

REVISTA DE PSICODIDACTICA

Dirección

Fernando Bacáicoa Ganuza

Comité de Dirección

Alfredo Goñi Grandmontagne

Edurne Uría Urraza

Laura Mintegi Lakarra

María Concepción Medrano Samaniego

Teresa Nuño Angós

Santiago Palacios Navarro

Editan

Departamentos de Psicodidáctica de la UPV/EHU
(Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea).

* * * * *

Redacción y Administración

Revista de Psicodidáctica

Escuela Universitaria de Magisterio

C/ Ramón y Cajal, 72

Deusto - Bilbao, 48014

Tel. 94 601 20 00 - (4592)

FAX: 944 76 11 29

WEB: <http://www.vc.ehu.es/deppe/revista.html>

* * * * *

Se publican dos números al año, de unas 150 páginas cada uno.

Subscripción anual: 2.500 pesetas. Número suelto: 1.500.

Intercambio: Con todas aquellas revistas que nos lo soliciten.

* * * * *

ISSN: 1136 - 1034

Depósito Legal: BI-241-96

* * * * *

Diseño e Impresión

IDAZKIDE

Pol. El Juncal s/n - TRAPAGARAN

Tfno./Fax: 94 437 45 63

REVISTA DE PSICODIDACTICA

Número 14
Año 2002



REVISTA DE PSICODIDACTICA

Sumario

Pág.

Introducción a la metodología de investigación cualitativa. <i>Rosario Quecedo Lecanda y Carlos Castaño Garrido</i>	5
Nuevas formas de medir el desarrollo sociomoral. <i>Santiago Palacios Navarro, Blanca Palacios Navarro y Sonia Ruiz De Azua</i>	41
Características personales y madurez del voluntariado. <i>E. Galán y P. Cabrera</i>	59
Mejorar el autoconcepto en alumnos de un entorno desfavorecido. <i>María del Rosario Cerrillo Martín</i>	71
Satisfacción escolar y rendimiento académico. <i>P. Cabrera y E. Galán</i>	87
La escala de autoeficacia vocacional: desarrollo, análisis y aplicaciones del instrumento. <i>Miguel A. Carbonero Martín y Enrique Merino Tejedor</i>	99
Diseño y aplicación de un cuestionario de detección de necesidades de orientación psicológica en un grupo de alumnos/as de la universidad de León en fase piloto. <i>Esperanza Bausela Herrerás</i>	115
Recursos educativos para niños y jóvenes en las páginas web de los museos y centros de ciencia. <i>M. Cuesta, M.P. Díaz, I. Echevarría y M. Morentin</i>	131
Las imágenes dinámicas en las presentaciones multimedia. <i>Manuel Montanero Fernández y Manuel Lucero Fustes.</i>	137
Análisis de libros de texto de expresión plástica y visual de Educación Primaria. <i>Enrique Llorente, Amaia Andrieu, Amaia Montorio y Pablo Lekue</i>	149
Necesidades formativas del profesorado universitario para la utilización de las tecnologías de la formación y comunicación. <i>Inmaculada Maiz Olazabalaga, Pedro Román Graván, Julio Barroso Osuna, Carlos Castaño Garrido</i>	161
Hacia una comprensión de la identidad nacional del alumnado de Magisterio. <i>Begoña Molero y José María Madariaga</i>	173

Editorial

Con este número 14, se cumplen siete años desde que en 1996 apareciera el primero de la Revista de Psicodidáctica. Es, tal vez, hora de realizar un pequeño balance y de hacer algunas reflexiones de cara al futuro.

La Revista de Psicodidáctica nació con la ilusión propia que caracteriza todo lo nuevo. Un pequeño grupo de profesores de los Departamentos de Psicología Evolutiva y de la Educación y de Didácticas puso en marcha la aventura con el profesor Alfredo Goñi como entusiasta primer Director. El proyecto vino a llenar un espacio propio de investigación en un área novedosa como la Psicodidáctica cuyo campo de trabajo natural eran las Escuelas Universitarias de Magisterio en las que están obligados a entenderse los Departamentos de Psicología, Didácticas y Didácticas Específicas de las diversas áreas. El Programa de Doctorado de Psicodidáctica fue el núcleo madre desde el que surgió la Revista con la intención primera de proporcionar un espacio para la expresión y publicación de trabajos de investigación tanto de profesores como de alumnos del Programa.

Creemos que los propósitos y objetivos iniciales se han ido cumpliendo aunque, por circunstancias difíciles de identificar, el “fervor” inicial ha ido diluyéndose. En nuestra opinión la reforma del tercer ciclo que llevó a la implantación en los estudios de un segundo período de investigación, debería haber supuesto un aumento de artículos presentados a la Revista para su publicación derivados de las primeras investigaciones de los alumnos del segundo período. Este incremento, no obstante, no se ha producido. Creemos que la culpa no es de los alumnos sino de la propia Revista que ha pasado por un período difícil y no ha sabido o no ha podido lanzar mensajes en este sentido. En nuestra opinión una de las claves para profundizar en el espíritu fundacional es, sin duda, abrir de nuevo la Revista al propio Programa de Psicodidáctica.

Creemos que nuestra Revista, dentro de los objetivos con los que nació, ha alcanzado un aceptable nivel de calidad. No es, evidentemente, una Revista de investigación puntera. Tampoco lo pretende. Es un lugar de aproximación de muchas personas con preocupaciones investigadoras iniciales que han encontrado en ella un espacio donde expresarse. Este es, sin duda, nuestro lugar y a él queremos ser fieles sin renunciar, evidentemente, a aportaciones procedentes de investigadores con experiencia y reconocimiento científico probado.

Pero todo esto, que hemos ido consiguiendo poco a poco, no tiene la suficiente difusión. Creo que, en este momento, este es nuestro principal problema. De nada sirve la labor creativa sin su transmisión y propagación. Estamos convencidos de que nuestra Revista tendrá entidad definitiva si consigue una distribución amplia y eficaz. A esta tarea dedicaremos nuestros esfuerzos en el futuro próximo.

Introducción a la metodología de investigación cualitativa

Rosario Quecedo Lecanda

Carlos Castaño Garrido

Dpto. Didáctica y Organización Escolar

Universidad del País Vasco/ Euskal Herriko Unibertsitatea

Este artículo pretende acercar a nuestros alumnos del Curso de Doctorado en Psicodidáctica un primer acceso para acercarse al concepto y características de la metodología cualitativa de investigación, así como al diseño de proyectos de investigación en esta misma perspectiva metodológica. Se discute el concepto y características de la metodología cualitativa, y se describen las diferentes fases de un proceso de investigación cualitativo.

Palabras clave: *metodología de investigación cualitativa, diseño de investigación cualitativa*

This paper was written with the aim of giving to our students of the Post-grade Course on Psychodidactics a first approach to the concept and characteristics of the qualitative methodology used in Research. The design of research projects under such methodological perspective is also described. The concept and characteristics of the qualitative methodology are discussed, and the different stages in a qualitative research projects are described.

Key words: *qualitative research methodology; design in qualitative research.*

NOTA ACLARATORIA

En un número anterior, la Revista de Psicodidáctica (9, 2000), presentaba las líneas de investigación del Programa de Doctorado en Psicodidáctica, buscando “ir más allá del enunciado de sus títulos y (...) redactar unas páginas que expliquen el sentido, los antecedentes, la metodología, los campos temáticos y la bibliografía recomendada en cada una de estas líneas” (p.3).

En aquellas mismas páginas, presentábamos la línea de investigación denominada “La investigación en medios de enseñanza desde el punto de vista del curriculum” (Castaño, C., 2000, 101-109) donde, tras estudiar los momentos más relevantes de la investigación en esta temática, abogábamos por la necesidad de resituar la investigación sobre los medios dentro del campo de la didáctica y presentábamos una agenda de investigación desde el punto de vista del curriculum. Por otra parte, y desde el punto de vista de la metodología, afirmábamos que muchos de los tópicos propuestos podían ser estudiados desde una metodología cualitativa.

Pues bien, la experiencia de investigación tutorizada con alumnos del segundo curso de los estudios de Doctorado nos pone sobre la pista de la limitación que con frecuencia presentan acerca de cuestiones metodológicas en general y de metodología cualitativa en particular. Al objeto de paliar en lo posible esta limitación, ofrecemos estas páginas a los jóvenes investigadores que se matriculan en nuestros cursos con la intención de facilitarles un primer acceso tanto al concepto y características de la metodología cualitativa como al diseño de un proyecto de investigación basado en esta perspectiva metodológica.

A lo largo de estas páginas encontrará el lector una serie de llamadas (*) que le remitirán al apartado Nº 6 de este mismo trabajo, donde encontrará un pequeño glosario terminológico que le ayudará en la comprensión del texto.

I- CONCEPTO Y CARACTERÍSTICAS DE LA METODOLOGÍA CUALITATIVA

1.- INTRODUCCIÓN

El término metodología hace referencia al modo en que enfocamos los problemas y buscamos las respuestas, a la manera de realizar la investigación. Nuestros supuestos teóricos y perspectivas, y nuestros propósitos, nos llevan a seleccionar una u otra metodología.

En nuestro ámbito de estudio han prevalecido dos principales corrientes teóricas:

– El positivismo de finales del siglo XIX y primeras décadas del XX [August Comte, Emile Durkheim...]. Busca los hechos o las causas de los fenómenos sociales, con independencia de los estados subjetivos de los individuos. Para Durkheim, el científico social debe de considerar los hechos o los fenómenos sociales como cosas que ejercen una influencia externa sobre las personas.

Utiliza técnicas como los cuestionarios, inventarios... que originan datos susceptibles de análisis estadísticos. De forma genérica se denomina Investigación Cuantitativa

– La fenomenológica, que a partir de la década de los sesenta va adquiriendo el protagonismo en la investigación del ámbito de la enseñanza. Busca comprender los fenómenos sociales desde la propia perspectiva del actor. Pretende comprender en un nivel personal los motivos y creencias que están detrás de las acciones. Según expresa Jack Douglas, las fuerzas que mueven a los seres humanos como seres humanos y no simplemente como cuerpos humanos... son “materia significativa” [ideas, motivos internos y sentimientos].

Utilizan técnicas como la observación, la entrevista en profundidad... que generan datos descriptivos. En general, es denominada como Investigación Cualitativa (etnográfica, investigación de campo, investigación interpretativa, observación participativa...)

2.- CONCEPTO Y CARACTERÍSTICAS DE LA METODOLOGÍA CUALITATIVA

En sentido amplio, puede definirse la metodología cualitativa como la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable.

Taylor, S.J. y Bogdan R.(1986), sintetizan los criterios definitorios de los estudios cualitativos de la siguiente manera:

1.- La investigación cualitativa es inductiva: Así, los investigadores:

- Comprenden y desarrollan conceptos partiendo de pautas de los datos, y no recogiendo datos para evaluar hipótesis o teorías preconcebidas.

- Siguen un diseño de investigación flexible
- Comienzan un estudio con interrogantes vagamente formulados

2.- Entiende el contexto y a las personas bajo una perspectiva holística:

- Las personas, los contextos o los grupos no son reducidos a variables, sino considerados como un todo
- Estudia a las personas en el contexto de su pasado y en las situaciones en las que se hallan.

3.- Es sensible a los efectos que el investigador causa a las personas que son el objeto de su estudio:

- Interactúan con los informantes de un modo natural. Aunque no pueden eliminar su influencia en las personas que estudian, tratan de controlarla y reducirla al mínimo. En la observación tratan de no interferir en la estructura; en las entrevistas en profundidad, siguen el modelo de una conversación normal, y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas.

4.- El investigador cualitativo trata de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas:

- Trata de identificarse con las personas que estudia para comprender cómo experimentan la realidad. Busca aprehender el proceso interpretativo permaneciendo distanciado como un observador objetivo y rechazando el papel de unidad actuante.

5.- El investigador cualitativo suspende o aparta sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones:

- Ha de ver las cosas como si ocurrieran por primera vez, nada se ha de dar por sobrentendido

6.- Todas las perspectivas son valiosas:

- No se busca “la verdad o la moralidad”, sino una comprensión detallada de las perspectivas de otras personas.

7.- Los métodos cualitativos son humanistas:

- Los métodos con los que se estudia a las personas influyen en cómo se las ve. Si reducimos las palabras y los actos a ecuaciones estadísticas, se pierde el aspecto humano. El estudio cualitativo permite conocer el aspecto personal, la vida interior, las perspectivas, creencias, conceptos..., éxitos y fracasos, la lucha moral, los esfuerzos...

8.- Los estudios cualitativos dan énfasis a la validez de la investigación:

- Aseguran un estrecho ajuste entre los datos y lo que realmente la gente hace y dice. Observando a las personas en su vida cotidiana, escuchándoles hablar sobre lo que tienen en mente, y viendo los documentos que producen, el investigador cualitativo obtiene un conocimiento directo, no filtrado por

conceptos, definiciones operacionales y escalas clasificatorias.

- Subrayan la validez, frente a los cuantitativos que hacen hincapié en la confiabilidad y reproductividad de la investigación. El estudio cualitativo es una investigación sistemática y rigurosa, no estandarizada, que controla los datos que registra. No obstante, al pretender producir estudios válidos del mundo real no es posible lograr una confiabilidad perfecta.

9.- Todos los contextos y personas son potenciales ámbitos de estudio:

- Todos los contextos y personas son a la vez similares y únicos. Son similares en el sentido que entre cualquier escenario o grupo de personas se pueden encontrar algunos procesos sociales de tipo general. Son únicos por cuanto que en cada escenario o a través de cada informante se puede estudiar de mejor modo algún aspecto.

10.- La investigación cualitativa es un arte:

- La investigación cualitativa es flexible en cuanto al modo de conducir los estudios. Se siguen lineamientos orientadores, pero no reglas. Los métodos están al servicio del investigador; el investigador no está supeditado a un procedimiento o técnica.

Por otra parte, Smith, M.L. (1987) recoge como criterios definitorios de la investigación cualitativa los siguientes:

- Es un proceso empírico (no una mera especulación, interpretación o reflexión del investigador)
- Estudia cualidades o entidades cualitativas y pretende entenderlas en un contexto particular. Se centra en significados, descripciones y definiciones situándoles en un contexto. Por lo que:
- Busca conocer procesos subjetivos [La investigación cualitativa pretende acceder al significado de las acciones desde la perspectiva del actor, Erickson, 1986]
- Muestra gran sensibilidad al contexto:
 - * Los datos se interpretan desde un contexto -no generalizaciones-
 - * Estudia la forma en que los procesos se desenvuelven en tales contextos
 - * Relaciona lo que quiere estudiar con los contextos que le influyen como fenómeno
- Al estudiar el hecho en su escena, entiende el hecho de forma compleja de manera que no se puede anticipar lo suficiente como para seleccionar uno o varios significados para elaborar un constructo operativizable de manera uniforme, por lo que hace poco énfasis en los protocolos estandarizados de investigación.
- El método, no tiene como función básica garantizar la verdad, sino ser utilizado de forma creativa y a medida de cada situación, por ello, la diversidad de técnicas y estrategias que utiliza.

3.- INVESTIGACIÓN CUANTITATIVA VS. INVESTIGACIÓN CUALITATIVA.

Una forma de conceptualizar ambas investigaciones es analizarlas atendiendo a cuatro amplios criterios o dimensiones (Goetz y LeCompte, 1988)

DIMENSIONES	INVESTIGACION CUANTITATIVA	INVESTIGACION CUALITATIVA
<p>Inducción-Deducción Hace referencia al lugar de la teoría en la investigación</p>	<p>Deducción Comienza con un sistema teórico, desarrolla definiciones operacionales de las proposiciones y conceptos de la teoría y las aplica empíricamente en algún conjunto de datos. Pretenden encontrar datos que ratifiquen una teoría</p>	<p>Inducción Comienza con la recogida de datos, mediante la observación empírica o mediciones de alguna clase, y a continuación construye, a partir de las relaciones descubiertas, sus categorías y proposiciones teóricas. Pretenden descubrir una teoría que justifique los datos. Mediante el estudio de los fenómenos semejantes y diferentes analizados, desarrolla una teoría explicativa.</p>
<p>Generación-Verificación Se refiere al lugar de la evidencia en la investigación, así como a la medida en que los resultados del estudio son aplicables a otros grupos</p>	<p>Verificación No solo intenta determinar la medida en que se cumple una proposición, probar empíricamente que una hipótesis dada es aplicable a varios conjuntos de datos, sino que también procura establecer generalizaciones con relación al universo de poblaciones al que ésta es aplicable</p>	<p>Generación Se centra en el descubrimiento de constructos y proposiciones a partir de una base de datos o fuentes de evidencia (observación, entrevista, documentos escritos...). A partir de los datos, que se ordenan y clasifican, se generan constructos y categorías. Busca la transferibilidad, no la generalización científica (WalKer,1983)</p>
<p>Construcción-Enumeración Hace referencia a los modos de formulación y</p>	<p>Enumeración Es un proceso en el que las unidades de análisis, previamente derivadas o</p>	<p>Construcción Se orienta al descubrimiento de los constructos analíticos o</p>

diseño de las unidades de análisis de un estudio	definidas son sometidas a un cómputo o enumeración sistemáticos	categorías que pueden obtenerse a partir del continuo comportamental; es un proceso de abstracción en el que las unidades de análisis se revelan en el transcurso de la observación y descripción
<p>Subjetividad-objetividad</p> <p>Se refiere al tipo de datos que se obtienen y analizan en la investigación</p>	<p>Objetividad</p> <p>Aplica categorías conceptuales y relaciones explicativas aportadas por observadores externos al análisis específico de las poblaciones concretas. Determina la medida en que la conducta real de los participantes se corresponde con las categorías y relaciones explicativas aportadas por los observadores externos.</p>	<p>Subjetividad</p> <p>Mediante estrategias adecuadas, se busca obtener y analizar datos de tipo subjetivo. Su propósito es reconstruir las categorías específicas que los participantes emplean en la conceptualización de sus experiencias y en sus concepciones</p>

La investigación cuantitativa, denota en sus estudios procesos de tipo: deductivo, verificativo, enunciativo y objetivo. La investigación cualitativa, denota procesos de tipo: inductivo, generativo, constructivo y subjetivo.

Las dimensiones citadas se han de interpretar, no como dicotomías, sino con un carácter relativo: en la realidad se producen coincidencias parciales. Algunos estudios, por ejemplo, combinan unidades de estudio constructivas y enumerativas; o comienzan generando proposiciones que posteriormente se verifican... Cualquiera de las cuatro dimensiones, puede encontrarse en combinación con las otras tres.

Las técnicas cualitativas pueden utilizarse de forma complementaria, para incrementar la fiabilidad o validez de un diseño cuantitativo. Aumentan la replicabilidad del tratamiento, proporcionando un marco contextual y procesual para la manipulación experiencial, y refuerzan la validez de los resultados confirmando la relevancia de los constructos para las situaciones reales.

Las técnicas cuantitativas, en los estudios cualitativos, favorecen la posibilidad de realizar generalizaciones cuando la investigación se lleva a cabo en distintos contextos y contribuyen a la fiabilidad de los resultados cuando se emplean medidas estandarizadas para describir las variables de un contexto natural.

II- EL DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

1.- LA TEORÍA EN EL DISEÑO CUALITATIVO

1.1. CONSIDERACIÓN DE LA TEORÍA EN EL ESTUDIO CUALITATIVO

Los estudios cualitativos intentan describir sistemáticamente las características de las variables y fenómenos (con el fin de generar y perfeccionar categorías conceptuales, descubrir y validar asociaciones entre fenómenos o comparar los constructos y postulados generados a partir de fenómenos observados en distintos contextos), así como el descubrimiento de relaciones causales, pero evita asumir constructos o relaciones a priori. Intentan descubrir teorías que expliquen los datos. Las hipótesis creadas inductivamente, o las proposiciones causales ajustadas a los datos y los constructos generados, pueden posteriormente desarrollarse y confirmarse. La recogida de datos puede preceder a la formulación final de la hipótesis o los datos pueden obtenerse con fines descriptivos y de análisis en estudios de tipo exploratorio.

El diseño cualitativo, se adapta especialmente bien a las teorías sustantivas *, ya que facilita una recogida de datos empíricos que ofrecen descripciones complejas de acontecimientos, interacciones, comportamientos, pensamientos... que conducen al desarrollo o aplicaciones de categorías y relaciones que permiten la interpretación de los datos. En este sentido el diseño cualitativo, esta unido a la teoría, en cuanto que se hace necesario una teoría que explique, que informe e integre los datos para su interpretación.

En contraposición, los estudios cuantitativos, buscan la verificación o comprobación deductiva de proposiciones causales elaboradas fuera del lugar en el que se realiza la investigación. Construyen hipótesis sobre relaciones causales específicas entre variables, comprueban la medida de los efectos. (Goetz y LeCompte, 1988)

1.2. LA TEORÍA EN EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN.

Actúa como esquema organizador del campo de investigación.

Los estudios cualitativos, en cuanto explicación de significados, se fundamentan en la interpretación de las informaciones y los datos (Erickson, 1986). Desde esta perspectiva cabe aplicarle el marco de condiciones formales y de procedimiento, necesarios para legitimar los procesos de atribución de significados y de generalización de interpretaciones.

Se identifican tres componentes como configuradores del proceso de comprensión:

1- Preconcepción; 2 - Comprensión actual; 3. – Interpretación

La interpretación parte de una preconcepción de lo que se pretende interpretar. La preconcepción hace referencia a lo que el investigador sabe ya, y es capaz de

reconocer en el hecho analizado; no se puede comprender algo sin un bagaje previo de preconcepciones ni al margen de dicho equipamiento interpretativo; funciona como un marco general en el que pueden ser comprendidos las informaciones y los datos. Como estructura previa de significados, no actúa como una barrera inflexible, sino como un conjunto de componentes cognitivos y experienciales que van alterando sus contenidos y filtros analíticos, en base a la interacción con cada nuevo proceso de conocimiento e interpretación. Es un proceso a través del cual en cada nuevo conocimiento el intérprete sobrepasa los límites de sus propias preconcepciones y elabora un nuevo horizonte de interpretación, que a su vez actúa como preconcepción en las fases siguientes. Así, preconcepciones, conocimiento actual de los hechos estudiados e interpretación de tales hechos, configuran una estructura dialéctica de conocimientos y constituye la base de los procesos de investigación basados en la participación, en el hecho a estudiar, al que se trata de explicar su significado (Zabalza, 1988) Este proceso ofrece una profundidad en la comprensión, al admitir dentro del marco de la investigación interpretaciones subjetivas por parte del investigador y del investigado (Goetz y LeCompte, 1988)

En la investigación cualitativa, procede entrar a analizar (texto, observar, recoger un hecho, un episodio) con un marco general teórico. Supone acudir a los contextos o a los textos a analizar, con una categorías previas (no categorías de análisis).

Frente al modelo inductivo-romántico, el modelo reflexivo se caracteriza porque el investigador afronta la recogida y análisis de datos con ciertos esquemas de organización del campo que declara previamente como objeto de estudio. Son estos esquemas los que orientan y enmarcan teóricamente el trabajo del investigador. En todo caso, se trata de que el investigador tenga estructuras de delimitación del campo de análisis, - no se trata de analizarlo todo, sino de analizarlo desde cierta perspectiva -, precisamente la perspectiva que es capaz de justificar teóricamente sobre la base de los modelos que le sirven de punto de partida.

Desde esta perspectiva, el estudio cualitativo es un proceso mixto que mezcla lo inductivo y lo deductivo, adquiriendo el proceso de investigación un desarrollo que:

- a-) Comienza con visiones generales de la situación y sus contextos
- b-) Desciende a aspectos concretos y relevantes desde el punto de vista de los propósitos y del marco teórico de la investigación
- c-) Se retorna a las dimensiones generales que actúan como contexto de significación y de contraste de los análisis generados en los niveles más específicos o sectoriales

Goetz y LeCompte (1984) sintetizan los aspectos en los que influye la teoría:

- Los modelos o perspectivas teóricas, las teorías formales *, las teorías sustantivas informan conceptualmente un estudio. En el ámbito de la enseñanza,

frecuentemente, se aplican teorías sustantivas. Las teorías más explícitas en la investigación cualitativa, como modelo de investigación, provienen de los constructos sustantivos [*proposiciones o conceptos interrelacionados relativos a realidades concretas. Proceden de la investigación empírica de un área concreta o de aplicación]

Una teoría establecida puede suscitar la formulación de los problemas de investigación. El investigador puede pretender, ampliar, perfeccionar, o verificar teorías, de nivel formal, aunque en el caso de la enseñanza es más frecuente a nivel sustantivo. Lo que se pretende es más una indagación con el propósito de averiguar si un fenómeno concreto puede explicarse mediante una nueva teoría, que una comprobación rigurosa de una teoría.

- Los modelos teóricos propios de la disciplina en los que ha sido formado el investigador. Su formación le predispone a analizar los fenómenos desde ciertas perspectivas y a ignorar otras. Así mismo, influye en los constructos o marcos analíticos iniciales del estudio, conclusiones o explicaciones. A menudo estas influencias permanecen implícitas, salvo que afloran ante una contradicción, entre sus esquemas conceptuales y los datos que recoge.

La teoría puede utilizarse para explicar ciertos aspectos de los fenómenos que se analizan. En este caso, las cuestiones, generadas en un principio desde ciertos presupuestos teóricos, son reformuladas sobre la base una teoría que se juzga más apropiada.

2.- FASES DE UN PROCESO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

Hace referencia a un conjunto de tareas relacionadas entre sí que representan, bajo una perspectiva analítica, las áreas de decisión más representativas de un proceso de investigación cualitativa y que no necesariamente se han de desarrollar en orden lineal (Goetz y LeCompte, 1984)

1.- DEFINICIÓN DEL ESTUDIO.

1.1.- MARCOS TEÓRICOS

En los estudios cualitativos la formulación inicial de la cuestión o problema a investigar se afronta con ciertos esquemas de organización del campo de estudio, justificados desde modelos teóricos y resultados empíricos de investigación. En ella se explicita la cuestión o problema a investigar, las preguntas claves para la investigación y las hipótesis orientadoras del estudio. Durante el desarrollo del estudio debe de garantizarse una relación constante, aunque dinámica, entre las preguntas de investigación y recogida de datos. El hecho de encuadrar las preguntas y buscar datos pertinentes de forma premeditada posibilita y refuerza la intuición (Erickson, en Wittrok, 1989, 248)

1.2.- DETERMINAR PROPÓSITOS Y CUESTIONES DEL ESTUDIO

La formulación inicial determina las distintas fases del proceso de investigación.

Propósito y cuestiones están mutuamente relacionados y frecuentemente coinciden en parte, pero deben, en principio, diferenciarse.

- Propósito, fin o foco, hace referencia al producto final. Explicita hasta qué punto el estudio cubre una laguna en el conocimiento existente, lo amplía, inicia una línea de investigación, o facilita la integración de un área conceptual emergente. Los enunciados referidos al fin de la investigación debe de elaborarse con relación a los marcos conceptuales y teóricos que orientan e informan el estudio.

En los estudios cualitativos, es factible que, a medida que la investigación progresa, se desarrollen o redefinan los propósitos en principio enunciados. En este caso, deben explicitarse los fines a priori y a posteriori y el cómo y porqué de las modificaciones.

- Cuestiones, definen las hipótesis o problemas específicos a los que se aplica el estudio. Frente al carácter abstracto de los fines, las cuestiones deben definirse de la forma más concreta posible. Se trata de enunciados de relaciones o constructos que se pretende buscar o generar, probar o refutar. Representan una síntesis de lo que, en concreto, se pretende con la investigación.

Están más expuestas que los fines a sufrir reformulaciones y reorientaciones en el curso de la investigación.

En el informe final, debe explicitarse: a qué cuestiones se ha respondido, y cuál es la respuesta y qué cuestiones planteadas se han juzgado inadecuadas, irrelevantes o inabordables durante el desarrollo de la investigación.

- Establecimiento de fines y cuestiones En el diseño de una investigación cualitativa hay dos grupos de cuestiones, cuya consideración de forma explícita en el estudio contribuye a clarificar, dar credibilidad y aplicabilidad a cualquier estudio. (Goetz y LeCompte, 1984)

a) Establecimiento de los fines de una investigación. Aspectos generales:

¿Cuál es el fin del estudio?

¿Qué cuestiones concretas están incluidas en los fines?

¿Qué papel juega la experiencia del investigador en su el interés por el estudio?

¿De que fuentes surge el fin de la investigación?

¿Cuáles son los supuestos con relación al fin y las cuestiones planteadas? Estos supuestos ¿deben de darse por sentados o hay que analizarlos?

b) Cuestiones teóricas del establecimiento de los fines de la investigación

¿En qué medida la formulación de los fines y las cuestiones de la investigación se enmarcan en el contexto de una teoría establecida (sustantiva, formal, modelo)?

Si para los fines que plantea el estudio no existe un fundamento teórico adecuado, ¿qué otras teorías son relevantes?

¿Qué compatibilidades y/o contradicciones se dan entre los marcos teóricos y otros factores cómo la teoría operativa, ideología...del investigador?

1.3.- DEFINICIÓN DE CRITERIOS Y SELECCIÓN DE MUESTRA

1.3.1.- DEFINICIÓN DE CRITERIOS

Una de vez definido qué investigar, hay que determinar a quienes: ¿qué elementos del mundo empírico constituyen las fuentes de datos para la investigación?.

En los estudios cualitativos relativos a la enseñanza son, básicamente, las personas, los comportamientos, significados y contextos.

Los estudios centrados en el ámbito de la enseñanza tratan de responder a preguntas como: ¿qué está sucediendo aquí, en este contexto en particular?; ¿qué significan estos acontecimientos para las personas que participan en ellos?; ¿cómo se relaciona lo que está sucediendo en este contexto, con lo que sucede a otros niveles del sistema, fuera o dentro de él? [por ejemplo, ¿que relación tiene lo que está sucediendo en el aula, con el centro o el sistema escolar?; ¿con la familia o el contexto socio-cultural?]; ¿que sucede aquí en comparación con lo que sucede en otros lugares?

Los detalles específicos de la acción y de las perspectivas de significado de los actores, docentes y alumnos, son el punto de interés de la investigación cualitativa en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje.

Erickson (1989), señala tres aspectos a tener en cuenta en el desarrollo (recogida y análisis de la información) de la investigación cualitativa:

- 1) Identificar estructuras y perspectivas de significado
- 2) Prestar atención a los sucesos que vayan ocurriendo en los diversos niveles, para detectar posibles conexiones de influencia
- 3) Recoger las redundancias para poder establecer el carácter típico o atípico con relación al contexto

1.3.2.- SELECCIÓN Y MUESTREO

En primer lugar se requiere determinar los perfiles relevantes de las personas, contextos, acontecimientos..., sometidos a estudio utilizando criterios teóricos o conceptuales que los retratan y, en la medida que resulte relevante, el tiempo. Una vez definida la población, se buscan grupos que posean las características apropiadas y una muestra, esto es, una parte representativa de la población y el tiempo.

En los estudios cualitativos también se utilizan los procedimientos estadísticos para la selección de muestras (aleatorio simple o estratificado) cuando se desea estudiar un grupo pequeño que posea la misma distribución de características que la población a la que se pretende generalizar. Aunque no es apropiado el muestreo estadístico cuando:

- La generalización no es un objetivo importante
- El objetivo es el descubrimiento de datos susceptibles de comparación y contrastación y de traducibilidad de los resultados, y no una generalización (transferencia directa)
- Se pretenden crear constructos
- Se pretende describir un fenómeno poco conocido
- El fin de la investigación es explicar procesos micro sociales
- Solo unas características concretas o subconjuntos de población son relevantes en el estudio
- Las poblaciones están compuestas en subgrupos y sus características se distribuyen entre estos de forma irregular
- Los investigadores no tienen acceso a la totalidad de la población

Hay dos cuestiones que es necesario matizar:

1- Los estudios cualitativos no tienen un carácter cerrado, utilizan estrategias que posibiliten ampliar el alcance del estudio, matizar las cuestiones y constructos, o generar nuevas líneas de investigación. Hay fenómenos cuya relevancia se puede determinar antes de la entrada en el campo, pero otros aparecen durante el transcurso de la misma. Definidas las características que han de tener las unidades de estudio utilizan la selección de criterios, primero para identificar la población, y a medida que se desarrolla el estudio para determinar nuevos conjuntos de fenómenos con vistas a su análisis, por ello, las tareas de selección y muestreo, no terminan en la selección inicial del grupo de participantes, acontecimientos, características o contextos; la selección es dinámica y secuencial. Utilizan estrategias de selección durante todo el proceso de investigación: identificación del problema, recogida de datos, e incluso, en las etapas finales cuando se matizan y corroboran los resultados. La selección es un proceso abierto y ad hoc y no un parámetro a priori del diseño. Además, el proceso se complica con la necesidad de efectuar la selección con relación a la exactitud interna y a la aplicabilidad externa de los resultados.

2- En los estudios cualitativos las inferencias se efectúan durante el estudio.

Son inferencias lógicas inductivas y secuenciales, basadas en la acumulación de fuentes con las que corroboran los datos. Mediante las inferencias, tienden a explicar los fenómenos y relaciones observadas en el grupo estudiado. La generalización está limitada por la medida en que sea posible encontrar estudios comparables de grupos semejantes.

En este sentido (Erickson,1989), define el proceso de recogida de datos en los estudios cualitativos como un proceso de resolución progresiva de problemas en el que se juntan aspectos relativos al muestreo, formulación y verificación de hipótesis

Los constructos relativos a la enseñanza, fundamentados en teorías formales y sustantivas, requiere de poblaciones pequeñas. Prioritariamente se investiga en poblaciones pequeñas y diferenciadas, que en general, son subgrupos de grupos más grandes que constituyen unidades diferenciadas, por lo que se delimitan con claridad: sus características específicas, número de participantes, cómo se seleccionaron, y características generales de la población en la que están incluidos.

1.3.3.- ESTRATEGIAS DE MUESTREO EN LA SELECCIÓN BASADA EN CRITERIOS.

(Goetz y LeCompte, 1984 / 90,172) Diferencian dos grupos:

A) Estrategias para localizar un grupo o escenario inicial que estudiar, o para seleccionar unidades de poblaciones consideradas relevantes en las primeras fases de la investigación: a) selección exhaustiva; b) por cuotas; c) por redes; d) casos extremos; e) casos típicos; f) casos únicos; g) casos reputados; h) casos ideal-típicos o casos guía; i) casos comparables

B) Estrategias que implican procesos progresivos y secuenciales. Se utilizan durante el proceso de análisis, generalización y perfeccionamiento de hipótesis, y elaboración de la interpretación.

El trabajo de campo determina un muestreo secuencial (Erickson, 1989 -255). El investigador al entrar al campo observa de una forma amplia el contexto, los sucesos, las conductas..., a medida que avanza en el estudio se va centrando en una gama más restringida, a la vez que puede encontrar otros centros de interés dentro del contexto. En este proceso va adquiriendo nociones cada vez más claras respecto a los procesos, las conductas... más pertinentes para su estudio y por lo tanto haciendo una selección en el que centra su foco de atención.

2.2.- RECOGIDA DE DATOS

2.2.1.- DIAGRAMACIÓN

En los estudios cualitativos se eligen a los participantes por su relevancia para el estudio y, comúnmente, la selección se hace basándose en criterios. La

diagramación, es un proceso inicial que proporciona datos de base: permite la selección y el muestreo metódicos dentro del grupo seleccionado de participantes; avala que los datos son representativos de las características y comportamientos observables y garantiza la fiabilidad y validez del estudio.

El proceso de diagramación -“vagabundeo”- tiene lugar en la entrada del investigador al campo con el propósito de familiarizarse con los participantes, el contexto, el proceso... que va a investigar. Es un proceso informal que mediante entrevistas repetidas, observación participante... trata de que los participantes expliciten sus constructos. Permite conocer: cómo los individuos se conceptualizan a sí mismos y a los demás; las cuestiones o temas más importantes; clasificar y categorizar a los participantes; elaborar un esquema del tiempo adecuado para el estudio; concretar las estrategias más adecuadas de recogida de datos y técnicas para el análisis de los datos.

La diagramación supone, a su vez, el primer paso de análisis ya que en este proceso se recogen los datos preliminares a partir de los que se seleccionan o elaboran las unidades de análisis. Es una fase inicial de análisis constructivo en el que se descubren categorías abstraibles de los fenómenos (Goetz y LeCompte, 1988)

2.2.2.- ESTRATEGIAS DE RECOGIDA DE DATOS

Proporcionan datos descriptivos relativos a los significados que atribuyen los participantes a los acontecimientos, procesos y conductas. Cómo definen su realidad y con base en qué constructos organizan su mundo.

Los datos cualitativos son, en general, elaboraciones detalladas de naturaleza descriptiva que recogen una amplia y diversa información con relación a un relativamente prolongado periodo de tiempo. Son polisémicos, en el sentido que proporcionan y ocultan múltiples significados. Se consideran válidos, pero de poca fiabilidad, difícilmente reproducibles, dado que son específicos de un contexto y un momento determinado. Mediante las descripciones de los fenómenos observados, posibilitan explicar procesos, identificar principios genéricos a partir de la exploración de situaciones y conductas específicas y generalizar dentro de cada caso, así como comparar las constataciones en distintos casos.

