desarrollo Educativo (IDE, o *EDI: Educational Development Index*, en inglés) fue definido por Villar (2012a y 2013). Es un indicador multidimensional que integra tres elementos fundamentales para la correcta evaluación de los resultados educativos de una sociedad: el rendimiento, la equidad y la calidad. Las tres dimensiones tienen el mismo peso, siendo el IDE la media geométrica de las tres. Para el rendimiento se toman los valores medios de los resultados del estudio PISA. Para medir el grado de equidad se toma el coeficiente de determinación (el cuadrado del valor del coeficiente de correlación entre los resultados PISA y los valores del indicador ESCS). Se define el indicador de equidad de un sistema educativo como

la diferencia entre uno y el coeficiente de determinación. Cuanto más se aproxima esa cifra a 1 más se explican los resultados del sistema educativo por las condiciones socio-económicas y culturales, lo que daría un índice de equidad igual a cero. El tercer elemento del IDE, la calidad del sistema, es la fracción de estudiantes que alcanza los niveles 5 y 6 PISA, deflactando esta cifra por la fracción de estudiantes que no alcanza el nivel 2. La fórmula de cálculo del IDE es:

$R_o$ ,  $E_o$ ,  $C_o$  son los valores tomados como referencia para normalizar las variables originales  $R$ ,  $E$ ,  $C$ . Se toma como referencia el valor promedio de la variable en la OCDE.

### **IPE**

El Índice de Pobreza Educativa es un indicador multidimensional que aporta información sobre las insuficiencias educativas de una región o de un país y se calcula con el porcentaje de estudiantes que no llegan al nivel 2 PISA (incidencia), con la información de la distancia relativa a ese umbral mínimo de referencia (intensidad) y con la información del grado de desigualdad que tienen entre sí los estudiantes (desigualdad). La fórmula matemática es similar a la del Índice de Desarrollo Educativo. Las tres dimensiones del IPE dependen del número, tipología y distribución de los alumnos que no alcanzan el nivel 2 PISA.

**Procedimiento**

La evidencia empírica de las des-

igualdades educativas en las variables consideradas se refleja a través del estudio de las siguientes tablas de datos:

Tabla 1. Resultados de rendimiento PISA en ciencias, lectura y matemáticas por Comunidades Autónomas. Años 2006, 2009 y 2012.

	RESULTADOS PISA								
	Ciencias			Lectura			Matemáticas		
	2006	2009	2012	2006	2009	2012	2006	2009	2012
Andalucía	474	469	486	445	461	477	463	462	472
Aragón	513	505	504	483	495	493	513	506	496
Asturias, P. de	508	502	517	477	490	504	497	494	500
Balears, Illes	-	461	483	-	457	476	-	464	475
Canarias	-	452	-	-	448	-	-	435	-
Cantabria	509	500	501	475	488	485	502	495	491
Castilla y León	520	516	519	478	503	505	515	514	509
C.-La Mancha	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Cataluña	491	497	492	477	498	501	488	496	493
C. Valenciana	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Extremadura	-	-	483	-	-	457	-	-	461
Galicia	505	506	512	479	486	499	494	489	489
Madrid, C. de	-	508	517	-	503	511	-	496	504
Murcia, R. de	-	484	479	-	480	462	-	478	462
Navarra, C. F.	511	509	514	481	497	509	515	511	517
País Vasco	495	495	506	487	494	498	501	510	505
Rioja, La	520	509	510	492	498	490	526	504	503
España	<b>488</b>	<b>488</b>	<b>496</b>	<b>461</b>	<b>481</b>	<b>488</b>	<b>480</b>	<b>483</b>	<b>484</b>
OCDE	<b>500</b>	<b>501</b>	<b>501</b>	<b>492</b>	<b>493</b>	<b>496</b>	<b>498</b>	<b>496</b>	<b>494</b>
UE	-	-	<b>497</b>	-	-	<b>489</b>	-	-	<b>489</b>

Fuente: Elaboración propia a partir de Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2013a) e Instituto de Evaluación (2007 y 2010). Se destacan los años de “full assessment”.

Tabla 2. PISA 2012. Niveles de rendimiento en ciencias, lectura y matemáticas por Comunidades Autónomas.

		RESULTADOS PISA																				
		Ciencias									Matemáticas											
		Lectura						Ciencias						Matemáticas								
<1	1	2	3	4	5	6	<1b	1b	1a	2	3	4	5	6	<1	1	2	3	4	5	6	
Andalucía	5	14	30	31	16	4	-	2	5	14	28	30	16	4	8	19	28	24	15	5	1	
Aragón	4	12	24	31	21	7	1	1	4	12	23	33	20	6	1	8	13	21	25	21	9	2
Asturias, P. de	3	9	24	31	24	8	1	1	4	10	22	31	23	7	1	7	12	23	26	19	10	2
Baleares, Illes	4	15	30	32	16	2	-	2	6	15	26	29	17	4	10	17	26	25	17	5	1	
Canarias	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Cantabria	3	12	27	32	20	6	1	1	4	14	27	31	18	4	7	15	24	26	18	9	2	
Castilla y León	2	7	23	36	26	6	1	1	3	10	23	33	24	6	1	4	11	22	28	23	10	12
C.-La Mancha	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Cataluña	3	13	30	35	17	3	-	4	11	24	32	22	7	1	6	14	25	28	19	7	1	
C. Valenciana	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Extremadura	6	15	29	29	16	4	1	4	8	18	27	26	14	3	14	19	25	23	13	5	1	
Galicia	30	10	23	34	23	6	1	1	4	11	23	31	23	6	1	7	15	23	28	19	7	1
Madrid, C. de	2	8	23	34	25	7	-	2	8	23	33	24	7	1	5	12	21	27	23	10	2	
Murcia, R. de	5	16	30	31	15	3	-	3	8	17	29	27	14	3	12	19	28	23	13	5	1	
Navarra, C. F.	3	8	24	34	23	7	1	1	3	9	22	32	25	7	1	4	10	19	28	25	12	3
País Vasco	3	9	25	37	21	4	-	1	3	10	23	35	22	5	5	10	22	29	23	9	12	
Rioja, La	4	9	23	32	25	7	-	2	4	12	24	29	21	6	1	8	12	20	24	20	12	4
España	4	12	27	33	19	4	-	1	4	13	26	31	19	5	1	8	16	25	26	18	7	1
OCDE	5	13	25	29	20	7	1	1	4	12	23	29	21	7	1	8	15	22	24	18	9	3
UE	5	13	25	29	20	6	1	2	5	13	24	29	20	6	1	8	16	23	24	18	8	3

Fuente: Elaboración propia a partir de Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2014b).

Tabla 3. Índice de Desarrollo Educativo (IDE PISA 2012) e Índice de Pobreza Educativa (IPE PISA 2009) por Comunidades Autónomas.

	IDE		IPE	
	GLOBAL 2012	% S/ESPAÑA	GLOBAL 2009	% S/ESPAÑA
Andalucía	0.770	91	0.0371	150
Aragón	0.959	113	0.0179	73
Asturias, P. de	1.048	123	0.0256	104
Balears, Illes	0.733	86	0.0407	165
Canarias	-	-	0.0478	193
Cantabria	0.899	106	0.0213	86
Castilla y León	0.993	117	0.0145	59
C.-La Mancha	-	-	-	-
Cataluña	0.862	102	0.0185	75
C. Valenciana	-	-	-	-
Extremadura	0.732	86	-	-
Galicia	0.937	110	0.0191	77
Madrid, C. de	1.012	119	0.0154	62
Murcia, R. de	0.706	83	0.0217	88
Navarra, C. F. de	1.056	124	0.0141	57
País Vasco	0.904	107	0.0150	61
Rioja, La	0.987	116	0.0220	89
España	<b>0.849</b>	<b>100</b>	<b>0.0247</b>	<b>100</b>

Fuente: Elaboración propia a partir de Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2013a) y Villar (2012a).

## Resultados

### Desigualdades de rendimiento en matemáticas

Matemáticas fue la competencia objeto de evaluación principal (*full assessment*) en 2012. Se aprecia que hay siete Comunidades Autónomas por encima de la media de la OCDE (494), que son Navarra, Castilla y León, País Vasco, Madrid, La Rioja, Asturias y

Aragón. Otras tres están por encima de la media de la UE (489), Cataluña, Cantabria y Galicia. Por último, cuatro están por debajo de la media española (484), Baleares, Andalucía, Murcia y Extremadura. La diferencia entre los tres intervalos considerados es muy significativa y del grupo de cabeza al de cola hay más de treinta puntos de diferencia media y, si se desciende a la comparación entre las Comunidades mejor y peor situadas, hay una diferen-

cia de 55 puntos, lo que supone más de un curso académico.

El análisis de los niveles de rendimiento demuestra que, en un extremo, Navarra y Castilla y León tienen menos del 15% de sus alumnos en los niveles inferiores (<1 y 1), mientras que Extremadura y Murcia tienen a más del 30% de sus alumnos en estos niveles. Navarra y La Rioja superan la media de la OCDE y la UE en los niveles superiores (5 y 6), mientras que Andalucía, Baleares, Extremadura y Murcia tienen sólo un 6% de los alumnos en dichos niveles.

La mayoría de las Comunidades Autónomas participantes en la evaluación PISA está al nivel de los países más desarrollados en la media de rendimiento en matemáticas, incluidas dos de las cuatro ubicadas en el tercer grupo, Baleares y Andalucía. Sólo quedan descolgadas Murcia y Extremadura (se desconoce la situación de Canarias, Castilla-La Mancha y Valencia, de las que no hay datos en 2012).