Se recogen como procedimientos más típicos los siguientes: La observación participante, el análisis de documentos y la entrevista en profundidad

1.- Observación participante

A) Es una estrategia no valorativa de recogida de datos en su contexto natural

* Exige: 1) La presencia prolongada del investigador en determinados espacios y momentos en el lugar en el que se producen ciertos acontecimientos, procesos, conductas... de forma constante. 2) Que haya una interacción social entre el investigador y los participantes en el contexto de estos. 3) Recoger datos de un modo sistemático y no intrusivo.

La observación y reflexión prolongada permite desarrollar un modelo

interpretativo que se construye progresivamente a través de una serie de observaciones parciales.

* La observación participante, como observación deliberada y sistemática, obedece a unas características generales, pero como proceso específico, varía en función del programa de investigación que tiene su fundamento en la teoría y estudios empíricos, así como en las teorías operativas, creencias, presupuestos del investigador, que conforman el marco de referencia del estudio e incide en las decisiones que éste toma. Erickson (1989) sintetiza estas decisiones en:

- a) La cuestión a estudiar (a qué preguntas ha de responder el estudio)
- b) El contexto y el lugar en el cual efectuar la observación (escuela - aula)
- c) Un fragmento de la realidad a observar (preguntas de profesores en el aula, desarrollo de clase...)
- d) Un instrumento/s para registrar y almacenar la realidad en estudio (notas de campo, vídeo...)
- e) Procedimientos para observar (cuándo, orden de utilización de determinados instrumentos...)
- f) Sujeto-s y/o acontecimientos a observar (estudiante-s, profesor-es; tipo de conducta...)
- g) Procedimientos de análisis apropiados para el problema que se estudia y para el registro obtenido
- h) Método (informe escrito, grabación...) de comunicar los datos e información extraída del registro de la observación: qué, cómo, dónde, cuándo y con qué propósito se observó; instrumentos que se utilizaron y el modo en como se registraron los datos (duración, acontecimientos registrados)

* Los observadores participantes tienen una metodología y unos propósitos generales de investigación, pero los rasgos específicos de su estudio evolucionan en la medida que operan en el campo.

La primera cuestión es definir las preguntas que se han de responder mediante la observación. Las preguntas, derivadas del marco teórico y conceptual que informa el estudio, al entrar el investigador al campo, están definidas en un sentido amplio. Los investigadores entran en el campo con amplios interrogantes antes de seguir líneas específicas de indagación ya que deben de permitir que los temas emerjan en el contexto; los datos empiezan a surgir a medida que el investigador interactúa con los sujetos en el flujo diario de los acontecimientos. Es el investigador a través de la observación, la recogida de datos y el análisis y la reflexión sobre los datos, durante el proceso de investigación quien las concreta, influyendo esto en sus decisiones relativas al foco de atención, lugares y momentos de la observación, instrumentos de registro de datos... Este proceso reflexivo sobre los datos durante el desarrollo de la investigación, estimula además la inducción analítica y reflexiva sobre aspectos teóricos y bibliografía pertinente.

* Los observadores participantes permanecen relativamente pasivos a lo largo del curso del trabajo. Durante el periodo inicial, la recolección de datos es secundaria; es prioritario conocer el contexto y las personas. Inicialmente formulan preguntas para que la gente hable de lo que tiene en mente y lo que le preocupa sin forzarla a responder a los intereses, preocupaciones o conceptos de los investigadores. Formulan preguntas no directivas y que no involucran juicios de valor para permitir que la gente responda a su manera y con su propia perspectiva. A medida que los investigadores adquieren conocimientos y comprensión de un contexto, las preguntas pasan a ser más directivas y centradas en el foco, así como el campo de observación.

B) Erickson (1989) diferencia entre sistemas descriptivos y sistemas narrativos. Ambos sistemas se diferencian, fundamentalmente por el tipo de categorías.

- En los sistemas descriptivos las observaciones se hacen sobre la base una gama de categorías prefijadas definidas con base a marcos teóricos o bien generadas desde los datos, por lo que son tanto deductivas como inductivas. Estas categorías se caracterizan por que pueden registrar conductas, acontecimientos... individuales que pueden ser registrados en más de una categoría. Las conductas registradas pueden tener más de una función, por lo que es posible combinar las categorías para reflejar una pluralidad de funciones simultáneas: se registran múltiples aspectos y un segmento amplio. Se recogen conductas, acontecimientos, procesos... que ocurren dentro de los límites establecidos de forma natural [hasta que se produce una ruptura en la corriente de conducta, el acontecimiento o el proceso que se ha definido como unidad de observación]. Independientemente del medio como se registren los datos, se registran de forma permanente, utilizando frecuentemente, procedimientos tecnológicos. Este tipo de registro suministra una base para: a) realizar un análisis en profundidad de los flujos de conducta observada; b) identificar patrones de conducta dentro de unas secuencias c) identificar y construir nuevas unidades de observación d) verificar los patrones identificados a través de distintos momentos y situaciones e) analizar los datos desde diversas perspectivas. Sirven al investigador para estimular el recuerdo a los participantes y obtener sus puntos de vista sobre lo ocurrido, y validar los patrones observados por triangulación.

- Los sistemas narrativos, no tienen categorías predeterminadas. Las categorías derivan del análisis de los datos efectuado con posterioridad. Se utilizan registros permanentes (notas de campo o grabaciones en audio o vídeo) que hace posible identificar categorías o pautas de conducta. El observador capta y registra de forma narrativa (escrita u oral en lenguaje cotidiano o mediante instrumentos de audio o vídeo) descripciones de amplios segmentos del contexto. Se recogen conductas, acontecimientos, procesos... que ocurren dentro de los límites establecidos de forma natural. La unidad de observación es determinada por el investigador, atendiendo al marco de referencia que informa el estudio.

[Registros tecnológicos Se utilizan tanto en estudios descriptivos como narrativos. Recogen conductas, acontecimientos... que ocurren dentro de un periodo y un contexto dado, según el foco del investigador, fundamentado en sus decisiones sobre qué observar y las cuestiones en consideración. Proporcionan un registro no

filtrado, cuyo propósito es plasmar y detener en el tiempo la observación para analizarla en un momento posterior y cuantas veces se considere oportuno para su análisis que puede ser bajo diferentes perspectivas. Con relación a la observación participante, se hace necesario tener acceso a cierta información relativa al contexto para encontrar sentido al material grabado.]

C) Los procedimientos más comúnmente utilizados en el campo de la enseñanza son los siguientes: Incidente crítico, descripciones de muestras y notas de campo.

* Incidente crítico Se registran conductas relevantes referidos a un tema de interés para la investigación. El observador registra información de forma narrativa acerca de un tipo de práctica o conducta determinada. Se utiliza como marco de referencia para la observación la definición de las conductas y se fijan de antemano otras unidades como: lugar, situación....Se registran patrones de conducta que se extraen del texto para formar unidades de observación. El registro no es un dato, si no un contexto para inferir e interpretar estas unidades. Las conductas inferidas pueden clasificarse para definir categorías más amplias. Las unidades se obtienen tanto por deducción como por inducción.

*Descripciones de muestras. Su finalidad es obtener descripciones de acontecimientos que aparecen de forma sistemática e intensiva en los registros efectuados en el momento. Se registra la conducta durante un periodo de tiempo establecido, para obtener un flujo de conductas con el mayor detalle. El registro es cronológico y no selectivo, se registra lo que dice y hace un sujeto seleccionado y la información relativa al contexto, desde una perspectiva participante y sin hacer interpretaciones. La conducta registrada es segmentada en episodios que reflejan la acción o situación. Los episodios se construyen sobre la base de que las conductas contenidas tienen una dirección hacia la consecución del un objetivo. Los episodios son unidades naturales. Permiten identificar y construir, de forma similar a otros procedimientos descriptivos y narrativos una variedad de tipos de unidades. Cada una aporta distinta información acerca de lo observado y ofrece descripciones de diferente tipo y nivel.

* Notas de campo Como método de investigación analítico, la observación participante depende de que el registro de notas de campo sean completas, precisas y detalladas. A medida que el investigador conoce en contexto y la personas, y centra el foco de su estudio, es más selectivo en lo que registra. Las notas de campo se recogen en términos descriptivos y no evaluativos pero captan la perspectiva interna, esto es, se registran como fueron percibidos. Esta objetividad no excluye que el investigador lleve un registro de sus interpretaciones, preconcepciones, posibles áreas de indagación... pero diferenciando, claramente, sus comentarios subjetivos de los datos descriptivos. Deben de recoger descripciones concretas del contexto y de las actividades de los participantes; registrar detalles accesorios (gestos, tono de voz...) y de lo que no se comprende, ya que frecuentemente, lo no comprendido adquiere su significado a la vista de datos posteriores; de la propia conducta en el campo, de sus observaciones y acciones.

De forma similar a los registros de muestras, una vez efectuados los registros,

se indican ejemplos de conducta, es decir, se identifican acontecimientos y episodios. Esto, permite identificar acontecimientos, conductas equivalentes en diferentes días y observaciones. La información clasificada puede hacer referencia a distintas unidades (acción, situaciones...). En general las unidades de observación se construyen a partir de las notas, por inducción, y pueden utilizarse para guiar decisiones acerca de que observar en siguientes sesiones.

2.- Análisis de documentos

Los documentos pueden ser no personales (libros de actas...) y personales (material de trabajo, diarios, autobiografía, historia de vida...)

Por su importancia en los estudios de la enseñanza se hace referencia a los Diarios, son registros longitudinales retrospectivos de la propia conducta, experiencia y conceptos personales; establecen una secuencia de los hechos, desde los hechos y su contexto. Requiere que quien escribe el diario comprenda el tema de interés y el marco de referencia del estudio para registrar la información adecuada; lo que registra depende de sus recuerdos y percepciones, al escribir hace una estructuración deliberada del significado. No hay categorías prefijadas, se extraen del texto (en registro escrito u oral) patrones de conducta o situaciones creando unidades inferidas a partir del registro narrativo.

3.- Entrevista en profundidad

Las entrevistas cualitativas son flexibles y dinámicas. Se describen como no directivas, no estructuradas, no estandarizadas y abiertas. Taylor y Bogdan (1986-101) las definen como: "reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros dirigidos a la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes de sus experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras".

A) Básicamente se distinguen tres tipos de entrevistas:

- a) Historias de vida, en las que el investigador solicita el relato de las experiencias y las definiciones que da a tales experiencias;
- b) Dirigidas al aprendizaje sobre acontecimientos y actividades que no se pueden observar directamente. Los informantes describen lo que sucede, como lo ven ellos y las perspectivas de otras personas;
- c) Orientadas a proporcionar un cuadro amplio de una gama de contextos, situaciones o personas. Se utilizan para estudiar un número amplio de personas en un lapso de tiempo relativamente breve con relación al tiempo que habría que invertir en un estudio similar utilizando observación participante. El punto central de estas entrevistas es conocer lo que es importante en la mente de los informantes: sus significados, perspectivas y definiciones; el modo como ven, clarifican y experimentan el mundo. El investigador debe de lograr que los informantes hablen, sin él estructurar la conversación ni definir lo que en ella se debe de decir.

B) Entre las preguntas más utilizadas en los estudios cualitativos están:

- a) descriptivas con la que se pretende obtener una descripción o representación del mundo del informante
- b) sobre opiniones y valores, para descubrir sus creencias acerca de sus comportamientos y experiencias
- c) sobre sentimientos con el fin de conocer como reaccionan emocionalmente a sus experiencias y opiniones
- d) preguntas hipotéticas, para estimular la especulación en el entrevistado en torno a ideas alternativas
- e) proposicionales, son preguntas que contienen una proposición con el fin de obtener una respuesta compleja y elaborada
- f) preguntas de contraste con las que se pretende obtener los significados que los entrevistados asignan a y las relaciones que establecen entre los distintos constructos
- g) de abogado del diablo para descubrir lo que los entrevistados consideran temas controvertidos.

En este tipo de entrevistas no existe un protocolo estructurado, si no una guía de entrevista para asegurarse de que los temas clave sean explorados por un cierto número de informantes. Estas guías son una lista de áreas generales que deben de cubrirse con cada entrevistado. El investigador decide, en la entrevista cómo enunciar las preguntas y cuándo formularlas.

- Entrevistas grupales.

Son similares a las entrevistas en profundidad en la que el investigador reúne a un grupo de personas para que hablen de forma libre y fluida. No obstante, con ellas no se obtiene la profundización que se obtiene con la entrevistas individuales.

- Entrevistas estandarizadas (“cuestionarios orales”) secuenciadas o presecuencializadas

A todos los sujetos se les hacen las mismas preguntas bien en el mismo orden o alterándolo con el fin de adaptarse a los entrevistados. En los estudios cualitativos suelen elaborarse sobre la base de informaciones previamente reunidas por métodos más informales y menos estructurados.

Por su finalidad se pueden distinguir, entre otras:

- Entrevistas de confirmación, pretenden determinar la medida en que los participantes sostienen ideas similares, comparten ciertos constructos, o llevan a cabo comportamientos similares. Se elaboran a partir de datos obtenidos por medio de informantes clave. Se utilizan cuando están involucrados un gran número de participantes y con el fin de aumentar la representatividad del estudio

- Entrevistas de análisis de constructos de los participantes, se utilizan para medir la firmeza de las opiniones y para obtener categorías a partir de las que organizan su mundo. En su elaboración van precedidas de un trabajo de campo como fundamento de la encuesta. Se utilizan, en general para apoyar la credibilidad de un estudio.

3.- ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS

3.1.- ANÁLISIS DE DATOS

Spradley (1980) define el análisis como un proceso de pensamiento que implica el examen sistemático de algo para determinar sus partes, las relaciones entre las partes, y sus relaciones con el todo.

La finalidad del análisis es una mayor comprensión de la realidad analizada sobre la que podría llegarse a elaborar algún tipo de modelo explicativo.

A) Como características más relevantes del análisis de datos se recogen (Gil,J, 1994):

- El continuo recogida-análisis de datos Son procesos que se condicionan mutuamente en un proceso en el que la información recogida y la teoría que emerge de su análisis son usadas para orientar una nueva recogida de datos.

Esta interconexión entre los procesos de recogida y análisis de los datos, se ha concretado en diseños como la selección secuencial (Goetz y LeCompte, 1988) que es un proceso abierto que en el que la recogida y el análisis de datos se efectúan a la vez y se influyen mutuamente, la progresiva construcción de la teoría determina la recogida de datos, de manera que a medida que avanza la investigación se determinan nuevos conceptos para su análisis. Se definen y analizan subconjuntos de personas, acontecimientos... que en el desarrollo del estudio despiertan el interés del investigador. Con ello, se pretende es facilitar la emergencia de constructos y teorías o eliminar constructos, teorías o hipótesis rivales. Este proceso se detiene cuando considera que el constructo está lo suficientemente elaborado para explicar nuevos casos.

Entre las formas más comunes de la selección secuencial están: a-1) casos negativos; a-2) casos discrepantes; a-3) el muestreo teórico a-4) comparación de casos para comprobación de implicaciones teóricas.

- Complejidad del análisis de los datos cualitativos, debido a diversos factores, entre otros: el carácter polisémico de los datos, su naturaleza predominantemente verbal y textos de gran extensión; indefinición de métodos de análisis; pluralidad de enfoques en la investigación; falta de un lenguaje común; importancia de la capacidad del investigador (experiencia, capacidad de inducción y de teorización)

- Tendencia a la sistematización En general, utiliza para el análisis enfoques de procedimiento, que incluyen una serie de reglas, operaciones y pasos a seguir, frente a enfoques intuitivos que se basan en la intuición e interacción entre investigadores y participantes.

B) Algunos autores han desarrollado procesos sistemáticos de análisis como la inducción analítica y la comparación constante

-Inducción analítica Supone un examen en busca de categorías y relaciones entre ellas; a tal fin se desarrollan tipologías e hipótesis de trabajo a partir de los casos iniciales, que posteriormente van siendo modificadas con la aparición de

nuevos casos. Es una estrategia inductiva que pretende la generalización de teorías, aunque también puede utilizarse con fines constructivos, es posible adaptarla a la enumeración con categorías desarrolladas por un observador externo. En la primeras fases del análisis, se puede utilizar para descubrir constructos de los participantes, definiéndose de forma objetiva las relaciones generadas. No exige un tipo concreto de unidad de análisis, es adaptable a varias.

-Comparación constante Es una estrategia inductiva que busca la generalización de teorías. En general se utiliza como procedimiento constructivo. En la primeras fases del análisis, se puede utilizar para descubrir constructos de los participantes, definiéndose de forma objetiva las relaciones generadas. Combina la codificación de categorías inductivas con un proceso simultáneo de comparación de las incidencias observadas. A medida que se registran y clasifican se los compara en las distintas categorías en las que han sido integrados. El descubrimiento de relaciones o generalización de hipótesis, comienza con el análisis de los datos iniciales y es perfeccionado en el proceso de recogida y análisis de datos, que retroalimenta la codificación de las categorías. La comparación constante de un acontecimiento con los otros anteriores, se pueden constatar nuevas dimensiones tipológicas y nuevas relaciones.

C) La cuantificación como recurso

No es infrecuente que los investigadores recurran en algún momento del proceso analítico a las técnicas estadísticas con el fin de complementar o contrastar las conclusiones obtenidas a través de otras vías. Miles y Huberman (1984) manifiestan que cuando se identifica un tema o modelo, se aísla algo que ocurre un número de veces y consistentemente de un modo específico. Tanto el número de veces como los juicios acerca de la consistencia se basan en un recuento. Goetz y LeCompte (1988), entienden la enumeración como un de los procedimientos generales al referirse a las tareas de teorización, consideran que la comparación, contrastación, agregación y ordenación constituyen un prerrequisito para determinar las frecuencias de los fenómenos. Una vez identificados los fenómenos, es posible reducirlos a forma cuantificable examinándolos, elaborando listas, codificándolos y asignándoles puntuaciones.

A partir de la frecuencia, se identifican las relaciones entre los elementos mediante el tratamiento estadístico pertinente.

Entre los diseños que utilizan la cuantificación, se describen, brevemente:

- Análisis tipológico Durante el proceso de recogida los datos se ordenan en categorías definidas sobre la base de algunos criterios fundamentados en un determinado marco teórico, proposición, e incluso en concepciones comúnmente compartidas [en el desarrollo del estudio, estas categorías pueden subdividirse con base a criterios más específicos] con el fin de encontrar relaciones intercategoriales, que a su vez pueden codificarse y encontrar relaciones inter-códigos. Su finalidad es construir la realidad del escenario que se está investigando. La tipología desarrollada por un investigador puede ser utilizada posteriormente por otro, con el fin de proporcionar consistencia a la recogida de datos en el campo y también pueden

adaptarse a fines enumerativos. Estos marcos analíticos son utilizables tanto con fines descriptivos como generativos.

- Enumeración Son estrategias que utilizan cálculo de frecuencias. Exigen una identificación muy precisa de los fenómenos o categorías de fenómenos y un elevado nivel de consistencia de las técnicas de recogida de datos. El investigador codifica los datos de las notas de campo en las categorías definidas y calcula la frecuencia de los fenómenos integrados en ellas. En los estudios cualitativos de utilizan para el control de calidad de los datos obtenidos en el campo y como complemento de los datos descriptivos. Aportan informaciones para validar las categorías e hipótesis de una investigación, una vez que estas hayan sido desarrolladas, y para comprobar la fiabilidad y validez de las técnicas de recogida de datos.

- Protocolos observacionales estandarizados Son marcos deductivos en los que se organizan los datos, que son codificados en las categorías determinadas con anterioridad para, desde un enfoque cuantitativo, comprobar o verificar proposiciones

D) Criterios para el análisis de datos cualitativos

A pesar de la variedad y dispersión de métodos para abordar el análisis de estos datos y elaborar conclusiones, se pueden encontrar una serie de criterios generales entre los que se recogen, como más representativos (Gil, J. 1994):

* Agrupamiento Los datos aislados no son significativos. La agrupación de elementos es característica de los procesos de categorización. A su vez, las categorías son susceptibles de ser agrupadas, dando lugar a dimensiones más relevantes para dar significado a los datos. En este proceso pueden utilizarse técnicas estadísticas como análisis de conglomerados o procedimientos taxonómicos.

* Recuento En un proceso de análisis se procede separando unidades y agrupándolas en función de determinadas afinidades (identidad, similitud, equivalencia, etc.). El computo de unidades encontradas de cada tipo es una operación propia del análisis. Un examen de las distribuciones, permite hacer afirmaciones acerca de los datos.

* Pasar de lo particular a lo general En la extracción de conclusiones es necesario pasar desde las observaciones empíricas hacia niveles más abstractos. Las agrupaciones de unidades bajo una categoría es propio de este proceso.

* Inclusión Es también un proceso característico de la categorización. Supone identificar en qué tipo de entidades se incluye un hecho o una circunstancia. Por la relación de inclusión se puede llegar a establecer sistemas o esquemas de clasificaciones, mediante los que se expresa el entramado de relaciones inclusivas existentes dentro de un conjunto de elementos.

* Subordinación La existencia o ocurrencia de un fenómeno depende de otro en el que se inserta, del que constituye una etapa o faceta, etc. estas relaciones permiten construir jerarquías entre los elementos conceptuales identificados en el corpus de datos.

* Ordenación Supone disponer los elementos de determinada forma de acuerdo con algún criterio explícito (magnitudes cuantitativas, cronología, ubicación, funcionalidad, causalidad, etc.), llegar a establecer un orden en sí mismo, una conclusión de cualquier estudio.

* Coocurrencia Supone constatar la ocurrencia simultanea de dos fenómenos en un resultado útil, que da pie a cuestionarse el tipo de relación que está detrás de esa coincidencia. En un texto la coocurrencia podría venir definida por la proximidad espacial dentro del mismo

* Covariación Implica una vinculación entre elementos, no solo implica la aparición conjunta sino también que la variación en una dirección determinada de uno de los elementos está aparejada a una variación similar del otro.

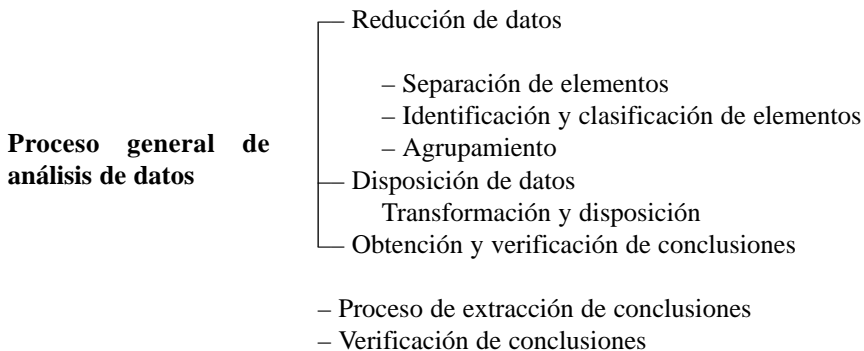
* Causalidad Supone establecer relaciones causa-efecto. Se dan cuando puede razonablemente considerarse que la presencia, ausencia o variación de un elemento es causa de la del segundo. En el análisis de datos textuales se ha detectado, en algunos estudios, este tipo de relación a partir de la coaparición de elementos en una secuencia consistente. La aplicación de métodos de análisis estadísticos basados en la dependencia entre variables presuponen relaciones de causalidad.

3.2.- PROCESO GENERAL DE ANÁLISIS DE DATOS CUALITATIVOS

Además de poder establecer unos criterios, es posible establecer una serie de tareas u operaciones que constituyen el proceso analítico básico cuando se trabaja con datos cualitativos textuales, independientemente de las vías elegidas para el análisis tenga un carácter marcadamente cualitativo o aplique métodos cuantitativos.

Aunque el análisis de datos se vea como un proceso de varias etapas que pueden ser estudiadas de manera aislada, no supone la pérdida de una perspectiva unitaria del todo coherente que conforma el proceso de análisis en el que el fenómeno global es dividido en unidades, clasificadas en categorías, y a continuación relacionadas para conseguir un todo coherente.

Para la descripción de este proceso, adoptamos el modelo descrito por Miles y Huberman (1984)



3.2.1- REDUCCIÓN DE DATOS

- Este proceso está presente en las distintas estrategias. Implica reducir la información contenida en los datos textuales diferenciando unidades e identificando los elementos de significado. Se desarrolla paralelamente a la recogida de datos, por lo que en el transcurso del desarrollo del análisis pueden efectuarse nuevas reducciones de datos sobre la base de los resultados de tratamientos previos efectuados sobre los datos en bruto.

- Es un proceso cognitivo consistente fundamentalmente, en descubrir o manipular categorías abstractas y relaciones entre ellas, que es un proceso genérico, imprescindible en toda investigación, para desarrollar o confirmar las explicaciones del cómo y el por qué.

- Implica una serie de operaciones:

a) Separación de unidades Supone separar segmentos o unidades que conforman un conjunto de datos objeto de análisis. Esta segmentación de los datos en unidades relevantes y significativas, es una de las prácticas más características de los estudios cualitativos.

Esta segmentación puede hacerse obedeciendo a diferentes criterios. El criterio más frecuente es considerar las unidades en función del tema abordado. Las unidades pueden establecerse sobre criterios espaciales, temporales, gramaticales o conversacionales

b) Identificación y clasificación de unidades Consiste en examinar las unidades de datos para encontrar en ellas determinados componentes temáticos que permitan identificar semejanzas y diferencias que posibiliten agrupar los datos en unidades. La diferenciación y la semejanza son la base para establecer estas unidades –categorías- Posteriormente se identifican los elementos relacionados entre sí y se agregan. Es fundamental determinar las propiedades y atributos que comparten las unidades de datos para definir las categorías y facilitar el clasificar conceptualmente las unidades que son cubiertas por un mismo tópico. Una categoría soporta un significado o tipo de significados. El tema puede hacer referencia a situaciones y contextos, acontecimientos, relaciones, comportamientos, opiniones, perspectivas, métodos, procesos, tareas...

La codificación, es una operación por el que se le asigna a cada unidad de significado un código propio de la categoría en la que se considera que queda incluida. Puede llevarse a cabo en diferentes momentos de la investigación. Se pueden diferenciar entre códigos descriptivos (atribuyen una unidad a una clase de fenómenos) que se utilizan al comienzo de la investigación y códigos con mayor contenido inferencia (interpretativos y explicativos) que se utilizan con posterioridad.

l Los sistemas de categorías pueden elaborarse:

a) Deductivamente, a partir de un marco teórico y conceptual previo; de las cuestiones o hipótesis que guían la investigación; de las categorías elaboradas en estudios anteriores; de los instrumentos de investigación (cuestionarios o guiones de

entrevistas en que las cuestiones se pueden utilizar como categorías para agrupar los datos)

b) Inductivamente a partir de los propios datos. Al examinar los datos se busca el concepto, el tópico que puede cubrir cada unidad. Posteriores comparaciones entre datos agrupados en un mismo tópico o entre tópicos permiten refinar las categorías.

A veces la búsqueda de una taxonomía se convierte en objeto de investigación

Por lo general los procedimientos deductivo e inductivo se combinan en el trabajo de análisis.

1 Criterios de categorización

- **Objetividad** La definición de las categorías debe estar expresada de forma tal que no de lugar a dobles interpretaciones y por ello, a la inconsistencia intercodificadores

- **Pertinencia** Las categorías han de ser relevantes con relación a los objetivos del estudio y adecuadas al propio contenido analizado.

- **Exhaustividad de las categorías** Cualquier unidad debe poder ser ubicada en alguna de las categorías.

- **Único principio clasificatorio** Las categorías deben estar elaboradas desde un único criterio de ordenación y clasificación

- **Exclusión mutua** Un segmento de texto diferenciado solo puede pertenecer a una sola categoría. Sin embargo, concepciones más recientes abogan por categorías no tan claramente delimitadas unas de otras, con superposición entre las áreas temáticas que cubren. En este caso se habla de membrecía en una categoría, para expresar en qué grado una unidad puede ser miembro de ella, y de prototipo que representa el cien por cien de pertenencia a una sola categoría, aunque tal elemento no existe realmente, es más un constructo que sirve de punto de referencia al comparar datos reales, para determinar su grado de membrecía

c) Agrupamiento Cuando se categoriza se están ubicando diferentes unidades de datos bajo un mismo tópico o concepto teórico. La categorización es en sí misma un proceso de agrupamiento.

Cuando el análisis de contenido es automático se pueden utilizar dos procedimientos:

- **Sistemas a priori**, buscan palabras en los textos identificadas con conceptos teóricos relevantes para el problema investigado

- **Enfoques empíricos** Clasifican automáticamente las palabras, sin utilizar categorías preestablecidas, sin influir el investigador en el agrupamiento resultante. Las categorías surgen mediante procedimientos estadísticos como análisis factoriales o de conglomerados sobre matrices correlacionales obtenidas a partir de los datos.

3.2.2- DISPOSICIÓN DE DATOS

Supone organizar la información de forma tal que permite extraer conclusiones. Presentarlos en algún otro lenguaje y forma.

Los procedimientos difieren según los análisis recurran a la cuantificación o a la cualificación.

Los que recurren a la cuantificación, fundamentándose en el cómputo, suelen utilizar tablas para comunicar los datos de una forma ordenada (tablas de contingencia, de incidencia, de valores numéricos, de frecuencia, etc.) y procedimientos gráficos (histogramas, diagramas de sectores, gráficos de caja, diagramas de dispersión, dendogramas, etc.)

Los que recurren a la cualificación. Las formas por las que a veces son analizados los datos cualitativos textuales, pueden excluir el uso de índices numéricos o frecuencias y recurrir a procedimientos verbales o gráficos. Frecuentemente se utilizan los diagramas, entendidos como representaciones gráficas o imágenes visuales de las relaciones entre conceptos, como técnicas de diagramas modelado gráfico (perfil general, diagramas de caja, diagrama en árbol, diagramas esquemáticos, etc.); matrices que pueden contener distinto tipo de información (fragmentos de texto, citas, frases...) y adoptar distintos formatos; sistemas de redes; a veces el interés es exclusivamente descriptivo y presenta la información de forma narrativa que permite una visión de conjunto que lleva al análisis y una presentación más detallada. En la mayoría de los casos junto a los datos se presentan ciertas conclusiones.

3.3.3- OBTENCIÓN Y VERIFICACIÓN DE CONCLUSIONES

a) Obtención de resultados y conclusiones Bajo el epígrafe de conclusiones aparecen los resultados con relación a los objetivos del estudio y su interpretación. Implica ensamblar de nuevo los elementos diferenciados en el proceso analítico para reconstruir un todo estructurado y significativo. Suelen recoger la relación más o menos compleja, entre dos o más elementos o variables observadas, sobre el tipo de conexiones que conforman una “configuración significativa”.

Considerando que la investigación en el ámbito de la enseñanza, es identificar y comprender su significado y desarrollar teorías que expliquen y resuelvan los problemas de enseñanza, los resultados de los estudios estarán orientados a contribuir a su explicación, comprensión y conocimiento y teorización. Aunque un estudio no puede producir una teoría completa, puede desarrollar un grupo de proposiciones teóricas.

Los procedimientos estadísticos de carácter descriptivo dan como resultados índices, agrupamientos, representaciones gráficas que permiten profundizar en los datos y en la forma como se estructuran. Los procedimientos cualitativos ofrecen resultados relativos al significado, constatación de regularidades, modelos, explicaciones, configuraciones posibles, flujos causales y proposicionales (Gil,1994)

Las conclusiones son extraídas durante todo el proceso de recogida y de

análisis de los datos. Las tareas de reducción y presentación de datos permiten hacer afirmaciones que progresivamente avanzan de lo descriptivo a lo explicativo y desde lo concreto a lo abstracto. Las categorías obtenidas en el proceso de reducción son en sí mismas conclusiones del estudio; la ordenación de los datos en una matriz, en un cuadro, una figura... presupone una conclusión con relación a la estructura.

En la elaboración de las conclusiones tiene especial relevancia el proceso intelectual de comparación, mediante el cual se establecen semejanzas y diferencias entre las unidades incluidas en una categoría que hace posible la formulación de sus propiedades fundamentales y definición, ilustración y verificación; se infieren conclusiones a partir de matrices u otras presentaciones de datos; así como también se infieren conclusiones de la comparación con otros casos, contextos, etc. similares al estudiado con el fin de generalizar y aplicar las conclusiones obtenidas a otros casos.

Las conclusiones no deben limitarse a la presentación ordenada de los datos reducidos, si no que implica un mayor nivel de inferencia. Deberán superar los límites de la descripción y aproximarse a una interpretación e integración teórica, explicitando los vínculos contextuales y las generalizaciones encontradas, ya que el dato tiene significado dentro de un contexto.

Una vez inferidas las conclusiones es necesario integrarlas con estudios anteriores, explicitar cómo se integran en teorías más amplias, en qué medida contribuyen al cuerpo de conocimientos sobre un tema. Goetz y LeCompte (1988) proponen como estrategias para integrar las conclusiones en marcos teóricos más amplios:

- Consolidación teórica En los estudios informados por una orientación teórica explícita, esta estrategia consiste en confrontar los resultados con los marcos teóricos. Una primera confrontación en la fase de recogida de datos, permite rechazar o modificar categorías elaboradas a partir de los datos, si estas no encajan en el marco inicial. Esta operación se ha de recoger en las conclusiones

- Aplicación de otras teorías Consiste en una búsqueda sistemática de otros estudios o marcos analíticos más abstractos o generales en que puedan integrarse los datos. Permite determinar las implicaciones generales del caso estudiado. En algunos casos, pueden las conclusiones no obtener una integración teórica adecuada o contradecir teorías existentes, en este caso, el estudio puede contribuir a modificar o incluso a subvertir teorías admitidas.

- Uso de metáforas y analogías Se utilizan como medios para establecer conexiones entre temas aparentemente no relacionados, o conectar resultados con teoría.

- Síntesis de los resultados con los obtenidos por otros investigadores Supone un proceso de integración (implica procesos de análisis y síntesis) de teorías existentes, datos y conclusiones investigaciones con la que confronta sus resultados. Implica un alto grado de generalización y abstracción.

3.3.4- VERIFICACIÓN DE CONCLUSIONES

Supone confirmar que los significados e interpretaciones de los participantes corresponden a la realidad

1 Credibilidad de la investigación

Autores como Guba y Lincoln (1981), Erickson (1989), afrontan el problema del rigor de la investigación considerando que la credibilidad está relacionada con cuatro criterios:

1) Valor de verdad de los descubrimientos Se interroga sobre la confianza que puede ser depositada en los resultados de una investigación, y de los procedimientos empleados en su realización

2) Aplicabilidad a otros contextos o sujetos Intenta determinar la relevancia y las posibilidades de aplicación de las explicaciones/interpretaciones resultado de una investigación concreta para otros sujetos, otros contextos y otros problemas de investigación

3) Consistencia de los resultados Pretende establecer el grado de relación entre las conclusiones de una investigación y los procedimientos de recogida y análisis de la información

4) Neutralidad de los descubrimientos con relación al investigador Se propone asegurar que los resultados de una investigación están en función del problema estudiado, y no de los juicios o intereses del investigador

Otros autores como Goetz y LeCompte (1988) afrontan el problema a través de criterios alternativos aunque análogos. Adaptan conceptos propios de los estudios cuantitativos a los cualitativos. En los estudios cualitativos entienden los conceptos de fiabilidad interna (3) y externa(4), como indicadores de la replicabilidad de los resultados, y los de validez interna (1) y validez externa (2), como indicadores de su corrección.

La lógica de la investigación cualitativa con relación al valor de verdad de sus afirmaciones, no puede presuponer el isomorfismo sobre resultados y realidad. La realidad que intenta explicar, no es una realidad única, ni uniforme, y no es independiente de las percepciones de los sujetos, ni de los modos de interacción entre ellos, ni de las estructuras objetivas socio-culturales que entran en juego. Por esta razón se preocupa de la credibilidad de sus resultados, sus conjeturas, sus hipótesis y sus interpretaciones, así como de la credibilidad en sus procedimientos, con relación al contexto-problema en concreto investigado, y a las fuentes de información y comparación utilizadas.