### **Desigualdades de rendimiento en competencia lectora**

En los resultados de la competencia lectora, objeto de evaluación principal en 2009, y también evaluada en 2012 como competencia secundaria, se constata que hay también siete Comunidades Autónomas por encima de la media de la OCDE (496), que son Madrid, Navarra, Castilla y León, As-

turias, Cataluña, Galicia y País Vasco. Aragón y La Rioja se sitúan por encima de la media UE (489), mientras que Cantabria, Andalucía, Baleares, Murcia y Extremadura están por debajo de la media española (488). La diferencia entre las medias de los dos primeros intervalos es de 10 puntos, pero la que existe entre el primero y el tercero es de unos 40 puntos, desproporcionada a todas luces y mayor que en competencia matemática. Si se realiza en la competencia lectora el mismo ejercicio de comparación con los países de la OCDE los resultados son muy similares.

En cuanto a los niveles de rendimiento lector, en un extremo se ubican Madrid, Navarra, Castilla y León y País Vasco, que tienen menos del 15% de sus alumnos en los niveles inferiores, mientras que Andalucía, Baleares, Murcia y Extremadura tienen más del 30% de sus alumnos en estos niveles. En cuanto a los niveles superiores, Madrid, Navarra, Cataluña y Asturias alcanzan nivel del 8% de la OCDE en los niveles 5 y 6, mientras que en Murcia y Extremadura sólo un 3% alcanza el nivel 5, siendo el 6 inexistente.

La conclusión es que la mayor parte de las Comunidades Autónomas están en el mismo nivel que los países más desarrollados de la OCDE, aunque también ha de advertirse la extremadamente débil situación, en esta competencia lectora, de las Comunidades



Autónomas de Murcia y Extremadura (se hace la misma salvedad que antes con respecto a Canarias, Castilla-La Mancha y Valencia, que no participaron en el estudio). En el caso de Murcia, su nivel sería aproximadamente el de Grecia, Turquía o Eslovaquia, y el de Extremadura sólo es comparable (en la OCDE) al de Eslovaquia.

### **Desigualdades de rendimiento en ciencias**

Al analizar la competencia en ciencias, que fue objeto de evaluación principal en 2006 (también con resultados en 2012), se constata que nueve de las catorce Comunidades Autónomas participantes en la evaluación PISA están por encima de la media OCDE, de la UE y de España: Castilla y León, Asturias, Madrid, Navarra, Galicia, La Rioja, País Vasco, Aragón y Cantabria. Las otras cinco, con diferencias de puntuación, están por debajo de esas medias: Cataluña, Andalucía, Baleares, Extremadura y Murcia. En este caso sólo pueden definirse dos intervalos con una diferencia media entre ambos de 25 puntos, menor que en las otras dos competencias, pero muy grande aún. En ciencias las comparaciones permiten señalar que el nivel de todas las Comunidades (y debe remarcar “todas”) está en el mismo intervalo de los países desarrollados. Incluso en las que tienen medias más bajas los países comparables son Estados Unidos, Sue-

cia o Islandia. Un esclarecedor estudio sobre el rendimiento PISA en ciencias, utilizando los datos de 2009, es el de Núñez, Vallejo, Rosário, Tuero y Valle (2014), que combinan en su explicación lo que nosotros señalamos como factores *micro* y *macro*.

En la distribución de los niveles de rendimiento en ciencias se observa que Castilla y León es la única Comunidad con menos del 10% de sus alumnos en los niveles inferiores (<1 y 1), mientras que Extremadura y Murcia tienen más del 20% de sus alumnos en aquéllos. En los niveles superiores destaca Asturias (9%), que supera la media de la OCDE y de la UE; sin embargo, en Baleares sólo el 2% alcanza los niveles 5 y 6.

### **El Índice de Desarrollo Educativo**

El IDE revela más sobre el sistema educativo español que los promedios PISA. Su mera yuxtaposición en las regiones de España indica que Andalucía, Extremadura, Baleares y Murcia se ubican por debajo de la media nacional, mientras que Navarra, Asturias y Madrid están, incluso, por encima de la media de la OCDE. En términos de puntuaciones globales, la variabilidad en los resultados de las regiones es reducida, pero hay diferencias muy importantes en cuanto al rendimiento entre ellas, que llegan al menos a un año de escolarización.

Es preocupante que las cuatro Co-

munidades que tienen un IDE menor que la media nacional presenten, porcentualmente, casi veinte puntos de desarrollo educativo menos que dicha media y que, comparadas con las más desarrolladas educativamente, la diferencia sea en algunos casos hasta de cuarenta puntos porcentuales

El IDE se convierte, por tanto, en un indicador que nos permite discriminar las diferencias entre regiones o países de manera mucho más adecuada que los promedios en puntuaciones de lectura, matemáticas o ciencias. Sin embargo aún no se ha generalizado en los informes de la OCDE, aunque el Instituto Nacional de Evaluación Educativa ya lo incluye en el Informe PISA 2012.

### **El Índice de Pobreza Educativa**

El mapa de resultados de las Comunidades Autónomas en el IPE es casi coincidente con el del IDE, aunque no coincidente. Los casos de Canarias y Baleares, con prácticamente el doble de pobreza educativa que la media nacional son extremadamente graves. Pero hay dos casos que desconciertan. Uno es el de Asturias, con un IDE por encima de la media nacional y con una pobreza educativa que no corresponde con su puntuación PISA de rendimiento. El otro es el de Murcia, que ilustra el argumento inverso, ya que tiene menor pobreza educativa de la que cabría esperar por su puntuación en PISA. El

factor principal que puede arrojar luz sobre estos datos es el de haber identificado insuficiencia educativa con pobreza educativa (no llegar al nivel 2 PISA), además de haber unido esa pobreza educativa a la pérdida de bienestar. En el fondo, es una medida de capacidad del sistema para proporcionar al conjunto de la población un mínimo de conocimientos precisos para poder desenvolverse en la vida cotidiana.

### **Discusión y conclusiones**

Primeramente, ha de considerarse que, de las 17 Comunidades Autónomas, casi dos terceras partes presentan un nivel de rendimiento PISA bastante más que aceptable según los parámetros de la UE e incluso según los más exigentes niveles de la OCDE. Algunas de ellas, de ser países independientes a efectos de comparación, ocuparían los primeros puestos de la OCDE en las tres competencias medidas. Por último, nuestro sistema educativo es un notable ejemplo internacional de equidad, tal como revelan los informes PISA. Y todo ello con los condicionantes del sistema educativo español en cuanto a su relativamente reciente generalización y su claramente mejorable nivel de inversión en educación.

En segundo lugar, se constata que, al lado de este panorama relativamente positivo, existe un número no des-

deñable de Comunidades Autónomas, compuesto por las dos insulares y un grupo de Comunidades peninsulares situadas geográficamente en el sur, cuyos resultados son muy bajos comparados con las medias UE y OCDE. Ha de admitirse que en alguna de las competencias y alguna de las evaluaciones los resultados son extremadamente preocupantes, tanto por su bajo promedio como por la acumulación de alumnos en los niveles que señalan el no dominio de la competencia evaluada. Además, la existencia de varias Comunidades Autónomas que no participan como tales en PISA, sino englobadas en el total nacional, manifiesta un elemento añadido a esa preocupación por no disponer de datos efectivos sobre ellas.

Como tercer apunte sobre las diferencias observadas, es posible hablar de “dos Españas” en esta cuestión. Tal como señala el Colectivo Lorenzo Luzuriaga (2012), “si atendemos al hecho de que las siete comunidades que están por encima de la media OCDE, al igual que las otras tres que están por encima del promedio español, se sitúan en el norte de España, y las otras cuatro que están bajo esos estándares están en el sur (a las que probablemente hay que sumar las comunidades como Castilla-La Mancha, Comunidad Valenciana y Extremadura, que no se han presentado a las pruebas), tendríamos una polarización norte/sur que no es

de hoy sino que reproduce, salvando las distancias, el problema centenario que sufrió España en el siglo XIX con la alfabetización.”

En cuarto lugar, parece que ha de centrarse el problema real, que quizás se esté definiendo de forma errada. No se trata de que la desigualdad educativa entre territorios sea un agravio para los menos desarrollados. Un territorio no es sujeto de derechos, sino que lo son los ciudadanos de ese territorio. Por ello el problema reside en la desigualdad de derechos entre los españoles, concretamente en el derecho a la educación, que se ve vulnerado cuando el nivel educativo de los individuos está dependiendo de su lugar de nacimiento y residencia. Si se cambiase la perspectiva y se refiriera a la existencia de desigualdades en la sanidad (la esperanza de vida o la prevalencia del cáncer), la seguridad ciudadana (los delitos de índole racista o los crímenes relacionados con la violencia doméstica, por ejemplo) o la ecología (la salubridad del agua de consumo humano), seguramente se estaría planteando ya una potente intervención del Estado (en el sentido más amplio de la expresión) para eliminar las causas de la desigualdad y trabajar por unos niveles homogéneos y favorables a la ciudadanía.

En quinto y último lugar, hay dos facetas ligadas entre sí que han de tenerse en cuenta. Una de ellas es la

imposibilidad de ignorar la historia de cada Comunidad Autónoma: su acceso a la alfabetización y a la escolarización en los siglos XIX y XX, el perfil educativo de los progenitores -aunque los sucesivos informes PISA señalan que es más importante todavía el de las madres, como señalan Serra y Palaudàries (2009)-, la red escolar, el gasto público, la oferta educativa y la demanda social de este bien intangible que es la educación. Ciertamente sería preciso aplicar el principio constitucional de solidaridad para intervenir seriamente y con un esfuerzo continuado en el tiempo en las Comunidades Autónomas que presentan niveles más bajos de rendimiento (los resultados históricos del rendimiento PISA en la Comunidad Autónoma de Andalucía son un ejemplo de que pueden superarse ciertos lastres y mejorar en un espacio de tiempo no excesivamente largo). De lo contrario, como afirma Santín (2001) “se corre el peligro de que se constituyan regiones de ‘primera’ y de ‘segunda’ a la hora de producir el servicio público educativo, generando así, a medio y largo plazo, una mayor desigualdad económica”. La otra faceta, de suma importancia, que engloba todo lo anteriormente expuesto y que es aplicable a todo el sistema educativo español, pero que se olvida con excesiva frecuencia, se refiere a la necesidad de tener presente la evolución sufrida por la educación en

España, que partía hace apenas medio siglo de una posición propia de un país claramente subdesarrollado y que en la actualidad es perfectamente equiparable con la de los países más desarrollados de la UE y la OCDE.