En el mismo sentido la aplicabilidad, debe de hacer frente a la idiosincrasia de los acontecimientos que estudia y por ello, a que sus resultados en tanto hipótesis de trabajo, o experiencia vicaria, sean transferibles a otros contextos similares. La consistencia debe de renunciar a la replicación, porque cada problema investigado es una situación propia y única, con características no permanentes, y que presentan conflictos que particularmente ha de resolver cada investigación en concreto,

estableciendo la dependencia de sus procedimientos y decisiones con respecto a las características y circunstancias del ambiente y la situación estudiada. La neutralidad ha de aceptar el carácter personal y valorativo de la indagación interpretativa, y asegurar la confirmabilidad de los datos producidos y el acuerdo consensuado entre las diferentes (o incluso divergentes) interpretaciones participantes, a través del diálogo y la argumentación racional (Angulo Rasco, 1990)

Entienden que la credibilidad de los resultados puede incrementarse y/o calibrarse mediante estrategias desarrolladas en las fases de diseño, recogida de datos, análisis o redacción del informe. Angulo Rasco (1990) las agrupa en tres bloques:

1.- Presencia prolongada en el campo y la observación persistente

Son mecanismos básicos para garantizar la credibilidad de los estudios cualitativos. Pretende despejar dudas respecto a cuestiones como:

* ¿Hasta que punto las explicaciones del investigador resultan ser una representación creíble de la realidad que interpreta, o son una visión confusa o alterada de la realidad?. Una representación es creíble, en la medida en que el investigador tenga un conocimiento de la realidad. Este conocimiento es un aprendizaje lento que exige un trabajo prolongado en el campo y un proceso continuo de observación (-persistente, repetida, continua y registrada-)

Como estrategias complementarias al trabajo prolongado y la observación persistente algunos autores proponen estrategias más específicas como la “comparación multigrupo” -triangulación de información entre grupos- (Glaser y Strauss, 1965); “juicio crítico de compañeros” –triangulación de investigadores-(Guba y Lincoln, 1982); “examen de compañeros” (Goetz y LeCompte, 1988) en la que diferencian tres procedimientos: 1) integración de descripciones y conclusiones de otros trabajos de campo similares en sus conclusiones, y analizar las discrepancias; 2) comparar e integrar los resultados de una misma investigación llevada en ambientes múltiples -validez de ambientes cruzados-; 3) publicación. Aunque estas autoras incluyen estos procedimientos en lo que denominan “fiabilidad interna” y como procedimientos post-hoc, estos procedimientos (en especial el 1 y 2) pueden utilizarse durante el proceso de investigación.

* ¿Hasta que punto la información suministrada por los participantes acerca de sus concepciones y creencias es verdadera o los comportamientos observados difieren de sus declaraciones?. Comprobar la coherencia interna entre las distintas manifestaciones de los participantes y/o de su conducta con las opiniones, creencias... manifestadas, supone un análisis secuencial los datos proporcionados por cada participante para comprobar coherencia interna entre sus declaraciones y conductas (registradas en diarios, entrevistas, grabaciones o notas de campo de su comportamiento) y establecer “controles cruzados” (Taylor y Bogdan. 1986) que implica comparar regularmente los datos proporcionados por cada informante recogidos por diferentes estrategias para comprobar la coherencia interna entre los datos proporcionados.

2.- Triangulación

Se refiere a la combinación en un estudio único de distintas fuentes de datos. En general, se combinan datos obtenidos de la observación, entrevistas y documentos escritos. Es un modo de protegerse de las tendencias del investigador y de confrontar y someter a control recíproco las declaraciones de los distintos participantes.

Angulo Rasco (1990) recoge distintos tipos de triangulación propuestos por diferentes autores:

-De estrategias metodológicas que pertenecen a una misma perspectiva epistemológica. Por ejemplo, bajo una perspectiva cualitativa: observación participativa, entrevista y diarios. Se suele efectuar durante y después de la investigación. Tiene un alto valor en los estudios cualitativos.

-De estrategias pertenecientes a diferentes perspectivas epistemológicas. Se puede utilizar para paliar los sesgos que un instrumento cuantitativo conlleva. Por ejemplo, cuando al confeccionar una encuesta se emplean categorías, conceptos que el investigador a obtenido previamente mediante estrategias cualitativas. Se suele efectuar durante y después de la investigación. Tiene un valor medio-bajo en los estudios cualitativos.

-Con teorías y resultados de estudios empíricos similares. Se efectúa después la investigación. Tiene un alto valor en los estudios cualitativos.

-De investigadores Se efectúa durante la investigación. Tiene un alto valor en los estudios cualitativos.

-Con los sujetos participantes Supone contrastar los datos e interpretaciones con los sujetos que han sido la fuente de datos. Los participantes actúan como jueces que evalúan los descubrimientos del estudio. Se efectúa durante la investigación. Tiene un valor alto en los estudios cualitativos.

3.-Corroboración estructural [o coherencia estructural] y adecuación referencial

Además de los medios anteriores la credibilidad de la investigación depende de:

La corroboración estructural. Es un proceso que persigue validar las conclusiones, sobre un conjunto de fenómenos, demostrando cómo una variedad de hechos o condiciones soportan las conclusiones descritas. Es un proceso que demuestra que la narración engarza y las piezas encajan. Cuando las piezas se validan unas a otras y se dan sentido.

Implica la comprobación y comparación de los datos obtenidos, así como de las interpretaciones que se van desglosando. En este proceso es tan importante explicar y asegurar la no existencia de contradicciones infundadas entre los datos, como explicar y dar razones de las informaciones conflictivas.

El resultado final es una imagen interpretativa de la realidad que se despliegue en explicaciones particulares, coherentes y consistentes.

Una forma de ratificar la coherencia estructural es mediante “búsqueda de evidencia negativa”, que consiste en, una vez alcanzadas las conclusiones, preguntarse si hay datos que se oponen o son inconsistentes con las conclusiones.

Adecuación referencial La coherencia interna es insuficiente con relación a la credibilidad de una investigación, es necesario además que el investigador presente una clara adecuación referencial a sus interpretaciones. Esto es, que estén apoyadas en claras referencias empíricas.

En la práctica de la investigación ambos procesos son simultáneos, ya que la primera no sería posible sin la segunda.

4.- PROGRAMAS INFORMÁTICOS PARA USO EN LAS INVESTIGACIONES CUALITATIVAS:

Hay distintos programas que facilitan el tratamiento de datos cualitativos, como el Nudis, el Hyper-Research y el AQUAD

Hacemos referencia al programa AQUAD (Huber, Günter) por estar especialmente adaptado para la investigación en nuestro campo. En concreto, este programa posibilita la generalización de teorías sobre la base de datos cualitativos. Facilita categorizar y organizar los datos en cada categoría; extraer conclusiones al relacionar entre sí las categorías, generar y comprobar “hipótesis”; y efectuar un análisis comparativo (basado en el álgebra de Boole) que facilita al investigador inferir conclusiones del estudio

5.- APLICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA AL ÁMBITO DE LA ENSEÑANZA (Pulido, R. 1990)

El objeto de los estudios cualitativos es aportar datos valiosos descriptivos de los contextos, actividades y creencias de los participantes en los escenarios educativos, correspondiendo dichos datos educativos, habitualmente a los procesos educativos tal como estos ocurren naturalmente; empleados para la evaluación, la investigación descriptiva y la investigación teórica. Constituye un enfoque de los problemas y procesos educativos.

Desarrollo de la investigación

Fase 1ª Trabajos de orientación descriptiva

Investigación exploratoria y descriptiva, y diversa en focos, abriendo nuevas áreas antes que investigando sistemáticamente aquellas en las que el trabajo ya había comenzado.

Comprende el trabajo cualitativo básico consistente en:

- Recogida de datos, con sus estrategias, métodos, instrumentos, etc.
- Tratamiento de los datos: Clasificaciones, formación de conceptos,

elaboración de modelos y tipologías, etc.

- Interpretación de los datos, o sea, dar forma a enunciados teóricos

Esta fase se caracteriza por la producción de teoría descriptiva, en la que el producto final emerge de los datos. Ha proporcionado una descripción rica y ha iniciado la tarea de teorización, sugiriendo temas, integrando principios, modelos, conceptos y marcos conceptuales que ayudan a entender la vida de la escuela y sientan las bases para teorías más rigurosas, completas y realistas.

Es una fase de generación de ideas teóricas.

Fase 2ª Trabajo de orientación teórica

Es una fase de desarrollo y elaboración de las ideas teóricas generadas en la primera fase. En esta fase se trataría de profundizar en estos temas, estrechando y reforzando las relaciones e interconexiones, refinando los modelos y conceptos. Supone la elaboración de nuevas categorías y dimensiones y el refinamiento de las existentes; adición de nuevos conceptos y relaciones; clarificación y desarrollo de conceptos y sus relaciones; y/o encontrar patrones alternativos de relaciones que sugieran la formulación de teorías alternativas

Por ejemplo, estudios que se desarrollan a partir de teorías emergentes de trabajos descriptivos con una mayor consciencia teórica en las primeras etapas e involucración en el muestreo teórico y en la formulación y comprobación de hipótesis con el propósito de generar teorías o buscar marcos analíticos más abstractos y generales en los que se puedan integrar los datos.

El desarrollo de una teoría singular implicaría estudios cualitativos básicos. Sobre la base de los estudios descriptivos, trabajo de campo que conduce a conceptos y tipologías tentativas, más trabajo de campo que los refina, compilación de modelos para aunar un número de ítems relacionados de manera más sistemática, más trabajo de campo en las nuevas áreas indicadas por ellos, etc. Transferibilidad de resultados de entre diversos estudios similares.

Fase 3ª Trabajo de comprobación de la teoría

Consiste en la comprobación de las hipótesis derivadas de la teoría. Comprobar la teoría supone examinar si la evidencia apoya los enunciados teóricos elaborados y si los apoya mejor que a las teorías competidoras.

Sobre la base de las hipótesis derivadas de los trabajos de orientación teórica, para comprobar la teoría, pueden utilizarse:

- Estudios comparativos de corte cualitativo que posibiliten la transferibilidad de resultados para comprobar el grado de enraizamiento de una teoría generada a partir del análisis de datos, en diferentes conjuntos de datos.
- Estudios longitudinales en un entorno estable
- Estudios de corte cualitativo-cuantitativo

6.- TERMINOLOGÍA

Categorial: clasificado en categorías.

Dato cualitativo: codificado de forma no numérica. Para su tratamiento estadístico necesita de una conversión a una forma numérica.

Dato descriptivo: de tipo textual o narrativo recogido mediante procedimientos cualitativos.

Dato secuencial: dato observacional en el que se considera el orden de ocurrencia y no la duración.

Dato: Información extraída de los fenómenos fijada o codificada por el investigador.

Emergente: Teoría en proceso de desarrollo sujeta a comprobación.

Formal: procedente de la investigación conceptual desarrollada sobre aspectos genéricos (teorías macro).

Investigación aplicada: orientada a resolución de problemas prácticos.

Investigación básica: orientada a hallar nuevos conocimientos sin una finalidad práctica específica o inmediata.

Investigación descriptiva: orientada a describir con detalle y exhaustividad los fenómenos en uno o más momentos del tiempo.

Investigación explicativa: tiene como finalidad los fenómenos y las relaciones entre los mismos.

Investigación exploratoria: de carácter prospectivo, cuyos resultados se interpretan como provisionales (diagramación; estudios piloto).

Modelo teórico: Modelo (- representación simbólica de un sistema -) representa las relaciones entre los principios (- supuestos de fundamentación -) de una teoría.

Operativa: surge del conocimiento práctico.

Sustantiva: procedente de la investigación desarrollada por un interés empírico que corresponde a un área concreta o de aplicación (teorías micro).

Teoría: Conjunto de conceptos y relaciones que explica y ofrece predicciones verificables de los fenómenos.

Textual: información expresada mediante lenguaje oral/escrito y plasmada en registros.

7.- REFERENCIAS

- Angulo Rasco, J. F. (1990). Etnografía y curriculum. En Martínez Rodríguez, JB (Ed.): *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza* (85-110). Universidad de Granada
- Bogdan R C. y S.K. Biklen (1982). *Qualitative research for education*. Allyn and Bacon, Boston
- Castañó, C. (2000). La investigación en medios de enseñanza desde el punto de vista del curriculum. *Revista de Psicodidáctica*, 9, 101-109
- * Erickson, F (1982). En Wittrock, M.C (Ed.): *La investigación en la enseñanza*. Paidós, Barcelona
- Gil Flores, J (1994). *Análisis de datos cualitativos*. PPU, Barcelona
- * Glaser, B.G. y Strauss, A.L (1965). *Discovery of Sustantive Theory*. En
- Goetz, J.P. y M.D. LeCompte (1985). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata. Madrid
- Guba E. G. y Lincoln, Y.S (1981). *Effective evaluation*. Jossey-Bass, San Francisco
- Huber, G. (1981). *Programa AQUAD*. <http://www.aquad.de>
- Miles M. B. y Huberman, A.M.(1984). *Qualitative data analysis. A sourcebook of new methods*. Sage Publications, Bervely Hills
- Pulido, R. (1990). Una muestra significativa del debate actual de la aplicación de la etnografía. En Martínez Rodríguez, JB (Ed.): *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza* (85-110). Universidad de Granada
- Smith M.L (1980). Publihing Qualitative Research. *American Educational Research Journal*, 24 (2), 173-183
- Spradley, J.P. (1980). *Participant Observation*. Holt, Rinehar and Winston, New York
- Taylor, S. y R.C. Bogdan (1989). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós, Barcelona.
- Zabalza, M.A (1988). Condiciones metodológicas en el estudio del pensamiento del profesor. En Marcelo C. (Ed.): *Avances en el estudio del pensamiento del profesor*. Publicaciones Universidad Sevilla

Nuevas formas de medir el desarrollo sociomoral*

Santiago Palacios Navarro

Universidad del País Vasco. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación

Blanca Palacios Navarro

Universidad Pública de Navarra. Departamento de Estadística e Investigación Operativa

Sonia Ruiz De Azua

Universidad del País Vasco. Alumna de doctorado Psicodidáctica

*Este trabajo forma parte del proyecto de investigación subvencionado por Eusko Ikaskuntza

En este momento en el campo de la psicología y educación moral hay una necesidad marcada por una medida válida de la competencia del juicio moral. La idea de que el comportamiento y el desarrollo morales tengan un aspecto cognitivo es nueva y genera controversia. ¿Existe este componente realmente? O sea ¿Se puede medir y se puede demostrar que es relevante para el comportamiento humano? ¿Se desarrolla como creemos que lo hace, qué hace que se desarrolle y qué lo erosiona?

Para contestar estas cuestiones se hace necesario contar con un instrumento realmente válido y la propuesta de Lind (1989), el Moral Judgement Test (MJT), ha generado un gran interés en la medida que supone una renovación en la evaluación del modelo de desarrollo moral propuesto por Kohlberg.

La validación y certificación de la versión en euskera supone los pasos técnicos habituales en este tipo de procesos y sirve para abordar la validez de otro modelo teórico (Turiel, 1992).

Palabras clave: *desarrollo moral, medida, educación moral*

There is now an important need in the field of psychology and moral education regarding to get a good measure of moral judgement. The idea that moral behavior and development have an cognitive aspect is new and is source of controversy. Is there this component really? Can we measure and demonstrate that is relevant for the human behavior? Is it as we think? What does facilitate this development and what does delay?

In order to answer these questions is very important to get a measure tool with really validity and the Lind's proposal (1989), Moral Judgement Test (MJT), has generated a great interest insofar as is a renewal of evaluation methods of the Kohlberg's proposal for the moral development.

The validity and certification of basque versión mean usual technical steps and can be used for approach the validity of other theoretical model (Turiel, 1992)

Key words: moral development, measure, moral education

1. INTRODUCCIÓN

En este momento en el campo de la psicología y educación moral hay una necesidad marcada por una medida válida de la competencia del juicio moral. La idea de que el comportamiento y el desarrollo morales tengan un aspecto cognitivo es nueva y genera controversia. Académicos eminentes como Jean Piaget (1932) y Lawrence Kohlberg (1984) sostienen que la moralidad si tiene un componente cognitivo fuerte. ¿Existe este componente o aspecto realmente? O sea ¿Se puede medir y se puede demostrar que es relevante para el comportamiento humano? ¿Se desarrolla como creemos que lo hace, qué hace que se desarrolle y qué lo erosiona?

Para contestar estas cuestiones se hace necesario contar con un instrumento realmente válido y la propuesta de Lind (1989), el Moral Judgement Test (MJT), ha generado un gran interés en la medida que supone una renovación en la evaluación del modelo de desarrollo moral propuesto por Kohlberg. Como ya se ha señalado, el interés con el que se ha recibido este instrumento se refleja tanto en el número de versiones validadas como en la diversidad de asuntos en los que se ha aplicado.

a. Distintas formas de medir el desarrollo moral

En cualquier caso, no podemos pensar que el instrumento y la medida que propone Lind dará una contestación definitiva a esas y otras de las cuestiones fundamentales que el estudio del desarrollo sociomoral pretende abordar.

En efecto, la cuestión que se plantee en cada caso puede determinar en buena medida la forma de abordarla y prueba de ello es, sin duda, la amplia variedad de instrumentos y metodologías en la medición de los aspectos sociomorales y personales.

La propia definición de este ámbito y el origen y posición del investigador también desempeñan un papel esencial en la elección de uno u otro instrumento. Así, desde la psicología socio-cognitiva el enfoque se centra en el constructo de actitud (Azjein, 1985) y/o valor (Rokeach, 1979) y la forma de medirlo es a través de cuestionarios y escalas aunque no faltan otras metodologías más elaboradas como la de Hall-Tonna.

Por su parte desde la psicología cognitivo estructural se propone, en un principio, el concepto de lo moral entendiendo que existen una serie de procesos cognitivos, lógico-rationales que permiten dar cuenta del mismo y permiten abordar el cómo y el porqué de su funcionamiento.

En esta línea, el modelo de desarrollo propuesto por Kohlberg (1984) para describir el razonamiento moral ha sido casi hegemónico en el área de la psicología cognitiva ocupada en el estudio del juicio y las justificaciones sobre asuntos sociomorales. Una de las razones para ocupar esta posición hegemónica es el importante trabajo realizado con el fin de contar con instrumentos para la recogida de los datos que permitan comprobar las bondades de la propuesta teórica. Las líneas principales desarrolladas en este campo han sido dos: por un lado, la entrevista clínica (Díaz-Aguado y Medrano, 1994; Aierbe, Cortés y Medrano, 2001), ampliamente utilizada por el propio Kohlberg para obtener la descripción de los estadios y, por otro, el cuestionario estandarizado (Pérez-Delgado, E. y Soler, M. J., 1994; Goñi, 1994) que ha permitido la validación empírica de los principios del modelo.

Ambas líneas comparten en mayor o menor medida dos aspectos importantes: en primer lugar, el deseo de comprender y conocer las estrategias más adecuadas para favorecer el desarrollo moral y, en segundo lugar, el afán por otorgar una puntuación, por clasificar a los sujetos en función de su forma de aplicar distintos principios morales a situaciones sociomorales.

Con relación a los cuestionarios estandarizados, Rest (1979) construyó el más popular de ellos, el Defining Issues Test (DIT) aquí traducido y validado como Cuestionario de Problemas Morales (Pérez-Delgado y García-Ros, 1991) y, hoy en día, contamos además con el Moral Judgement Test (MJT) de Georg Lind (1982). Como se señala habitualmente (Pérez-Delgado, Frías y Pons, 1994), estos cuestionarios se basan en la teoría evolutiva de Kohlberg y la caracterización de los estadios que asumen es básicamente la misma aunque también presenta importantes diferencias (Pérez-Delgado et al., 1994).

Más adelante abordaremos esta cuestión pero antes es necesario recordar que fruto de las controversias que el modelo de Kohlberg ha producido y sigue produciendo, se han presentado propuestas tanto teóricas como prácticas marcadamente diferentes respecto al planteamiento inicial. Nos estamos refiriendo a las formulaciones hechas por Turiel (1989), Smetana (1982), Helwig (1996), Nucci (1996) y un importante grupo de investigadores que abordar esta cuestión desde el enfoque de la teoría de los dominios lo que permite un abordaje más natural de las formas de razonar sobre situaciones sociomorales y personales cotidianas y no en situaciones dilemáticas que tienen escasa presencia en nuestras vidas.

Por otro lado, pero con el mismo objetivo, el de aproximarse a lo sociomoral desde una perspectiva ecológica, se puede mencionar los trabajos de Cortés, A. (2000), Medrano (1998) o Aierbe et al. (2001), entre otros, en los que intentan poner en práctica las hoy tan bien recibidas ideas de Brofenberner (1962) y su perspectiva ecológica. En cualquier caso, esta línea incide tanto en la forma de medir el desarrollo moral como en un nuevo planteamiento del mismo. Es de esperar que en el futuro y, quizás, como consecuencia del desarrollo y elaboración de estas metodologías y del tratamiento de los resultados puedan ofrecer instrumentos de medida tan fructíferos como el DIT o el aquí tratado MJT.

b. La medida del modelo de Kohlberg: el DIT y el MJT.

Después de ofrecer una visión global o general de los distintos enfoques existentes con relación a la medida del desarrollo moral vamos a poner nuestra atención en estos dos instrumentos estandarizados, el DIT y el MJT. Ambos, como hemos señalado, se arrojan la facultad de ser los representantes más genuinos del modelo de Kohlberg y en ambos casos son cuestionarios con un formato similar.

Cuando Lawrence Kohlberg completa su propuesta (1958), el campo del desarrollo moral está dominado por los enfoques psicoanalítico y conductista. Aunque estas teorías tienen poco en común, ambas rechazan la moralidad como un fenómeno racional, definiéndola en términos principalmente afectivos o como simple conformidad a las prescripciones sociales externamente impuestas.

Mediante la evaluación de los juicios morales y razonamientos de los indivi-

duos ante una serie de dilemas o conflictos morales, Kohlberg identificó seis estadios o fases del juicio moral. Estos estadios representan la secuencia del desarrollo evolutivo en el que el juicio moral sobre la justicia se vuelve cada vez más abstracto y tiene su origen en aspectos concretos como el castigo, la ley y las normas sociales (Habermas, 1985).

A partir de esta propuesta, fueron apareciendo diversos instrumentos que pretendían evaluar este nivel de desarrollo (Colby y Kohlberg; 1987; Rest, 1986; Gibbs, Basinger y Fuller, 1992), algunos de ellos han tenido gran difusión como es el Defining Issues Test (DIT) elaborado por Rest. Sin embargo, esta prueba que ha servido para llevar a cabo innumerables investigaciones, viene recibiendo serias críticas algunas de las cuales ponen en duda la propia validez de la prueba (Barnett, Evens y Rest, 1995; Thoma et al., 1999; Palacios, 2000).

Más recientemente Lind desarrolla el Moral Judgment Test (MJT) que puede ser usado para probar predicciones derivadas de teorías del desarrollo moral como ha venido demostrando en casi 20 años de investigación (Lind, 1985a/b/c; 1996). Algunas de las ventajas frente al DIT es que es más corto, puede también ser calculado por ordenadora (Perez Delgado y Soler, 1994, Palacios, en prensa), se puede emplear para evaluar muestras grandes, es sensible para detectar efectos de programas educativos y no se puede falsificar.

Producto de este desarrollo hoy son más de 12 los idiomas a los que se ha traducido y validado este formulario lo que posibilita afrontar una nueva etapa de investigación más ambiciosa e importante. Por un lado, se hace posible afrontar estudios transculturales bajo un mismo prisma metodológico y, por otro, esto permite realmente poner a prueba modelos teóricos que asumen como un elemento casi incuestionable la existencia de modos de razonamiento moral universales y una secuencia evolutiva invariante.

Fruto de esta situación, son numerosos los estudios realizados en distintos países. Estos estudios ponen a prueba distintas hipótesis con relación al desarrollo moral y otras serie de variables como el desarrollo político y religioso, la intervención educativa y el desarrollo profesional, los procesos de democratización, prevención de la delincuencia juvenil, las regiones cerebrales, las ideologías políticas, conductas de ayuda, comprensión internacional, trasgresión de los símbolos nacionales...

Muchos de estas investigaciones se han llevado a cabo en paralelo al proceso de validación del instrumento a sus respectivos idiomas. Hemos de señalar que este proceso de validación exige establecer contacto con Lind, autor del MJT, quien nos ha concedido la certificación para llevar a cabo la validación en euskara y nos ha suministrado los códigos necesarios para la corrección de la prueba. Así mismo, los datos recogidos le serán enviados con el fin de colaborar en los estudios transculturales antes mencionados.

2. DESCRIPCIÓN DEL MJT

El MJT asume la definición de Kohlberg de la capacidad de juicio moral como la capacidad de tomar decisiones y hacer juicios que sean morales (o sea basa-

dos en principios internos) y de actuar de acuerdo a estos juicios (Kohlberg, 1964). El principal índice del Test de Juicio Moral (MJT), llamado el Índice C, mide la capacidad de una persona de juzgar los argumentos de otros con relación a los estándares morales que ellos han aceptado como válidos para ellos, o para usar la terminología de Piaget, mide el conocimiento necesario (Lourenço y Machado, 1996). Además el MJT produce medidas o calificaciones no sólo de la capacidad de juicio moral del individuo (Índice C), sino también de sus actitudes morales, o sea sus actitudes hacia cada etapa del razonamiento moral como las definió Kohlberg (1964).

Por otro lado, el MJT puede producir otras medidas cognitivas-morales como la adaptabilidad adecuada a situaciones del juicio moral, el juicio extremista (Heidbrink, 1985), la miopía o mente cerrada moral, los niveles preferidos de razonamiento y otros (Lind, 1978; Lind y Wakenhut, 1985). Sin embargo estos otros índices no van a ser discutidos aquí. El principal índice basado en las respuestas al test es el Índice C que se está usando desde el año 1976.

La versión estándar contiene dos historias. Cada una trata con una persona atrapada en un dilema de comportamiento: No importa qué haga, su comportamiento va a entrar en conflicto con algunas normas de conducta; de tal forma que la calidad de la decisión es lo que importa y no la decisión en sí misma. Qué tan buena o mala sea la decisión depende de los argumentos y razones que la respaldan. Para mucha gente es importante saber si una persona se comporta porque se siente de ánimo para hacerlo, o porque espera una recompensa, o es impulsada por fuerzas externas, o porque quiere obrar de acuerdo a su conciencia moral.

A los sujetos se les pide juzgar en qué medida los argumentos son aceptables. Estos argumentos representan diversos niveles de razonamiento moral: seis argumentos justifican la decisión que hizo el protagonista de la historia y seis argumentan en contra de la decisión que tomó. De esta forma para cada dilema, el entrevistado tiene que juzgar doce argumentos. En la versión estándar, hay 24 argumentos que el entrevistado debe analizar. Antes de enjuiciar lo aceptables que son los argumentos que presenta el MJT, al sujeto se le pide juzgar lo buena o mala que fue la decisión del protagonista de la historia en una escala de muy bien a muy mal. Este juicio no interviene en la calificación de la capacidad de juicio moral del individuo, pero si es parte del esfuerzo para que su medida sea menos ambigua y más válida.

La calificación del MJT tiene en cuenta todo el patrón de respuestas del individuo a la prueba y no sólo los actos aislados entre sí. Sólo podemos entender el significado de una respuesta del entrevistado cuando miramos otros juicios del mismo individuo. Por ejemplo, si alguien determina que la conciencia moral es una razón válida para aceptar la eutanasia o el matar a alguien por misericordia, no podemos saber si su juicio refleja un alto aprecio por la conciencia moral, o su compromiso a favor de la eutanasia. En otras palabras, nuestras inferencias de juicios simples de la moralidad de una persona son en su mayoría ambiguas. Sólo cuando se considera el comportamiento integral, se puede hacer inferencias menos ambiguas de su moralidad. Debe anotarse que el sistema de calificación del MJT contrasta notoriamente con la construcción clásica de tests. En la construcción clásica se presupone que los juicios morales de un individuo se pueden considerar como repeticiones de sí mismos, enmascarados o disfrazados por algún proceso de azar o aleatorio, que se puede promediar por medidas múltiples.

La segunda característica importante es que personifica una tarea moral y no sólo una actitud o valor. Si, como creemos, la moralidad tiene fuertes aspectos cognitivos o de competencias, nosotros deberíamos poder definir una tarea que se pueda usar para probar esa competencia o capacidad (Lourenço y Machado, 1996). Se le pueden ocurrir a uno muchas tareas diferentes para probar las competencias o capacidades morales, pero sólo unas pocas son factibles y/o válidas. Algunas actividades pueden parecer adecuadas, pero puede no ser ético usarlas en un test de medición, como son las pruebas de tentación moral. Por ejemplo, no se puede seducir a los sujetos del test a robar para probar su resistencia a la tentación. Otras tareas pueden parecer factibles pero no son válidas, como la de ayudar a alguien que está en problemas. El ayudar a otra persona puede ser motivado por un sentido de obligación moral, pero no necesariamente es la única razón. En ocasiones el comportamiento de ayuda a otros es motivado por deseos de dominación del otro, presión social, esperanza de gratificaciones, etc. Una actividad adecuada para probar la capacidad de juicio moral en la forma que lo sugieren la investigación experimental y la filosofía morales es confrontar a la persona con los argumentos que representan el nivel de razonamiento moral del sujeto, pero que a su vez justifican el curso de acción opuesto al que favorecería el sujeto (Keasey, 1974; Walker, 1986 y Habermas, 1985). Mientras que la reacción de un sujeto a los argumentos que favorecen su opinión nos indica su nivel preferido de razonamiento moral, sus reacciones a los argumentos opuestos nos dicen algo acerca de la habilidad de usar un nivel de razonamiento moral en forma consistente al juzgar el comportamiento de otros individuos.

La forma de calificar el MJT refleja esto. Un sujeto que realiza el test logra una alta calificación de competencia sólo si su juicio de los argumentos a favor y en contra muestra una consistencia moral. Si una persona deja que su opinión de lo que considera correcto influya su orden de preferencia de los argumentos en contra, el individuo sacará una calificación baja en el MJT (Sin importar la calidad moral de los argumentos en sí). Hay que señalar que solo la consistencia en el juicio sobre aspectos morales es la que implica competencia o capacidad de juicio moral. Sólo la consistencia en relación con los aspectos morales es la que se tiene en cuenta. Por ejemplo la consistencia en las respuestas de un individuo que lo que busca es evitar la crítica de los demás no indica competencia moral. La consistencia de los juicios de una persona sobre la posición del protagonista en el dilema, puede ser un indicador más bien de lo opuesto, o sea rigidez moral. Como un segundo punto se debe anotar que el énfasis o determinación de la persona que juzga el comportamiento moral de otro desde el punto de vista de sus principios o valores puede o no estar acompañado por un fuerte compromiso a favor o en contra de la solución del dilema que se está discutiendo. La moralidad y el grado de compromiso ni se excluyen ni se implican mutuamente. (Lind, 1978; Lind et al., 1985).

3. INVESTIGACIÓN

Objetivos

En nuestro caso, la validación y certificación de la versión en euskera además de suponer los pasos técnicos habituales en este tipo de procesos pretende servir para

abordar la validez de otro modelo teórico (Turiel, 1984) que compite en la definición y descripción del papel que desempeñan los factores cognitivos con relación al desarrollo sociomoral de las personas. Por tanto, de manera más concreta los objetivos de esta investigación son:

1. Elaborar un manual del cuestionario MJT además del software para su corrección informatizada y de la creación de un espacio virtual que permita su aplicación on-line.
2. Someter a comprobación los aspectos internos del MJT:
3. Llevar a cabo un estudio, hasta ahora no realizado, sobre la competencia moral de sujetos de 13/14 años y 19/20 años con la finalidad de comparar estos resultados con los obtenidos en las versiones en otros países.
4. Relacionar los resultados obtenidos en el MJT con otras variables sociomorales no siempre implicadas en la realización de juicios morales en sentido estricto y a través de las cuales se pueden explicar más adecuadamente las diferencias observadas entre los sujetos a la hora de abordar situaciones complejas que recurriendo a un modelo jerárquico de desarrollo moral.

c. Procedimiento

Para llevar a cabo este proyecto de investigación pretendemos recorrer las siguientes 4 etapas:

1 ^{era} etapa	2 ^a etapa	3 ^a etapa	4 ^a etapa
<ul style="list-style-type: none"> • Revisión bibliográfica • Establecer contacto con George Lind • Obtención de la certificación • Redacción de cuestionarios • Creación de un cuestionario on-line 	<ul style="list-style-type: none"> • Selección de muestra • Aplicación del cuestionario • Introducción de los resultados en el SPSS 	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis estadísticos • Confección de tablas y cuadros • Discusión de resultados 	<ul style="list-style-type: none"> • Redacción de informes de investigación, comunicaciones y artículos.

Cuadro 1. Fases de la investigación

d. Muestra

Respecto a la muestra necesaria para llevar a cabo la validación del MJT y siguiendo las recomendaciones de G. Lind, en una primera fase es suficiente con un número aproximado de 100 sujetos. Más importante que el número es que existan grupos diferenciados con relación a la edad, a los estudios u otras variables. Esta primera fase tiene como objetivo comprobar la validez interna del cuestionario. Una vez comprobado esta validez, en una segunda fase se ampliará el número de sujetos hasta

alcanzar una muestra lo más representativa con sujetos de edades comprendidas entre los 12/13 años y los 25/26. En el estudio piloto que presentamos la muestra ha sido de 111 sujetos distribuidos de la siguiente manera:

		Universidad	ESO	Total
S E X O	mujer	47	27	74
		63,5%	36,5%	100,0%
		78,3%	52,9%	66,7%
	hombre	13	24	37
		35,1%	64,9%	100,0%
		21,7%	47,1%	33,3%
	Total	60	51	111
		54,1%	45,9%	100,0%
		100,0%	100,0%	100,0%

Tabla 1. Muestra

e. Hipótesis

La validación del cuestionario se sustenta en el examen de cuatro criterios:

1. El orden de preferencias. En un verdadero dilema moral los sujetos deben preferir las etapas del desarrollo moral en el orden de su numeración, con mayor preferencia por las etapas del razonamiento del nivel seis y la menor preferencia por la de nivel uno.

2. Estructura Quasi-simplex. La correlación entre las preferencias de los niveles de razonamiento contiguos (como la cuatro y la cinco) debe ser mayor que la correlación entre niveles más distantes (como la cuatro y la seis) En otras palabras los coeficientes de la matriz de correlación de todas las etapas deben disminuir paulatinamente hacia las esquinas de la matriz. Esto se puede probar por medio de programas de ordenador que ordenan los coeficientes de correlación para optimizar una estructura quasi simplex. La mayoría, si no todos los estudios del MJT han producido esta estructura quasi simplex, en una forma aún más clara que la del estudio original de Kohlberg (1958).

3. Paralelismo Cognitivo-Afectivo. Si los sujetos presentan sus actitudes morales propias (en lugar de fingidas o socialmente deseables) los resultados deben estar correlacionados con su resultado de competencia, con correlaciones entre el valor C, por un lado, y el resto de las actitudes mostrando valores altamente negativos para los niveles uno y dos, moderadas para los niveles tres y cuatro y altamente positivos para los cinco y seis. (Lind, 1985a). La mayoría, si no todos los estudios con el MJT han mostrado este patrón de correlaciones entre estos dos aspectos del comportamiento del juicio moral, corroborando el teorema del paralelismo de Piaget.

4. Equivalencia de los argumentos en pro y en contra. Los argumentos a favor

de la solución de un cierto dilema deben ser equivalentes a los argumentos en contra, de tal forma que los sujetos que están de acuerdo con una cierta solución al dilema deben confrontar los argumentos en contra del mismo nivel.

f. Resultados

En este estudio piloto que se presenta el esfuerzo principal se ha realizado en estudiar estos criterios. En concreto se muestran los resultados obtenidos con relación a la jerarquía de preferencias, la estructura Quasi-simplex, Paralelismo Cognitivo-Afectivo y la correlación con el nivel educativo.

1. La jerarquía de preferencias.

Las preferencias de las seis etapas kohlbergianas deben salir ordenadas como se predice. La etapa seis debe ser la más preferida, la cinco luego, etc. Algunas inversiones de etapas (especialmente entre la uno y la dos y entre la cinco y seis) pueden ocurrir y no invalidan la versión. Los estudios multiculturales sustentan esta hipótesis (Lind, 1986; Gross, 1996).

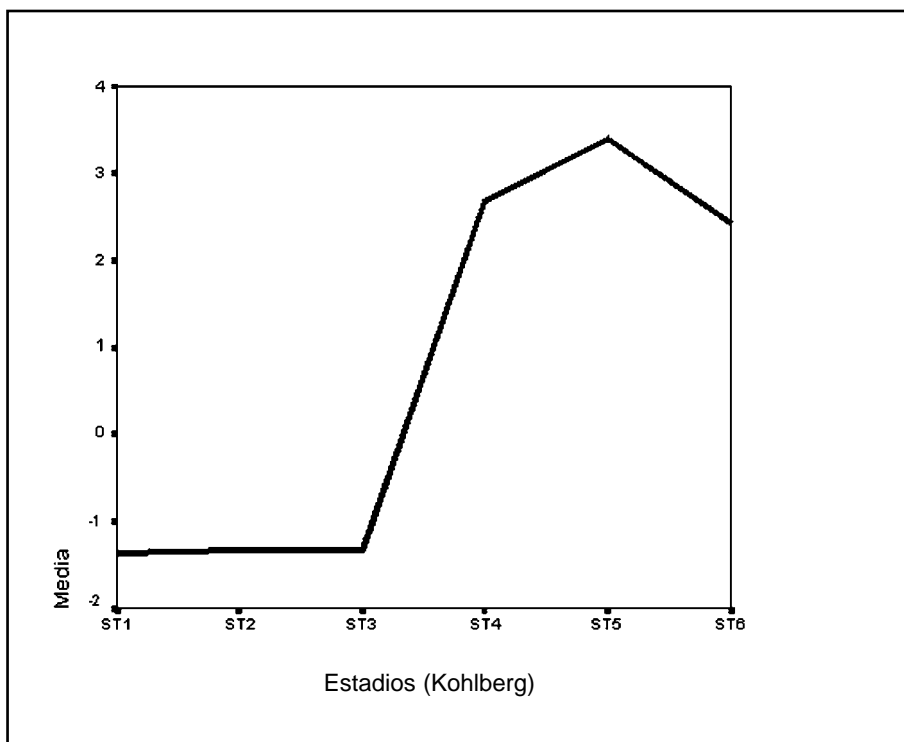


Gráfico 1. Preferencias de las seis etapas

2. Estructura Quasi-simplex.

La estructura Quasi-simplex de las correlaciones de preferencia de las etapas queda reflejada en que las etapas contiguas (por ejemplo la cinco y la seis) deben correlacionar más alto que las más distantes (por ejemplo la cuatro y la seis).