La aportación del presente trabajo es doble. Por un lado se demuestra que los *resultados PISA 2012* revelan que dos tercios de las regiones españolas están al mismo nivel que la mayoría de los países de la OCDE situados en la media de la prueba. Algunas de ellas, de ser países independientes, incluso ocuparían los primeros puestos de la OCDE en las tres competencias medidas. Pero, al lado de este panorama relativamente positivo, existe un número no desdeñable de Comunidades Autónomas, compuesto por las dos insulares y un grupo de Comunidades peninsulares situadas geográficamente en el sur de España, cuyos resultados están por debajo de las medias UE y OCDE, en la línea de lo aportado por otros estudios, como los de Lorenzo, Santos y Godás (2012) o los de Calero, Choi y Waisgrais (2010) y Calero, Escardíbul y Choi (2012), sin que hayamos encontrado evidencia científica de la postura contraria. Debemos, pues, hablar de “dos Españas” en esta cuestión, con una polarización norte/sur que reproduce la situación que ya se dio hace más de un siglo con la alfabetización.

Por otro lado es preciso tener en

cuenta en los análisis los factores *macro*, algunos de los cuales –rendimiento PISA, IDE, IPE, ESCS- se incluyen como variables de estudio, lo que abunda en la línea que señalan Núñez *et al.* (2014) en las conclusiones de su investigación. El análisis del Índice de Desarrollo Educativo y del Índice de Pobreza Educativa, permite afirmar que las diferencias entre las regiones españolas con sistemas escolares similares son tan grandes como las existentes entre los países de la OCDE con sistemas escolares muy diferentes entre sí, cuestión que también evidencian Romero, Ordóñez, López y Navarro (2009) al analizar las que ocupan las primeras posiciones en rendimiento. Este hecho debiera hacer valorar la posibilidad de que más del 50% de las diferencias pueden ser causadas por elementos ajenos al sistema escolar que tienen que ver más con otro tipo de factores, ligados tanto a la historia como a la estructura social y productiva de cada una de las Comunidades Autónomas.

La repercusión que este estudio tiene para las políticas educativas que puedan implementarse a corto y me-

dio plazo es clara, ya que “el diseño adecuado de las distintas políticas educativas debería tener como objetivo cambiar los impactos de las distintas características de las regiones en las puntuaciones obtenidas por sus alumnos”, tal como afirman García y Robles (2014). En este sentido, la reducción de las diferencias educativas entre las Comunidades Autónomas apunta a unas líneas políticas que, sea cual fuere el color del Gobierno de la nación, han de contemplar, adecuándolos a la realidad de cada región, al menos los siguientes elementos: la extensión de la escolarización en el primer ciclo de la Educación Infantil, la profundización en los programas de “segunda oportunidad” al final de la ESO, la reducción del abandono escolar temprano mediante el fomento de la Formación Profesional y la facilitación de la escolarización en Bachillerato a tiempo parcial y la extensión y mejora del sistema de becas para compensar las diferencias en el ESCS. Todo ello con el objetivo de reducir el IPE de las Comunidades más deprimidas, aumentando el IDE del conjunto del país.

## Referencias

- Calero, J., Choi, A. y Waisgrais, S. (2010). Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España: una aproximación a través de un análisis logístico multinivel aplicado a PISA-2006. *Revista de Educación. Número extraordinario 2010. Abandono temprano*

- de la educación y la formación: cifras y políticas*, 225-256.
- Calero, J., Escardíbul, J. O. y Choi, A. (2012). El fracaso escolar en la Europa mediterránea a través de PISA-2009: radiografía de una realidad latente. *Revista Española de Educación Comparada n° 19*, 69-103.
- Colectivo Lorenzo Luzuriaga (2012), Documento sobre el fracaso escolar en el Estado de las Autonomías. En Puelles, M. (coord.). (2012). *El fracaso escolar en el Estado de las Autonomías. Del fracaso al éxito escolar*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Cordero, J. M., Crespo, E. y Pedraja, F. (2013). Rendimiento educativo y determinantes según PISA. Una revisión de la literatura en España. *Revista de Educación n° 362*, 273-297.
- García, J. I. y Robles, J. A. (2014), Diferencias regionales en el rendimiento educativo: ¿qué ha cambiado entre 2009 y 2012?, en Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2014a). *PISA 2012. Resolución de problemas de la vida real. Resultados de Matemáticas y Lectura por ordenador*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte-Instituto Nacional de Evaluación Educativa.
- Heckman, J. y Rubinstein, Y. (2001). The Importance of Non-cognitive Skills: Lessons from the GED Testing Program. *The American Economic Review*, 91, 2, 145-149.
- Instituto de Evaluación (2007). *PISA 2006. Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos*. OCDE. Informe español. Madrid: Instituto de Evaluación. Ministerio de Educación.
- Instituto de Evaluación (2010). *PISA 2009. Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos*. OCDE. Informe español. Recuperado de <http://iaqse.caib.es/documents/aval2009-10/pisa2009-informe-espanol.pdf>.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2013a). *PISA 2012: Programa para la evaluación internacional de los alumnos. Informe español. Volumen I: Resultados y contexto*. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/pisa2012/pisa2012.pdf?documentId=0901e72b8195d643>.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2013b). *PISA 2012: Programa para la evaluación internacional de los alumnos. Informe español. Volumen II: Análisis secundario*. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/pisa2012/pisa2012lineavolumenii.pdf?docu>

- mentId=0901e72b817ab56d.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2014a). *PISA 2012. Resolución de problemas de la vida real. Resultados de Matemáticas y Lectura por ordenador*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte-Instituto Nacional de Evaluación Educativa.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2014b). *Sistema estatal de indicadores de la educación. Edición 2014*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte- Instituto Nacional de Evaluación Educativa.
- Kruger, N., Formichella, M.M. y Leukuona, A. (2015) Más allá de los logros cognitivos: la actitud hacia la escuela y sus determinantes en España según PISA 2009. *Revista de Educación* n° 267, 10-35.
- Larios, M.J. y Nadal, M. (Eds.) (2007). *L'estat de la immigració a Catalunya*. Barcelona: Mediterrània, 301-334.
- Lorenzo, M., Santos, M. A. y Godás, A. (2012). Inmigración y educación. ¿Influye el nivel educativo de los padres en el rendimiento académico de los hijos? *Teoría de la Educación. Revista interuniversitaria*, 24(2) 129-148.
- Navarro, V. (2013a). La educación clasista en España. *Diario Público*, 30 de octubre. Recuperado de <http://blogs.publico.es/vicenc-navarro/2013/10/30/la-educacion-clasista-en-espana/>
- Navarro, V. (2013b). La educación clasista en España. *Diario Público*, 12 de noviembre. Recuperado de <http://blogs.publico.es/vicenc-navarro/2013/11/12/las-reformas-neoliberales-en-educacion-el-caso-de-suecia-y-de-espana/>
- Navas, M. J. y Urdaneta, E. J. (2011). PISA y el triángulo de la evaluación. *Psicothema*. Vol. 23, n° 4, 701-706.
- Nieto, S. y Recamán, A. (2012). Hacia una mayor comprensión global del rendimiento académico a través de las pruebas PISA: contraste de tres hipótesis a partir de unos datos empíricos. *Educación XXI*, 15, 1, 157-178.
- Núñez, J. C., Vallejo, G., Rosário, P., Tuero, y Valle, A. (2014). Variables del estudiante, del profesor y del contexto en la predicción del rendimiento académico en Biología: análisis desde una perspectiva multinivel. *Revista de Psicodidáctica*, 19 (1), 145-172.
- OECD (2014). *PISA technical report*. Recuperado de <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/PISA-2012-technical-report-final.pdf>.
- Puelles, M. (2012). *El fracaso escolar*

- en el Estado de las Autonomías. Del fracaso al éxito escolar.* Madrid: Wolters Kluwer.
- Romero, S.R., Ordóñez, X.G., López, E. y Navarro, E. (2009). Análisis de la estructura cognitiva de la competencia científica en PISA 2006 mediante el método de las distancias mínimo-cuadráticas: el caso español. *Psicothema. Vol. 21, n° 4*, 568-572.
- Santín, D. (2001). La necesidad de gasto en educación no universitaria en las Comunidades Autónomas: ¿existe igualdad de oportunidades educativas? *Hacienda Pública Española, N° 159*, 217-250.
- Schleicher, A. (2006). Fundamentos y cuestiones políticas subyacentes al desarrollo de PISA. *Revista de Educación. Número extraordinario 2006. PISA. Programa para la Evaluación internacional de Alumnos*, 21-43.
- Serra, C. y Palaudàries, J. M. (2007). L'alumnat de nacionalitat estrangera en els estudis posobligatoris, en Larios, M.J. y Nadal, M. (eds.). *L'estat de la immigració a Catalunya*. Barcelona: Mediterrània, 301-334.
- Sternberg, R. J. (1998). A balance theory of wisdom. *Review of General Psychology*, 2, 347-365.
- Turner, R. (2006). El Programa Internacional para la Evaluación de los Alumnos (PISA). Una perspectiva general. *Revista de Educación. Número extraordinario 2006. PISA. Programa para la Evaluación internacional de Alumnos*, 45-74.
- Villar, A. (Coord.) (2012a). *Educación y desarrollo. PISA 2009 y el sistema educativo español*. Madrid: Fundación BBVA.
- Villar, A. (2012b). PISA 2009 y el sistema educativo español: una visión panorámica, en Villar, A. (coord.) (2012a). *Educación y desarrollo. PISA 2009 y el sistema educativo español*. Madrid: Fundación BBVA, 17-52.
- Villar, A. (2012c). El Índice de Desarrollo Educativo: una aproximación multidimensional a la evaluación de los sistemas educativos a partir de los datos de PISA, en Villar, A. (coord.) (2012a). *Educación y desarrollo. PISA 2009 y el sistema educativo español*. Madrid: Fundación BBVA, 79-114.
- Villar, A. (2013). The Educational Development Index: A Multidimensional Approach to Educational Achievements through PISA. *Modern Economy, vol. 4*, 403-411.



*Jaime A. Foces Gil.* Licenciado en Filosofía y Ciencias de la Educación. Doctorando en el Departamento de Historia de la Educación y Educación Comparada, Facultad de Educación, UNED. Director desde 2001 y orientador educativo del IES Juan de Juni de Valladolid. Investigador sobre desigualdades regionales y cohesión del sistema educativo español. Ha publicado artículos sobre la arquitectura jurídica del sistema educativo español y sobre el papel del Consejo Escolar del Estado.

*Correspondencia.* Jaime A. Foces Gil. Director. Instituto de Educación Secundaria Juan de Juni. Avenida de Santa Teresa, 30. 47010 Valladolid. Email: jfoces@gmail.com

Fecha de recepción: 9/3/2015

Fecha de revisión: 21/3/2015

Fecha de aceptación: 8/4/2014



# Actividades de ocio y funcionamiento cognitivo en personas jubiladas independietes

## Leisure activities and cognitive performance in independent retired people

Verónica López Fernández<sup>1</sup> y Carmen Requena Hernández<sup>2</sup>

Universidad Internacional de La Rioja<sup>1</sup>

Universidad de León<sup>2</sup>

### Resumen

Poco se conoce acerca de los niveles normales de ocio en las personas jubiladas y de los factores que explican la influencia de este mecanismo en la protección frente al declive cognitivo de las actividades de ocio. Esta investigación pretende conocer las diferencias en el funcionamiento cognitivo (medido mediante Stroop, Test del trazo, Test de memoria conductual Rivermead y subescala de memoria verbal de Wechsler) en función del tipo de ocio (medido mediante el test de organización del tiempo de ocio) que realizan las personas mayores en León. La muestra estuvo formada por 72 personas (40 mujeres y 32 hombres; media de edad 71.65). Los resultados muestran que las personas con una mayor variedad de ocio y que realizan más actividades son las que obtienen mejores resultados en las pruebas cognitivas empleadas ( $p$ = entre .000 y .035). Estos resultados pueden arrojar importantes implicaciones en la prevención de declive cognitivo.

Palabras clave: actividades de ocio, envejecimiento, funcionamiento cognitivo, memoria, prevención.

### Abstract

Little is known regarding the normative levels of leisure activities among retired people and the factors that explain the effect of these factors in the prevention of cognitive decline. This research aims to understand the differences in cognitive performance (measured by Stroop, Trail Making Test, Rivermead Behavioural Memory Test and verbal memory Wechsler's subscale) according to the type of leisure activities (measured by test organization of leisure time) that made the elderly in the province of Leon. The sample consisted of 72 persons (40 women and 32 men; median age: 71.65). The results show that people with a greater variety of leisure activities and performing more activities are those that perform better on cognitive tests measured ( $p$  = between .000 and .035). These results may provide important implications for prevention of cognitive decline.

Keywords: leisure activities, aging, cognitive performance, memory, prevention.

A principios del siglo XX la esperanza de vida no llegaba a los 40 años por lo que únicamente un 5% de habitantes tenía más de 65 años. En el momento actual, los Indicadores del Desarrollo Mundial (IDM) cifran la esperanza de vida en los 81,5 años. Los datos futuros prevén un aumento de población mayor de 65 años en más de un 21% para el 2050. En el caso español, las previsiones elevan estas cifras hasta niveles por encima del 30%. Por lo tanto, el reto de abordar una población en proceso de envejecimiento se plantea especialmente en la sociedad española. Se hace necesario proponer estudios de seguimiento longitudinal para conseguir un conocimiento más preciso del envejecimiento que nos permita no solo mayor longevidad sino aumentar la calidad de vida. En el momento actual la esperanza de vida ha ocasionado que vivamos más años jubilados que en activo. La etapa del envejecimiento se caracteriza porque se dispone de tiempo no estructurado: no hay horarios que presionen, además se reduce el número de obligaciones y aumentan las posibilidades de perder a las personas de referencia. Estas características pueden sumar riesgo de deterioro, ya que a menudo el tiempo libre se llena de inactividad y falta de afectividad. Siguiendo a O'Connor y Kraft (2013), la investigación sugiere que la genética por sí sola no explica el envejecimiento exitoso, con indicios

de que los cambios en la cognición en la vejez son mejor explicados por factores ambientales que los factores genéticos, es decir, algunos factores de estilo de vida juegan un papel importante en el éxito y el envejecimiento cognitivo general. Uno de esos factores a tener en cuenta hace referencia a las actividades de ocio.

Algunos autores argumentan que las actividades de ocio podrían ser protectores de declive cognitivo y demencia (Dodge *et al.*, 2008; Fratiglioni, Paillard-Borg y Winblad, 2004; Niti, Yap, Kua, Tan y Ng, 2008). Es por ello por lo que podría emplearse ese tiempo de ocio o tiempo libre para potenciar un envejecimiento saludable, y de esta manera una mejor calidad de vida. Las actividades podrían calmar el estado de ánimo, aumentar su capacidad física, enlentecer el proceso de envejecimiento, mejorar la calidad de vida y reducir gastos médicos. Las ventajas para las personas mayores al participar en estas actividades incluyen mejora de la función cerebral, evitando la pérdida de memoria, la lucha de discapacidad provocada por la enfermedad, y la mejora de la conducción nerviosa (Lien, 2002)

Tal y como apunta Cuenca (1995), las principales características del ocio hacen referencia a dimensiones lúdica, ambiental, creativa, festiva y solidaria, es por ello por lo que cada persona escoge sus actividades de ocio en fun-

ción de sus preferencias.

## Método

### Objetivo

En este estudio se pretende conocer las actividades de ocio que escogen las personas que forman la muestra de estudio, y agruparlas en función de las mismas para comprobar si existen diferencias en su funcionamiento cognitivo (medido a través de diferentes pruebas) en función del ocio que practican. Teniendo en cuenta los planteamientos conceptuales y teóricos expuestos en la introducción, el presente estudio trata de confirmar las siguientes hipótesis de estudio. En primer lugar, que las personas que tienen un ocio más activo obtienen mejores resultados en las pruebas administradas, y por tanto, mejor funcionamiento cognitivo. En segundo lugar, que las personas que muestran mayor diversidad de actividad y variedad de intereses, también tienen mejor funcionamiento cognitivo.

### Participantes

El estudio se llevó a cabo en la provincia de León, en las ciudades de León capital y Ponferrada. La captación de sujetos se hizo entre personas con patrones de comportamiento comunes: mayores de 56 años jubiladas o prejubiladas (40 mujeres y 32 hombres; media de edad 71,65), que viven de forma independiente, disponen de más de ocho horas de tiempo libre, acuden de forma habitual a centros de día de mayores de los ayuntamientos de León y Ponferrada para participar en actividades de ocio. Se excluyeron los sujetos con solicitud de valoración de dependencia y con deterioro cognitivo. Todos ellos firmaron una hoja de consentimiento para participar en esta investigación.

Se ha tratado el concepto de tiempo libre como horas desocupadas de obligaciones externas y personales. Así, el

Tabla 1. Características de la muestra de estudio dividida en los tres grupos en los que se dividieron en función del ocio que practican.

Media de edad (DT)	65.11 (5.59)	73.61 (3.32)	76.25 (5.39)
<b>Estudios</b>			
Universitarios	5	3	0
Bachiller	3	4	6
Escolaridad incompleta	9	19	22
<b>Ocupación</b>			
Funcionarios	5	6	7
Comercio	3	3	5
Labores de labranza	3	4	4
Labores del hogar	7	13	12

tiempo de ocio haría referencia a las obligaciones que se propone uno mismo en el tiempo libre.

### **Instrumentos**

Para cumplir con los objetivos de la investigación empleamos los instrumentos que se describen a continuación:

“Test de organización del tiempo de ocio o reloj”. Se trata de una prueba de elaboración propia creada para esta investigación para medir el ocio como variable conductual. Consiste en un círculo que se distribuye en 24 espacios, que representan las horas que tiene un día. Las instrucciones para su cumplimentación consistieron en: distribuir las horas del día, en función de las actividades que realizan: actividades físicas, cognitivas y sociales, de éstas cuántas hacen en casa y cuántas en la calle. Horas que dedican a las Actividades de la Vida Diaria (AVD), a la práctica de ocio y al descanso (sin contar el número de horas que duermen). Para la cumplimentación de dicho test, los participantes tuvieron que seleccionar el día de la semana con menos actividades organizadas, es decir, el día de la semana que disponen de más tiempo libre sin contar sábados ni domingos. Las variables que se cuantifican en esta prueba son: esta prueba son: 1. divisiones del reloj, que mide la precisión y el detalle

con la que definen la organización del tiempo a lo largo del día. 2. Tipo de actividades (físicas, cognitivas y/o sociales). 3. Hábitos del lugar de práctica de actividades de ocio, en casa o en la calle. Este dato advierte del nivel de autonomía en relación a la ocupación del tiempo no estructurado. 4. Número de horas que dedican a las actividades de ocio en casa y en la calle. Nos informa del tiempo que pasan con otras personas en la ocupación del tiempo de ocio. 5. Horas que dedican a las AVD, actividades de ocio y al tiempo de descanso. Este dato nos informa de la proporción del tiempo que dedican a las actividades rutinarias, recreativas y a no hacer nada.