	ST1	ST2	ST3	ST4	ST5	ST6
ST1	1,000	,438(**)	,239(*)	,291(**)	,061	-,046
ST2	,438(**)	1,000	,346(**)	,317(**)	,163	-,042
ST3	,239(*)	,346(**)	1,000	,218(*)	,129	,130
ST4	,291(**)	,317(**)	,218(*)	1,000	,342(**)	,184
ST5	,061	,163	,129	,342(**)	1,000	,388(**)
ST6	-,046	-,042	,130	,184	,388(**)	1,000

Correlación de Pearson
 ** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).
 * La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Tabla 2. Correlaciones entre los estadios

Este criterio puede ser medido de dos formas: a) en el análisis factorial de componentes principales con rotación varimax, deben aparecer dos factores cuyos pesos con relación a las puntuaciones de preferencias de los seis estadios debería ordenarse en una curva simple entre los dos (factores); b) al intentar convertir la matriz de intercorrelaciones entre las preferencias por los seis estadios en una ordenación más simple no debería dar como resultado una reordenación de los seis estadios.

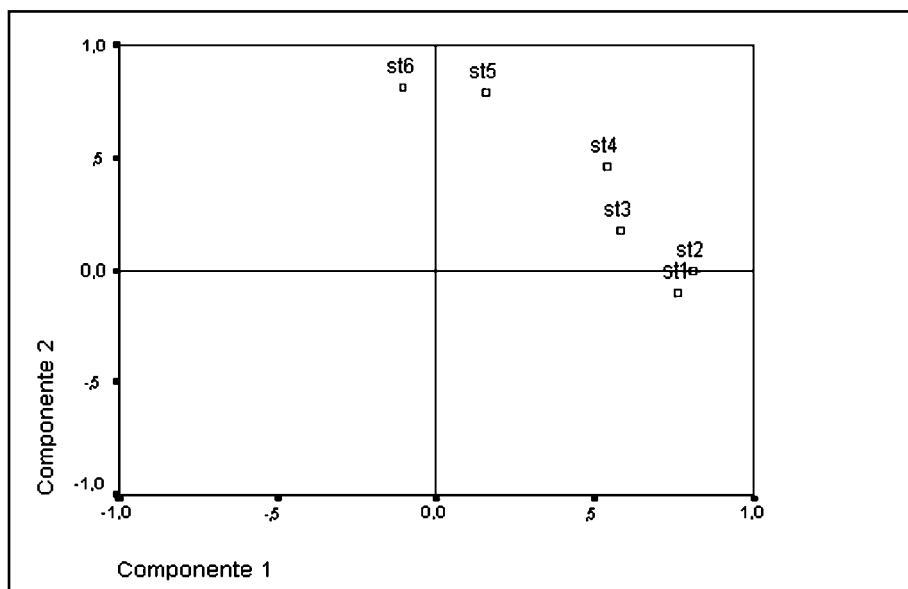


Gráfico 2. Componentes en espacio rotado

3. Paralelismo Cognitivo-Afectivo

Las preferencias de etapas deben correlacionar en la forma predicha con el Índice C del MJT. O sea, mientras que la preferencia por las etapas más altas debe correlacionar positivamente con la competencia del juicio moral, las preferencias por las etapas más bajas debe correlacionar negativamente con la competencia y los otros índices deben mostrar valores intermedios entre estos extremos.

	ST1	ST2	ST3	ST4	ST5	ST6
Índice	-,283(**)	-,415(**)	-,242(*)	,177	,441(**)	,251(**)
C	,003	,000	,011	,063	,000	,008

Correlación de Pearson
Significatividad (bilateral)

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).
*La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

Tabla 3. Correlaciones entre los estadios y el Índice C

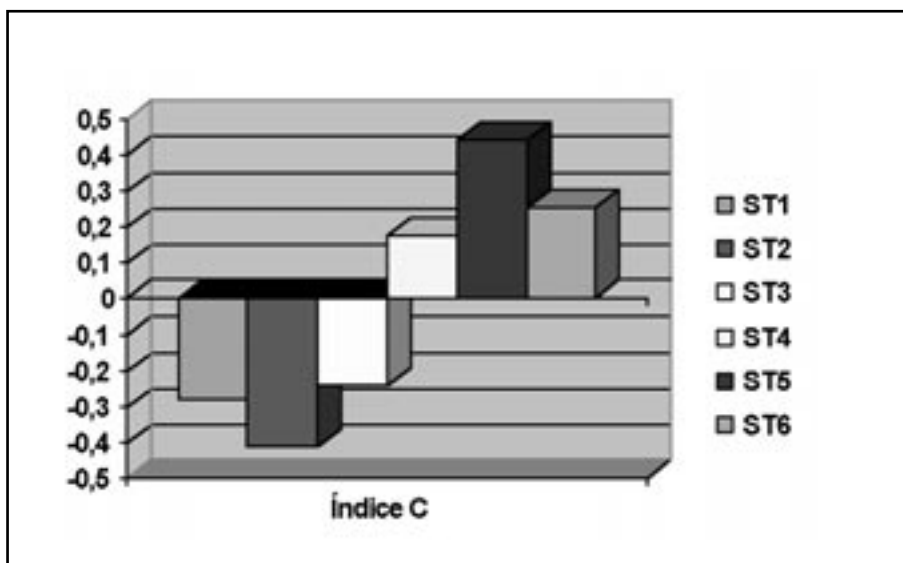


Gráfico 3. Correlaciones entre los estadios y el Índice C

4. Correlación con la educación.

Por lo anteriormente dicho, C debe correlacionar altamente positivo ($r > 0.40$) con la cantidad y calidad de la educación de los individuos. En nuestro caso, tras el necesario ajuste de los datos recogidos se muestra la tabla de contingencia obtenida al cruzar el nivel del Índice C y los estudios de los sujetos. La significatividad alcanzada es elevada ($p: ,010$) habiéndose obtenido una Chi-cuadrado de Pearson igual a 11,419.

		Universidad	ESO	Total
Nivel de desarrollo moral	Muy bajo	13	26	39
		33,3%	66,7%	100,0%
		21,7%	51,0%	35,1%
	Bajo	35	19	54
		64,8%	35,2%	100,0%
		58,3%	37,3%	48,6%
	Medio	10	6	16
		62,5%	37,5%	100,0%
		16,7%	11,8%	14,4%
	Total	58	51	109
		54,1%	45,9%	100,0%
		100,0%	100,0%	100,0%

Tabla 4. Relaciones entre el nivel del Índice C y de los estudios

4. CONCLUSIONES

La investigación psicológica sobre el desarrollo moral experimenta en estos momentos un punto de inflexión que se refleja, por un lado, en las numerosas críticas que viene recibiendo el modelo de Kohlberg que ha sido hegemónico desde los años 60 y, por otro, en la aparición de revisiones del modelo (Rest, Narváez, Thoma y Bebeu, 2000) y nuevas propuestas como las formuladas por Turiel (1984) y colaboradores (Smetana, 1999).

Con relación a las críticas actuales del modelo de Kohlberg podemos distinguir aquellas que afectan al propio modelo teórico (Carpendale, 2000) y aquellas otras que se dirigen hacia la renovación de la metodología que se puede derivar del mismo (Thoma, 1999; Gibbs et al., 1992; Lind, 1989). Así, Carpendale pone en duda la consistencia en el razonamiento moral que predice el modelo de Kohlberg y reclama mayor atención para el concepto de toma de perspectiva propuesto por Piaget (1932) como un elemento sustancial del razonamiento moral que es en cierta medida incompatible con las predicciones sobre la consistencia. En segundo lugar, Gibbs propone como medida la madurez moral a través de entrevista clínica mientras que Lind crea y valida el cuestionario MJT que proporciona una medida de la competencia moral tal como la definió Kohlberg. Esto es, como la capacidad para tomar decisiones y realizar juicios morales (basados en principios internos) y para actuar de acuerdo con tales juicios.

A diferencia de otras pruebas como el DIT de Rest, el MJT de Lind obtiene su validez no solo por ser un test teóricamente válido. Para evaluar intervenciones pedagógicas o terapéuticas, se requiere transparencia y verosimilitud. Ambas cualidades se ven afectadas cuando el diseño de la prueba no permite escoger entre diversas interpretaciones de los resultados, si se confunden distintos aspectos de la mora-

lidad en una misma calificación y si la calificación está basada en una evaluación subjetiva más que en algoritmos objetivos. En este sentido, el MJT está diseñado para permitir obtener calificaciones que no son confusas ni ambiguas y el método de calificación es verificable.

Este interés por obtener una medida fiable del desarrollo moral desde la perspectiva evolutiva expuesta por Kohlberg no es fruto de una adhesión sin límites al mismo sino precisamente de la necesidad de presentar resultados que acoten la extensión de la misma que juzgamos, en muchos casos, excesiva. En efecto, la distinción de diferentes dominios de conocimiento sociomoral propuesta por Turiel puede aportar luz a muchos de los datos a veces contradictorios que hemos observado en algunas de las investigaciones llevadas a cabo (Palacios, 2000). Sin embargo, en ocasiones la falta de un instrumento realmente válido de medida del desarrollo moral impide extraer mayores consecuencias.

La carencia de instrumentos para la medida del desarrollo moral así como de otras variables psicológicas en euskera, es, por otro lado, preocupante. Por ello, uno de los frutos que persigue este trabajo de investigación es elaborar una versión online de este instrumento ofreciendo así la máxima disponibilidad y difusión del mismo.

5. REFERENCIAS

- Ajzen, I. (1985). From intentions to actions: A theory of planned behavior. In J. Jul y J. Beckman (Eds.): *Action-control: From cognition to behavior*. (pp. 11-39), Springer. Heidelberg.
- Aierbe, A.; Cortés, A.; Medrano, C.(2001). Una visión integradora de la teoría kohlbergiana a partir de las críticas contextuales: implicaciones para la educación y la investigación en el ámbito moral. *Cultura y Educación*, 13(2), 147-177
- Aierbe et al. (2001). El desarrollo de los valores en la tercera edad: Un estudio desde el marco cultural-contextual. *Revista de Psicodidáctica*, 12, 119-132.
- Barnett, R.; Evens, J.; Rest, J. (1995). Faking moral judgment on the defining issues test. *British Journal of Social Psychology*, 3, 267-278.
- Bronfenbrenner, U. (1962). The role of age, sex, class and culture in studies of moral development. *Religious Education*, 57, 3-17.
- Carpendale, J.I. (2000). Kohlberg and Piaget on Stages and Moral Reasoning. *Developmental Review*, 20, 181-205.
- Colby, A. & Kohlberg, L. (1987). *The Measurement of Moral Judgment*. Volume I and II. New York: Columbia University Press.
- Cortés, A. (2000). Un estudio sobre el desarrollo moral de los adultos. *Revista de Psicodidáctica*, 10, 5-16.

- Díaz-Aguado, M.J.; Medrano, C. (1994). *Educación y razonamiento moral. Una perspectiva constructivista para trabajar los contenidos transversales*. Bilbao: Mensajero.
- Gibbs, J.C.; Basinger, K.S.; Fuller, R. (1992). *Moral Maturity: Measuring the Development of Sociomoral Reflection*. Hillsdale, NJ: Erlbaum
- Goñi, A. (1994). Cuestionario sobre problemas sociopersonales (CPS). (Inédito)
- Keasey, Ch. B. (1974). The influence of opinion-agreement and qualitative supportive reasoning in the evaluation of moral judgments. *Journal of Personality & Social Psychology*, 30, 477-482.
- Kohlberg, L. (1964). Development of moral character and moral ideology. En M.L. Hoffman y L.W. Hoffman, (Ed.), *Review of child development research*, Vol. I. New York: Russel Sage Foundation, S. 381-431.
- Kohlberg, L. (1984). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao, Desclée de Brouwer.
- Habermas, J. (1985). *Conciencia moral y acción comunicativa*. Barcelona: Península.
- Heidbrink, H. (1985). Moral judgment competence and political learning. En: G. Lind, H.A. Hartmann y R. Wakenhut, (Eds.), *Moral Development and the Social Environment. Studies in the Philosophy and Psychology of Moral Judgment and Education* (pp. 259-271). Chicago: Precedent Publishing Inc.
- Helwig, C. C. (1996). Social context in social cognition: Psychological harm and civil liberties. En M. Killen, D. Hart (Eds.), *Morality in everyday life. Developmental perspectives* (pp. 166–200). Cambridge: University Press
- Lind, G. (1978). How does one measure moral judgment? Problems and alternative ways of measuring a complex construct.
- Lind, G. (1985a). The theory of moral-cognitive judgment: A socio-psychological assessment. En: G. Lind, H.A. Hartmann y R. Wakenhut, (Eds.), *Moral development and the social environment. Studies in the philosophy and psychology of moral judgment and education*, pp. 21-53. Chicago: Precedents Publishing Inc.
- Lind, G. (1985b). Growth and regression in moral-cognitive development. En: C. Harding, (Ed.), *Moral Dilemmas. Philosophical and Psychological Issues in the Development of Moral Reasoning*, pp. 99-114. Chicago: Precedent Publishing Inc.
- Lind, G. (1985c). Attitude change or cognitive-moral development? How to conceive of socialization at the university. En: G. Lind, H.A. Hartmann y R. Wakenhut, Eds., *Moral development and the social environment. Studies in the philosophy and psychology of moral judgment and education*, pp. 173-192. Chicago: Precedent Publishing Inc.

- Lind, G. (1996). The optimal age of moral education. A review of intervention studies and an experimental test of the dual-aspect-theory of moral development and education. Paper presented at the SIG MDE, AERA meeting, New York, April 1996. Electronic version: <http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/optimal.htm>.
- Lind, G. (1989). Measuring moral judgment: A review of 'The Measurement of Moral Judgment' by Anne Colby and Lawrence Kohlberg. *Human Development*, 32, 388-397.
- Lind, G. (1982). Experimental Questionnaires: A new approach to personality research. En: A. Kossakowski y K. Obuchowski, (Eds.), *Progress in the Psychology of Personality*, pp. 132-144. Amsterdam: North-Holland.
- Lind, G.; Wakenhut, R. (1985). Testing for moral judgment competence. En: G. Lind, H.A. Hartmann y R. Wakenhut, (Eds.), *Moral development and the social environment. Studies in the philosophy and psychology of moral judgment and education.*, pp. 79-105. Chicago: Precedent Publishing Inc.
- Lind, G. (2001). Introduction to the Moral Judgment Test (MJT). Documento digital (<http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/mut/mjt-intro-engl.htm>)
- Lourenço, O.; Machado, A. (1996). In defense of Piaget's theory: a reply to 10 common criticisms. *Psychological Review*, 103, 143-164.
- Medrano, C (1998). Los dilemas contextualizados: un estudio realizado en el País Vasco. *Cultura y Educación*, 11/12, 183-194.
- Nucci, L. P. (1996). Morality and personal freedom. En E. Reed, E. Turiel y T. Brown (Eds.) *Knowledge and Values*, pp. 41-60. Hillsdale: Erlbaum
- Rokeach, M. (1979). *Understanding human values. Individual and societal*. New York: Free Press.
- Palacios, S. (2000). *Objeción de conciencia y desobediencia civil*. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Palacios, S. (en prensa). El uso informatizado del Cuestionario de Problemas Sociomorales (DIT) del Rest. *Píxel-Bit*.
- Pérez Delgado, E.; García-Ros, R. (1991). *La psicología del desarrollo moral*. Madrid: Siglo XXI.
- Pérez Delgado, E.; Soler, M. J. (1994). *El cuestionario de problemas sociomorales (DIT) de J. Rest y su uso informatizado*. Valencia: Nau.
- Pérez-Delgado, E.; Frías, D.; Pons, G. (1994). El cuestionario de problemas morales (DIT) de J. Rest (1979) y su estructura, en E. Pérez-Delgado, y M. J. Soler,. (Cords.) *El cuestionario de problemas sociomorales (DIT) de J. Rest y su uso informatizado*. Valencia: Nau.
- Rest, J. (1979). *Revised Manual for de Defining Issues Test*. Minneapolis: Minnesota University Press.

- Rest, J. (1986). *Moral development: Advances in research and theory*. New York: Praeger.
- Rest, J.R.; Narváez, D.; Thoma, S.T.; Bebeau, M.J., (2000). A neo-kohlbergian approach to morality research. *Journal of Moral Education*, 29, 381-395.
- Smetana, J. (1982). *Concepts of self and morality. Women's reasoning about abortion*. New York: Praeger
- Smetana, J. (1999). The role of parents in moral development: a social domain analysis. *Journal of Moral Education*, Vol. 28. 3. 311-321.
- Thoma, S.; Barnett, R.; Rest, J.; Narváez, D. (1999). What does the DIT measure? *British Journal of Social Psychology*, 38, 103-111.
- Turiel, E. (1984). *El desarrollo del conocimiento social. Moralidad y convención*. Madrid: Debate.
- Turiel, E. (1989). Dominios y categorías en el desarrollo cognitivo y social. En E. Turiel, I. Enesco y J. Linaza (Eds.), *El mundo social en la mente del niño*. (pp. 37-67). Madrid: Alianza.
- Walker, L.J. (1986). Cognitive processes in moral development. In G.L. Sapp, (Ed.), *Handbook of moral development*, pp. 109-145. Birmingham, AL: Religious Education Press.

Características personales y madurez del voluntariado

E. Galán y P. Cabrera

Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea

Los valores individualistas tienen un gran peso en la sociedad actual y se les da mayor importancia que a otros aspectos más socializadores. Esta es una de las razones de la creciente necesidad de socialización y de cambio que se está produciendo en la sociedad. Uno de los movimientos que así lo atestiguan es el voluntariado. La investigación se enmarca dentro del proyecto de investigación PI1999-13 del Gobierno Vasco-Eusko Jaurlaritza. Pretende analizar las motivaciones que subyacen al interés por ayudar de aquellas personas voluntarias, y si el grado de madurez personal influye en esta decisión, todo ello tomando como referencia la teoría de los dominios de Turiel. Se comparan dos grupos, uno de voluntarios, y otro de no voluntarios formado por universitarios.

Palabras clave: *voluntariado, madurez personal, motivación.*

Today's society attaches great importance to individualistic values, so they have more weight than some other socializing values. This is one of the reasons of the rising need of socialization and change that is going on in the society. One of the movements that give evidence of this is the volunteerism. The investigation project PI1999-13 by the Bask Government-Eusko Jaurlaritza provides the setting for this research. It comes to analyze the motivations underlying the volunteers' interest for helping, and if the personal maturity degree has something to do with it, all this settled in the domains' theory by Turiel. Two groups are compared, first one made of volunteers, and the second one made of college students.

Key words: *volunteerism, personal maturity, motivation.*

0. INTRODUCCIÓN

A pesar de la importancia que desde la escuela, la familia y la sociedad en general se otorga a los valores individualistas, un cierto número de personas se desmarcan de la pauta general y adoptan otras directrices totalmente diferentes para afrontar el día a día. Para algunos individuos ayudar a los demás es algo fundamental en sus vidas. Los individuos se implican en el voluntariado por múltiples razones, incluyendo el hacer el bien a su comunidad, conocer gente, estar activo, contribuir con causa en la que se sienten implicados o sentirse útiles.

El voluntariado es una forma diferente de ayuda ofrecida por personas que no tienen obligación de darla y que, normalmente, no conocen a la persona que va a recibir el beneficio de su esfuerzo. Fomenta un espíritu comunitario y un deber cívico (Omoto y Snyder, 1990). Tener en cuenta en el aula estas actitudes resulta realmente beneficioso en la educación de nuestros alumnos.

La importancia de esta investigación radica en intentar conocer lo que subyace a este interés por ayudar, si los voluntarios son especialmente equilibrados (madurez personal) o son valores altruistas lo que los mueve.

1. INDIVIDUALISMO Y PRIVACIDAD EN LA SOCIEDAD ACTUAL

El individualismo es un rasgo característico y fundamental del mundo moderno; existe una mayor demanda de privacidad, un mayor interés por lo privado (Inkeles, 1993). Por contraposición, y al mismo tiempo, se produce una creciente necesidad de asociación (proxemia), probablemente porque la sociedad ofrece menos arraigos colectivos.

La interacción social es la base del desarrollo personal. De ahí la importancia de establecer relaciones interpersonales adecuadas.

“A medida que la persona evoluciona y adquiere nuevos roles y tareas sociales, se van desarrollando habilidades sociales [...]: se perfeccionan las capacidades para pensar y razonar, así como la comprensión y expresión de los mensajes propios y de los otros, el control de los sentimientos y emociones y el juicio moral” (Goñi, 2000, p. 33).

2. EL DESARROLLO SOCIOPERSONAL

El desarrollo personal se caracteriza por la construcción mental del mundo sociopersonal, lo cual exige a la persona el desarrollo de sistemas conceptuales para comprender y transformar el contexto sociocultural y para entender el mundo sociopersonal. Los procesos cognitivo-conceptuales de sociopersonalización coinciden en este caso con los de enculturización: la cultura proporciona al individuo información y recursos para entenderse a sí mismo y a la sociedad. El conocimiento social se construye en base a sistemas conceptuales (moral, convencional y personal), que son las categorías fundamentales de la experiencia social (Turiel,

1983):

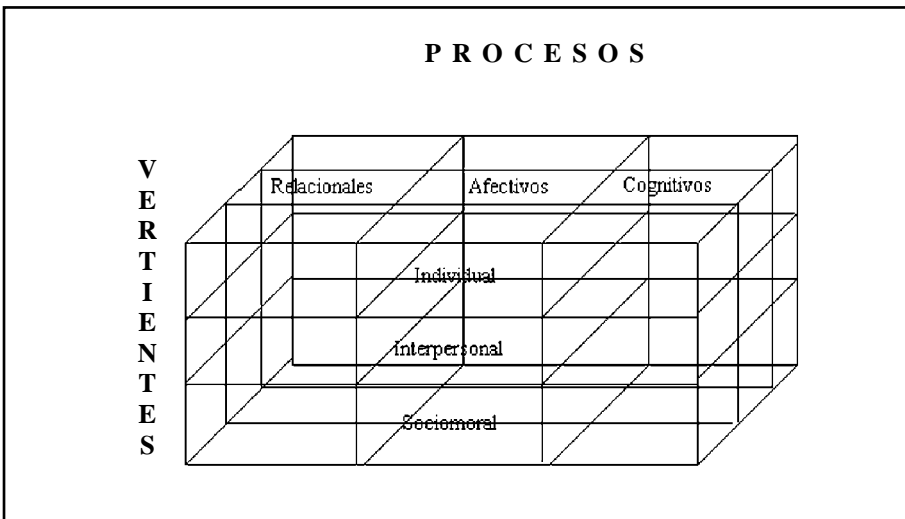
- **MORAL:** construido a partir de experiencias con sucesos con implicaciones objetivas o intrínsecas para la justicia, los derechos y el daño/bienestar de los demás.

- **CONVENCIONAL:** juicios sobre lo bueno y lo malo, y la normatividad de las convenciones, que no derivan de su naturaleza intrínseca sino de demandas extrínsecas impuestas por el consenso social, arbitrarias y alterables, y que facilitan las interacciones sociales.

- **PERSONAL:** libre elección de la persona en función de gustos y preferencias.

3. LA MADUREZ PERSONAL

Greenberger (1984) plantea que conseguir la madurez sociopersonal consiste en, por un lado en responder (afectiva, mental y relacionalmente) a las exigencias de autonomía individual, de la conciencia en sociedad y de las exigencias intrínsecas de los actos que atañen a las demás personas. Por otro lado en lograr compaginar (en la mente y en la vida) las demandas provenientes de las apetencias humanas más primarias, de la organización sociocultural y de la conciencia ética.



Se perfila el siguiente modelo de desarrollo personal:

Cuadro 1

4. EL ALTRUÍSMO

Se denomina conducta prosocial-altruista (López, 1994) a aquella que cumple los siguientes requisitos externos de la conducta altruista:

- Beneficiar a otros. No basta la mera intención del sujeto.
- Ser voluntaria.
- Estar bien definidas la persona o personas que obtienen beneficios.
- No deben anticiparse beneficios externos inmediatos.
- Debe suponer más costes externos que beneficios externos.

5. CONSTRUCTOS MOTIVACIONALES

La literatura analiza principalmente dos constructos: el egoísmo y el altruismo. Según Batson (1991), aunque ambas motivaciones estén presentes, es la última meta la que define si la motivación es egoísta o altruista. Por ejemplo, aunque el bienestar de una persona pueda ser mejorado de alguna manera por la ayuda motivada por el altruismo, la ganancia personal puede no ser intencionada además de no ser la última meta de la conducta.

5.1. Motivación egoísta

5.1.1. Teoría de expectativas de la motivación

Un estudio de Mounter (1985) utilizó la teoría de expectativas de la motivación de McClelland y Atkinson para medir las motivaciones de voluntarios de diferentes lugares. Esta teoría sugiere que esa conducta es causada por la creencia de que se conseguirá determinada recompensa u objetivo.

Son tres los factores que afectan a la conducta voluntaria:

- a. La necesidad de mejora, definida como la capacidad de satisfacción en el logro.
- b. La necesidad de afiliación, definida como el interés de las relaciones de uno con los otros.
- c. La necesidad de poder, o el querer impresionar o influenciar a los otros.

5.1.2. Jerarquía de necesidades humanas de Maslow

Enfatiza el egoísmo. De acuerdo con esta teoría, los individuos son motivados por necesidades que implican bienestar psicológico, seguridad, amor y pertenencia, autoestima y renovación (Hoy y Miskel, 1991; Maslow, 1970).

5.1.3. Teoría de motivación/higiene de Herzberg

Es también conocida como teoría del Factor Dual. Según Herzberg (1966), la satisfacción o insatisfacción laboral son unipolares: los factores involucrados en producir satisfacción son diferentes y están separados de aquellos que llevan a la insatisfacción.

Los resultados sugieren que para que el voluntario se encuentre satisfecho, requiere una tarea donde la auto-expresión sea posible. Una tarea de este tipo permite al voluntario desarrollar una serie de habilidades y destrezas, la cual es percibida como un reto y permite que la mejora sea visible.

5.2. Motivación altruista

Se define el altruismo como un aspecto de la motivación humana que está presente en el grado en el que el individuo obtiene satisfacción intrínseca o la recompensa psicológica para intentar mejorar la satisfacción intrínseca de una o más de una personas, sin esperar conscientemente participar en un intercambio de relaciones. Allen y Rushton (1983) realizaron una revisión literaria sobre características de la personalidad relacionadas con el altruismo y llegaron a la conclusión de que los voluntarios comunitarios poseen características asociadas con la personalidad altruista.

6. FACTORES PREDICTORES DE LA CONDUCTA PROSOCIAL-ALTRUISTA

6.1. Variables individuales

Los factores de personalidad y la edad, son dos de las variables consideradas como fuente de explicación de la conducta prosocial y altruista, mientras que el sexo y la clase social no son factores determinantes a la hora de definir estas conductas (López, 1994).

6.2. Variables de socialización

Diferentes investigaciones han puesto de manifiesto la importancia de la socialización:

- La importancia de las relaciones con las figuras de apego como predictoras de la conducta prosocial.
- La relevancia de la identificación en el desarrollo de la conducta prosocial ha sido demostrada a través de estudios que han tenido en cuenta diferentes tipos de conductas prosociales (Rutherford y Mussen, 1968; Hoffman, 1975b). Existe una amplia evidencia empírica de que los niños tienden a imitar las acciones altruistas de los modelos que observan. La identificación, a diferencia de la imitación, implica fuertes lazos afectivos con el modelo.
- Las diferencias culturales parecen ser un factor a tener en cuenta. Sin embargo, han sido pocos los estudios transculturales sistemáticos realizados sobre la cuestión; no existen, por tanto, datos empíricos firmes para explicar las variaciones culturales.

6.3. Factores afectivos

Se considera la empatía como un proceso cognitivo y afectivo; dependiendo de los autores se le da más énfasis a uno u otro componente. Para unos (Borke, 1971; Deutsch y Madle, 1975; Regan y Totten, 1975), la empatía es fundamentalmente un proceso cognitivo que consistiría en la habilidad cognitiva para reconocer e interpretar los sentimientos, pensamientos y puntos de vista de los demás. Esto facilita la comprensión de sus motivaciones, los sentimientos positivos hacia ellos y la conducta prosocial o altruista. Para otros (Feshbach, 1978; Hoffman, 1975a, 1981, 1982, 1987), la empatía es fundamentalmente un proceso afectivo, que debe ser

definido como la respuesta afectiva vicaria de los sentimientos de otra persona.

7. LA INVESTIGACIÓN PREVIA

Allen y Rushton (1983) llevaron a cabo una revisión sobre las características de la personalidad relacionadas con el altruismo y llegaron a la conclusión de que los voluntarios comunitarios poseen características asociadas con la personalidad altruista: mostraban mayor empatía, tenían estándares morales más elevados, su actitud hacia los demás era más positiva, tenían un mejor sentimiento de autoeficacia y eran más estables emocionalmente que los no voluntarios.

Anderson y Moore (1978) examinaron cómo los antecedentes personales de los voluntarios estaban relacionados con sus motivos para serlo.

Según un estudio de Miller (1985), los voluntarios cuyos trabajos no cubrían sus necesidades para el crecimiento psicológico se implicaban en el voluntariado; esperaban del voluntariado que cubriese esas necesidades y se sentían satisfechos con el voluntariado al percibir que poseían el control de sus vidas.

Un estudio de Green, Aarons y Cross (1984), sobre voluntarios de un hospital mental, reveló que los motivos egoístas eran más fuertes que los altruistas.

Christensen (1999) estudió un programa de voluntarios para el cuidado de enfermos de SIDA. Los participantes mencionaron gran variedad de factores motivacionales para participar en el mismo.

La característica común que unía los distintos tipos de voluntarios era la idea de poder mejorar la vida de otra persona. La recompensa era un sentido interno de satisfacción. La influencia de la comunidad religiosa propia era uno de los motivos que alegaban algunos voluntarios.

En conclusión, se puede afirmar que las referencias bibliográficas referidas a investigaciones son escasas. Las investigaciones resultan insuficientes ya que inciden en estas variables sin tener en cuenta aspectos como el desarrollo sociopersonal y la construcción del conocimiento social.

Esta investigación pretende acercarse al grado de madurez personal de estas personas, campo en el que no se ha trabajado hasta ahora, identificando las respuestas dadas por los voluntarios con los sistemas conceptuales planteados por Turiel (moral, convencional y personal). El interés radica en comparar las respuestas de voluntarios y no voluntarios tomando como base esta teoría.

8. OBJETIVOS E HIPÓTESIS

Los objetivos que se persiguen con esta investigación son los siguientes:

1. Contribuir al estudio sobre el voluntariado profundizando en aspectos como la madurez personal.

2. Utilizar el modelo de los dominios de Turiel como base teórica para dicho estudio, mediante la observación de la relación existente entre esos tres dominios de conocimiento social y la madurez personal.

El interés de los mismos radica en:

1. Conocer aspectos de la personalidad del voluntario, lejos de estereotipos.
2. Profundizar en el conocimiento del modelo de Turiel como instrumento teórico y heurístico.

Las hipótesis principales que se barajan son las siguientes:

1. Entre las personas dedicadas al voluntariado se aprecian deferencias en cuanto a motivaciones, personalidad y desarrollo del juicio sociopersonal.
2. El voluntariado guarda relación con la madurez personal de los individuos.
3. El voluntariado (y la madurez personal) se asocia con una mejor coordinación de los tres dominios (personal, convencional y moral) del desarrollo sociopersonal.

9. METODOLOGÍA Y RESULTADOS

La primera fase consistió en una entrevista semiestructurada realizada a siete voluntarios pertenecientes la Cruz Roja de Álava. Estas entrevistas han sido grabadas para facilitar su posterior transcripción y análisis. El objetivo de esta primera fase ha sido explorar las motivaciones y objetivos que impulsan a los voluntarios a realizar su tarea.

Las cuestiones planteadas hacían referencia por un lado a datos generales: sexo, edad, ocupación y nivel de estudios. Por otro lado, se hicieron preguntas sobre como conocieron la organización, el tiempo que llevan dedicándose a tareas de voluntariado, la dedicación (horas semanales), quién fue su contacto de entrada y la actividad que realizan. El último grupo de cuestiones estaba centrado en ideas personales: qué objetivo perseguían al entrar en la Cruz Roja, si se habían planteado dejarlo en algún momento y por qué, si habían participado en actividades similares antes de entrar en esta organización y qué recompensa recibían a cambio de su esfuerzo.

En cuanto a los resultados, no se han encontrado diferencias significativas relacionadas con el género, la edad, o el tiempo dedicado al voluntariado. Tampoco la motivación religiosa parece ser un dato determinante en estos casos. El factor que parece influir en los objetivos de los voluntarios y en la recompensa que esperan percibir, es la actividad que realizan dentro de la asociación. Dos de los sujetos comenzaron como monitores de tiempo libre después de haber participado en ellos de niños. Los voluntarios que ante todo expresan su deseo de ayudar, se dedican a tareas como el acompañamiento de personas de la tercera edad, la sección de ambulancias, etc. entre las recompensas que mencionan se encuentra el ser útil a los demás, sentirse a gusto con uno mismo y el crecimiento personal.

Las dificultades encontradas a la hora de realizar las entrevistas han sido varias. Por un lado la falta de interés de los voluntarios para implicarse en una investigación. Desde que se solicitó en la Cruz Roja de Álava y en la asociación AFADES la participación de los voluntarios hasta que las entrevistas pudieron ser

realizadas, pasaron dos meses. De hecho, los segundos no se mostraron interesados, por lo que no han participado en la primera fase de esta investigación. Otro inconveniente fue la necesidad de amoldarse a los horarios de las personas que iban a ser entrevistadas. Al ser voluntarios, las entrevistas se realizaron en los días que iban a la Cruz Roja, siendo estos muy dispares.

10. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Se puede concluir que las motivaciones personales en la vida de cada uno son las que impulsan al voluntario a escoger una u otra tarea. Puede resultar interesante estudiar el grado de madurez que muestran cada una de estas personas y observar si existen correlaciones entre estos datos.

La entrevista no ha funcionado como se esperaba, ya que se intentaban identificar los sistemas conceptuales planteados por Turiel (moral, convencional y personal) con las respuestas dadas por los voluntarios. Esto no ha sido posible debido a que la información recogida no ha sido suficiente. Una posibilidad para recabar estos datos es plantear una situación hipotética en vez de una real.

Los datos recogidos en este primer apartado han posibilitado la construcción de dos cuestionarios paralelos, uno para voluntarios y otro para no voluntarios. Uno es el Cuestionario de Motivaciones del Voluntario (CMV), para los primeros. Para los no voluntarios se ha utilizado el Cuestionario para Universitarios de Rasgos Prototípicos del Voluntario (CURPV). Ambos van acompañados de las encuestas demográficas pertinentes. Esto supondrá una reorientación de la investigación que consistirá en dos fases: una, de índole más cuantitativa y aplicada aun número amplio de sujetos; la segunda más cualitativa. En la primera se escogerán dos muestras representativas de voluntarios (Cruz Roja y DYA), y no voluntarios (alumnos de la UPV del Campus de Álava) en las que se pasarán los cuestionarios. En la segunda fase, se realizarán agrupaciones en función de los resultados que puedan resultar más interesantes, tras lo cual se procederá a realizar una entrevista individualizada para clarificar y profundizar en los aspectos que resulten más relevantes.

CUESTIONARIO DE MOTIVACIONES DEL VOLUNTARIO

	MENOS					MÁS				
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Porque me siento satisfecho por ayudar a otros.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2. Porque me preocupan las personas menos afortunadas que yo.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
3. Por hacer amistades y conocer a gente entre quienes se dedican al voluntariado.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
4. Porque es una alternativa respecto de las clases, el trabajo y otras actividades sociales.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
5. Porque me gustaría que alguien me ayudase a mí o a mi familia si me encontrase en una situación similar.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

6. Porque es una parte importante de mis creencias y/o prácticas religiosas.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
7. Porque algunas personas que conozco atribuyen un gran valor a este tipo de práctica social.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
8. Porque es una oportunidad para aprender nuevas habilidades relacionadas con mi profesión.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
9. Porque me hace sentirme necesario y útil.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
10. Por un sentimiento interior de interés hacia los demás.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
11. Porque un voluntario me ayudó una vez.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
12. Porque es una forma de poner a prueba mi capacidad de sacrificio.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
13. Porque estuve en una asociación/grupo relacionado con la iglesia y ello me impulsó a entrar en un grupo de voluntarios.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
14. Porque es una excelente manera de mostrar en mi currículum que estoy interesado por la comunidad y por ayudar a otros.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
15. Porque me lo exigen en el grupo, organización o clase (estudios) a la que pertenezco.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
16. Porque disfruto ayudando a otras personas.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
17. Por la preocupación que siento por la gente a la que ayudo con mi voluntariado.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
18. Para conocer gente parecida a mí.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
19. Como un reto personal y para probar mi valía.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
20. Porque en mi grupo de la iglesia se comentó que existían asociaciones de voluntarios donde poder ayudar.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
21. Para aprender cómo se enfrenta la gente con sus problemas.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
22. Por mis valores, convicciones y creencias personales.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
23. Porque me preocupa ver gente que necesita ayuda.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
24. Para relacionarme con otras personas ajenas a mi círculo habitual.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
25. Para conocerme mejor, saber cuáles son mis debilidades y puntos fuertes.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
26. Porque un sacerdote me habló de la posibilidad de unirme a un grupo de voluntarios.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
27. Porque es una forma de explorar profesiones en las que pueda estar interesado/a.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
28. Para sentirme mejor conmigo mismo.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
29. Porque siento que le debería dar a la sociedad algo a cambio puesto que yo soy afortunado.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
30. Para estar con gente que piensa de distinta forma que yo.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

31. Para sentirme menos solo.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
32. Porque en mi familia hay personas religiosas que realizan tareas de voluntariado.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
33. Por el prestigio que conlleva.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
34. Para escapar de las presiones de mi vida.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
35. Porque alguien próximo a mí estaba/está en la misma situación que la/s persona/s a la/s que ayudo.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
36. Para relacionarme con personas que piensan de forma diferente que las de mi círculo habitual.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
37. Porque es una forma de afrontar mis miedos e inseguridades respecto al trabajo que realizo como voluntario.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
38. Porque en mi profesión se valora mucho el ser voluntario.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

ESTOY IMPLICADO EN UN PROGRAMA DE VOLUNTARIADO:

REFERENCIAS

- Allen, N.J., y Rushton, J.P. (1983). Personality characteristics of community mental health volunteers: A review. *Journal of Voluntary Action Research*, 12, 36-49.
- Anderson, N.J., y Moore, L.F. (1978). The motivation to volunteer. *Journal on Voluntary Action Research*, 7, 120-125.
- Batson, C.D. (1991). *The altruism question: Toward a social-psychological answer*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Borke, H. (1971). Interpersonal perception of young children: Egocentrism or empathy?. *Developmental Psychology*, vol.5, 263-269.
- Christensen, L.A. (1999). Aspects of motivation of a volunteer AIDS care team program. *AIDS Education and Prevention*, 11(5), 427-435.
- Deutsch, F., y Madle, R.A. (1975). Empathy: Historic and current conceptualizations, measurement, and a cognitive theoretical perspective. *Human Development*, vol. 18, 267-287.
- Eisenberg, N. (1986). Prosocial emotion: Methods and current research. En N. Eisenberg, *Altruism, emotion, cognition and behavior*. London: L.E.A.
- Feshbach, N.D. (1978). *Studies of empathic behavior in children*. New York: Academic Press.
- Goñi, A. (2000). *Psicología del individualismo*. San Sebastián: Erein.
- Green, S.K., Aarons, A., y Cross, R. (1984, agosto). Volunteer motivation and its relationship to satisfaction and future volunteering. Documento presentado en la reunión anual de la American Psychological Association, Toronto, Ontario. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 251640).
- Greenberger, E. (1984). Defining psychological maturity in adolescence. *Advances*

in *Child Behavioral Analysis and Therapy*, vol. 3, 1-37.

- Herzberg, F. (1966). *Work and the nature of a man*. Cleveland: World.
- Hoffman, M.L. (1975a). Developmental synthesis of affect and cognition and its implications for altruistic motivation. *Developmental Psychology*, vol. 11, 607-622.
- Hoffman, M.L. (1975b). Altruistic Behavior and the Parent-Child Relationship. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 31, 937-943.
- Hoffman, M.L. (1981). Is altruism part of human nature?. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 40, 121-137.
- Hoffman, M.L. (1982). Development of prosocial motivation: Empathy and guilt. En Eisenberg (Ed.). *The development of prosocial behavior*. New York: Academic Press.
- Hoffman, M.L. (1987). The contribution of empathy to justice and moral judgment. En N. Eisenberg y J. Estrayer (Eds.), *Empathy and its development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hoy, W.K. y Miskel, C.G. (1991). *Educational administration: Theory, research, and practice* (4ª ed.). NY: McGraw-Hill.
- Inkeles, A. (1993). *Exploring individual modernity*. Nueva York: Columbia University Press.
- López, F. (1994). *La conducta altruista. Teoría, investigación e intervención educativa*. Estella: EVD.
- Maslow, A.H. (1970). *Motivation and personality* (2ª ed.). New York: Harper.
- Miller, L.E. (1985). Understanding the motivation of volunteers: An examination of personality differences and characteristics of volunteers' paid employment. *Journal of Voluntary Action Research*, 14, 112-122.
- Mounter, C.T. (1985). A study of the degree of success of a volunteer program based on the motivations of volunteer and perceptions of these by agents. *Dissertation Abstracts International*, vol. 45 (1), A54. (University Microfilms No. AAC 8606071).
- Omoto, A., y Snyder, M. (1990). Basic research in action: volunteerism and society's response to AIDS. *Personality and Social Psychology Bulletin*, vol. 68 (4), 671-686.
- Regan, D.T. y Totten, J. (1975). Empathy and attribution: Turning observers into actors. *Journal of Personality and Social Psychology*, 32, 850-856.
- Rutheford, E., y Mussen, P. (1968). Generosity in nursery school boys. *Child Development*, vol. 39, 755-765.
- Turiel, E. (1983). *El conocimiento social. Moralidad y convención*. Madrid: Debate. 12, 38-50.

Mejorar el autoconcepto en alumnos de un entorno desfavorecido

María del Rosario Cerrillo Martín

Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación

Facultad de Formación de Profesorado y Educación

Universidad Autónoma de Madrid

mrosario.cerrillo@uam.es

Se presentan los resultados de la primera aplicación experimental del programa CORAL, con alumnos de un entorno desfavorecido, que revelan cómo una intervención socio-cognitiva adecuada no sólo desarrolla la inteligencia, sino que además mejora el Autoconcepto Académico. El programa persigue desarrollar la capacidad de razonamiento lógico y valores como la solidaridad y la tolerancia. Se asienta sobre los pilares del paradigma sociocognitivo y sobre un modelo didáctico de aprendizaje-enseñanza, que estima necesario mediar para que los individuos aprendan a aprender. En la investigación llevada a cabo se pone de manifiesto que los aumentos del C.I. observados en el grupo experimental de la aplicación son superiores a los del grupo de control, y además que los alumnos del grupo experimental son conscientes de su avance, alcanzan resultados significativamente superiores en el test de Autoconcepto AFA y manifiestan signos decisivos de mejora de su autoconcepto en un completo cuadro de registros cualitativos.

Palabras clave: *autoconcepto académico, entorno desfavorecido, intervención socio-cognitiva.*

Results from CORAL first implementation with culturally deprived students show how an adequate socio-cognitive intervention does not only improve IQ but also improves academic self-concept. CORAL is a program designed to develop logical thinking skills and values such as tolerance and solidarity. CORAL theoretical foundations are, on one side, the so-called socio-cognitive paradigm, and, on the other side, a teaching model that puts learning first and pushes students to learn to learn through appropriate mediation. Research results show that trained students' IQ improvement is more significant than non-trained students' improvement. Moreover, trained students seem to be conscious of their own improvement, reach better "AFA" self-concept test results and also offer evidence of further self-concept improvement when tested with qualitative instruments.

Key words: *academic self-concept, socially impoverished environment, socio-cognitive intervention.*

1.- INTRODUCCIÓN

Con resultados esperanzadores se llevó a cabo en el Instituto de Enseñanza Secundaria Butarque de Leganés (centro público de la periferia de Madrid) una experiencia de intervención socio-cognitiva con alumnos de 2º curso de Educación Secundaria Obligatoria. La herramienta diseñada y aplicada recibió el nombre de **CORAL** (Cuadernos **O**rientados al desarrollo del **R**azonamiento **L**ógico). CORAL perseguía, en concreto, el desarrollo de la capacidad de razonamiento lógico en alumnos de Educación Secundaria Obligatoria y fue concebido desde una doble convicción: que *la inteligencia, entendida como una macrocapacidad, es modificable* y, en segundo lugar, que *una intervención adecuada trae consigo una mejora significativa del autoconcepto*.

Esta experiencia de intervención socio-cognitiva se lleva a cabo con un grupo de alumnos con graves dificultades de aprendizaje que, sin embargo, no se pueden considerar alumnos con necesidades educativas especiales porque no son ni alumnos con sobredotación intelectual ni alumnos con discapacidades (psíquicas, físicas o sensoriales). Son los llamados “deprivados socioculturales”, es decir, jóvenes que viven en ambientes desfavorecidos. Como señalan Sánchez y Villega (1998) estos chicos viven en un entorno que perjudica y obstaculiza su normal desarrollo cognitivo, físico, emocional y social. En esta misma línea, Moya y García (2001) los definen como alumnos con falta de motivación, bajo nivel en las técnicas instrumentales, carencia de hábitos de trabajo y poca atención.

La muestra seleccionada para la investigación estaba formada por alumnos del primer ciclo de Enseñanza Secundaria Obligatoria de un entorno desfavorecido. Se trataba de un grupo con dificultades graves en la adquisición de los aprendizajes básicos originadas por situaciones deprivativas de carácter socio-cultural. Muchos de ellos no habían desarrollado las capacidades básicas para afrontar con éxito las tareas escolares propias de su etapa y estaban desmotivados frente al estudio.

En la mayoría de las aulas había un pequeño subgrupo de alumnos que aprende sin dificultades y un gran subgrupo con grandes dificultades de aprendizaje. Es cierto que, en teoría, el profesorado debería desarrollar Adaptaciones Curriculares para aquellos alumnos con dificultades; sin embargo, en la práctica estas Adaptaciones no tienen lugar porque el subgrupo de alumnos que necesita Adaptaciones es demasiado numeroso como para que pueda existir una atención individualizada.

En lo que se refiere al caso específico de 2º curso de Educación Secundaria Obligatoria es frecuente encontrar grupos particularmente heterogéneos debido a que los alumnos acceden a este curso incluso aunque no hayan alcanzado los objetivos mínimos del curso anterior, ya que no es posible repetir 1º. Sin embargo, es posible (y frecuente) repetir 2º curso. En consecuencia, todo grupo de 2º incorpora alumnos que han accedido al curso sin haber superado los objetivos de 1º y alumnos que están repitiendo 2º curso.

CORAL es un programa de intervención diseñado para alumnos de primer ciclo de Enseñanza Secundaria Obligatoria y, en concreto, para aquellos alumnos con

mayores dificultades porque no poseen las herramientas necesarias para acceder al currículum obligatorio.

2.- FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

CORAL se asienta sobre los pilares del *paradigma sociocognitivo*. Este Paradigma conjuga principalmente las aportaciones de los paradigmas cognitivo y sociocultural, aunque con claros matices humanistas y constructivistas. Desde este paradigma se defiende que el potencial de aprendizaje (dimensión cognitiva) se desarrolla por medio de la socialización contextualizada (dimensión sociocultural). Por una parte, este paradigma es *cognitivo* en la medida en que aclara cómo aprende el aprendiz, qué procesos utiliza al aprender y qué capacidades, destrezas y habilidades necesita para aprender. Los procedimientos, estrategias y procesos son medios para desarrollar capacidades y elevar el potencial de aprendizaje del sujeto. Por otra parte, este paradigma es *sociocultural* en la medida en que cuida el escenario en el que se produce el aprendizaje y se posibilitan interacciones e interrelaciones. Así, la educación es entendida como un proceso sociocultural mediante el cual una generación transmite a otra saberes y contenidos valorados culturalmente, que se expresan en los distintos currículos. Un análisis más pormenorizado de las características de este paradigma se puede encontrar en Román y Díez (1999).

El *modelo didáctico* que propugna este paradigma es un modelo de *Aprendizaje-Enseñanza* que se centra en los procesos de aprendizaje del aprendiz, parte de cómo aprende el que aprende para poder intervenir en el proceso de aprendizaje. Considera que los contenidos y los procedimientos son medios para desarrollar capacidades y valores. Cree que es posible enseñar a pensar por medio de programas orientados al desarrollo de las capacidades, destrezas y valores.

Partiendo de este modelo, hay que entender la *Didáctica como intervención* en procesos cognitivos y afectivos en el alumno buscando siempre el desarrollo de capacidades. Se debe enseñar al alumno a aprender a aprender y esto implica el uso adecuado de estrategias cognitivas y estrategias metacognitivas. Por supuesto, entendiendo las estrategias como el conjunto de procesos orientados al desarrollo cognitivo y afectivo de la persona.

El paso de un modelo de Enseñanza-Aprendizaje a un modelo de Aprendizaje-Enseñanza convierte al *proceso de mediación en pieza clave del aprendizaje* y hace patente la necesidad de un cambio en el rol del profesor. No puede ni debe ser un mero transmisor de contenidos. Su labor es ser mediador entre el individuo y la cultura. No sólo pueden actuar como mediadores los profesores, también los propios compañeros se convierten en mediadores. El aprendizaje mediado facilita el desarrollo del potencial de aprendizaje (Feuerstein et al., 1979, 1980; Martínez, 1994; Vygotsky, 1996 y Wertsch, 1993).

Además, se parte del supuesto de que la *inteligencia es modificable*. La modificabilidad de la inteligencia se ha ido consolidando a partir de las aportaciones de las *Teorías del procesamiento de la información* (Sternberg y su escuela); las

Teorías socio-culturales (Vygotsky y su escuela), la *Teoría del Interaccionismo social* (Feuerstein y su escuela) y, por último, la *Teoría de las Inteligencias Múltiples* de Gardner. Todas estas teorías poseen grandes implicaciones educativas.

Es importante resaltar la consideración de la **inteligencia como una macrocapacidad**, es decir, la inteligencia es un conjunto de capacidades, las capacidades son un conjunto de destrezas y las destrezas conjuntos de habilidades. Al modificar habilidades, destrezas y capacidades se modifica la inteligencia y por ello se puede hablar de modificabilidad estructural cognitiva (Feuerstein et al., 1980). Esta modificabilidad se ha tratado de conseguir mediante la aplicación del programa CORAL.

Diseño del programa CORAL

Al diseñar el programa se tomaron como referencia los **principales programas de mejora de la inteligencia**: Programa de Enriquecimiento Instrumental (Feuerstein), Proyecto Inteligencia Harvard, Programa de Inteligencia Aplicada (Sternberg), Programa de Inteligencia Práctica en la Escuela (Sternberg) y Programa PAR (Román y Díez).

El programa CORAL pretende ser una propuesta más de **intervención socio-cognitiva**. Sus principales **objetivos** son:

- Facilitar el desarrollo de estrategias y habilidades del razonamiento (estrategias cognitivas).
- Favorecer procesos de reflexión sistemáticos, a partir de la experiencia de pensar sobre el pensamiento (estrategias metacognitivas).
- Mejorar el autoconcepto académico, incrementando la confianza del sujeto en sí mismo.
- Potenciar el aprendizaje cooperativo y mediado entre iguales.
- Transferir lo aprendido en el programa a la vida diaria y al currículum.

El programa CORAL pretende desarrollar la **capacidad** de Razonamiento Lógico trabajando ocho **destrezas** de dicha capacidad: observar, clasificar, analizar, deducir, inferir, resolver problemas, relacionar y representar. Para cada una de estas destrezas se presentan una serie de fichas con ejercicios variados. Además, para facilitar la **transferencia a las áreas del currículum**, también dispone de ejercicios destinados a trabajar las áreas de lengua y de matemáticas (por tener la consideración de herramientas instrumentales para las demás).

Las **características** más destacables del programa son las siguientes:

- Se trata de un programa individualizado, realizado en pequeño grupo de trabajo.
- Los ejercicios están secuenciados de manera que se tiene en cuenta el nivel progresivo de dificultad.
- Se valora mucho más el proceso que el producto final.
- Se trata de favorecer la motivación intrínseca presentando las tareas como un juego, seleccionando tareas novedosas y sorprendentes, favoreciendo

situaciones de aprendizaje exitosas, creando conflicto cognitivo, proyectando entusiasmo, elogiando y estimulando el aprendizaje cooperativo.

3.- METODOLOGÍA INVESTIGADORA

Hipótesis

Si se somete a un entrenamiento en el programa CORAL a un grupo de adolescentes (grupo experimental) y se comparan los resultados obtenidos con los alcanzados por otro grupo de características homogéneas al que no se entrena (grupo control), se observará una mejora significativamente superior en el autoconcepto académico de los sujetos del grupo experimental con respecto a los del grupo control.

Selección de la muestra

Se eligió aleatoriamente una muestra de 151 sujetos, a los que se les aplicaron las pruebas pre-test. Para elegir los sujetos que formarían parte tanto del grupo control como del grupo experimental, se tomaron como referencia las puntuaciones de Cociente Intelectual (C.I.) obtenidas en los tests de Inteligencia General Cattell, Raven e IGF. De los 151 sujetos, 52 se perdieron porque sus C.I.s no se ajustaban al intervalo fijado para la investigación (mínimo 70 y máximo 105). Con los 99 sujetos restantes se formaron aleatoriamente dos grupos: un grupo experimental (no entrenado en el programa) y un grupo control (entrenado en el programa Coral). Antes de iniciar la investigación se comprobó que los grupos control y experimental eran homogéneos.

Procedimiento

Una vez seleccionados los grupos control y experimental se llevó a cabo un entrenamiento en el programa sólo con los sujetos del grupo experimental. Se realizaron 60 sesiones de 50 minutos cada una. Para ello el grupo experimental se dividió en cuatro subgrupos. La duración del entrenamiento fue de un curso escolar. Cada subgrupo realizaba dos o tres sesiones semanales de entrenamiento. El procedimiento seguido en cada sesión constaba de cuatro fases: discusión introductoria, trabajo independiente, trabajo en grupo y síntesis final. Al finalizar el entrenamiento se administraron las pruebas post-tests a todos los sujetos, tanto del grupo experimental como del grupo control.

Diseño de la investigación

El diseño de la investigación es 2x2. Esto es, se toman en consideración dos factores: uno de medidas independientes, con dos valores o niveles, y otro de medidas repetidas, también con dos valores. El factor de medidas independientes es el tratamiento, con dos niveles (grupo experimental, con entrenamiento y grupo control, sin entrenamiento), el factor de medidas repetidas lo forman las fases de aplicación, con dos niveles (fase pre-test, puntuaciones en el test correspondiente antes de iniciar el tratamiento y fase post-test, puntuaciones en el test correspondiente una vez finalizado el entrenamiento).

Instrumentos empleados

Para verificar la hipótesis se emplearon tanto instrumentos cuantitativos como instrumentos cualitativos. El instrumento cuantitativo utilizado fue el Cuestionario de autoconcepto AFA de Musitu, G., García, F. y Gutiérrez, M. (TEA). Como instrumentos cualitativos se emplearon los siguientes: el diario del mediador, el diario de los alumnos, una carta anónima escrita al final de la experiencia y un cuestionario de evaluación sobre la aplicación del programa.

Análisis de datos

Para realizar el análisis de los datos obtenidos se realizaron las siguientes pruebas: T de Student, T de Student para datos pareados, Rangos Signados de Wilcoxon y Suma de rangos de Wilcoxon. El programa utilizado es el SAS y el nivel de confianza es 95-99%. El objetivo es valorar las diferencias en los resultados obtenidos en la fase pre-test y en la fase post-test entre los grupos experimental y control. Asimismo se controlaron las posibles variables contaminadoras respecto a los padres y profesores, el horario, el efecto del experimentador y la división del grupo experimental en subgrupos para el entrenamiento.

4.- RESULTADOS CUANTITATIVOS

4.1. RESULTADOS

GRUPO CONTROL

Estadística descriptiva de incrementos calculados.

Comparación pre-post: T test pareado y rangos signados de Wilcoxon.

Diferencia entre las medias post-pre: -8,8571

P=0,0066; P<0,01 (T test pareado)

P=0,0064; P<0,01 (Rangos signados de Wilcoxon)

GRUPO EXPERIMENTAL

Estadística descriptiva de incrementos calculados.

Comparación pre-post: T test pareado y rangos signados de Wilcoxon.

Diferencia de las medias post-pre: 17,6327

P=0,0001; P<0,01 (T test pareado)

P=0,0001; P<0,01 (Rangos signados de Wilcoxon)

INTERACCIÓN CONTROL/EXPERIMENTAL - PRE/POST

Interacción entre factores. Diferencias entre grupos para los incrementos pre-post.

P=0; P<0,01 (T test)

P=0,0001; P<0,01 (Suma de Rangos de Wilcoxon)

4.2. INTERPRETACIÓN

CONTROL (FASE PRE-TEST / FASE POST-TEST)

La existencia de diferencias significativas en sentido negativo dentro del grupo control entre la aplicación pre y post ($P < 0,01$) es explicable por:

- El sentimiento de “fracaso” en la escuela de los sujetos que repetidamente suspenden va siendo cada vez más grande.
- Muchas personas que rodean al “fracasado” (familia, compañeros, profesores) disminuyen sus expectativas y no confían en sus posibilidades.

EXPERIMENTAL (FASE PRE-TEST / FASE POST-TEST)

La existencia de diferencias significativas dentro del grupo experimental entre las dos aplicaciones (pre y post) del AFA-A ($P < 0,01$) es explicable por:

- El hecho de participar en el programa CORAL hace que se sientan “especiales” ya que reciben más atención que otros compañeros suyos.
- El efecto de las expectativas de los otros. El alumno percibe que tanto la mediadora como sus compañeros del programa esperan mucho de él.
- El vivir experiencias de éxito en las tareas que se realizan ayuda al sujeto a confiar en sus posibilidades.

DIFERENCIAS ENTRE LOS GRUPOS CONTROL Y EXPERIMENTAL PARA LOS INCREMENTOS PRE-POST

Mientras que el grupo experimental aumenta significativamente su autoconcepto académico, el grupo control lo disminuye. La diferencia entre ambos es estadísticamente significativa ($P < 0,01$) y se explica fundamentalmente por los EFECTOS DEL ENTRENAMIENTO.

Por tanto, según los resultados del cuestionario de autoconcepto AFA la hipótesis de esta investigación se verifica.

5.- RESULTADOS CUALITATIVOS

Es un hecho debidamente contrastado que los procesos afectivos influyen en los procesos cognitivos. Así, Garrido, I. (1992) afirma que la investigación actual, en el ámbito de las relaciones entre procesos afectivos y cognitivos, sostiene que emoción y cognición son considerados como procesos continuos interconectados en formas altamente complejas. Con ello se supera la estéril polémica de la primacía de la emoción o la primacía de la cognición. La evidencia experimental pone de manifiesto que emoción y cognición pueden ser causa o efecto una respecto a la otra.

Durante la aplicación del programa CORAL el estado afectivo de los sujetos fue variando, como se puede constatar tanto en el diario del mediador como en los diarios de los alumnos y, también, en la carta anónima que escribe cada sujeto al final de la aplicación del programa.

El diario del mediador muestra que los sujetos *iniciaron el programa*

entusiasmados. De hecho, la mayoría de ellos manifestaron que sentían que la participación en el programa representaba algo positivo porque podía ayudarles a salir de sus repetidos “fracasos escolares”. Recuérdese que una característica común a casi todos los sujetos es un bajo rendimiento académico. Sus experiencias de “fracaso” han sido repetidas.

Los alumnos escribieron en sus diarios, tras la sesión inicial, frases tales como:

“me ha parecido una oportunidad porque yo creo que es una manera de mejorar mi razonamiento”; *“me ha parecido una oportunidad para poder aprender más y una oportunidad para aprobar. He decidido quedarme porque parece interesante y divertido”*; *“hoy ha sido genial porque veía una oportunidad para poder aprobar y ser algo en la vida”*.

A pesar de que los sujetos mostraron una disposición inicial muy positiva hacia el programa, en **las primeras sesiones no confiaban en ser capaces de mejorar**. Les llevó mucho tiempo conseguir, y en algún caso no se llegó a lograr, que sintieran que efectivamente eran capaces de mejorar. Su falta de confianza en sí mismos y en sus compañeros derivó en las primeras sesiones en frases de desánimo o incluso de carácter despectivo hacia los propios errores (*“no sé nada, soy un torpe”*; *“soy nulo en esto”*). En algunas sesiones iniciales el mediador tuvo que intervenir cuando algunos sujetos se rieron de los errores de los otros.

Poco a poco **fueron tomando confianza en sí mismos y en sus compañeros**. Esto se hace visible en la disminución de las ocasiones en que comparan sus respuestas con las de sus compañeros, en su mejor disposición a iniciar el trabajo rápidamente y en las repetidas alusiones que hacen a la **satisfacción** que encuentran en sentir que van mejorando. Estas afirmaciones fueron cada vez más categóricas según avanzaba el programa. Algunos ejemplos en sesiones ya muy avanzadas son frases tales como:

“cada vez me encuentro con más ánimo” (sesión 29); *“he mejorado mucho porque voy haciendo las fichas más deprisa”* (sesión 36); *“ya no me cuesta tanto observar ni fijarme en los detalles como al principio”* (sesión 44); *“he notado mucha mejoría, ahora tardo mucho menos que antes”* (sesión 44).

También en el diario del mediador se recogen frases que indican **el nivel de satisfacción** de los sujetos:

“se muestra muy optimista con su propio trabajo”; *“está muy contenta porque dice que nota mucha mejoría en las asignaturas”*; *“va notando avances, mejora su autoestima”*; *“asegura que nota mucha mejoría en las notas y que los profesores le han dicho que su actitud ha cambiado. Se cree mucho más capaz y lo intenta”*; *“confía en sus posibilidades; “valora muy positivamente su trabajo”*; *“aumenta su autoestima”*.

En este sentido, el hecho de tener **experiencias de éxito** en el aula es muy importante (*“como la tarea les va saliendo, se animan mucho, ellos mismos notan cómo les sale de manera fluida”*). Por ello, en el programa CORAL se procura

siempre partir de aprendizajes más sencillos a aprendizajes más complejos, de manera que se posibilite la realización exitosa de las tareas propuestas.

En esta línea, Prieto, M^a.D. (1995) señala que estructurar las situaciones de aprendizaje de tal forma que se favorezca el éxito de los alumnos fomenta la motivación intrínseca. Así, la autora señala que los sujetos entrenados en programas de intervención cognitiva, diseñados para enseñarles a pensar, aprender y solucionar problemas de forma lógica, aumentan sus puntuaciones en motivación intrínseca por encima de los sujetos no entrenados (grupo control). Los resultados del programa CORAL están en consonancia con estas afirmaciones y con los obtenidos en otros programas de intervención cognitiva.

Por otra parte, Oñate, M^a.P. (1995) afirma que la relación entre el **autoconcepto y los logros escolares** se manifiesta especialmente cuando existe déficit en el logro escolar, siendo, más que las experiencias de fracaso en sí, quienes deciden la suerte de los niveles de autoconcepto, la naturaleza de las causas a las que el sujeto recurre para explicar su fracaso. Por ello, en el programa CORAL, al favorecer el autoconcepto positivo se favorece el logro académico. Las siguientes frases, recogidas en los diarios de los chicos, destacan este punto:

“me pareció fácil y estuve muy seguro” o “me ha parecido difícil porque no supe diferenciar y decir el por qué pero lo tendré que intentar para poder superar mis notas.”

Un rasgo que caracteriza a la mayoría de los sujetos en las sesiones iniciales es la **inseguridad**. A menudo no querían poner en común sus respuestas por miedo a haberse equivocado (*“pensaba que lo tenía todo mal”*). Esta inseguridad se agudiza cuando se trata de tareas de transferencia al área de lengua o al de matemáticas, en sus manifestaciones se percibe el **bloqueo** que sienten ante este tipo de tareas (la mayoría de los sujetos lleva muchos años sin superar los contenidos mínimos). En sus diarios se recogen las siguientes frases:

“hacíamos fichas divertidas pero algunas eran un plomazo como las de lengua y mate”; “lo hice mal porque no me gustan las matemáticas”; “hoy ha sido un rollo porque no me gustan las matemáticas y no entiendo nada. Lo odio y me da asco”; “hoy la sesión me ha parecido aburrida y difícil, no sabía casi nada porque las matemáticas ni me gustan ni me interesan”.

En las cartas, la gran mayoría coincidieron en que **lo que menos les ha gustado** han sido las sesiones dedicadas a realizar fichas de **lengua y matemáticas**. Dan distintas razones, quizá las más representativas son:

“porque era aburrido aunque con esta profe era más ameno que en las clases normales”; “porque no sabía hacer ningún problema ya que nunca en la vida he hecho nada en clase de mate”; “porque siempre se me han dado fatal”.

Precisamente, las lagunas en los conocimientos mínimos de estas materias hacen que su postura sea **pasiva** en clase, no se creen capaces y, por lo tanto, no se esfuerzan. Así en el diario del mediador se recogen frases como:

“manifiestan rechazo total a las matemáticas. No lo quieren intentar, algunos

ni siquiera toman los datos del problema”; “rechazo a las clases de lengua”; “no ponen interés en la tarea porque no se creen capaces”; “bloqueo generalizado, dicen que es un rollo trabajar las matemáticas. No quieren empezar, se hacen los remolones”; “van saliendo a la pizarra y escriben sus propuestas pero ninguno se acerca a la respuesta correcta. Se desesperan, pierden el poco interés que tenían”.

Un sujeto escribe en su diario esta reveladora frase:

“he trabajado muy pasivo porque no lo entendía y no he hecho nada. Al final no lo he querido entender”.

A medida que avanzaron las sesiones, **reconocían los errores** con mayor naturalidad, sin importarles tanto el juicio de los demás. En este sentido, su trabajo va siendo más **autónomo e independiente**; por una parte no piden tanta ayuda y por otra se sienten seguros frente a los demás. Un indicador del grado de interés y motivación es que se mostraban dispuestos a preguntar en todo momento (*“me salió bien, aunque me equivoqué algo y pregunté”*). En el diario del mediador se recogen frases como: *“cada día que pasa ponen más interés en la tarea. Hacen muchas preguntas hasta que se aseguran de que entienden el problema”*.

Asimismo, a medida que avanzan las sesiones, se pueden leer frases que muestran cómo van siendo **más perseverantes** en la tarea que tienen que realizar:

“buscan varias alternativas hasta que encuentran la respuesta correcta”; “no abandona hasta que encuentra la respuesta correcta”; “nunca se rinde, siempre lo intenta”.

En los diarios de los chicos aparecen frases como:

“no lo he dejado hasta que he encontrado la respuesta”; “he tenido que leer mil veces el ejercicio para poder contestar a las preguntas y lo he conseguido al final”; “he hecho todos los ejercicios pensando y hasta que no me salía uno no he pasado a otro”.

No obstante alguno escribe:

“he terminado los que me salían y he dejado uno a medias porque no he tenido paciencia para pensar mucho tiempo en la misma regla”.

Algunos sujetos, en su carta, afirman que su grado de interés ha ido aumentando a medida que se trabajaba en el programa:

“la verdad es que las clases están muy bien, al principio me parecía un rollo pero luego ya no”; “el programa al principio me pareció aburrido pero luego divertido porque siempre estábamos haciendo cosas diferentes”; “al principio no me gustó pero después le he cogido hasta cariño”.

Otros, sin embargo, dicen:

“me ha gustado todo el programa mucho, desde que empezamos”.

En el diario del mediador se recoge el constante esfuerzo que realizaba por crear un ambiente estimulante en el aula, animando siempre la implicación activa de

los sujetos y presentando siempre las actividades de aprendizaje de manera creativa e interesante.

En general, en todas las sesiones se pudo constatar cómo los chicos **acudían con ilusión** al programa. En el diario del mediador se afirma:

“viene entusiasmado, realiza el trabajo fenomenal”; “vienen muy contentos a la sesión, están deseando poner en común sus respuestas”; “viene ilusionada, dice que le encantan las sesiones”.

En el diario de los chicos puede leerse:

“estas clases sí que molan, no se parecen a las otras”.

Sin embargo, hay alguno que de vez en cuando manifiesta:

“estoy cansado y esto no me sirve para nada porque no he aprobado las asignaturas”.

Por otra parte, es importante hacer referencia a la **relación con la mediadora y a la relación entre los sujetos del grupo**. En las cartas anónimas, muchos señalan que lo que más les ha gustado ha sido la confianza que ha habido con los compañeros y la profesora. Estas son algunas de las frases que recogen esta idea:

“en este cursillo ha habido mucho compañerismo y mejor enseñanza que en otras ocasiones”; “lo que más me ha gustado ha sido la gran confianza con la profesora”; “lo que más me ha gustado ha sido que ha habido mucha confianza entre todos los del grupo”; “las clases eran estupendas por estar con los compañeros y hablar entre nosotros”.

Se hacen continuas alusiones a que el **papel de la mediadora** ha sido de gran ayuda. En las cartas se repiten calificativos sobre ella como:

“simpática, buena y paciente con nosotros”.

Muchos escriben frases como:

“nos ha ayudado mucho a expresar nuestras propias ideas”, “nos ha explicado todo lo que no comprendíamos”, “te ayudaba en lo que no sabías y te lo explicaba”, “se ha portado muy bien con nosotros”; “gracias al apoyo de la profesora hemos ido mejorando”.

Quizá el aspecto que más destacan todos es el grado de confianza que ha habido entre el grupo y la mediadora. Muchos señalan que esto ha permitido que el clima en clase fuera relajado y que se estuviese a gusto. Posiblemente como consecuencia de esto, muchos señalan que **“ha habido siempre buen ambiente”** y que **“se podía estar relajado”**. Así, prácticamente todos afirman que se lo han pasado muy bien:

“me lo he pasado muy bien aunque hemos trabajado mucho”; “las clases eran entretenidas y muy divertidas”; “me lo he pasado fenomenal”; “ha estado todo muy bien”; “me lo he pasado estupendamente”.

Varios de los sujetos dirigen su carta a la mediadora que ha trabajado con ellos

diciendo:

“Hola, ¿sabes que soy más lista que antes?. Te lo agradezco por lo que me ayudaste en 2º de la ESO. Ahora estoy mejor en el colegio, he recuperado las asignaturas suspensas”; “gracias por darnos tanta confianza y enseñarnos a pensar”; “te agradezco que nos has ayudado mucho a creernos capaces de hacer las tareas”.

6.- DISCUSIÓN

El programa CORAL pretende la mejora del autoconcepto académico a partir de un entrenamiento adecuado. Aunque en la evaluación de la aplicación experimental de algunos programas de intervención cognitiva se han utilizado instrumentos para medir el autoconcepto, no hay datos relevantes en este tema.

Por ejemplo, en el estudio realizado por Haywood y Arbitman-Smith en 1982 para evaluar el Programa de Enriquecimiento Instrumental, uno de los instrumentos utilizados fue la “escala de autoconcepto para niños de Piers-Harris”. Sin embargo, precisamente, este estudio es deficiente por el informe selectivo de los resultados. Así, no se informa de las mediciones hechas a través de diferentes instrumentos, entre ellos, la escala de autoconcepto citada.

Beltrán, en un estudio realizado entre 1987 y 1989 sobre la aplicación del Proyecto Inteligencia Harvard, comprobó cómo el autoconcepto mejoró más en los sujetos de peor rendimiento académico.

El programa CORAL obtiene diferencias estadísticamente significativas, derivadas del entrenamiento, entre el grupo experimental y el grupo de control en la medida del autoconcepto académico.

7.- CONCLUSIÓN

Los resultados de la aplicación del programa **CORAL** llevada a cabo en el Instituto de Enseñanza Secundaria Butarque de Leganés constatan una mejora estadísticamente significativa ($P < 0,01$) en el **Autoconcepto Académico** (cuestionario de autoconcepto AFA) de los sujetos del grupo experimental respecto a los del grupo control. Estos resultados cuantitativos se ven corroborados por los resultados de los registros cualitativos. Los sujetos manifiestan expresa y abiertamente que sienten que confían más en sí mismos y estas afirmaciones quedan recogidas tanto en sus propios diarios como en el diario del mediador.