Para mediar las variables cognitivas se han utilizado las siguientes pruebas:

“Stroop” (Stroop; Gloden, 1994). Se trata de un test diseñado con el objetivo de valorar la capacidad del examinado para evitar generar respuestas automáticas con la supresión de la interferencia de estímulos habituales a la hora de controlar procesos reflejos o automáticos, en favor de otros estímulos menos habituales (es decir, inhibición). ). Así pues, evalúa la habilidad de atención dividida y la resistencia a la interferencia. (Peña-Casanova, Gramunt y Gich, 2004). El test consta de tres páginas, cada una de las cuales contiene cinco columnas de 20 elementos. Cada uno de los elementos de la página número uno es el nombre

de los tres colores empleados en el test repetidos de manera aleatoria e impresos en tinta negra. La página número dos está formada por cinco columnas de símbolos tipo “XXX” coloreados de manera aleatoria con los tres colores empleados en el test. Finalmente, en la página número tres aparece de nuevo el nombre de los tres colores empleados en el test, pero impresos en tinta coloreada, de manera aleatoria y sin concordancia entre el nombre del color y el color de la tinta en que está impreso. El sujeto ha de leer, por columnas, los colores en la primera parte, en la segunda debe decir el color de las cruces, y en la tercera decir el color de la tinta en la que están escritas las palabras, todo ello en un máximo de 45 segundos cada hoja. El punto de corte para nuestra muestra del estudio es de  $\pm 14$  ítems de interferencia.

“*Memoria verbal*” (*Verbal Memory in Wechsler Memory Scale-III, WMS-III*; Wechsler, 2004). Para la memoria de palabras se utilizó el subtest de Lista de palabras de WMS-III. La aplicación de la prueba consistió en la presentación verbal de 12 palabras con la instrucción de que tenían que tratar de memorizar y reproducir de forma inmediata. El punto de corte es de 4 a 6 palabras.

“Test del trazo” (Trail Making Test, TMT; Reitan y Wolfson, 1993). En este test, el objetivo es evaluar la atención visual sostenida, secuenciación,

flexibilidad mental, rastreo visual y habilidad grafomotora. Esta prueba consta de dos partes. En la parte A, se pretende la conexión consecutiva natural de 25 números distribuidos al azar en una hoja mediante líneas. Esta parte A requiere para su correcta resolución búsqueda visual, reconocimiento de los números, secuenciación numérica y velocidad motora. En la parte B, la conexión debe seguir la misma lógica pero uniendo números y letras de forma alternante. Se realizan unas tareas de ensayo previas a cada parte de la prueba, fase que nos llevó a tomar la decisión de utilizar, únicamente, la parte “A” dado que los sujetos presentaban dificultades con el abecedario, necesario para realizar la parte “B”. El punto de corte para la muestra de este estudio es de  $108.2 \pm 49.6$  segundos.

“Test Conductual de Memoria Cotidiana” (Rivermead Behavioural Memory Test, RBMT; Wilson, Cockburn y Baddeley, 1985). Este test fue desarrollado para detectar alteraciones en el funcionamiento de la memoria de lo cotidiano, así como para seguir los cambios producidos por el tratamiento de las alteraciones de memoria. El test intenta salvar la distancia entre las mediciones de memoria a través de los test de laboratorio y la ofrecida por la observación y los cuestionarios. Su objetivo es proporcionar situaciones mnémicas cotidianas análogas a las que en la realidad plantean proble-

mas a algunas de las personas con alteraciones neuronales adquiridas. Los subtest han sido seleccionados en base a las dificultades de memoria manifestadas por sujetos con traumatismo craneal con problemas de memoria, así como en base a observaciones de pacientes en el centro Rivermead de Rehabilitación en Oxford, en Inglaterra. Los ítems consisten en recordar, realizar tareas cotidianas o en retener información necesaria para un funcionamiento cotidiano adecuado.

### Procedimiento

Una vez confeccionada la muestra, los sujetos fueron asignados a tres grupos, en función de las actividades de ocio que practicaban tras la aplicación del Test de organización del tiempo de ocio (descrita anteriormente). (Tabla 1):

Grupo 1 (G1): 18 personas mayores, 10 mujeres y 8 hombres, con una franja de edad entre 56-76 años (edad media 65.11, DT 5.59). Estado civil: 9 casados, 3 solteros y 6 viudos. El nivel de estudios: 5 universitarios, 3 bachiller y 9 escolaridad incompleta. En relación a la ocupación: 5 funcionarios, 3 comercio, 3 labores de labranza y 7 labores del hogar (Ver Tabla 1). Descripción de la actividad formativa: esta actividad forma parte de la propuesta de cursos de la Universidad de la Experiencia. La actividad se compone de actividades formativas trimestrales en

aula, donde profesores expertos tratan contenidos relacionados con historia, psicología, inglés y sociología. La frecuencia es de dos horas, tres veces por semana. Esta formación se complementa con visitas culturales tanto dentro como fuera de la provincia.

Grupo 2 (G2): 26 personas mayores, 19 mujeres y 7 hombres, con una franja de edad entre 65-79 años (edad media 73.61, DT 3.32). Estado civil: 12 casados, 4 solteros y 10 viudas. El nivel de estudios: 3 universitarios, 4 bachiller y 19 escolaridad incompleta. En relación a la ocupación: 6 funcionarios, 3 comercio, 4 labores de labranza y 13 labores del hogar (ver Tabla 1). Descripción de Curso de Memoria: La actividad consiste en realizar ejercicios de estimulación cognitiva: fluidez lingüística, cálculo, atención, función ejecutiva, diferentes memorias, razonamiento. Además, se entrenan estrategias de memoria como la visualización, asociación y reglas mnemotécnicas. La actividad está dirigida por un instructor con formación psicológica, la frecuencia es de dos veces por semana de una hora y media de duración cada sesión.

Grupo 3 (G3): 28 personas mayores, 11 mujeres y 17 hombres, con una franja de edad entre 66-86 años (edad media 76.25, DT 5.39). Estado civil: 14 casados, 2 solteros y 12 viudos. El nivel de estudios: 6 bachiller y 22 escolaridad incompleta. En relación a la



ocupación: 7 funcionarios, 5 comercio, 4 labores de labranza y 12 labores del hogar (ver Tabla 1). Descripción de los juegos de mesa: la actividad consiste en juegos de cartas (tute, brisca, cinquillo, escoba) en grupos de cuatro personas. La frecuencia es de, al menos, tres veces por semana y el tiempo medio de juego es de dos horas de lunes a viernes. Posteriormente se les citó individualmente para administrarles el resto de los instrumentos empleados en esta investigación.

### **Análisis de datos**

El tratamiento estadístico de los datos se ha realizado mediante el programa estadístico SPSS 17. A los datos obtenidos se les aplicó un análisis de varianza (ANOVA) de un factor, usando la prueba de Levene. En todos los casos se consideró un nivel de significación  $\alpha \leq .05$ , y un IC (Intervalo de Confianza) para la media del 95%.

Se realizaron comparaciones post hoc, utilizando el método de comparaciones múltiples de Bonferroni-T3 de Dunnett.

### **Resultados**

Los resultados de las variables que mide el Test de organización del tiempo de ocio o reloj son: En el G1, en número de divisiones del reloj (media 11.20, DT 1.61), número de activida-

des que realiza (media 3.27, DT 1.38), tipo de actividades: cognitivas (media 1.27, DT .79), sociales (media 0.80, DT .56), físicas (media 1.20, DT 1.01), lugar donde realiza las actividades: casa (media 0.87, DT .52), calle (media 2.40, DT 1.45). Horas que dedica a las AVD (media 5.87, DT 2.33), a las actividades de ocio (media 6.47, DT 2.10) y al descanso (media 2.27, DT 1.10). En cuanto al G2, en número de divisiones del reloj (media 10.05, DT 2.19), número de actividades que realiza (media 2.32, DT .95), tipo de actividades: físicas (media 1.32, DT .58), cognitivas (media .63, DT .68), sociales (media .42, DT .51), lugar donde realiza las actividades: casa (media .95, DT .78), calle (media 1.32, DT .82). Horas que dedica a las AVD (media 6.84, DT 2.41), a las actividades de ocio (media 4.37, DT 2.36), y al descanso (media 3.58, DT 1.43). En lo referente al G3, en número de divisiones del reloj (media 8.24, DT 1.76), número de actividades que realiza (media 2.32, DT 1.03), tipo de actividades: físicas (media 1.04, DT .68), cognitivas (media .32, DT .69), sociales (media .96, DT .61), lugar donde realiza las actividades: casa (media .36, DT .57), calle (media 2.00, DT .87). Horas que dedica a las AVD (media 5.88, DT 1.99), a las actividades de ocio (media 4.56, DT 1.53) y al descanso (media 3.52, DT 1.61). (Ver Gráfico 1).

Los datos de las pruebas neuropsi-

sicológicas aplicadas son: en la prueba A del TMT, el G1 obtiene (media 56.07, DT 22.33) segundos, el G2 (media 98.06, DT 23.88) segundos y el G3 (media 102.76, DT 50.27). En el Stroop, G1 (media de control de la interferencia 2.22, DT 11.35) puntos; G2 (media -2.90, DT 6.47) puntos y G3 (media -3.74, DT 7.32) puntos. En el RBMT, G1 (media 10.93, DT 1.53) puntos, G2 (media 8.59, DT 1.58), y G3 (media 7.08, DT 2.14). En el RP,

G1 (media 5, DT 1.09) palabras, G2 (media 4.14, DT 1.46) palabras, y G3 (media 3.14, DT 1.18) palabras. (Ver Gráfico 2).

Los resultados del Test de Organización del Tiempo de Ocio, muestran diferencia significativa entre grupos, en las siguientes variables: mayor número de divisiones ( $F_{2,56} = 12.52$ ,  $p = .000$ ), G1 vs. G3  $p = .000$  y G2 vs. G3  $p = .007$ .(Ver Tabla 2).

En cuanto a las variables del fun-

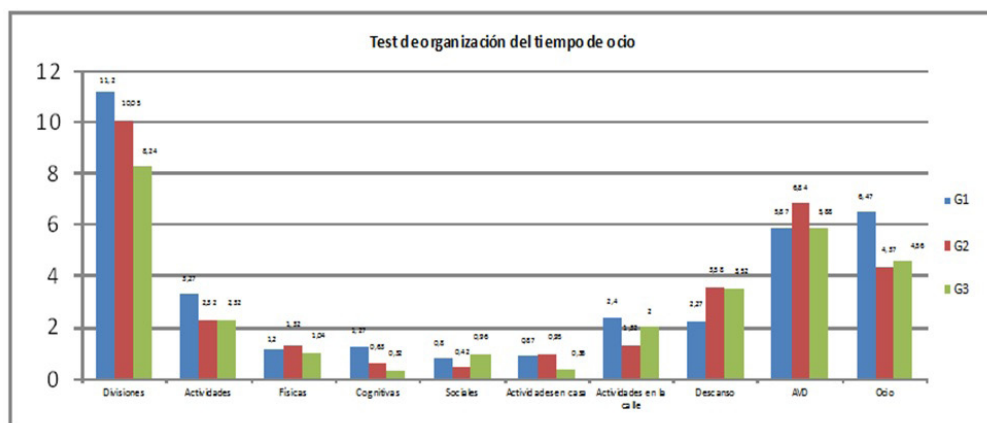


Figura 1 Datos descriptivos de los resultados obtenidos en el Test de Organización del Tiempo de Ocio en los tres grupos en los que se dividió la muestra.

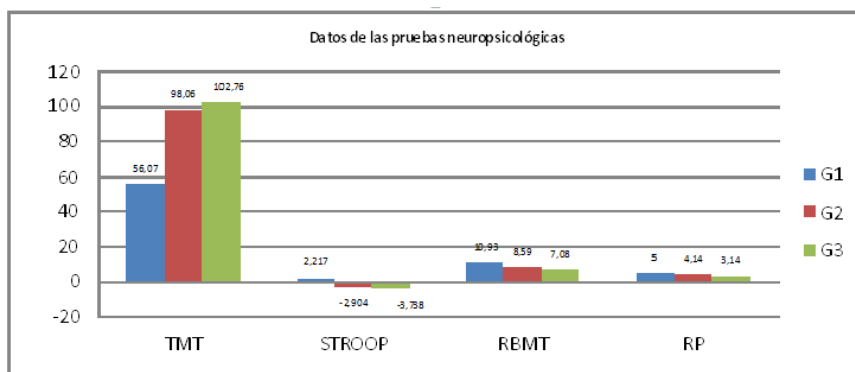


Figura 2. Datos descriptivos de los resultados obtenidos en las pruebas de funcionamiento cognitivo aplicadas en los tres grupos en los que se dividió la muestra.

Tabla 2. Resultados comparativos entre grupos en función de los datos obtenidos en el Test de Organización del Tiempo de Ocio.

	Nº actividades			Físicas			Cognitivas			Sociales			Nº actividades en casa			Nº de actividades en la calle		
	N	X	DT	N	X	DT	N	X	DT	N	X	DT	N	X	DT	N	X	DT
G1	15	3.27	1.38	15	1.2	1	15	1.3	0.8	15	0.8	0.6	15	0.87	0.51	15	2.4	1.45
G2	19	2.32	0.94	19	1.3	0.6	19	0.6	0.7	19	0.4	0.5	19	0.95	0.78	19	1.32	0.82
G3	26	2.32	1.03	26	1	0.7	26	0.3	0.7	26	1	0.6	26	0.36	0.57	26	2	0.86
Datos comparativos entre grupos																		
G1 vs. G2	p=.047			-----			p=.039			-----			-----			p=.011		
G1 vs. G3	p=.034			-----			p=.000			-----			-----			-----		
G2 vs. G3	-----			-----			-----			p=.008			p=.011			-----		

cionamiento cognitivo, los resultados de las comparaciones entre grupos muestran diferencias significativas en la prueba A del TMT. (Ver Tabla 3).

Tabla 3. Resultados comparativos entre grupos en función de los datos obtenidos en cada una de las pruebas de funcionamiento cognitivo aplicadas.

	STROOP			TMT			RBMT			RP		
	Punto corte (± 14)			Punto corte (108.2 ±49.6)			Punto corte (10)			De 55 a 65 (4-5) De 66 a 73 (3-4) + 74 (2-3)		
	N	X	DT	N	X	DT	N	X	DT	N	X	DT
G1	15	2.216	11.359	15	56.07	22.33	15	10.93	1.543	16	5.00	1.095
G2	17	-2.904	6.47	16	98.06	23.882	17	8.59	1.583	28	4.14	1.458
G3	21	-3.738	7.32	21	102.76	50.26	25	7.08	2.139	28	3.14	1.177
Datos comparativos entre grupos												
G1 vs. G2	-----			P= .000			P= .002			-----		
G1 vs. G3	-----			P= .002			P= .000			P= .000		
G2 vs. G3	-----			-----			P= .035			P= .014		

## Discusión y Conclusiones

Los resultados de esta investigación muestran diferencias cuantitativamente significativas entre los grupos de estudio, en la organización del tiempo de ocio, la función ejecutiva, la memoria cotidiana y el recuerdo de palabras. En el Test de Organización del tiempo de ocio, encontramos que los sujetos del G1 y G2 detallan con más precisión la variedad de actividades que el G3, aspecto que se identifica con una vida más activa y buen nivel cognitivo. Aún más, la literatura científica relaciona mayor actividad con aumento de la reserva cognitiva (Stern, 2009). El tipo de actividades que significativamente predomina en el G1 y G2 son cognitivas frente al G3 que son de tipo social. Estos resultados se hallan en consonancia con estudios observacionales que sugieren que el tiempo de ocio dedicado a actividades intelectuales ayudan a mantener la salud cognitiva y funcional (Fratiglioni, Paillardbarg y Winblad, 2004; Studenski et al., 2006). En relación al tiempo de descanso, el G1 utiliza un tiempo de descanso activo (leer, hacer sudokus, pasear), frente al G2 y G3 que lo dedica a ver la televisión (TV). Se ha comprobado que las personas que dedican mucho tiempo a ver TV, manifiestan mayor riesgo de demencia y/o enfermedades relacionadas con la falta de movilidad (Fried et al., 2004).

Se observan diferencias significativas en el número de horas que dedican al tiempo de ocio. El G1 dedica el tiempo a actividades que combinan lo cognitivo con lo físico. Por ejemplo, visitas culturales, informática, coro, teatro. El G2, dedica el tiempo al cuidado de su salud, generalmente los sujetos que participan en actividades de memoria, esto es porque tienen una gran preocupación por los problemas de memoria asociados con la edad. El G3 prefiere actividades rutinarias, conocidas y con conocidos, como el juego de cartas, pues como dicen ellos, les ayuda a “matar el tiempo”. Según estas características, los sujetos del G1 se marcan sus propias metas y motivaciones de logro, frente al G2 que adopta el rol de paciente y opta por preservar su memoria, finalmente el G3 busca recompensas inmediatas en los juegos de cartas. Según el modelo teórico de la Teoría socio-emocional Selectiva (TSS) (Carstensen, 1992, Carstensen, Isaacowitz y Charles, 1999), el G3 se comporta según lo esperado, ya que, en la medida que vemos el futuro de forma convexa (cerrado), buscamos estar cerca de personas conocidas que nos produzcan sensaciones agradables, rápidas y nos alejamos de metas relacionadas con nuevos aprendizajes o que se prolonguen en el tiempo. El G2, por el contrario estaría más de acuerdo con los planteamientos de la teoría del descompromiso de Cum-

ming y Henry (1961). Con la edad los sujetos preservan los aprendizajes a la vez que rechazan lo nuevo o desconocido. Mientras que el G1 no se comporta de forma estereotipada o idiosincrática con modelos específicos de envejecimiento. En todo caso, lo que sí les caracteriza es que optan por actividades nuevas.

No obstante este estudio cuenta con unas limitaciones que hacen que los resultados obtenidos se tomen con cautela. Así, como puede observarse en la tabla que da cuenta de las características de la muestra, los tres grupos de estudio que se han analizado en este trabajo en función del ocio, no son grupos homogéneos. Así, aunque la actividad de ocio sí se ha podido controlar, existen variables que este estudio no ha tenido en cuenta y que podrían haber influido en los resultados obtenidos. Así pues, la edad, la ocupación y el nivel estudio, son elementos que en un futuro convendría controlar o analizar su covariación en los resultados con muestras más amplias. Precisamente, el tamaño muestral es otra de las limitaciones que posee este estudio. Sería conveniente en un futuro abordar esta temática con muestras más representativas de la sociedad, seleccionándola de manera aleatoria. Existen otros factores de interés que no ha recogido este estudio y que pueden estar determinando los resultados obtenidos. Uno de esos factores es el

nivel de estereotipos que muestran las personas respecto al envejecimiento. De hecho, diferentes estudios muestran no solo que las personas con ausencia de estereotipos sobre el proceso de envejecimiento (estereotipos como que la memoria se pierde inevitablemente a partir de los 65 años) muestran mejor rendimiento en pruebas cognitivas (Hess y Hinson, 2006); sino también que se ha encontrado que existe una relación positiva entre el cambio de estereotipos y el rendimiento cognitivo tras una intervención psicológica (Herrera, Montorio y Cabrera, 2010). Este hecho es importante, ya que una explicación alternativa podría ser que las personas con menos estereotipos pueden rendir mejor en las pruebas cognitivas, independientemente del ocio que realicen; pero también podría ser que las personas que practican diferentes actividades de ocio, por el mero hecho de realizarlas, les llevara a una reestructuración de sus propios estereotipos al comprobar que logran realizar dichas actividades sin esfuerzo y con disfrute. En este sentido, el efecto de la práctica de ocio podría ser doble, directo e indirecto. Conviene, en este sentido, explorar esta línea de investigación que podría arrojar luz sobre el efecto del ocio en la cognición de las personas mayores independientes.