La utilización de registros cualitativos enriquece los resultados de la investigación. A través de estos registros es posible constatar signos palpables del progreso de la mayoría de los sujetos. Los alumnos comenzaron la experiencia manifestándose con frases que reflejan un bajo autoconcepto académico, tales como: *“no sé nada, soy un torpe”* o *“soy nulo en todo esto”* y, a medida que avanzaron las sesiones, nos encontramos con frases que muestran la satisfacción que sienten al percibir su propia mejora: *“cada vez me encuentro con más ánimo”* o *“he mejorado*

mucho porque voy haciendo las fichas más deprisa y me dan ganas de hacer más". En el diario del mediador se recogieron también evidencias de la mejora del autoconcepto académico: *"se cree mucho más capaz y lo intenta"*, *"confía en sus posibilidades"*, *"valora muy positivamente su trabajo"* o *"aumenta su autoestima"*.

8.- REFERENCIAS

- Borkowski, J.G. et al. (1990). Self-regulated cognition: Interdependence of metacognition, attributions, and self-esteem. En B.F. Jones et al. (Eds.), *Dimensions of thinking and cognitive instruction* (pp. 53-92). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Cerrillo, M^a.R. (1999). *Didáctica como intervención para desarrollar la capacidad de razonamiento lógico en alumnos de Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: UCM. (Tesis Doctoral).
- Cerrillo, M^a.R. (2001). Aprender a aprender: intervención socio-cognitiva para el desarrollo del razonamiento lógico en alumnos de E.S.O. *Transformar la realidad: Revista de Investigación y Experiencias Educativas*, 2, 4-10.
- Cerrillo, M^a.R. (2001). Atención a la diversidad por medio de un programa de intervención socio-cognitiva. *Tendencias Pedagógicas*, 6, 187-199.
- Cerrillo, M^a.R. (2002). Transferencia a la vida y a las áreas del currículum de lo aprendido en un programa para enseñar a pensar. *Revista de Ciencias de la Educación*, 190, 191-202.
- Feuerstein, R. et al. (1979). *The dynamic assessment of retarder performers: The learning potential assessment device. Theory, instruments and techniques*. Baltimore: University Park Press.
- Feuerstein, R. et al. (1980). *Instrumental Enrichment. An intervention program for the cognitive modifiability*. Baltimore: University Press.
- Feuerstein, R. et al. (1997). *¿Es modificable la inteligencia?* Madrid: Bruño.
- García, B. (1984). Investigación multivariada aplicada al rechazo escolar: incidencia de valores, motivación y variables de personalidad y autoconcepto. *Informes de Psicología*, 3, 1-2, 173-175.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples*. Barcelona: Paidós.
- Garrido, I. (1992). Hacia la integración en Psicología: motivación, emoción, cognición e inteligencia como codeterminantes de la acción. En VVAA, *Inteligencia y cognición. Homenaje al profesor Mariano Yela* (pp.157-177). Madrid: Complutense.
- González, M.C. (1994). El autoconcepto y el rendimiento académico. *Comunidad Educativa*, 217, 14-22.
- González, M.C. et al. (1994). Autoconcepto, motivación y rendimiento escolar en alumnos de 5º de E.G.B. *Revista de psicología de la educación*, 14, 25-44.

- González-Pineda, J.A. et al. (1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. *Psicothema*, 9, 2, 271-289.
- Justicia, F. et al. (Coords). (2000). *Programas de Intervención Cognitiva*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Machargo, J. (1989). El autoconcepto de los alumnos y su rendimiento académico. INFAD. *Psicología de la Infancia y la Adolescencia*, 2, 92-96, 35.
- Martínez, P. (1992). El desarrollo personal y social: el autoconcepto. *Anales de Pedagogía*, 10, 185-220.
- Martínez, J.M^a. (1994). *La mediación en el proceso de aprendizaje*. Madrid: Bruño.
- Moya, A. y García, F. (2001). Los alumnos que viven en ambientes desfavorecidos: respuestas ¿especiales?. *Educación*, 28, 205-212.
- Musitu, G. et al. (1990). La autoeficacia y el autoconcepto: un análisis de dos constructos multidimensionales. *Análisis e Intervención Social*, 1, 371-380.
- Nuñez, J.C. et al. (1995). Autoconcepto en niños con y sin dificultades de aprendizaje. *Psicothema*, 7, 3, 587-604.
- Nuñez, J.C. et al. (1998). Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema*, 10, 1, 97-109
- Oñate, M^a.P. (1995). Autoconcepto. En J. Beltrán y J.A. Bueno (Eds), *Psicología de la educación*. Barcelona: Boixareu Universitaria.
- Pacheco, J.L. y Zarzo, J.A. (1993). El niño y la niña con deprivación sociocultural. En R. Bautista, *Necesidades educativas especiales*. Málaga: Aljibe.
- Prieto, M^a.D. (1995). Hacia una escuela centrada en el desarrollo del pensamiento. En C. Genovard et al. (Ed), *Psicología de la instrucción III. Nuevas perspectivas* (173-187). Madrid: Síntesis.
- Rodríguez, L. et al. (1995). Aproximación al autoconcepto. *Revista de Orientación Educativa y Vocacional*, 6, 9, 57-68.
- Román, M. y Díez, E. (1999). *Aprendizaje y currículum. Didáctica socio-cognitiva aplicada*. Madrid: EOS.
- Sánchez, A. y Villegas, F. (1998). Dificultades por deprivación sociocultural. En A. Sánchez y J.A. Torres, *La educación especial II. Ámbitos específicos de intervención*. Madrid: Pirámide.
- Sternberg, R.J. (1990). *Más allá del cociente intelectual: una teoría triárquica de la inteligencia humana*. Bilbao: Desclee de Brouwer.
- Sternberg, R.J. (1993). Inteligencia práctica en la escuela. En J.A. Beltrán et al., *Intervención psicopedagógica*. Madrid: Pirámide.
- Tranche, J.L. (1995). Potenciación del autoconcepto. *Cuadernos de Pedagogía*, 241, 45-47.

- Vila, A. y Eléxpuru, I. (1992). *Autoconcepto y educación. Teoría mediada y práctica pedagógica*. Vitoria: Gobierno Vasco.
- Vygotsky, L.S. (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Wertsch, J.V. (1993). *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la Acción mediada*. Madrid: Visor.

Satisfacción escolar y rendimiento académico

P. Cabrera y E. Galán

Universidad del País Vasco - Euskal Herriko Unibertsitatea

A pesar de que muchos autores consideran el contexto como un componente importante de la motivación, no existen investigaciones que incluyan este factor como una de las variables a medir, centrándose exclusivamente en las características personales del alumno. Con el presente trabajo, perteneciente al proyecto de investigación PI1999-13 del Gobierno Vasco-Eusko Jaurlaritza, se espera probar que la satisfacción escolar guarda relación con el rendimiento académico. Se entiende como satisfacción escolar la coincidencia entre la percepción que el alumnado tiene del contexto educativo y la importancia que éste le da a cada aspecto. También se espera probar que un autoconcepto positivo elevado correlaciona con un alto rendimiento académico; y que las expectativas positivas sobre la universidad se asocian a un alto rendimiento académico.

Palabras clave: *motivación, rendimiento, autoconcepto, satisfacción y universidad.*

In spite of lots of authors consider the context like an important component of motivation, there are no investigations that include this factor has a measurable variable, focusing the researches exclusively in the personal characteristics of the student. The present work, relevant to the research project PI1999-13 by the Bask Government – Eusko Jaurlaritza, wants to prove that the school satisfaction is related to academic efficiency. The school satisfaction is understood like the coincidence between the perception that the students have about the educative context and the importance that the students give to each aspect. This research also wants to prove that a high positive self-concept correlates with a high academic efficiency; and that the positive hopes about college are associated to a high academic efficiency.

Key words: *motivation, efficiency, self-concept, satisfaction and college.*

0. INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas las investigaciones sobre lo cognitivo y sobre lo motivacional han seguido caminos diferentes, y ha sido en estos últimos años cuando los autores han comprendido la necesidad de trabajar en una misma dirección, considerando conjuntamente variables de los dos tipos: estilos y enfoques de aprendizaje, estrategias de aprendizaje, etc., por un lado; y autoconcepto, metas, expectativas, satisfacción, etc., por otro.

Las investigaciones han dejado claro la relevancia de las capacidades cognitivas. Es lógico pensar que para rendir en una tarea es necesario disponer de ciertas cualidades cognitivas. Pero en el caso de la motivación los datos que aportan las investigaciones no están tan claros, debido a la multiplicidad de enfoques que abordan este tema. Por lo tanto uno de los retos que queda es continuar investigando en esta línea para clarificar el marco teórico de la motivación: constructos y variables.

Los componentes motivacionales se dividen en características personales y características contextuales, las cuales interactúan entre sí e influyen en la actuación y rendimiento del estudiante. Dentro del contexto es fundamental destacar las expectativas y satisfacción del alumnado en la universidad. A pesar de que muchos autores consideran el contexto como un componente importante de la motivación, no existen investigaciones que incluyan este factor como una de las variables a medir, centrándose exclusivamente en las características personales del alumno.

Se espera probar que la satisfacción escolar guarda relación con el rendimiento académico. Se entiende como satisfacción escolar la coincidencia entre la percepción que el alumnado tiene del contexto educativo y la importancia que éste le da a cada aspecto. También se espera probar que un autoconcepto positivo elevado correlaciona con un alto rendimiento académico; y que las expectativas positivas sobre la universidad se asocian a un alto rendimiento académico.

1. MARCO TEÓRICO

La investigación motivacional de las dos últimas décadas se ha caracterizado por una progresiva incorporación de los pensamientos y sentimientos como elementos esenciales en el rendimiento. La utilización de las teorías cognitivas en el estudio de la motivación, las ideas sobre las metas, así como la incorporación del autoconcepto como elemento central de la mayor parte de las teorías motivacionales son los aspectos que mejor sintetizan la teoría e investigación motivacional en los últimos veinte años (González Canabach, 1996). La teoría de la autoeficacia de Bandura (1977) y la teoría atribucional de la motivación de Weiner (1985) han contribuido decisivamente en esta nueva orientación.

Según la teoría atribucional, elaborada por Weiner (1985), son las atribuciones causales que ante los resultados obtenidos realizan los sujetos las que determinan la motivación, y por lo tanto el rendimiento. Sin embargo, estudios que han aplicado esta teoría, actuando sobre la motivación de los sujetos para mejorar su rendimiento mediante un cambio en sus patrones atribucionales, han comprobado que los supuestos en los que esta teoría se basa no siempre se verifican, de manera que los efectos

que sobre el rendimiento tiene dicho cambio en el patrón atribucional son muy pequeños (Alonso Tapia y Montero, 1992). Posteriormente, surgen otras teorías cuyo punto de referencia es el autoconcepto, que consideran como elemento fundamental para poder comprender la motivación de logro. Así, Covington (1984) señala cómo el concepto que el sujeto tiene de sí mismo, las creencias que sostiene sobre su capacidad (autovalía) y autoeficacia (Bandura, 1977), determinan su motivación hacia los aprendizajes escolares.

Basándose en esta idea, otras investigaciones (Dweck, 1986; Nicholls, 1984; Ames, 1992), para explicar la motivación de logro, se apoyan en las metas que persigue el sujeto, metas que según dichos estudios están determinadas, en parte, por el concepto que el sujeto tiene de su capacidad, por su autoconcepto. Numerosas investigaciones han puesto de manifiesto la existencia de distintos patrones motivacionales en relación al rendimiento, señalando como variable determinante de éstos el tipo de metas de logro que persigue el sujeto. Así, se ha encontrado que estas metas determinan tanto las reacciones afectivas, cognitivas y conductuales del sujeto ante los resultados de éxito o fracaso como la calidad de sus ejecuciones. Según estos autores, las metas representan un constructo fundamental que permite predecir la conducta del sujeto, constituyendo el punto de referencia a la hora de abordar el estudio de la motivación de logro.

Estos modelos, tal y como indican González y Tourón (1992), proponen que la motivación de rendimiento está determinada por la creencia de los individuos, las cuales incluyen las creencias que tienen de sus capacidades para rendir en una tarea, sus juicios de autoeficacia y control personal sobre sus éxitos y fracasos y las expectativas de éxito. Estas creencias actúan como determinantes directos de la elección e iniciación de actividades, de la constancia, persistencia y esfuerzo y de la implicación cognoscitiva en las tareas de aprendizaje y repercuten, por tanto, en el nivel de rendimiento académico. En esta misma línea, Roces et al. (1997) destacan que, en los últimos años, las investigaciones han incidido en la influencia que tienen sobre el aprendizaje y el rendimiento toda una serie de variables cognitivas y motivacionales. Y señalan que la investigación cognitiva y la motivacional no pueden seguir caminos diferentes y que es necesario adoptar una postura integradora en la que se conjuguen ambos aspectos.

Los componentes motivacionales incluidos en los modelos de las dos últimas décadas se corresponden con una concepción cognitiva de la motivación, en las que las percepciones y cogniciones de los estudiantes son consideradas cruciales para rendir en las tareas académicas (Nicholls, 1984 y Weiner, 1985). Estos modelos se denominan genéricamente “modelos de expectativas y valores” y derivan de la teoría de la motivación de rendimiento de Atkinson (1964). A estos modelos se une un tercer elemento incluido en la mayor parte de los modelos motivacionales actuales: el componente afectivo, que se refiere sobre todo a la ansiedad, que es consecuencia de las expectativas y valores.

Tras esta revisión de los modelos más importantes queda patente que en la motivación se relacionan múltiples factores. De todas estas variables cabe destacar algunas, como señala González (1994) de entre los factores de personalidad, no inte-

lectuales, que influyen en el rendimiento académico, el autoconcepto es uno de los más relevantes. También es importante la relación de las expectativas y las estrategias de aprendizaje con el rendimiento académico, tal y como indican González y Tourón (1992). Otro aspecto importante al que no se había hecho referencia hasta ahora es la interacción dinámica entre las características del contexto y las del alumno (Alonso, 1996). Algunos autores destacan la importancia que tiene el contexto en la motivación de los alumnos, pero no hay investigaciones que lo consideren como un factor relevante dentro de la motivación de rendimiento.

Es necesario crear y probar modelos complejos en los que se tenga en cuenta la interacción entre cognición y motivación en el contexto escolar, puesto que ambos factores operan conjuntamente para crear las condiciones óptimas de aprendizaje y rendimiento académico (Nuñez y González-Pumariega, 1996). Los modelos actuales propuestos para comprender y explicar el proceso de aprendizaje escolar integran la vertiente cognitiva y la motivacional del mismo. Para aprender es necesario que el alumno sea cognitivamente capaz de enfrentarse a las tareas de aprendizaje y que se encuentre motivacionalmente orientado hacia el aprendizaje o, al menos, hacia la resolución efectiva de dichas tareas.

Dentro de la dimensión cognitiva del aprendizaje se concede especial relevancia al papel de variables como las aptitudes o procesos cognitivos, los conocimientos previos, los estilos cognitivos y de aprendizaje y, especialmente, las estrategias generales y específicas de aprendizaje; mientras que las variables motivacionales más importantes parecen ser las expectativas del alumno, su percepción del contexto instruccional, sus intereses, metas y actitudes, así como la capacidad percibida para la realización correcta de las tareas académicas (Boekaerts, 1996; Valle et al., 1996). El autoconcepto es una de las variables más importantes dentro del ámbito motivacional, el cual incide significativamente en el correcto funcionamiento del ámbito cognitivo; por ejemplo, sobre la activación de diversas estrategias cognitivas y de autorregulación del aprendizaje escolar (González-Pienda y Nuñez, 1997).

Las investigaciones actuales ponen de manifiesto que la implicación activa del sujeto en el proceso de aprendizaje aumenta cuando se siente autocompetente, es decir, cuando confía en sus propias capacidades y tiene altas expectativas de autoeficacia, valora las tareas y se siente responsable de los objetivos del aprendizaje (Miller, Behrens y Greene, 1993; Zimmerman, Bandura y Martínez-Pons, 1992).

La mayoría de las investigaciones realizadas sobre este tema ofrecen datos que apoyan la hipótesis de la relación entre la imagen que el alumno tiene de sí mismo y su implicación específica en el aprendizaje y resolución de tareas académicas. Desde distintas perspectivas se confirma la existencia de relación significativa entre el autoconcepto y/o autoestima del estudiante y la selección y utilización de determinadas estrategias de aprendizaje. La mayoría de los trabajos que han examinado el vínculo entre el logro académico y el autoconcepto han encontrado una relación significativa entre ambas variables y, en general, de tipo recíproco (González y Tourón, 1992; Nuñez y González-Pienda, 1994).

Respecto a las variables o factores que dirigen la conducta dentro del ámbito universitario, González Cabanach et al. (1996), destacan las percepciones que el

sujeto tiene de sí mismo y de las tareas que va a realizar, las actitudes, intereses, expectativas, y las representaciones mentales del tipo de metas que pretende alcanzar en el contexto educativo. Todos estos factores también reciben la influencia de variables contextuales de indiscutible importancia dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En la actualidad contamos con un número considerable de perspectivas teóricas referentes a la motivación de las que surgen un amplio abanico de constructos estrechamente relacionados entre sí, y que en ocasiones pueden provocar cierta confusión. Por esta razón, aunque la claridad teórica y conceptual es una condición necesaria para el avance en la teoría e investigación motivacional (Pintrich, 1991), es difícil imaginar que estos avances se produzcan a partir de una teoría unificada de la motivación. De ahí que, tal y como sucede con otros procesos psicológicos, al acercarse al estudio de la motivación es preciso abordarlo desde diferentes enfoques teóricos que incluyen conceptos importantes para la comprensión del fenómeno motivacional en su conjunto (González Cabanach et al., 1996).

Aunque la motivación es uno de los factores a los que se recurre con frecuencia para dar una explicación a los posibles desajustes que se producen en el aprendizaje escolar, la multiplicidad de enfoques que existen de este concepto así como la amplia variedad de teorías sobre la misma a llevado consigo que, todavía, en la actualidad, no exista un marco teórico lo suficientemente sólido y contrastado que ofrezca una aproximación unificada sobre este fenómeno (Pintrich, 1991). Además, la motivación no es un proceso unitario, sino que abarca componentes muy diversos que ninguna de las teorías más significativas elaboradas hasta el momento ha conseguido explicar e integrar totalmente; y esto es aplicable con mayor claridad a la motivación académica, fenómeno esencialmente complejo (González Cabanach, Nuñez y García-Fuentes, 1994). De ahí que uno de los retos importantes de los teóricos e investigadores sea el tratar de intentar clarificar, de la forma más precisa posible, lo que se engloba dentro de este amplio y complejo proceso que se denomina motivación.

2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

El objetivo general de la investigación es conocer la relación que tienen las variables motivacionales con el rendimiento académico. Con este fin se han planteado los siguientes objetivos:

1. Comprobar si el autoconcepto elevado está relacionado con un buen rendimiento académico.
2. Señalar si las expectativas de rendimiento elevado se relacionan con un alto rendimiento académico.
3. Verificar si existe relación entre la satisfacción universitaria del alumno y el rendimiento académico.
4. Comprobar la relación de las creencias de control y autoeficacia con el rendimiento académico.

5. Indagar en qué medida el valor que se le da a la tarea está relacionado con el rendimiento instruccional.
6. Averiguar si la percepción de la dificultad de los estudios está relacionado con la orientación a metas y con el rendimiento académico.
7. Buscar relaciones entre los factores estudiados: satisfacción universitaria, autoconcepto, expectativas de rendimiento, estrategias de aprendizaje, metas, valor de la tarea y la percepción que el alumno tiene de la dificultad de los estudios.

3. HIPÓTESIS

A continuación se exponen los objetivos más importantes en forma de hipótesis. Estas hipótesis definen el propósito de la investigación.

- H1. El autoconcepto positivo elevado correlaciona con un alto rendimiento académico.
- H2. Las expectativas de rendimiento positivas se asocian a un alto rendimiento académico.
- H3. La satisfacción universitaria guarda relación con el rendimiento académico.
- H4. La satisfacción universitaria se relaciona con un autoconcepto positivo elevado.
- H5. Las metas intrínsecas favorecen el rendimiento académico.
- H6. Los factores que se relacionan con el rendimiento académico, también se correlacionan entre sí.

Estas hipótesis reflejan la relaciones existentes entre el autoconcepto, las expectativas, la satisfacción universitaria, las metas y el rendimiento académico. Es lógico pensar que esta serie de creencias, percepciones y expectativas reflejen de algún modo lo que el alumno será capaz de lograr.

4. SUJETOS/MUESTRA

La población de la investigación está constituida por los alumnos de la Universidad del País Vasco del campus de Álava. En concreto los matriculados en la E.U. de Magisterio, la F. de Farmacia, la E.U. de Ingeniería Técnica Industrial y Topografía, la E.U. de Empresariales, la E.U. de Trabajo Social, la facultad de Filología y Geografía e Historia. Con un total aproximado de 7318 alumnos en el año 2000.

Los instrumentos de recogida de datos se han aplicado en 1º, 3º y 4º cursos; a una muestra de 358 alumnos escogidos aleatoriamente y teniendo en cuenta la proporción de alumnos matriculados en cada escuela o facultad.

5. INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS

Los análisis estadísticos de los instrumentos de medida se llevarán a cabo con el paquete estadístico SPSS: se realizarán correlaciones para eliminar los items que no interesen estadísticamente. Y se comprobará el coeficiente de fiabilidad mediante alguno de los siguientes estadísticos: Alpha de Cronbach, Test-Reset, Dos mitades, Spearman-Brown, Kuder-Richardson.

1. Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación (C.E.A.M.II).
2. Escala de Autoconcepto (S.D.Q. III).
3. Cuestionario de Expectativas y Satisfacción en la Universidad (C.E.S.U.).
4. Cuestionario de Motivación de Logro (M.A.).

Los cuestionarios que se han utilizado en la recogida de datos, son instrumentos estandarizados excepto el Cuestionario de Expectativas y Satisfacción en la Universidad (C.E.S.U.). Para comprobar la fiabilidad de este cuestionario se realizaron una serie de pruebas piloto. Los análisis de fiabilidad del cuestionario definitivo, en la última prueba piloto, resultaron muy positivos dando como resultado un alpha de 0.9 para la percepción que el alumno tiene de la universidad y un alpha de 0.86 para la importancia que le da a los distintos aspectos del contexto educativo.

Cuestionario de Expectativas y Satisfacción en la Universidad (C.E.S.U.)

1. Orientación académica al alumnado por parte del profesorado y otros servicios de la universidad
2. Orientación al alumnado como persona por parte del profesorado y otros servicios de la universidad
3. Oferta de inserción laboral en el campo específico de la titulación que estás estudiando
4. Elaboración actualizada de las materias que se imparten
5. El profesorado domina las materias que imparte
6. Los recursos materiales del centro (salas de estudio, biblioteca, ordenadores...) son adecuados y suficientes
7. Utilidad de los aprendizajes que realizas en tu ámbito personal
8. Utilización de métodos de enseñanza actualizados por parte del profesorado
9. Actitud positiva y de colaboración del profesorado hacia el alumnado
10. Organización y planificación de las clases por parte del profesorado
11. Respeto del horario de tutorías por parte del profesorado
12. Uso habitual de las tutorías por parte del alumnado
13. Adecuación de los métodos de evaluación a cada asignatura
14. Correspondencia de la evaluación a la metodología de trabajo que se ha seguido en clase
15. Buen ambiente en clase (relación con los compañeros y profesor)

16. Oferta de inserción laboral en campos distintos a los específicos de tu titulación
17. Utilidad de los aprendizajes que realizas en la práctica de tu profesión
18. Comunicación y explicación clara de la materia por parte del profesorado
19. Participación del alumnado en las clases
20. Consideración, por parte del profesorado, de la opinión del alumnado en cuestiones relacionadas con la marcha de la asignatura
21. Esfuerzo por parte del profesorado en que el alumnado se interese por sus asignaturas
22. Participación del alumnado en la organización del centro a través de sus representantes
23. Participación del alumnado en actos sociales (reuniones, seminarios, congresos, fiestas...) que se organizan en el centro educativo
24. Asistencia regular del alumnado a clase
25. Asistencia regular del profesorado a clase
26. Comienzo puntual de las clases por parte del profesorado
27. Comienzo puntual de las clases por parte del alumnado
28. Utilización de distintos métodos de trabajo en clase teniendo en cuenta la variedad de formas de trabajar del alumnado
29. Orientación profesional del alumnado por parte del profesorado y otros servicios de la universidad
30. Coordinación entre los profesores de un mismo curso para organizar y mejorar la docencia
31. Comunicación del profesorado con otros servicios de la universidad (biblioteca, sala de ordenadores...) para que estén a disposición del alumnado los medios que este requiera
32. Acceso a la universidad de forma fluida (autobuses de línea, trenes, urbanos...)
33. Oferta suficiente de ayudas económicas para el alumnado
34. Libertad de expresión, en aspectos socio-políticos, del alumnado en la universidad

En la hoja de respuestas de este cuestionario cada ítem se responde dos veces, la primera respuesta refleja en qué grado el alumno considera que se realiza lo planteado en la cuestión, y la segunda responde a la importancia que tiene para el alumno ese mismo hecho.

Para un número de 358 casos los resultados del análisis de fiabilidad del C.E.S.U. han sido muy positivos, se ha obtenido un α de 0.85 para la percepción que el alumno tiene de la universidad y un α de 0.89 para la importancia que le da a los distintos aspectos del contexto educativo.

6. ANÁLISIS DE DATOS

Para interpretar los datos obtenidos con los instrumentos de recogida de datos, se realizarán los análisis correlacionales y de varianza correspondientes para responder a los objetivos e hipótesis planteados, utilizando el paquete estadístico SPSS.

7. FASES/ETAPAS DE LA INVESTIGACIÓN

7.1. Fase de contacto con los centros. Se contactará con los diferentes profesores de los alumnos en cuestión y con el equipo directivo. El objetivo de este primer contacto es el de exponerles los contenidos más relevantes de la investigación y compartir con ellos distintos puntos de vista.

7.2. En la segunda fase se explica a los alumnos, a grandes rasgos, el motivo de nuestra presencia allí. Se pasan los cuestionarios y escalas correspondientes para la recogida de datos. A final de curso se revisan las calificaciones de los alumnos.

7.3. Se realizarán los análisis de datos en orden a verificar las hipótesis y comprobar si se han conseguido los objetivos.

7.4. Redacción del informe.

El trabajo realizado hasta el momento es el siguiente: en primer lugar se ha revisado toda la documentación que se presenta en la bibliografía, de esta manera se ha preparado el marco teórico del informe y a la vez se ha revisado la investigación previa.

En segundo lugar se procedió a revisar y seleccionar los cuestionarios necesarios para la recogida de datos, tras lo cual se elaboró el cuestionario que mide las expectativas y satisfacción en la universidad. Su fiabilidad se ha comprobado mediante la realización de dos estudios piloto.

Una vez seleccionados los cuestionarios se contactó con los centros y equipos directivos para exponerles los contenidos más relevantes de la investigación y compartir con ellos diferentes puntos de vista.

Se pasaron los cuestionarios y escalas seleccionadas para esta investigación. Se pidió a los alumnos que indicasen las notas académicas medias para disponer de ellas en el caso de problemas por la vía oficial. Por último se introdujeron los datos de estos cuestionarios en el paquete estadístico SPSS. El próximo paso será comenzar con el análisis de resultados.

REFERENCIAS

- Alonso Tapia, J. (1996). *La motivación en el aula*. Madrid: PPC.
- Ball, S. (1988). *La motivación educativa: actitudes, intereses, rendimiento, control*. Madrid: Narcea.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Boekaerts, M. (1996). Self-regulated learning at the junction of cognition and motivation. *European Psychologist*, 1(2), 100-112.
- Brophy, J. (1998). *Motivating students to learn*. Boston: McGraw-Hill.
- Casado Goti, M. (1998). Metacognición y motivación en el aula. *Revista de Psicodidáctica*, 6, 99-107.
- Casanova, J. (1996). La motivación académica. *Revista de Ciencias de la Educación*, 2, 23-26.
- Clemente, R. (1996). *Contextos de desarrollo psicológico y educación*. Málaga: Aljibe.
- Garrido, I. (1996). Motivación, cognición y rendimiento. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 49(1), 5-12.
- González Cabanach, R., Valle, A., Núñez, C. y González-Pienda, J. A. (1996). Una aproximación teórica al concepto de metas académicas y su relación con la motivación escolar. *Psicothema*, 8(1), 45-61.
- González-Pienda, J.A. y Nuñez, J.C. (1997). Determinantes personales del aprendizaje y rendimiento académico. En J.N. García (Dir), *Instrucción, aprendizaje y dificultades*. Barcelona: Ediciones LU.
- González, M. C. y Tourón, J. (1992). *Autoconcepto y rendimiento escolar: sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. Pamplona: EUNSA.
- Gutiérrez, I. (1991). Motivación de logro, diferencias relacionadas con el género y rendimiento. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 44(4), 405-411.
- Junquera, B. (1995). Motivación en el aprendizaje universitario: factores determinantes. *Aula Abierta*, 65, 123-141.
- Miguel, A. de, Fumero, A. y Hernández, M. (1996). Habilidades interpersonales en universitarios: relaciones con ansiedad, motivación y estresores de la vida diaria. *Psicologemas*, 10(19), 27-45.
- Miller, R.B., Behrens, J.T. y Greene, B.A. (1993). Goals and perceived ability: impact on student valuing, self-regulation and persistence. *Contemporary Educational Psychology*, 18, 2-14.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91(3), 328-346.

- Núñez, J., González Pienda, J., García Rodríguez, M., González-Pumariega, S., Roces, C., Álvarez, L. y González Torres, M. C. (1998). Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema*, 10(1), 97-101.
- Núñez, J., González-Pienda, J., García, S. y González-Pumariega, S. (1996). Motivación en el ámbito universitario: concepto de inteligencias, metas de estudio, elección de tareas y aproximación al aprendizaje. *Revista de Educación*, 310, 337-360.
- Núñez, J. C. y González-Pienda, J.A. (1994). *Determinantes del rendimiento académico*. Oviedo: SPU.
- Núñez, J. C. y González-Pumariega, S. (1996). Procesos motivacionales y aprendizaje. En González-Pienda, J.A. y colaboradores, *Psicología de la instrucción. Vol.2: Componentes cognitivos y afectivos del aprendizaje escolar*. Barcelona: EUB.
- Pintrich, P. R. (1991). Editor's comment: Current issues and new directions in motivational theory and research. *Educational Psychologist*, 26, 199-205.
- Roces, C., Tourón, J. y González, M. C. (1995). Motivación, estrategias de aprendizaje y rendimiento de los alumnos universitarios. *Bordón*, 47(1), 107-120.
- Valle, A., González Cabanach, R., Barca, A., y Núñez, C. (1997). Motivación, cognición y aprendizaje autorregulado. *Revista Española de Pedagogía*, 206, 137-164.
- Valle, A., González Cabanach, R., Barca, A., y Núñez, C. (1997). Motivación y estrategias de aprendizaje significativo. *Boletín de Psicología*, 56, 37-51.
- Valle, A. (1997). Patrones motivacionales en estudiantes universitarios: características diferenciales. *Revista de Investigación Educativa*, 15, 125-146.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548-573.
- Zimmerman, B. J., Bandura, A. y Martínez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: the role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal*, 29, 663-676.

La Escala de Autoeficacia Vocacional: Desarrollo, Análisis y Aplicaciones del Instrumento

Miguel A. Carbonero Martín y Enrique Merino Tejedor
Universidad de Valladolid

El objetivo de esta investigación es desarrollar un instrumento válido para la práctica de la orientación vocacional que permita valorar la autoeficacia vocacional de los alumnos en la Educación Secundaria. El instrumento que se propone en este artículo consta de cinco subescalas que hemos denominado Autoconfianza en la Toma de Decisiones, Eficacia en la Ejecución de Tareas, Conducta Exploratoria, Eficacia en la Planificación de Objetivos y Control del Ambiente. Una de las finalidades de este instrumento es favorecer la práctica de la orientación vocacional en la Educación Secundaria. Los resultados obtenidos en esta investigación nos permiten ser optimistas de cara al futuro.

The purpose of the present investigation is to develop a useful instrument for the practice of vocational counseling for the assessment of career self-efficacy with students of Secondary Education. The instrument of evaluation we expose in this article consists of the following five subscales: decision-making self-efficacy, task-performance efficacy, career search behavior, goal setting behavior and control of the environment. One of the purposes of this instrument is to facilitate the practice of vocational counseling in the Secondary Education. The results obtained in this investigation allow us to be optimistic for the future use of the scale.

INTRODUCCIÓN

El concepto de autoeficacia se enmarca dentro de la Teoría Cognitiva Social (Bandura, 1986), que, a su vez, evoluciona a partir de la Teoría del Aprendizaje Social (Bandura, 1977). Una de las aportaciones más importantes que se ha atribuido a la Teoría Cognitiva Social es la de considerar el funcionamiento de las personas como una interacción triádica entre la conducta, los factores cognitivos y los sucesos ambientales en que se desenvuelven.

Recientemente, algunos autores han destacado la importancia de la autoeficacia dentro de las futuras líneas de investigación de la psicología vocacional, así como su relación con otros conceptos como los intereses, medidas de personalidad, bienestar y estilos personales (Betz, 2001; Walsh, 2001). Sin embargo, las aplicaciones explícitas de la teoría de autoeficacia de Bandura (1986) al campo de la orientación vocacional se originaron dentro de la literatura sobre el desarrollo vocacional de las mujeres. Hackett y Betz (1981) desarrollaron un modelo causal para el desarrollo vocacional, dentro del cual la autoeficacia percibida funciona como un mediador fundamental. Hackett y Betz plantearon la hipótesis de que los pensamientos de eficacia vocacional juegan un papel más determinante que los intereses, valores y capacidades en la consideración restrictiva que las mujeres hacen a la hora de llevar a cabo sus elecciones profesionales. En opinión de Hackett y Betz (1981) las expectativas de autoeficacia determinan el rango de opciones académicas y profesionales percibidas, la perseverancia de estas opciones, así como el triunfo definitivo que la gente conseguirá en su opción profesional elegida. Los datos obtenidos dentro de esta línea de investigación sugieren que la expectativa de autoeficacia resulta ser un buen predictor de la elección profesional y puede regular el que una persona inicie, mantenga y desarrolle ciertas conductas vocacionales.

También se habla hoy día de la autoeficacia en la búsqueda y planificación de la carrera, entendiéndola como el grado de confianza que los individuos pueden poner en acción satisfactoriamente a la hora de explorar una variedad de actividades profesionales, incluyendo los juicios sobre la capacidad personal para explorar de un modo adecuado valores e intereses personales, contactar con profesionales en un campo de interés concreto, superar con éxito una entrevista de trabajo, etc. (Solberg et al., 1995). En este estudio de Solberg y colaboradores se concluye que los psicólogos orientadores pueden ayudar a sus clientes en la consecución de sus objetivos de un modo más eficaz, mediante el desarrollo de programas de intervención que pretendan incrementar los juicios que los participantes realizan acerca de su capacidad para llevar a cabo con éxito actividades específicas de búsqueda profesional. En nuestros trabajos previos (Merino y Carbonero, 1996; Carbonero, Martín y Merino, 1997) se pretende cubrir este objetivo facilitando a los sujetos, expertos en orientación y alumnos de Educación Secundaria, un material de trabajo que les permita desarrollar y mejorar su percepción ocupacional de las carreras que aparecen en el cuestionario utilizado.

En una investigación llevada a cabo por Rooney y Osipow (1992), se comentan tres aspectos de la teoría de autoeficacia que son importantes a la hora de deter-

minar el diseño de una escala funcional de autoeficacia. Primero estarían las afirmaciones de Bandura relativas a las implicaciones de la ejecución sobre las expectativas de eficacia. El segundo aspecto teórico importante es la distinción entre eficacia y resultado. Según el propio Bandura (1978), una expectativa de resultado viene definida como la estimación que una persona hace con respecto a que una conducta dada conducirá a ciertos resultados, mientras que una expectativa de eficacia hace referencia a la convicción de que uno puede desempeñar con éxito la conducta requerida para conseguir esos resultados deseados. El tercero es la hipótesis de Bandura de que la gente podría cejar en la consecución del éxito cuando saben que pueden conseguir una tarea porque el ambiente es punitivo, está sesgado negativamente, o no ofrece respuestas contingentes a las actuaciones de los sujetos. Esta concepción sugiere que cuando la competencia no es recompensada, la gente dirige su atención a otras actividades.