Teniendo en cuenta las limitaciones que este estudio posee y que deben tratar de superarse en futuros estudios, se

puede concluir que se han logrado los objetivos propuestos en este estudio y que se han cumplido las hipótesis que se han barajado. Esto es, en primer lugar, que las personas que tienen un ocio más activo obtienen mejores resultados en las pruebas administradas, y por tanto, mejor funcionamiento cognitivo. En segundo lugar, que las personas que muestran mayor diversidad de actividad y variedad de intereses, también tienen mejor funcionamiento cognitivo. Es relevante tratar de arrojar luz en futuras investigaciones sobre este asunto, por las repercusiones e implicaciones que tiene de cara a incrementar de manera más profunda el conocimiento que se tiene sobre los factores que pueden formar la reserva

cognitiva y que pueden ser protectores frente a algunas enfermedades como las demencias. Además, y esto es muy importante, exhibiría repercusiones de cara a la prevención de enfermedades neurodegenerativas a través de la creación de programas específicos de ocio e insertados en la vida real y diaria de las personas, posibilitando así, su generalización a nuevos contextos. Los posibles estudios que puedan surgir de esta línea, podrían tener en cuenta el avance de la neurociencia para evidenciar con mayor concreción los efectos de este tipo de programas, no sólo a nivel cognitivo, sino cerebral: EEG, fMRI, etc. Ante nosotros se vislumbra un gran campo de estudio que merece la pena explorar. Bistior aped eat et

### Referencias

Carstensen, L. L. (1992). Social and emotional patterns in adulthood: support for socioemotional selectivity theory. *Psychology and Aging*, 7, 331-338.

Carstensen, L. L., Isaacowitz, D. M., y Charles, S. T. (1999). Taking time seriously: A theory of socioemotional selectivity. *American Psychologist*, 54, 165-181.

Cuenca Cabeza, M. (1995). *Temas de pedagogía del ocio*. Universidad de Deusto: Bilbao.

Cumming, E., y Henry, W. H. (1961). *Growing old: the process of disengagement*. New York: Basic

### Books

Dodge H. H, Kita, Y., Takechi, H., Hayakawa, T., Ganguli, M., y Ueshima, H. (2008). Healthy cognitive aging and leisure activities among the oldest old in Japan: Takashima study. *Journal of Gerontology A Biological Sciences and Medical Sciences*, 63(11), 1193-1200

Fratiglioni, L., Paillard-Borg, S., y Winblad, B. (2004). An active and socially integrated lifestyle in late life might protect against dementia. *Lancet Neurology*, 3, 343-353.

- Fried, L. P., Carlson, M., Freedman, M., Frick, K. D., Glass, T. A., y Hill, J. (2004). A social model for health promotion for an aging population: Initial evidence on the Experience Corps\_model. *Journal of Urban Health*, 81, 64-78
- Golden, C. J. (1994). *Stroop. Test de colores y palabras*. Madrid: TEA Ediciones
- Herrera, S., Montorio, I., y Cabrera, I. (2010). Relación entre los estereotipos sobre el envejecimiento y el rendimiento en un programa de estimulación cognitiva. *Revista Española de Geriatría y Gerontología*, 45(6), 339-342.
- Hess, T. M., y Hinson, J. T. (2006). Age-related variation in the influences of aging stereotypes on memory in adulthood. *Psychology and aging*, 21(3), 621.
- Lien, C. (2002). Unpublished Dissertation, *Gerontechnology Research Center*, Yuan Ze University (in Chinese), Taiwan.
- Niti, M., Yap, K. B., Kua, E. H., Tan, C. H., y Ng, T. P. (2008). Physical, social and productive leisure activities, cognitive decline and interaction with APOE- Epsilon 4 genotype in Chinese older adults. *In Psychogeriatr*, 20, 237-251.
- O'Connor, M. K., y Kraft, M. L. (2013). Lifestyle factors and successful cognitive aging in older adults. In J.J. Randolph (ed.). *Positive Neuropsychology: evidence-based perspectives on promoting cognitive health*. DOI: 10.1007/978-1-4614-6605-5\_7. New York: Springer Science+Business Media.
- Peña-Casanova, J., Gramunt, N., y Gich, J. (2004). *Test neuropsicológicos. Fundamentos para una neuropsicología clínica basada en evidencias*. Barcelona: Editorial Masson, SA
- Reitan, R. M., y Wolfson, D. (1993). The halstead-reitan neuropsychological test battery: theory and clinical interpretation. Tucson, AZ: *Neuropsychology Press*.
- Stern, Y. (2009). Cognitive reserve. *Neuropsychologia*, 47, 2015-2018.
- Studenski, S., Carlson, M. C., Fillit, H., Greenough, W. T., Kramer, A., y Rebok, G. W. (2006). From bedside to bench: does mental and physical activity promote cognitive vitality in late life?. *Science of Aging Knowledge Environment*, 2006(10). doi: 10.1126/sageke.2006.10.pe21
- Wechsler, D. (2004). *Escala de memoria de Wechsler tercera edición (WMS- III)*. Madrid: Tea Ediciones.
- Wilson, B., Cockburn, J., y Baddeley,

A. (1985). *The rivermead behavioural memory test*. Bury St.

Edmunds: Thames Valley Test Company.

---

*Verónica López y Carmen Requena.* Doctoras en Psicología y profesoras universitarias. Han trabajado como neuropsicóloga educativa en programas de evaluación e intervención en personas con daño cerebral, parkinson y esclerosis múltiple, así como en programas biopsicosociales en población sin patologías para promover la reserva cognitiva, basadas especialmente en el ocio y la creatividad. Además, han investigado cambios cognitivos y cerebrales a lo largo del ciclo vital, especialmente en envejecimiento sano con EEG (electroencefalografía). Líneas de investigación: creatividad, atención, memoria, función ejecutiva y reserva cognitiva y cerebral a lo largo del ciclo vital.

*Correspondencia.* Verónica López y Carmen Requena. Universidad Internacional de La Rioja. Gran Vía Rey Juan Carlos I, 41 26002, Logroño (La Rioja). Email: veronica.lopez@unir.net



# Reseñas

## Book reviews

Aura Armiñana, M.C. y García Martínez, A. (2010). *La gran carencia. Muerte, eutanasia y educación*. Murcia, Diego Marín.

Este libro nace con la intención, no de dar soluciones definitivas, sino de exponer el estado de la cuestión, plantear los problemas e inquietudes resultantes y propiciar el debate sociocultural sobre la muerte. Para ello se ha elaborado un total de 15 capítulos que agilizan la lectura del libro, pasando por el análisis histórico, conceptual, los cuidados paliativos, la eutanasia, el duelo, la memoria, calidad de vida y de muerte, los niños ante la muerte y la educación para la muerte, entre otros.

Desde los agradecimientos, los autores dejan constancia de la evidencia de la muerte en nuestras vidas y de las capacidades humanas que afloran cuando se vive la crónica de una muerte anunciada. Vida y muerte son como las dos caras de una misma moneda, indisolubles, la una da sentido a la otra. De modo que morir es la acción que hace que la vida finalice. Los seres humanos somos de los pocos animales que tienen conciencia de su infinitud, lo que nos ha llevado a lo largo de los años a establecer culturalmente una serie de ritos, creencias y tradiciones sobre la misma, pero generalmente, la muerte ha sido abordada desde la descalificación y/o negación, abriendo la posibilidad de un mundo posterior que cobije el alma (creencias), así como, desde un planteamiento más educativo y sanitario, la ética del cuidado para la salud y ante la muerte.

Sin embargo, por muchos avances científicos en el ámbito de la medicina, nada cambiará algo que por naturaleza nos caracteriza a los seres vivos: la finitud. Al igual que la vida, la muerte es dependiente del contexto o sociedad que nos ha tocado, tratándose con relevancia en las sociedades de bienestar, y como una cuestión menor en las subdesarrolladas, donde lo principal es la supervi-

vencia. En la Grecia antigua, aunque se valoraba la juventud como la etapa más digna de vivir, se trataba la muerte como un tema cotidiano y esperado, desde el respeto y diferenciándola, constantemente, de la vida, la cual era un paso hacia la muerte, hacia lo desconocido. La muerte inevitablemente, siempre nos sorprende, aun que sepamos que está ahí.

Sumergidos en una profunda sociedad indolora, propia de la modernidad, de la globalización, de la supremacía de la técnica a lo humano, en la que los medios de comunicación han desempeñado un papel crucial, se ha tratado de alejar la muerte apartándola al máximo de los rituales tradicionales que avivaban el recuerdo y la pérdida, ocultando al moribundo la gravedad de su estado, y desatendiendo la responsabilidad que tenemos con el otro. Hemos dejado de atender a las personas que mueren a nuestro alrededor, para ser meros espectadores de un entorno que poco nos afecta.

La muerte se ha convertido en algo socialmente rechazado, de lo que no queremos saber nada, y más aún cuando se trata de edades tempranas. Para la mayoría de infantes, la muerte continua siendo un tema tabú. Esta actitud, por parte de los adultos con los que se relaciona, contribuye a desatender las inquietudes que éstos se formula. Todo proceso educativo ha de tratar la muerte, y ello exige sinceridad, respeto de la niñez, evitar crear falsas expectativas y entender la muerte como algo cotidiano y universal.

El debate sobre la muerte se centra en la calidad vital, considerando la viabilidad de la eutanasia, especialmente en las sociedad de bienestar, cuando dicha calidad se ve mermada. De ahí que los esfuerzos invertidos en las practicas autonómicas sean menores que en la innovación y creación de nuevas curas. Siempre se intenta lograr una alta calidad de vida, la cual debería venir acompañada de una calidad de muerte, aunque a veces no es así y se da cuando las personas, en general, fallecen por causas naturales o abordado por las enfermedades crónicas.