En este apartado nos gustaría mencionar algunos de los instrumentos últimamente desarrollados dentro del campo de la orientación vocacional y que nos han servido de inspiración para la confección de nuestro instrumento, destacamos la *Career Counseling Self-Efficacy Scale* (Escala de Autoeficacia en la Orientación Vocacional); se trata de un cuestionario de 25 ítems que evalúa la confianza de los orientadores en su propia capacidad para una amplia variedad de competencias en la orientación vocacional (O'Brien, Heppner, Flores, y Bikos, 1997). También nos parece importante destacar el resultado del trabajo de Taylor y Betz dentro de la evaluación de autoeficacia vocacional que dio como fruto la *Career Decision-Making Self-Efficacy Scale* (Escala de Autoeficacia en la Toma de Decisiones Vocacionales). Ésta es una escala de 50 ítems que evalúa las percepciones de autoeficacia con respecto a la toma de decisiones vocacionales (Taylor y Betz, 1983).

El instrumento que aquí presentamos bajo el nombre de *Escala de Autoeficacia Vocacional* (EAEV), pretende recoger las aportaciones teóricas consideradas en esta introducción.

Hipótesis

Las hipótesis que nos hemos planteado en esta investigación giran en torno a la idea de que nuestro instrumento tiene consistencia estadística suficiente como para ser utilizado en la práctica de la orientación. Además, las subescalas que integran el instrumento son relevantes para evaluar la dimensión autoeficacia vocacional.

Las hipótesis específicas que se pretenden validar en el presente estudio son las siguientes:

1. El análisis factorial confirmará la existencia de cinco factores, cada uno correspondiente a las cinco subescalas que hemos considerado en nuestro cuestionario: Autoconfianza en la Toma de Decisiones, Eficacia en la Ejecución de Tareas, Conducta Exploratoria, Eficacia en la Planificación de Objetivos y Control del Ambiente.
2. Las cinco subescalas de la EAEV mostrarán una alta correlación con la puntuación total, puntuación de autoeficacia global, pero no entre ellas.

MÉTODO

Sujetos

En primer lugar, utilizamos una muestra de 10 expertos formados por profesores universitarios de psicología de la educación y por orientadores de institutos de Educación Secundaria.

Por otra parte, la muestra de alumnos que utilizamos para nuestra investigación estaba formada por alumnos que cursaban estudios de 4º de Educación Secundaria Obligatoria y 1º de Bachillerato. Todos los alumnos integrantes del grupo experimental pertenecían a un Instituto de Educación Secundaria de Segovia capital, mientras que los integrantes del grupo control pertenecían a este mismo instituto, así como a otros centros de Segovia capital y su entorno cercano.

El número de participantes fue por un lado una muestra piloto de 50 sujetos y otra muestra definitiva de 271 sujetos a los que se administró la escala de 74 ítems. El número de alumnos de 4º de E.S.O. fue de 143 (53%), mientras que el número de alumnos de 1º de Bachillerato ascendía a un total de 131 (47%). Por otra parte, en la distribución por diferencias de género, obtuvimos también una muestra repartida bastante equitativamente, concretamente el número de varones fue de 129 (48%), mientras que el número de mujeres fue ligeramente superior, 142 (52%).

Por último, en lo referente a la distribución por edades, nuestra muestra de sujetos se encontraba comprendida entre los 15 y los 19 años. El mayor porcentaje de alumnos tenía 16 años, que representaba un 49%, es decir, prácticamente la mitad de la muestra. A este grupo le seguía el de alumnos con 17 años, con un total de 70 alumnos, lo que supone un 26%. Por tanto, más del 75% de los sujetos tiene entre 16 y 17 años. El resto de alumnos quedaba distribuido de la siguiente manera: 37 alumnos con 15 años, 22 alumnos con 18 años y tan sólo 9 alumnos de 19 años.

Instrumento

Para llevar a cabo nuestra investigación y valorar la expectativa de autoeficacia vocacional, hemos diseñado un instrumento que denominamos *Escala de Autoeficacia Vocacional (EAEV)*. Esta escala, que consta en su fase definitiva de 58 ítems, permite obtener información en cinco dimensiones relacionadas con la expectativa de autoeficacia vocacional, así como la estimación de una puntuación global. Las cinco dimensiones consideradas son las siguientes: Autoconfianza en la Toma de Decisiones, Eficacia en la Ejecución de Tareas, Conducta Exploratoria, Eficacia en la Planificación de Objetivos y Control del Ambiente.

La primera dimensión, autoconfianza en la toma de decisiones, está directamente implicada en el desarrollo de la expectativa de autoeficacia. La toma de decisiones eficaz implica no sólo el desarrollo de habilidades, sino también la confianza en las capacidades propias de toma de decisiones (Taylor y Betz, 1983), esta confianza lleva precisamente al desarrollo de la autoeficacia.

Con relación a la segunda variable, eficacia en la ejecución de tareas, recordemos que las investigaciones previas han demostrado que el éxito en las tareas que estimulan habilidades relevantes para conseguir determinados objetivos profesiona-

les, realza la autoeficacia y, en menor medida, el interés; mientras que el fracaso en las tareas disminuye la autoeficacia y el interés (Campbell y Hackett, 1986; Hackett et al., 1990; Hackett y Campbell, 1987).

La tercera variable, conducta de búsqueda de información, tienen que ver con la búsqueda y análisis de aspectos relacionados con opciones académicas y ocupacionales. La importancia de la información vocacional en la orientación queda reflejada en la conclusión del trabajo de Solberg et al. (1995) sobre la relación existente entre la agencia personal en la búsqueda de información y los índices vocacionales como la identidad vocacional, el perfil de decisión vocacional y el número de actividades vocacionales llevadas a cabo.

La cuarta dimensión hace referencia a la eficacia en la planificación de objetivos. Los estudios han puesto de manifiesto que los objetivos personales juegan un papel importante en la autorregulación de la conducta. Mediante la formulación de objetivos personales, la gente puede comprometerse en un tipo de acción autodirigida, con propósito e intencionalidad. Por todo esto, la mejora obtenida por los sujetos en esta variable repercute de forma significativa en los resultados de la autoeficacia global.

Por último, la variable control del ambiente, es un resultado de todo lo anterior. Cuando las personas manifiestan autoconfianza en la toma de decisiones, se sienten eficaces en la ejecución de tareas, desarrollan la conducta exploratoria para buscar información de forma adecuada y planifican los objetivos correctamente, es lógico pensar que incrementen la sensación personal de que controlan su propia vida y no dependen de factores externos a la hora de establecer sus itinerarios académicos y profesionales.

Procedimiento

A continuación, presentamos el proceso seguido para construir el cuestionario con el que hemos medido la autoeficacia vocacional. Básicamente, la construcción y validación de este instrumento ha seguido las etapas habituales en la construcción de cualquier instrumento de medida de escalas sumativas en psicología. En primer lugar, la composición de un conjunto de ítems, la valoración de su adecuación por un conjunto de expertos en orientación vocacional y profesional, aplicación a una muestra piloto del conjunto de ítems resultante del juicio de expertos, análisis preliminar de los ítems y escala, la adecuación de cada uno de los ítems a las cinco dimensiones obtenidas teóricamente y, finalmente, aplicación de la escala resultante a una muestra más amplia, analizando sus características psicométricas.

Por ello, se comenzó realizando una revisión teórica, tanto bibliográfica como de instrumentos ya construidos, para establecer un conjunto de ítems que integraran el constructo autoeficacia vocacional. En nuestro caso, fue un total de 119 ítems. Cada uno de ellos tenía seis alternativas de respuesta en función del acuerdo o desacuerdo con cada frase. Este conjunto de ítems fue facilitado a un conjunto de 10 expertos para que indicaran el grado en que cada ítem medía el constructo autoeficacia. Cada ítem podía ser calificado en una escala de uno a seis puntos en función de su mayor o menor relevancia en la medición de la *autoeficacia vocacional*. Otra

de las directrices que se dio a los expertos fue que, si encontraban algún ítem que a su entender estaba repetido, escogieran aquél que mejor estaba formulado. Tal como hemos señalado más arriba, el grupo de expertos estaba integrado por profesores universitarios de psicología de la educación y por orientadores de los departamentos de orientación de institutos de Educación Secundaria.

De este proceso obtuvimos un total de 88 ítems que, según el criterio de expertos, mejor medían la autoeficacia vocacional, básicamente aquéllos que fueron valorados con puntuaciones de 5 o 6 de forma unánime por los expertos.

El conjunto de ítems resultante (88) fue recodificado de modo que aproximadamente la mitad indicara una alta autoeficacia y la otra mitad una baja autoeficacia, y se aleatorizó, además, el orden de presentación. También se añadió una serie de ítems encaminados a conocer variables descriptivas, concretamente, el nombre y apellidos, edad, género, curso y centro. Se aplicó a una muestra piloto, compuesta por 50 sujetos. La fiabilidad de la escala, calculada mediante el coeficiente alfa de Cronbach, fue de .75. El análisis de los ítems nos llevó a eliminar 9 ítems que no eran suficientemente discriminativos, tomando las puntuaciones totales y dividiendo a los sujetos que configuran al 27% superior y a los que integran el 27% inferior

Posteriormente, se proporcionó el cuestionario resultante con 79 ítems a 10 expertos para que adjudicaran cada uno de los ítems a las cinco dimensiones previamente determinadas mediante la revisión teórica: autoeficacia en la toma de decisiones, eficacia en la ejecución de tareas, conducta exploratoria, eficacia en la planificación de objetivos y control del ambiente. De los 79 ítems iniciales se eliminaron nueve en los que no hubo acuerdo unánime por parte de los jueces en la inclusión de los mismos a las distintas dimensiones.

Además, se les pedía a los expertos que valoraran de uno a seis en qué medida el conjunto de los ítems resultantes de cada dimensión era adecuado para medir dicha dimensión. Los resultados, mediante el acuerdo entre jueces, fue de .87 en la dimensión de autoeficacia en la toma de decisiones, .82 en la de eficacia en la ejecución de tareas, .89 en la de conducta exploratoria, .78 en la de eficacia en planificación de objetivos y .72 en la de control del ambiente. Por otra parte, se añadieron cuatro ítems porque una de las subdimensiones quedaba, aunque con un buen acuerdo entre jueces, con un número escaso de ítems.

Por último, se administró la escala de 74 ítems a una muestra de 271 sujetos de 4º de E.S.O. y 1º de Bachillerato para realizar los análisis pertinentes encaminados a evaluar las características psicométricas de la escala.

RESULTADOS

En primer lugar, presentamos en la Tabla 1 los estadísticos descriptivos de cada ítem, incluyendo la media de la escala sin el ítem, la varianza de la escala sin el ítem, el índice de correlación corregido del ítem con el total y el coeficiente alfa si se elimina el ítem, así como el coeficiente alfa de Cronbach como medida de consistencia interna de la escala.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos del Cuestionario de Autoeficacia

ÍTEM	(1)	(2)	(3)	(4)
1	305.1882	1036.6867	.4954	.8923
2	304.3911	1044.2020	.3110	.8938
3	304.3616	1043.5873	.4143	.8930
4	304.3063	1064.0429	.1314	.8953
5	304.5720	1037.6235	.4765	.8924
6	304.0701	1043.1543	.4862	.8927
7	305.3210	1044.9743	.3761	.8933
8	304.9889	1042.1369	.4338	.8928
9	304.9151	1052.3540	.2012	.8950
10	303.9668	1049.9137	.3576	.8935
11	304.6863	1034.6087	.4342	.8926
12	304.5129	1045.1248	.4150	.8931
13	303.7306	1050.0864	.3644	.8935
14	306.0996	1099.4086	-.2824	.8998
15	304.3690	1057.0337	.2314	.8945
16	305.0074	1049.1036	.2668	.8943
17	304.3063	1051.6651	.3215	.8938
18	305.5055	1039.6805	.3668	.8932
19	304.8524	1040.5411	.4677	.8926
20	304.8561	1057.3829	.1662	.8954
21	304.7306	1058.8049	.1379	.8958
22	304.5830	1051.8070	.2917	.8940
23	304.8708	1040.3499	.3380	.8935
24	304.1771	1042.2796	.3914	.8931
25	304.9262	1047.9871	.2929	.8940
26	304.7159	1063.3005	.0915	.8964
27	305.3210	1046.0188	.3417	.8935
28	305.9225	1051.1829	.2179	.8949
29	304.8745	1052.0212	.2066	.8950
30	304.7417	1038.7182	.4952	.8924
31	304.3985	1049.4850	.2983	.8939
32	305.7934	1044.9720	.3042	.8939
33	305.4502	1043.0558	.3468	.8935
34	304.9004	1048.0160	.2498	.8945
35	304.4207	1040.9039	.3929	.8930
36	304.9815	1026.8700	.5478	.8915
37	304.5683	1038.0166	.4810	.8924
38	306.2066	1048.8090	.2704	.8942
39	304.7454	1032.2720	.5900	.8916
40	303.8081	1050.7853	.3438	.8936
41	305.3542	1051.8592	.2807	.8941
42	305.2952	1038.8977	.4048	.8929
43	305.0074	1034.3333	.5007	.8921

ÍTEM	(1)	(2)	(3)	(4)
44	304.8635	1027.8220	.5536	.8915
45	304.5904	1032.2724	.4773	.8922
46	304.4428	1056.9513	.2482	.8944
47	305.0332	1064.4100	.1093	.8957
48	304.2731	1046.9474	.3662	.8934
49	304.1328	1040.7230	.4638	.8926
50	304.4686	1044.5462	.4283	.8930
51	304.9077	1034.6692	.4003	.8929
52	303.9631	1053.3912	.3350	.8938
53	305.5240	1050.8281	.0865	.9005
54	304.4022	1047.6932	.2931	.8940
55	304.8930	1040.9033	.3889	.8931
56	305.5683	1053.1277	.2320	.8946
57	304.0037	1045.2704	.4013	.8931
58	304.5978	1050.7969	.2735	.8942
59	305.0480	1051.9051	.2127	.8949
60	305.6273	1050.6791	.2675	.8942
61	305.0443	1043.0499	.3894	.8931
62	304.3542	1043.6889	.4122	.8930
63	304.8819	1034.6230	.4831	.8922
64	304.8487	1041.2992	.4081	.8930
65	304.7823	1037.4895	.5246	.8922
66	305.0517	1048.9899	.3200	.8938
67	304.8819	1039.5860	.3493	.8934
68	304.7712	1049.9919	.2730	.8942
69	304.9410	1041.0261	.3866	.8931
70	303.8376	1052.5513	.2515	.8944
71	306.8856	1069.3683	.0473	.8963
72	307.1956	1070.1135	.0432	.8962
73	307.1956	1068.6394	.0625	.8960
74	307.1919	1069.4001	.0666	.8958

- (1) Media de la escala sin el ítem
(2) Varianza de la escala sin el ítem
(3) Índice de correlación corregido del ítem con el total
(4) Coeficiente alfa si eliminamos el ítem

Numero de casos = 271

Numero de ítems = 74

Alpha = .8952

Vemos cómo el índice de discriminación es pequeño en los ítems 04, 14, 20, 21, 26, 47, 53, 71, 72, 73, 74. El índice alfa es considerablemente alto (.89), coeficiente que podemos contrastar con otros índices como el de mitades aleatorias. Mediante el procedimiento de verificar si cada ítem es discriminativo respecto al total, aplicamos el método que consiste en comparar las puntuaciones de los sujetos

con mayores puntuaciones (percentil 73 en adelante) y menores puntuaciones (hasta el percentil 27) en cada uno de los ítems. Comprobamos que, mediante la prueba t de student para muestras independientes, todos los ítems son discriminativos menos once, que, respecto a la puntuación total, no discriminan entre aquéllos con mayores y menores puntuaciones, en definitiva, con mayor y menor autoeficacia vocacional (con un nivel de significación del 5%).

Por último, sometemos al resto de los ítems de la escala (63) a un análisis factorial para comprobar si la estructura dimensional teórica a la que hemos dividido la escala y que ha sido confirmada por el criterio de acuerdo entre jueces tiene un apoyo empírico y estadístico con las puntuaciones obtenidas con la muestra. La muestra es idónea para realizar el análisis factorial, con un índice de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) de adecuación muestral de .829. Por otra parte, la prueba de esfericidad de Bartlett ($p < .001$) muestra que estamos ante una matriz de puntuaciones que cumple el supuesto de identidad. Hemos adoptado un criterio de interacciones superior a 25 y, como criterio de adopción de los factores, el de normalización de Kaiser. Se realizó una rotación varimax de los datos para su mejor interpretación. Las comunalidades de los ítems son relativamente altas, siendo el mayor índice .559 (ítem 65) y el menor .138 (ítem 67, que posteriormente será eliminado de la escala). Los estadísticos iniciales y las saturaciones por ítems de la matriz rotada en cada factor los presentamos en las tablas siguientes. (Se han eliminado las saturaciones menores a .20)

Tabla 2. Varianza total del Cuestionario de Autoeficacia

Componentes	Autovalores		
	Total	% de varianza	% acumulado
1	5.894	29.469	29.469
2	2.249	11.247	40.717
3	1.925	9.625	50.341
4	1.572	7.859	58.201
5	1.229	6.145	63.346

Tabla 3. Varianza de los componentes

Ítem	Componentes				
	1	2	3	4	5
32*	.611				
44*	.608				
52	.599				
12	.574				
22	.554				
55*	.533				
48	.527				
27*	.510				
18*	.492				
08	.456				
60*	.433				
64*	.406				
35*	.380				

Ítem	Componentes				
	1	2	3	4	5
02		.658			
29*		.580			
62		.532			
13		.509			
49		.495			
07*		.458			
38		.432			
57		.411			
09*		.346			
68		.323			

37			.684		
65			.628		
19			.590		
41			.584		
66			.502		
06			.471		
61*			.413		
01			.388		
23*			.366		
16*			.366		
45			.348		
56			.262		

50				.564	
25*				.552	
10				.503	
39				.487	
03				.453	
42*				.431	
30				.428	
58				.426	
63*				.410	
33*				.397	
69				.395	
46				.394	

70*					.556
31					.512
34*					.476
15					.426
59*					.415
43*					.408
36*					.396
54					.389
24*					.366
17					.315
51*					.294

28*					
05					
11					
67*					
40					

Tabla 3. Varianza de los componentes (Continuación)

(*) los ítems con asterisco son aquéllos inicialmente formulados en negativo y que se han recodificado para este análisis.

Como vemos, se han extraído cinco factores principales que explican el 63% de la varianza. La subescala que más varianza explica es la de autoeficacia en la toma de decisiones, con un 29%, seguida de la escala de conducta exploratoria que explica un 11% de la varianza. Posteriormente tenemos la escala de eficacia en la ejecución de tareas con un 10%. A continuación, la escala de eficacia en la planificación de objetivos con un 8%. Por último, la escala que menos varianza explica es la de control del ambiente, con un 6%. Respecto a las saturaciones de los ítems, vemos cómo hay 5 ítems que no saturan significativamente en ninguno de los cinco factores, por lo que se procede a su eliminación. Las correlaciones entre las subescalas y con el total las presentamos en la tabla siguiente:

Tabla 4. Correlaciones entre las subescalas del Cuestionario de Autoeficacia

	E1	E2	E3	E4	E5	EFIC
E1	1.000 , 271					
E2	.084 .170 271	1.000 , 271				
E3	.077 .204 271	.012 .847 271	1.000 , 271			
E4	.280** .000 271	.121** .047 271	.094 .124 271	1.000 , 271		
E5	-.085 .162 271	.160** .008 271	.216** .000 271	.086 .157 271	1.000 , 271	
EFIC	.857** .000 271	.798** .000 271	.688** .000 271	.866** .000 271	.803** .000 271	1.000 , 271

Vemos cómo las correlaciones entre los factores son relativamente bajas, mientras que las correlaciones de cada factor con el total son altas. Por tanto, estamos ante unos factores que miden dimensiones distintas pero que forman parte de un mismo constructo.

Por lo tanto, la escala queda finalmente configurada por un total de 58 ítems, la subescala de autoeficacia en la toma de decisiones por 13 ítems, la subescala de eficacia en la ejecución de tareas queda integrada por 12 ítems, la subescala de conducta exploratoria por 10 ítems, la de eficacia en la planificación de objetivos por 12 ítems y, finalmente, la subescala de control del ambiente la componen 11 ítems.

Presentamos a continuación la Escala de Autoeficacia Vocacional en su versión definitiva con los 58 ítems.

ESCALA DE AUTOEFICACIA VOCACIONAL

Nombre y apellidos.....Edad..... Sexo.....

Curso..... Centro.....

INSTRUCCIONES: Indica con una "X" en qué medida cada una de las siguientes frases refleja tu situación personal actual, puntuándolas según la siguiente escala: 1 corresponde a **MUY EN DESACUERDO** Y 6 corresponde a **MUY DE ACUERDO**.

ESCALA DE AUTO-EFICACIA VOCACIONAL		1	2	3	4	5	6
1	No me importa que los trabajos que tenga que desempeñar sean duros y exigentes, pues confío mucho en mi propia capacidad personal.						
2	Me gusta reunir la mayor información posible a la hora de decidirme profesionalmente.						
3	Tengo muy presentes mis intereses y mis sentimientos a la hora de planificar mis objetivos profesionales.						
4	Si me lo propongo, creo que tengo la suficiente capacidad para obtener un buen rendimiento en aquello que haga.						
5	No confío en los resultados de mi conducta exploratoria para obtener información ocupacional.						
6	Normalmente, las decisiones que tomo en el campo de mi futuro académico y profesional son acertadas.						
7	No considero más de una profesión cuando me tengo que decidir vocacionalmente.						
8	Me gusta saber lo que quiero antes de decidirme.						
9	Confío en mis preferencias profesionales a la hora de decidirme profesionalmente.						
10	Para decidirme profesionalmente es fundamental estar bien informado/a.						
11	Cuando consigo lo que quiero es normalmente por esfuerzo.						
12	Pienso que no tengo bastante capacidad para comprender bien y con rapidez las funciones de una profesión.						
13	Cuando consigo lo que quiero es, normalmente, porque trabajo firmemente para conseguirlo.						
14	Cuando tengo que tomar decisiones difíciles, me desanimo.						
15	Soy una persona competente y capaz.						
16	Cuando tomo decisiones procuro ver el lado positivo de las cosas.						
17	Tengo razones para envidiar a los más inteligentes.						
18	Mi éxito en los exámenes depende de la suerte.						
19	No me planteo objetivos que me resulten estimulantes.						
20	Normalmente no soy consciente de mis debilidades cuando tomo decisiones importantes.						
21	Las sesiones de tutoría dedicadas a la orientación académica no me resultan muy interesantes.						

22	Cuando me planteo objetivos procuro que estén bien definidos.								
23	La mejor forma de predecir el futuro es crearlo.								
24	Cuando tengo que tomar una decisión difícil, procuro retrasar la decisión final.								
25	Normalmente soy consciente de mis puntos fuertes a la hora de plantear mis objetivos.								
26	La procedencia familiar es determinante en el futuro profesional de una persona.								
27	Cuando tengo que decidir, la opinión de los demás me influye más que la mía.								
28	Normalmente no suelo conseguir los objetivos que me propongo.								
29	Creo que tengo capacidad para encontrar el trabajo que me guste.								
30	A veces dedico tiempo a informarme de las profesiones con más salidas laborales.								
31	Soy consciente y tenaz cuando persigo los objetivos que me propongo.								
32	Comparado/a con la gente de mi entorno, me siento una persona muy capaz.								
33	No soy muy organizado/a en la consecución de mis objetivos.								
34	No sé cómo manejar las dificultades de los ambientes en que me desenvuelvo.								
35	Soy un desastre tomando decisiones.								
36	Me siento orgulloso/a de las cosas que he conseguido hasta ahora.								
37	Cuando me planteo objetivos tengo en cuenta mis propias capacidades.								
38	Cuando cometo errores al decidirme, procuro aprender de ellos.								
39	Si buscara trabajo para entrar en una empresa, antes obtendría información sobre esa empresa.								
40	Me gusta respetar mi sistema de valores (prioridad) cuando me planteo objetivos.								
41	Tengo la sensación de que no controlo mi propia vida.								
42	Puedo equivocarme al tomar decisiones, pero intento hacerlo lo mejor posible.								
43	“Querer es poder”.								
44	Me suelo arrepentir de las decisiones que he tomado previamente.								
45	En situaciones decisivas, no me resulta difícil controlar la ansiedad.								
46	El estar bien informado/a es fundamental en esta vida.								
47	A veces paso tiempo imaginando cómo será mi vida profesional.								

48	Una buena formación no es más importante que la suerte a la hora de triunfar profesionalmente.								
49	Cuando tomo decisiones, acuden a mi mente pensamientos negativos.								
50	No tengo recursos suficientes para enfrentarme con éxito a cualquier situación o trabajo estresante.								
51	Antes de opinar sobre algo me gusta estar bien informado/a.								
52	Normalmente no reviso mis objetivos personales.								
53	Cuando tengo que tomar una decisión no soy consciente de mis posibilidades.								
54	Tengo facilidad para comprender las tareas o habilidades que requiere una profesión.								
55	Cualquier profesión que elija sabré desempeñarla con eficacia.								
56	Tengo intención de pedir información a un profesional en ejercicio de la profesión que me interesa.								
57	Suelo tener objetivos de reserva por si acaso.								
58	La fuerza de voluntad no es importante en la vida.								

© Merino Tejedor, E. y Carbonero Martín, M.A. Universidad de Valladolid.

DISCUSIÓN

Aunque el instrumento utilizado en esta investigación está aún en desarrollo, los resultados iniciales obtenidos hasta la fecha sugieren que el diseño metodológico es sólido y consistente.

Las hipótesis planteadas en esta investigación podemos considerar que quedan suficientemente validadas, por lo que podemos hablar de un instrumento que puede utilizarse en la práctica de la orientación teniendo en cuenta la consistencia del análisis factorial y las correlaciones obtenidas entre las 5 subescalas consideradas en nuestra investigación.

Las fiabilidades de estas subescalas configuradas con los ítems definitivos según el coeficiente alfa de Cronbach oscilan entre .70 y .76. La fiabilidad de la escala considerando el total de las puntuaciones es de .90. Además, las subescalas no correlacionan entre sí, pero sí lo hacen altamente con el total.

En conclusión, tenemos una escala en la que todos los ítems se adscriben a una de las cinco dimensiones identificadas en el constructo autoeficacia vocacional, confirmado mediante el análisis factorial; todos son discriminativos, y la fiabilidad de las subescalas configuradas con los ítems definitivos según el coeficiente alfa de Cronbach es .72 en la subescala de autoconfianza en la toma de decisiones, .76 en la subescala de eficacia en la ejecución de tareas y .70 en la subescala de conducta exploratoria. En la subescala de eficacia en la planificación de objetivos, tenemos un coeficiente .73, y en la de control del ambiente, .70. La fiabilidad de la escala considerando el total de las puntuaciones es de .90. Además, las subescalas no correlacionan entre sí, pero sí lo hacen altamente con el total. Por tanto, podemos considerar a

todas las subescalas y puntuaciones en la escala total fiables para el objetivo que pretendemos.

Las aplicaciones prácticas de esta escala son importantes si tenemos en cuenta que puede ser un instrumento muy adecuado para utilizar en la práctica de la orientación vocacional. Gracias a la Escala de Autoeficacia Vocacional, los profesionales de la orientación en la Educación Secundaria pueden valorar la eficacia de sus intervenciones, gracias a la medida de la mejora que los alumnos participantes obtienen en autoeficacia vocacional, un aspecto crucial implicado en el desarrollo vocacional según algunos autores (Betz, 2001; Walsh, 2001).

Al mismo tiempo, este instrumento puede servir como un medio de reflexión para los propios orientadores y alumnos, que pueden ver en los enunciados del instrumento un conjunto de aspectos relevantes en el campo del desarrollo vocacional que, a veces, pueden pasar inadvertidos en la planificación profesional.

En este artículo no se ha calculado la validez predictiva ni concurrente por considerar que excede el alcance de esta investigación, ya que, la construcción y validación completa de un instrumento como éste puede llevarse a cabo en más de una fase y con una muestra más amplia y representativa de sujetos.

De hecho, consideramos que la comprobación de la validez predictiva y concurrente es una línea de trabajo a desarrollar y profundizar en posteriores investigaciones dentro del campo de la orientación vocacional, y más concretamente, del desarrollo de la autoeficacia vocacional.

REFERENCIAS

- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1978). Reflections on self-efficacy. *Advances in Behavioural Reserach and Therapy*, 1, 237-269.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Betz, N.E. (2001). Perspectives on future directions in vocational psychology. *Journal of Vocational Behavior*, 59, 275-283.
- Campbell, N.K. y Hackett, G. (1986). The effects of mathematics task performance on math self-efficacy and task interest. *Journal of Vocational Behavior*, 28, 149-162.
- Carbonero, M.A., Martín, L.J. y Merino, E. (1997). Percepción ocupacional de algunas profesiones en la Educación Secundaria. En AEOP (Comp.), *La orientación educativa y la intervención psicopedagógica integradas en el currículum* (pp. 203-207). Valencia: AEOP.
- Hackett, G. y Betz, N.E. (1981). A self-efficacy approach to career development of women. *Journal of Vocational Behavior*, 18, 326-339.

- Hackett, G., Betz, N.E., O'Halloran, M.S. y Romac, D.S. (1990). Effects of verbal and mathematics task performance on task and career self-efficacy and interest. *Journal of Counseling Psychology*, 37, 169-177.
- Hackett, G. y Campbell, N.K. (1987). Task self-efficacy and task interest as a function of performance on a gender-neutral task. *Journal of Vocational Behavior*, 30, 203-215.
- Merino, E. y Carbonero, M.A. (1996). Percepción ocupacional y orientación profesional en la adolescencia. En M. Marín y F.J. Medina (Comps.), *Psicología del desarrollo y de la educación. La intervención psicoeducativa* (pp. 149-156). Sevilla: EUDEMA.
- O'Brien, K.M., Heppner M.J., Flores, L.Y. y Bikos, L.H. (1997). The career counseling self-efficacy scale: Instrument development and Training applications. *Journal of Counseling Psychology*, 44, 20-31.
- Rooney, R.A. y Osipow, S.H. (1992). Task-Specific occupational self-efficacy scale: The development and validation of a prototype. *Journal of Vocational Behavior*, 40, 14-32.
- Solberg, V.S., Good, G.E., Fischer, A.R., Brown, S.D. y Nord, D. (1995). Career decision-making and career search activities: relative effects of career search self-efficacy and human agency. *Journal of Counseling Psychology*, 42, 448-455.
- Taylor, K.M. y Betz, N.E. (1983). Applications of self-efficacy theory to the understanding and treatment of career indecision. *Journal of Vocational Behavior*, 22, 63-81.
- Walsh, W.B. (2001). The changing nature of the science of vocational psychology. *Journal of Vocational Behavior*, 59, 262-274.

Diseño y aplicación de un cuestionario de detección de necesidades de orientación psicológica en un grupo de alumnos/as de la universidad de León en fase piloto¹

Esperanza Bausela Herreras²

Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE)

Área de Personalidad Evaluación y Tratamientos Psicológicos (PETRA) Universidad de León

Con este estudio pretendemos realizar una evaluación de necesidades de orientación psicológica en un grupo de estudiantes de la población universitaria leonesa para que partiendo de sus necesidades podamos diseñar Programas de Orientación que atiendan a las demandas de los estudiantes. En una primera parte se hace referencia al análisis de necesidades como punto de partida en el diseño de un servicio o un programa. En el apartado relacionado con la metodología se explica el instrumento de recogida de datos diseñado y el análisis de datos efectuado. El artículo concluye con una valoración global de los resultados, se plantean los dilemas prácticos, se exponen los problemas y dificultades y se ofrecen posibles alternativas para futuros estudios.

Palabras clave; *Análisis de necesidades, priorización de necesidades orientación psicológica, cuestionario de detección de necesidades.*

With this investigation we seek to carry out an evaluation of necessities of psychological orientation in a group of the population's university leonesa students so that leaving of their necessities can design Programs of Orientation that you/they assist to the demands of the students. In a first one he/she leaves he/she makes reference to the analysis of necessities like starting point in the design of a service or a program. In the section related with the methodology it is explained the designed instrument of collection of data and the made analysis of data. The article concludes with a global valuation of the results, they think about the practical dilemmas, the problems and difficulties are exposed and they offer possible alternatives for future studies.

Key words: *Analysis of necessities, priorización of necessities psychological orientation, questionnaire of detection of necessities.*

1 Este estudio se enmarca dentro del desarrollo de la tesis doctoral "Diseño y Desarrollo de un Servicio de Orientación y Asesoramiento psicológico a la diversidad en el contexto de la Universidad de León", codirigida por Dr. D. Delio del Rincón Igea y Dr. D. Dionisio Manga Rodríguez de la Universidad de León.

2 Becaria de investigación de la Universidad de León.

INTRODUCCIÓN;

Con esta investigación pretendemos analizar las necesidades que manifiesta un grupo de la población universitaria de León, ya que es partiendo de esta detección y priorización de necesidades, y en función de la estructura de funcionamiento y recursos de nuestra Universidad, lo que nos permitirá tomar un referente en el diseño y desarrollo de programas de actuación en el marco de un Servicio de Orientación Psicológica Universitaria, que estamos diseñando.

Este trabajo constituye en sí el primer paso de nuestro estudio en el que, detectadas las necesidades de los estudiantes y priorizadas, nos encontramos en condiciones, de diseñar e implementar programas que den satisfacción a las necesidades manifestadas por los estudiantes, contribuyendo no sólo a su desarrollo integral, sino a una mayor calidad de la educación universitaria.

1. DETECCIÓN DE NECESIDADES

Pérez Campanero (1991) considera que es importante realizar una planificación sistemática antes de lanzarse a realizar acción de intervención. Por ello, la mejor intervención siempre debe comenzar por identificar las necesidades que serán el “hilo conductor” de todo nuestro proceso de intervención.

La evaluación de necesidades constituye el punto de partida para identificar situaciones deficitarias o insatisfactorias que reclaman de priorización o asignación de recursos. El análisis de necesidades ha de evidenciar los déficits de las personas, de los grupos... siendo la determinación política la que ha de definir las necesidades que se satisfacen y las prioridades que al respecto se establecen. Tejedor (1990) considera la evaluación de necesidades como el punto de partida del proceso de “evaluación de programas”.

El análisis de necesidades puede recibir otros nombres como; identificación y evaluación de necesidades, análisis previo de la intervención, análisis situacional y diagnóstico de choque.

La evaluación de necesidades es una expresión genérica que designa cualquier aproximación sistemática para determinar prioridades de acción futura. La aparición de este tipo de estudios en el ámbito social surge por tres razones principales; (i) la justificación del gasto público que demandan de los poderes políticos las fuerzas sociales en un contexto democrático, (ii) la coyuntura de expansión de servicios sociales que hoy se vive, y (iii), paradójicamente, la escasez de recursos disponibles para invertir en esos servicios sociales (Tejedor, 1990).

Existen muchas definiciones de necesidad, como las propuestas por Stufflebeam y otros (1984: 6 – 7), Beatty (1981), Kauffman (1982:73), Scriven (Stufflebeam y Shinfield, 1987). Sintetizando las aportaciones de los diversos autores, el concepto de necesidad genéricamente ha sido considerado como una discrepancia entre una situación real y una situación deseada. Un análisis de necesidades es, por tanto, una forma de proporcionar una información útil organizada a aquellas personas o grupos que tienen también que dar cuenta de sus decisiones. Ya que no

hay ninguna justificación para asignar recursos que conduzcan a satisfacer necesidades que realmente no existen o tienen una baja prioridad.

Wyson (1983) señala que una de las finalidades básicas de un análisis de necesidades consiste en ayudar a los profesionales a tomar decisiones apropiadas acerca de los servicios que deberían ser proporcionados a los clientes.

Son diversos los modelos de análisis de necesidades; Modelo de Cox y otros (1987); Modelo de Witkin (1977; 1984); Diseño de Illions (1981); Modelo inductivo de Shuck (1968); Modelo Deductivo de Kauffman y English (1979); Modelo Sweiger (1971); Modelo de Rucker y otros (1969); Modelo de análisis de necesidades de intervención socioeducativa (Pérez Campanero, 1991); y Modelo CIPP de Stufflebeam (1968). En este último modelo se encuentra integrado en un proceso más amplio, el de la evaluación del contexto (Álvarez et al. 1988; Stufflebeam y otros, 1971). Posiblemente el modelo de Kaufman y el modelo CIPP de Stufflebeam según Álvarez González (coord..) (2001) son los más utilizados. En España, uno de los más utilizados es el modelo para el análisis de las necesidades de Intervención Educativa (ANISE) de Pérez Campanero (1991) que se estructura en tres fases; reconocimiento, diagnóstico y toma de decisiones.

En el contexto universitario, el análisis de necesidades debe llevarse a cabo de forma periódica (Gill y Fruelling, 1979; Higgins, 1981; Warner, 1975), sin embargo, se observa que en la mayoría de los casos no se ha hecho lo suficiente en este sentido. A pesar de ello, encontramos algunos trabajos sobre evaluación de las necesidades de los estudiantes de universidades como los de Carney y Brak (1977), Carney, Savitz y Weikott (1979), Carrington y Sedlacek (1977), Conroe (1976), Flores (1975), Gallagher y Scheuring (1978), Ragan y Higgins (1985), Smallwood (1980) y Webster, Sedlacek y Miyares (1979). En España se han llevado a cabo recientemente algunos como los de Lobato y Muños (1974) en la U. El País Vasco, Rouera y otros (1994) en la U. Lérida, Zamorano y Oliveros (1994) en la U. Complutense de Madrid, Sánchez García (1998) y Castellano (1995) en la universidad de Granada.