Después de la muerte, nos acompaña un periodo de duelo, que siempre te sorprende y no llegas a saber cómo reaccionar. Ante esta situación, también nos encontramos la diferencias de calidades de vida, donde sociedades intentan recibir cuidados mínimos, y otras reciben los mejores avances en medicina. El rito desempeña un papel fundamental en el duelo, no solo por el homenaje que se le da al fallecido, sino porque favorece el insuficiente pero necesario desahago/descarga emocional y permite estrechar lazos con los familiares, lo que ayuda en la regulación de nuestras vidas para el futuro. El olvido y la memoria son elementos esenciales en toda pérdida, necesitamos olvidar para continuar viviendo, pero también, como apunta la ética de la compasión, somos memoria

y testimonio de los que nos han fallecido, y tenemos el deber de continuar su legado, manteniendo sus tradiciones y costumbres. Esa memoria se ha establecido durante muchos años en los cementerios, los cuales han sido el cortijo de los recuerdos de las personas.

M<sup>a</sup> Ángeles Hernández Prados  
*Universidad de Murcia*

Abel Muñoz Morales  
*Universidad de Murcia*



# Revisores del año 2014

## Reviewers in 2014

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

ISSN:1699-9517 · e-ISSN: 1989-9874

---

Alfredo Goñi Grandmontagne

(Universidad de Zaragoza. España)

Anabela Maria Sousa Pereira

(University of Aveiro. Portugal)

Ángel Luis González Olivares

(Universidad Nacional de Educación a  
Distancia. España)

Antonio Bova

(Utrecht University. Netherland)

Antonio Maldonado Rico

(Universidad Autónoma de Madrid. España)

Carlos Martín Bravo

(Universidad de Valladolid. España)

Carme Montserrat Boada

(Universitat de Girona. España)

Carmen Guillen Díaz

(Universidad de Valladolid. España)

César Hernández Alonso

(Universidad de Valladolid. España)

Fernando García Pérez

(Universidad de Valencia. España)

Gonzalo Aza Blanc

(Universidad Politécnica de Comillas.  
España)

Gonzalo Marrero Rodríguez

(Universidad de Palmas de Gran Canaria)

Inés Monjas Casares

(Universidad de Valladolid. España)

Maria Isabel Ferraz Festas

(Universidad de Coimbra. Portugal)

Javier Goikoetxea Piérola

(Universidad del País Vasco. España)

José Quintanal Díaz

(Universidad Nacional de Educación a  
Distancia. España)

José-Ignacio Navarro Guzmán

(Universidad de Cadiz. España)

María Paz Trillo Miravalles

(Universidad Nacional de Educación a  
Distancia. España)

María da Natividade Pires

(Instituto Politécnico de Castelo Branco.  
Portugal)

María del Mar Campos Fernández-

Figares

(Universidad de Almería. España)

María del Pilar Fernández Lozano  
(Universidad Complutense de Madrid.  
España)

Raúl de Diego Vallejo  
(Universidad de Valladolid. España)

Rosa María Goig Martínez  
(Universidad Nacional de Educación a  
Distancia. España)

Sixto Olivar Parra  
(Universidad de Valladolid. España)

Valle Flores Lucas  
(Universidad de Valladolid. España)

Víctor Pavón Vázquez  
(Universidad de Córdoba. España)

Vitor Franco  
(Universidade de Évora. Portugal)

---

Damos las gracias a todas las personas que han revisado los manuscritos presentados durante el año 2014, por su tiempo, dedicación y compromiso.

José María Román Sánchez  
Director / *Editor*

Víctor Santiuste Bermejo  
Director adjunto / *Editor adjunto*

# Normas de publicación

## Author guidelines

La *Revista de Psicología y Educación/Journal of Psychology and Education* publica trabajos de carácter científico que hayan sido realizados con rigor metodológico y supongan una contribución al avance del conocimiento científico en el ámbito de encuentro entre la psicología y la educación.

Los trabajos han de ser originales e inéditos, y no encontrarse en proceso de publicación ni de evaluación en otras revistas. Aceptándose preferentemente aquellos artículos que aporten nueva información y que desarrollen los siguientes apartados: introducción, método (participantes, instrumentos, procedimiento y análisis estadísticos), resultados, discusión y referencias bibliográficas. Se aceptan trabajos redactados en español, inglés, francés, portugués e italiano.

Los artículos se enviarán **exclusivamente on-line** a la dirección de la revista:

*secretaria@revistadepsicologiayeducacion.es.*

Los derechos sobre el artículo, en caso de que sea aceptado para su publicación, se ceden a la *Revista de Psicología y Educación/Journal of Psychology and Education*. Y son los autores los únicos responsables de su contenido, así como de obtener la autorización para reproducir cualquier ilustración, texto, tablas o figuras tomados de otros autores y/o fuente, dicha autorización deberá constar en el pie de la figura.

### **Formato y redacción.**

Los manuscritos deberán redactarse siguiendo las normas recogidas en el Manual de Publicaciones de la American Psychological Association, en su 6ª edición en lengua inglesa o 3ª edición en castellano.

Su extensión no superará las **7.000 palabras** y en ningún caso sobrepasará

las **15 páginas** incluyendo resúmenes, cuadros, referencias y anexos.

Todos los artículos se enviarán en formato **Word**, letra **Times New Roman** de **12 puntos** de tamaño, y con **espacio sencillo entre líneas**. *No se aceptarán textos en formato PDF.*

**Ficha de identificación:**

- Título del artículo en castellano (o su lengua original) e inglés,
- Nombre y apellidos de cada autor o autora. No se aceptarán artículos con más de cinco autores.
- Afiliación y correspondencia postal institucional
- Teléfono de contacto y dirección de correo electrónico.
- Es obligatorio redactar, en cinco líneas, una breve reseña biográfica (de hasta 75 palabras) de cada autor o autora indicando su actual afiliación y el máximo grado académico obtenido, líneas de investigación y principales publicaciones.

En la primera página del artículo aparecerá primero el título y a continuación un **resumen** en español y un **abstract** en inglés, así como en el idioma original del artículo, redactados en un único párrafo de un mínimo de 150 y un máximo de 200 palabras cada uno. El contenido del mismo estará estructurado en cinco apartados: **antecedentes**, **objetivo**, **método** (dónde, cuándo y cómo se ha realizado la investigación, tamaño muestral, selección de los participantes, fuente de información y tipo de análisis estadístico), **resultados** (cifras más relevantes que den respuesta a los objetivos) y **conclusiones** (derivadas de los resultados presentados en el apartado de resultados). Será necesario, además, añadir entre **5 y 7 palabras clave/keywords** representativas y no incluidas en el título, tanto en español como en inglés, que serán extraídas, en la medida de lo posible, del Tesouro Europeo de Educación o del Tesouro de ERIC (Education Resources Information Center).

La redacción del texto se hará en **estilo impersonal**.

Las **tablas y figuras**, con sus correspondientes títulos y leyendas, se incluirán al **final del documento** todas juntas y enumeradas correlativamente. En caso de que sean una **imagen**, el autor deberá entregarlas todas en un archivo digital aparte, en blanco y negro y en los formatos tiff ó jpg en alta resolución (300 dpi, CMYK). No obstante, *es necesario incluir el título en el lugar que corresponda dentro del texto*, para que en la maquetación del documento se incorporen. Para la notación numérica o estadística se deben seguir las *normas APA*, en su *6ª edición* en lengua inglesa o *3ª edición* en castellano.

Al final del trabajo se incluirá la lista de **referencias** que, por orden alfabético



co, se presentará de acuerdo con las *normas APA, en su 6ª edición*. Las referencias, siempre en minúsculas y entre paréntesis con el año, irán dentro del texto y nunca a pie de página.

Las **notas**, si resultasen imprescindibles, irán numeradas al final del texto justo después de las *Referencias* y en ningún caso servirán para introducir bibliografía.

**Evaluación de los artículos.** El texto original será revisado en primer lugar por el Consejo de Dirección, quien estimará en función de la línea editorial de la revista, su pertinencia, interés y rigor, así como sus diferentes aspectos formales. Si su valoración es positiva, el artículo será remitido como mínimo a dos evaluadores externos de la revista. Dichas evaluaciones serán absolutamente confidenciales. La revisión es de doble ciego, por este motivo el nombre del autor deberá aparecer **únicamente** en la ficha de identificación. Los autores deberán evitar cualquier tipo de claves (por ej. “al igual que en el trabajo anterior,...”) en el documento que permita su identificación. Posteriormente, tras la evaluación por parte de los expertos, se emitirá un informe que enviaremos a los autores con la Decisión Editorial. Una vez que el artículo sea aceptado, el Consejo de Dirección decidirá, en función de las prioridades editoriales, en qué número será publicado.

**Plazos de publicación.** El plazo máximo de aceptación o rechazo del artículo será de seis meses. En cada artículo publicado se indicarán tres fechas: recepción, revisión y admisión. La revista se compromete a la publicación de los artículos aceptados en el plazo de 6 meses.

**Revisión de erratas.** El autor recibirá una única prueba de imprenta para revisar posibles erratas, durante el proceso de edición y maquetado. En ningún caso podrá incluir texto nuevo ni efectuar correcciones de estilo. El autor dispondrá de un plazo de tres días desde el momento de su recepción para enviar las correcciones.

Los artículos que no respeten las normas de publicación serán devueltos a los autores para que se ajusten a los requisitos anteriormente mencionados. Para la redacción de los artículos se recomienda seguir en detalle las pautas recogidas en el documento **Instrucciones**, así como utilizar a la **Plantilla de Redacción** que podrán encontrar en nuestra página web: <http://www.revistadepsicologia-yeducacion.es>.