La tesis que venimos manteniendo en este artículo es que la evaluación o análisis de necesidades constituye una parte esencial de un ciclo continuo que conlleva la planificación-implementación-evaluación de cualquier programa o servicio que quiera ser diseñado (véase, Rincón y Rincón, 2000): que su finalidad es tomar decisiones sobre unas prioridades que, por supuesto, tiene que ser vista en el contexto donde se realiza y que, por lo tanto no hay un modelo o método absolutamente válido para todas las actuaciones.

2. OBJETIVOS

La finalidad de este estudio se centra en el diseño y aplicación de un cuestionario de detección de necesidades con una doble finalidad; (a) Analizar las necesidades de orientación y/o información psicológica en grupo de alumnos / as de la Universidad de León y (b) analizar las necesidades de orientación psicológica manifestadas por un grupo de alumnos /as de la Universidad de León considerando distintas variables: edad, género, rama de académica y curso.

3. METODOLOGÍA

Se ha optado por un estudio de naturaleza ex post facto basado en el empleo de un cuestionario

3.1. Muestra

En este estudio piloto han participado 43 alumnos de la Universidad de León que asistieron a un curso sobre “Técnicas de Estudio y Afrontamiento de Exámenes”, organizado por el Instituto de Ciencias de la Educación” de la Universidad de León y el Vicerrectorado de Estudiantes y Asuntos Sociales.

Seguidamente pasamos a describir las características más significativas y representativas de la muestra objeto de este estudio.

β Según los datos, 53,5 % de los estudiantes que conforman la muestra tienen una edad comprendidas entre los 21 y 25 años, se encuentra dentro del rango normal de edad considerado normal para realizar una carrera ya sea de ciclo corto o de ciclo largo. El 37,2% de la muestra es menor de 20 años y en igual porcentaje se encuentran estudiantes con edades comprendidas entre los 31 - 35 años y mayores de 35 años.

- La distribución de la muestra en función del sexo no hace sino poner de relieve que, aquí al igual que la distribución de la población a nivel nacional, las mujeres presentan un porcentaje superior, 81,4% respecto al 18,6% de los hombres.

- La Facultad de Educación aglutina un alto porcentaje de estudiantes, 44,2 %, un 14 % pertenecen a la Facultad de Derecho, en igual porcentaje se encuentran los alumnos que pertenecen a la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales. El resto de la muestra se distribuye de forma bastante dispar entre las diversas facultades y escuelas universitarias del campus universitario de León.

- La distribución de alumnos en las distintas titulaciones cursadas es muy heterogénea. Titulaciones como Educación Primaria y Lenguas Extranjeras representan el 32,6 % de la muestra, mientras que Veterinaria, Ciencias Biológicas, Psicopedagogía y las diplomaturas Educación Infantil y Trabajo Social representan en conjunto el 11,5% del total de la muestra. Entre los titulaciones académicos que cuentan con un 7% de total de la muestra señalamos la diplomatura en Gestión y Administración Pública, Derecho, Filología Inglesa, Ciencias Empresariales, LADE.

- Un 27,9 % se matriculo en la titulación en el año académico 2001 – 2002, seguido de un 18,6% se matriculo en años académicos anteriores a 1999. El menor porcentaje corresponde a alumnos matriculados en el año académico 1998 – 1999, alumnos que deberían cursar quinto año académico.

- Los datos ponen de manifiesto que una mayoría de los estudiantes 67,4% esta en el curso que le corresponde según la fecha de inicio de sus estudios, mientras que un 32,6% han sufrido algún retraso en sus estudios.

- Un 69,8 % estudia carreras de ciclo largo que dan acceso a la titulación de licenciado, ingeniero o arquitecto. Mientras que un 30,2% estudia carreras de ciclo corto que dan acceso a la titulación de diplomatura o de Ingeniero Técnico.

- Un 34,9 % de la muestra encuestada cursa tercer curso académico, un 30,2 % de alumnos cursan segundo curso académico, un 16,3 % cursa primero y el 9,3 % de alumnos cursa cuarto curso académico. El menor porcentaje corresponde a alumnos que cursan quinto curso académico y alumnos de segundo ciclo.

3.2. Instrumento de recogida de datos

El cuestionario es uno de los métodos más ampliamente utilizado en el análisis de necesidades (ver Sánchez García, 1998 y Castellano, 1995). El cuestionario es la técnica más usual en la evaluación de necesidades, dado que proporciona datos críticos y útiles siempre que la secuencia de aplicación sea correcta. Es una técnica que permite conocer lo que hacen, opinan o piensan los encuestados mediante preguntas realizadas por escrito y que pueden ser respondidas sin la presencia del encuestador. Es uno de los instrumentos de uso más universal en el campo de las ciencias sociales. Consiste en una serie de preguntas o ítems acerca de un determinado problema o cuestión sobre lo que se desea investigar y cuyas respuestas han de contestarse por escrito (Rincón, Arnal, Latorre y Sans, 1995). Un cuestionario es necesario en una investigación sobre un fenómeno social cuando se quiere conocer su magnitud, o la relación existente con otro fenómeno o necesitamos saber cómo o porqué corre, es fácil que el cuestionario nos pueda ayudar a obtener la información necesaria, sobre todo si hace falta saber la opinión de un conjunto considerable de personas (Martínez Olmo, 2002). Estas son algunas de las razones que justifican la opción por un cuestionario.

Este cuestionario tiene como objeto detectar necesidades de orientación psicológica manifestadas por el propio alumnado. Se ha construido tomando como referente los diferentes ámbitos que abarca la orientación psicológica según Genovard (1986), seleccionado aquellos que más se ajustan al momento evolutivo de la población a la que va dirigido.

El cuestionario se inicia con los datos de identificación; Edad, sexo, estudios, facultad, curso académico y año de matrícula. Otros datos no relacionados con el presente estudio, hacen relación; modo de acceso a la universidad, residencia durante el curso, dedicación y grupo al que pertenecen. A continuación, se formulan trece preguntas en batería, una pregunta de rompehielo y una pregunta de sinceridad y de consistencia. Respecto al tipo de respuesta desde la segunda a la decimocatorce hemos optado por una escala (nada, poco, mucho y bastante), finalizando con una pregunta abierta. En el anexo nº I se reproduce dicho cuestionario.

4. ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS

El análisis y la extracción de resultados se realizó con el paquete estadístico SPSS versión 10.9x, empleándose, en concreto, el módulo de estadísticos descriptivos. Seguidamente analizaremos cada pregunta en función de la frecuencia de cada respuesta.

a. Análisis de necesidades en conjunto del grupo de alumnos

- En que grado tú u otro compañero o compañeros próximos a ti has o habéis

necesitado más orientación sobre cómo superar un *accidente* (automovilístico, trabajo...).

- En 62 % de la muestra no ha necesitado o necesitan orientación sobre como superar accidentes de tipo automovilístico, laboral. Mientras que un 7 % de la población reconocen que han necesitado mucha orientación con relación a este aspecto.

- A pesar de que esta necesidad no necesita ser satisfecha, no por ello la prestación de orientación a los necesitados debe ser obviada al diseñar e implementar programas de orientación

- En que grado tú u otro compañero o compañeros próximos a ti has o habéis necesitado más orientación y/o información sobre cómo superar una *enfermedad*.

- Más de la mitad de la muestra, 58,1% no necesitan o han necesitado orientación y/o información sobre como superar una enfermedad. Cerca de la décima parte de la muestra 9,3 % de la muestra necesitan o han necesitado mucha orientación y / o información para supera una enfermedad.

- Una enfermedad propia o ajena puede suponer una gran dificultad para superar o continuar los estudios universitarios. Por esta razón, la universidad debe disponer de recursos, iniciativas, programas y acciones que permitan paliar las consecuencias que puedan derivarse de una enfermedad sea de la índole que sea.

- En que grado necesitas o has necesitado más orientación y / o información sobre *problemas de alimentación* (anorexia, bulimia...).

- Cerca de los tres cuartas partes de la población, 73,7 % afirman haber necesitado nada o poca orientación en relación a problemas de alimentación (anorexia, bulimia..)

- Dada las graves consecuencias de este tipo de trastornos es importante diseñar problemas que permitan evitar la aparición de los mismos.

- En que grado necesitas o has necesitado más información y / o orientación sobre *problemas de sueño*.

- El 69,8 % de la muestra encuestada estimo poco o nada necesario recibir orientación y/o información en relación a los trastornos de sueño. Un 30,3 % necesitan o han necesitado mucha o bastante orientación y/o información en relación a estos trastornos.

- Aunque la información y la orientación en relación a los trastornos de sueño no es muy demandada, sería interesante considerar algún programa de intervención que permitiera prevenir este tipo de trastornos.

- En que grado necesitas o has necesitado más información y / o orientación sobre *problemas de ansiedad* (ansiedad ante los exámenes, miedo a hablar en público, fobias...).

- Un 62,8 % de los alumnos encuestados manifiestan que han necesitado bastante y mucha orientación en relación a problemas de ansiedad (ansiedad ante los exámenes, miedo a hablar en público, fobias..).

- Mediante el diseño de adecuado programas se podría ayudar a prevenir y hacer frente a este tipo de trastornos, que interfieren de forma tan negativa en el rendimiento académico.

- En que grado tú u otro compañero o compañeros próximos a ti has o habéis necesitado más orientación sobre cómo afrontar el fallecimiento de un ser querido.

- Un 34,9 % de los encuestados han manifestado bastante o mucha necesidad de recibir información y/o orientación para superar el fallecimiento de una persona próxima.

- En algunas ocasiones el fallecimiento de una persona próxima, como puede ser el padre o la madre, no sólo supone una necesidad de carácter económico, sino un periodo de crisis o de duelo, siendo por esto, necesario disponer de la ayuda profesional que haga de contención en el momento en que se produce la pérdida y permita tener un duelo sano.

- En que grado necesitas o has necesitado más información y / o orientación para *resolver un conflicto* (familiar, pareja, laboral, académico...).

- Más de la cuarta parte un 37,12 % han necesitado o necesitan bastante y mucha orientación e información para resolver conflictos, ya sean laborales, académico, profesionales... que demandan algún tipo de habilidad interpersonal.

- La universidad debe hacerse eco de esta situación y poner en marcha programas desde una perspectiva de intervención orientadora.

- En que grado necesitas o has necesitado más información sobre *problemas relacionados con adicciones* (tabaco, alcohol, fármacos, psicotrópos u otros drogas..).

- Más de la mitad de la muestra un 53,5 % han necesitado un poco de orientación e información sobre problemas relacionados con las adicciones; tabaco, alcohol, fármacos, y todo tipo de drogas legales o ilegales. Sólo un 17 % ha necesitado mucha orientación e información.

- La toma de conciencia sobre este tema despierta necesidades que la universidad, en respuesta a la demanda de los estudiantes debe atender de una forma planificada.

- En que grado necesitas o has necesitado más información y / o orientación sobre *problemas de autocontrol* (juego patológico, compra compulsiva...).

- La necesidad de ayuda para autocontrolarse en situaciones difíciles como es el momento previo a un examen, el juego patológico o la compra compulsiva se le plantea a un 4,7 % de la población.

- La prestación de ayuda a esta circunstancia no pueden obviarse, por lo que han de diseñarse programas que tengan en cuenta esta circunstancia.

- En que grado necesitas o has necesitado más orientación sobre *problemas del estado de ánimo* (depresión, apatía, desánimo...).

- Casi la mitad de los encuestados 48,9 % manifiestan necesitar o haber necesitado en algún momento orientación en relación a problemas del estado de ánimo (depresión, apatía, desánimo...)

- Los problemas del estado de ánimo son una cuestión planteada por un número importante de personas, aunque éstas no lleguen a ser mayoría. No obstante, la universidad debe atender de una forma planificada la respuesta a estas demandas.

- En que grado necesitas o has necesitado más información y / o orientación sobre *problemas de personalidad* (inseguridad, culpabilidad, autoestima...).

- Aunque un gran porcentaje del alumnado, 27,9 % no han tenido ni tiene esta necesidad, puede ser un buen argumento para los que presentan o han presentado esta necesidad, recibir ayuda.

- Diseño e implantación de programas con relación a problemas graves de personalidad, pueden ser unos de los posibles programas a desarrollar por un servicio de orientación psicológica universitario.

- En que grado tú u otro compañero o compañeros próximos a ti has o habéis necesitado más orientación *sexual*.

- Casi tres cuartas partes de la muestra encuestada 73,7 % manifiestan haber necesitado poca o nada orientación sexual.

- Partiendo de la base de que la responsabilidad de la Universidad no acaba con el desarrollo intelectual de sus miembros, sino que también abarca el resto de las situaciones personales, es por lo que consideramos importante, planificar y diseñar programas a través de este servicio, de esta naturaleza.

- En que grado necesitas o has necesitado más orientación sobre problemas de *problemas de memoria, atención...*

- Casi, la mitad de la muestra un 46,6 % necesitan o han necesitado mucha orientación en relación a problemas de memoria, atención y percepción.

- El diseño e implementación de programas en relación a procesos psicológicos básicos pudiera ser otro de los posibles programas a desarrollo por un servicio de orientación psicológica universitaria.

Estos datos de carácter cuantitativo son completados con la última pregunta que concluye el cuestionario, ¿qué necesidades crees que debe cubrir un Servicio de Orientación Psicológica en la Universidad?. En este momento se está diseñando un sistema de categorías que nos permita la codificación de los mismos. Como instrumento de análisis de datos de carácter cualitativo en el marco de la metodología observacional, se siguió un método deductivo – inductivo en la elaboración de un sistema de categoría. Se pretendía que fuera un sistema exhaustivo y mutuamente excluyente, son varios los referentes de categorías disponibles (ver Bausela, 2002). En su elaboración se están siguiendo las orientaciones de Anguera (1985) y de Buendía, Colás y Hernández (1997).

b. Seguidamente analizamos los datos teniendo en cuenta las variables discriminatorias; género, edad, rama académica y curso.

- Análisis de necesidades de orientación psicológica en función de la edad.

A la hora de diseñar programas es necesario considerar la edad, ya que las necesidades no son sentidas por igual en todos los grupos de edad. Así; (I) Es necesario diseñar programas de orientación con relación a trastornos de ansiedad para todas las edades. (II) Los alumnos más jóvenes con edades comprendidas entre los 18 y 20 manifiestan tener menos necesidad de orientación psicológica. Este resultado parece ser paradójico con las respuestas que los propios alumnos dan a la pregunta abierta, donde se hace especial incidencia en que sea en los primeros años donde deba centrarse la orientación. Esta discrepancia o resultados paradójicos puede ser atribuido no tanto a una falta de necesidades, como sí a una falta de conciencia de esas necesidades que puede estar o puede determinar no sólo su rendimiento sino su bienestar personal. (III) Los alumnos con edades comprendidas entre los 21 y 25 años demandan una atención con relación a trastorno del estado de ánimo al igual que sus compañeros más pequeños, problemas graves de personalidad, orientación sexual, problemas de atención – percepción. (IV) Los alumnos más mayores demandan programas de intervención en relación a; trastornos físicos, enfermedades, dominio afectivo – social, fallecimiento de un ser querido, personalidad, autocontrol y problemas perceptivo – atencionales.

- Análisis de necesidades de orientación psicológica en función del género.

A la hora de diseñar programas de intervención debemos considerar el género. Los resultados nos indican que tanto, hombres como mujeres, manifiestan tener unas mayores necesidades con relación a problemas de ansiedad y del estado de ánimo. Mientras que los hombres manifiestan tener mayores problemas en relación a trastornos de atención y de memoria.

- Análisis de necesidades de orientación psicológica en función de la rama cursada.

Si analizamos la muestra en función de la rama académica nos proporcionan una serie de indicadores en el proceso de diseño de programas de intervención; (I) Los alumnos que cursan carreras relacionadas con las CC. de la Salud demandan y están más interesados en problemas del estado de ánimo y programas de intervención en trastornos de atención y percepción. (II) Los alumnos de C.C. Experimentales demandan programas con relación a problemas de ansiedad y problemas graves de personalidad. (III) Los alumnos de Enseñanzas Técnicas acogerán con mayor interés programas relacionados con problemas de ansiedad y problemas de atención y perceptivos. (IV) Los alumnos de CC. Sociales al igual que sus compañeros de CC. Experimentales y enseñanzas Técnicas podrán beneficiarse de programas de intervención en relación a trastornos de ansiedad. Y (IV) los alumnos de Humanidades son los que probablemente manifiesten un mayor desinterés en relación a la programación de cualquier tipo de intervención, ya que manifiestan no haber necesitado o necesitar orientación en ninguna de las dimensiones planteadas en el cuestionario

- Análisis de necesidades de orientación psicológica en función del curso académico.

Los datos nos indican que los alumnos más mayores son los que manifiestan

mayor variedad de necesidades en diferentes ámbitos al contrario que sus compañeros más pequeños ue afirman tener menos necesidades. Así; (i) Los alumnos de primer curso manifiestan necesidades en relación a problemas de ansiedad y muerte.(ii) Los alumnos de segundo curso manifiestan que han necesitado o necesitan mucha orientación en relación a trastornos físicos, problemas de sueño y muerte. (iii) Los alumnos de tercero manifiestan poca o ninguna necesidad de orientación. (iv) Son los alumnos de cursos más avanzados los que manifiestan mayores necesidades. Así los alumnos de cuarto manifiestan que necesitan o han necesitado bastante orientación en relación a dos ámbitos de la orientación física; Accidente y enfermedad, problemas relacionados con el sueño, problemas de ansiedad, autocontrol, problemas del estado de ánimo, problemas graves de personalidad, orientación sexual y problemas percepción y atención. (v) Los alumnos de quinto curso manifiestan haber necesitado bastante orientación e información en una gran variedad de necesidades; problemas de ansiedad, del estado de ánimo, problemas perceptivo – atencionales. Necesitan o han necesitado mucha orientación en relación a problemas de autocontrol, en el dominio afectivo – social y habilidades sociales.

5. CONCLUSIONES

Como ya señalamos en el inicio de este artículo el punto de partida en el diseño de un programa y /o servicio está en el análisis del contexto con objeto de identificar las necesidades que no son atendidas (Álvarez González, 2001). Es necesario establecer un buen diagnóstico de la situación, ya sean psicológica, profesionales o cuales quiera que sea, para que partiendo de este diagnóstico podamos diseñar programas de intervención lo más ajustados posible a las necesidades y características interindividuales del alumnado, tratando de dar las respuestas más adecuadas y ajustadas a todas y a cada una de ellas. Como resultado de la el instrumento que se ha empleado, se han identificado una serie de necesidades derivadas de la salud mental.

Los servicio de orientación son una respuesta a estas necesidades. Son varias las propuestas que se están desarrollaron actualmente en el contexto nacional, las cuales pueden servirnos de referente, véase la propuesta de Salmerón (1996), para quien un servicio de orientación universitario debe ser es una estructura integrada en el ámbito de decisión de la estructura orgánica de la Universidad, dirigido fundamentalmente al alumnado, se concreta en acciones de asesoramiento, formación e investigación de carácter preventiva y prospectiva. El Gabinete Psicopedagógico de Orientación de la Universidad de Granada (Castellano, 1995) pretende ser un servicio de orientación a la comunidad que mejore las condiciones en que los estudiantes acceden a estudios universitarios y desarrollen la carrera en las condiciones más óptimas a la vez que le ayude a integrarse mejor en los contextos sociales que se relacionan con su vida (Salmerón y López, 2000). De reciente creación podemos destacar el el SOCU de la Universidad de Cuenca (Del Rincón, Bayote, García, y Argudo, 2000). Según Watts & Van Esbreck (1997) en general los servicios de orientación y asesoramiento están fuertemente establecidos en los países del norte de Europa que en los del sur de Europa, pero estos se han desarrollado, también, especialmente en Italia y en España.

Sanz Oro en diversas publicaciones (1990, 1992) ha descrito ampliamente que no es el enfoque de servicios actualmente demasiado vigente el que puede responder a estas nuevas expectativas profesionales. Incliniéndose, claramente por el enfoque de programas, que constituye, hoy por hoy, la metodología que cree más adecuada para dar respuesta a los principales retos profesionales que tienen planteados los orientadores.

Nosotros hemos optado por adoptar una postura ecléctica, un modelo de intervención que nos permite una intervención directa sobre grupos que presenta la particularidad de considerar el análisis de necesidades como paso previo a cualquier planificación, y una vez detectadas y priorizada dichas necesidades, diseñar programas de intervención que den satisfacción a las mismas (Castellano, 1995), nos estamos refiriendo al *modelo de intervención por programas a través de servicios*.

Este estudio, como se comentó inicialmente, es un estudio piloto, son por estas muchas los aspectos susceptibles de mejora. Se ha utilizado como una única fuente de obtención de datos, el alumnado, al igual que Castellano (1995), y un único instrumento de análisis de necesidades, un cuestionario en fase experimental.

Para Álvarez et al. (1991a) el cuestionario es la técnica más usual en la evaluación de necesidades, dado que proporciona datos críticos y útiles siempre que la secuencia de aplicación sea correcta.

Somos conscientes de las limitaciones que supone el empleo de un único instrumento de recogida de datos, como así afirman Altschuld y Witkin (2000) quienes realizan una compilación de estudios de diversos autores quienes se basan en varias fuentes de recursos de datos (Demarest et al. 1984 ; Lipsey et al.,1996; Goering and Lis,1996; Gutsches, Martin, Rumel y Seaborn,1996; Altschuld et al.,1997; Cullen et al.,1997). Podemos destacar también el estudio desarrollado por Álvarez González (2001) quien en sus análisis de necesidades emocionales emplea junto con el cuestionario, el contacto directo, la encuesta, la técnica Delphi, los grupos de discusión y noticias de prensa.

Apoyándonos en estos estudio y en los argumentos propuestos Altschuld y Witkin (2000), junto con las orientaciones que en relación a las técnicas de detección y priorización de necesidades que nos proporciona Pérez Campanero (1991: 42-44), profundizaremos en posteriores estudios en el desarrollo de otras técnicas, como la bola de nieve – detección de necesidades - o la técnica del diamante -priorización de necesidades- y el desarrollo de grupos de discusión. Estas técnicas han sido desarrolladas de forma exitosa por Correa, Axpe, Jiménez, Riera, & Feliciano (1995) con objeto describir la situación de la integración escolar en Canarias las necesidades y actuaciones futuras al respecto.

Este requerimiento de servicios de orientación que a través del diseño y desarrollo de programas den satisfacción a las necesidades planteadas, no es sentido por igual por todos los miembros de la comunidad educativa (Castellano, 1995). De ahí que en posteriores estudios, también, trataremos de conocer como las necesidades de orientación psicológica del alumnado son percibidas por el *profesorado*. A través de este procedimiento de triangulación, aportamos una mayor credibilidad a nuestros

datos y una garantía de que los datos descubiertos por nuestro estudio no están sesgados.

Partiendo de los resultados proporcionados por este cuestionario piloto podemos concluir afirmando que los estudiantes demandan de la institución universitaria propuestas, iniciativas y servicios que les permita avanzar en su proceso de desarrollo, ser más maduros, lograr una mayor preparación personal y aumentar su capacidad para enfrentarse a nuevas situaciones personales. Este cuestionario, además nos ha facilitado el posterior desarrollo de un nuevo instrumento, que pretendemos aplicar a toda la población de la Universidad de León.

Hasta estos momentos la Universidad había centrado de forma única la atención en la dimensión intelectual del estudiante en el contexto universitario, olvidado sistemáticamente aspectos tan importantes del comportamiento humano como los personales, sociales, éticos y culturales. La sociedad no demanda de la universidad, únicamente la formación de técnicos y especialistas, sino también demanda la formación de personas.

6. AGRADECIMIENTOS

Mi gratitud al *Vicerrectorado de Estudiantes y Acción Social* de la Universidad de León, con quien colaboro en el diseño de un Servicio de Orientación Psicológica y al *Instituto de Ciencias de la Educación*, en concreto al responsable de la formación del profesorado D. Francisco Fernández Álvarez, por todas las facilidades en pasar el cuestionario, y a todos los alumnos anónimos que han participado en este estudio.

7. REFERENCIAS

- Altschuld, J.W., Anderson, R., Cochrane, P., Frechtiling, J., Frye, S. & Gansneder, B. (1997). *National evaluation: Technical report*. Columbus: Eisenhower National Clearinghouse for Mathematics and Science Education. The Ohio State University.
- Altschuld, W.J., Witkin, B.R. (2000). *From needs to action. Transforming needs into solution strategies*. United States of America: Sage Publications.
- Álvarez González, M. (coord..) (2001). *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*. Barcelona: CISS PRAXIS
- Álvarez Rojo, V. & Hernández Fernández, J. (1998). El modelo de intervención por programas. *Revista de Investigación Educativa*, 16, 2, 79 – 123.
- Álvarez, M. et al. (1991 a). La evaluación en los programas de orientación: Evaluación del contexto y del diseño. *RIE*, 17 (9), 49 – 82.
- Anguera Argilaga, M^a.T. (1985). *Metodología de la observación en ciencias humanas*. Madrid: Cátedra.
- Bausela Herreras, E. (2002). *Metacognición en relación a la escritura. Trabajo para la obtención de la certificación de estudios avanzados*. Universidad de León. Inédito.
- Beatty, P.T. (1981). The concept of Need: proposal for a working definition. *Journal of the Community Development Society*, 12, 39 – 46.
- Bisquerra Alzina, R. (1998). *Modelos de Orientación e Intervención psicopedagógica*. Barcelona: Editorial Praxis.
- Buendía Eisman, L., Colás Bravo, P. & Hernández Pina, F. (1997). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: Mac Graw Hill.
- Carney, C.G. & Barak, A. (1976). A survey of student needs and student services. *Journal of College Student Personnel*, 17, 280 – 284.
- Carrington, C.H. & Sedlacek, K.E. (1977). Attitudes and characteristics of black graduate students. *Journal of College Student Personnel*, 18, 467 – 471.
- Castellano Moreno, F. (1995). La orientación Educativa en la Universidad de Granada. *Evaluación de necesidades*. Granada: Servicio de publicaciones de la Universidad de Granada.
- Conroe, B. (1976). Problem of transfer and narrative students. *Journal of College Student Personal*, 17, 319 – 323.
- Cox, F.M. & otros (1987). *Strategies of Community Organization*. Itasca, Illinois: F.E. Peacock Publisehr, Inc.
- Cullen, C., Denning, R., Haury, D., Herrera, T., Klapper, M., Lysaght, R. & Timko, G. (1997). *Case studies: Teachers` perspectives on reform and sources of information* (Technical report from the Eisenhower National Clearinghouse for Mathematics and Science Education). Columbus: The Ohio Sate University.

- Demarest, L., Holey, L. & Leatherman, S. (1984, October). *The use of multiples methods to assess continuing education needs*. Paper presented at the annual meeting of the Evaluation Network, San Francisco.
- Dendaluce Seguro, I. (1995). Avances en los métodos de investigación Educativa en la intervención psicopedagógica. *Revista de Investigación Educativa*, 26, 9 – 1.
- Flores, B. (1975). Student personnel programs for married students: A needs assessment. *Journal of College Student Personnel*, 16, 154 – 159.
- Gallagher, R.P. & Scheuring, H. (1978). *Survey of students needs at the University of Pittsburg*, Pittsburg, PA: University Counselling and Placement Services, University of Pittsburgh.
- Gill, S.J. & Fruelling, J.A. (1979). Needs assessment and the design of service delivery systems. *Journal of College Student Personnel*, 20, 322 – 328.
- Goering, P. & Lin, E. (1996). *Mental health levels of need and variations in service use in Ontario*. In patterns of health care in Toronto to the ICES partice atlas (2nd ed., pp. 1 – 21). North York, Ontario: Institute for Clinical Evaluative Sciences.
- Gutsche, S., Martin, D., Rumel, D. & Seaborn, J. (1996). *Health needs assessment*, 1996. Calgary, Alberta: Calgary Regional Health Authority.
- Higgins, E.B. (1981). Community college counselling centers: Structure and focus. *Community College Review*, 9, 18 – 23.
- Illinois State Education Dept. (1981). Needs assessment. Pupil personnel services (ED 206 736), en Walz, G.R. et al: *Resources for Guidance Program Improvement*, ERIC/ CAPS. University of Michigan, ANN Arbor.
- Kauffman, R. (1982). *Identifying and solving problems: A system approach*. University Associates. San Diego: California.
- Kaufman, R.A. & English, F.W. (1979). Needs Assessment Concept and Application. *Englewood Cliffs: New York, Educational Technology Publications*.
- Lipsey, M.W., Shayne, M., Cordray, D., Cottom, C., Dezon, J., Dimitropoulos, A., Maloney, E., Newbrough, B. & Wilson, S.J. (1996). Final report of the 1996 *Nashville needs assessment: Vol 1. Finding and analyses*. Nashville, TN: Center for State and Local Policy.
- Lobato, C. & Muñoz, M. (1994). *Diagnóstico de necesidades de orientación Universitaria*. XV Congreso Internacional de Recursos Humanos, Orientación y Mercado Laboral. Madrid.
- López Franco, E. & Oliveros, R. (1999). La Tutoría y la Orientación en la Universidad. *Revista de orientación educativa y vocacional*, 17, 1ª Semestre, 83 – 98.
- Martínez Olmo, F. (2002). El cuestionario; *Un instrumento par la investigación en las ciencias sociales*. Barcelona: Alertes psicopedagogía.

- Morril, W.H., Oeting, E.R. & Hurst, J.C. (1974). Dimensions of counsellor functioning. *Personal and Guidance Journal*, 52, 354 – 359.
- Pérez Campanero, M^a.P. (1991). *Como detectar las necesidades de intervención socioeducativa*. Madrid: Narcea.
- Ragan, T.D. & Higgins, E.B. (1985). The perceived needs of underclass college students from diverse educational institutions. *Journal of College Student Personnel*, 26 (5), 444 – 449.
- Rincón Igea del, B. (2000). *Tutorías personalizada en la Universidad*. Cuenca: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla – La Mancha.
- Rincón Igea, D. & Rincón Igea, B. (2000). Revisión, planificación y aplicación de mejoras. *Revista Interuniversitaria del Profesorado*, 39, 51 – 73.
- Rincón Igea, del B., Bayot Mestre, A., García Fernández, A. & Argudo Gómez, S. (2000). El servicio de orientación universitaria de Cuenca: Justificación y Trayectoria. En V. Salmeron & V.L. López (269 - 272): *Orientación Educativa en las Universidades*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Rincón Igea, D., Latorre, A., Arnal, J. & Sans, A. (1995). *Técnicas de Investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Dykinson.
- Rourera, R. & otros (1994). *Orientación universitaria: Un proyecto para la Universidad de Lleida*. XV Congreso Internacional de Recursos Humanos, Orientación y Mercado Laboral. Madrid.
- Rucker, W.R. & otros (1969). *Human Values in Education*. Dubuque, Iowa: William C. Brown Book Co.
- Salmerón Pérez, V. & López, V.L. (2000). *Orientación Educativa en las Universidades*. Granda: Grupo Editorial Universitario.
- Sánchez García, M^a.F. (1998). Las funciones y necesidades de la orientación en la Universidad. Un estudio comparativo sobre las opciones de universitarios y profesionales. *Revista de Orientación y Psicopedagogía*, 9, 15, 87 – 106.
- Shuck, L.E. (1968). The Instructional Tasks Project. Newport – Mesa Unified School District. California.
- Smallwood, K.B. (1980). What do adult college students really need?. *Journal of College Student Personnel*, 21, 65 – 73.
- Stufflebeam, D.L. & otros (1971). *Educational Evaluation and Decision Making*. Itasca, Illinois: Peacock.
- Stufflebeam, D.L. & otros (1984). *Conducting Educational Needs Assesment*. Kluwer – Nighott Publ. Boston.
- Stufflebeam, D.L. & Shinkfield, A.J. (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Madrid: Piados – MEC.
- Sweiger, R.L. Jr. (1971). Assessing Educational Needs to Achieve Relevancy, en *Education*, XCI, 4, April – May.

- Tejedor F.J. (1990). Perspectiva Metodológica del diagnóstico y evaluación de necesidades en el cambio educativo. *Revista de Investigación Educativa*, 8, 16, 15 – 37.
- Warner, R.W. (1975). Planning for research and evaluation: Necessary conditions. *Personal and Guidance Journal*, 54, 10 –11.
- Watts, A.G. & Van Esbroeck, R. (1997). *New skills for new futures: Higher Education Guidance and Counselling Services in the European Union*. Vupress: Bélgica.
- Webster, D.W., Sedlacek, W.E. & Myllares, J.A. (1979). Comparison of problema perceived by minority and white university students. *Journal of College Student Personnel*, 20, 165 – 170.
- Witkin, B.R. (1984). *Assessing Needs in Educational and Social Programs*. Jossey – Bass. San Francisco.
- Witkin, BR. (1977). An analysis of needs Assessment Techniques for Educational Planning at Stage, *Intermediate, and District Levels (rev. ed)*. Hayward, California: *Office of the Alameda County Superintendent of Schools*.
- Wysong, H.E. (1983). *Needs Assessment in Counseling. Guidance and Personnel Services*, ERIC/ Counseling and Personnel Services Clearinghouse, School of Education, The University of Michigan: Ann Arbor.
- Zamorano, P. & Oliveros, L. (1994). *Análisis de necesidades en los alumnos de primer curso en la Facultad de Educación*. XV Congreso Internacional de Recursos Humanos, Orientación y Mercado Laboral. Madrid.

Recursos educativos para niños y jóvenes en las páginas web de los museos y centros de ciencia

*M. Cuesta, M.P. Díaz, I. Echevarría y M. Morentin
Escuela Universitaria de Magisterio. Bilbao*

Los Museos y Centros de Ciencia, conscientes de la importancia de la comunicación y la divulgación científica a través de Internet, especialmente en el ámbito educativo, han creado sus propias páginas web en las que se encuentran actividades muy adecuadas para niños y jóvenes así como recursos didácticos que tanto padres y madres como el profesorado pueden utilizar para el desarrollo de su labor educativa. En este trabajo se analizan algunas de esas páginas así como sus posibilidades didácticas.

Palabras clave: *Centros de ciencia, Recursos educativos, Internet*

Museums and Science Centres, conscious of the importance of the scientific communication and divulging through Internet, especially in the educational field, have created their own pages, where one can find very suitable activities for children and young people, as well as didactic resources that both parents and teachers can use for the development of their educational work. In this contribution we have analyzed some of those pages from the point of view of their didactic possibilities.

El papel de la Ciencia y la Tecnología en la sociedad contemporánea cobra cada día mayor importancia. La velocidad de los cambios que el desarrollo científico implica exige una mayor participación social y "nuevas estrategias de acceso permanente a la cultura científica". Una de las más destacadas es en la actualidad Internet, que permite acercarse a la ciencia de una manera sencilla y atrayente.

Los Museos y Centros de Ciencia, conscientes de la importancia de la comunicación y la divulgación científica, especialmente en el ámbito educativo, presentan páginas web que contienen textos, imágenes, vídeos... y ofrecen otras muchas posibilidades (conferencias online, chats...), que las convierte en un instrumento muy destacado en la enseñanza y divulgación de las Ciencias. En estas páginas, sobre todo en las dedicadas a niños y jóvenes se encuentran actividades muy adecuadas para estas etapas y recursos didácticos que tanto padres como profesores pueden utilizar para el desarrollo de su labor educativa.

En esta exposición, después de algunas consideraciones sobre el aprendizaje a través de Internet, realizamos un recorrido por las páginas web de algunos Museos y Centros de Ciencia de todo el mundo, que permiten experimentar lo apasionante de la Ciencia y la Técnica mediante la interactividad on-line.

INTERNET: UNA NUEVA MANERA DE APRENDER

Hoy se afirma que educador es quien consigue deshacer las resistencias al placer del conocimiento o, dicho con palabras de Einstein "el arte supremo del maestro consiste en despertar el gozo de la expresión creativa y del conocimiento". La educación, pues, debe generar en cada persona experiencias de aprendizaje que no solamente sean operaciones mentales sino que estén entrelazadas de emociones. No basta con que cada persona acumule al comienzo de su vida una reserva de conocimientos sino que debe estar en condiciones de aprovechar y utilizar durante toda su existencia cada oportunidad que se presente de actualizar, profundizar y enriquecer ese primer saber y de adaptarse a un mundo en permanente cambio. Cada ser vivo para existir y para vivir tiene que flexibilizarse, adaptarse, reestructurarse, interactuar... tiene que convertirse en un ser que aprende, en un sujeto aprendiente.

Entre las nuevas formas de aprendizaje se encuentra Internet, que ha abierto nuevas posibilidades de comunicación. Con ocasión de la exposición "Désir d'apprendre" la Cité des Sciences de la Villette de Paris ha dedicado más de trescientas páginas web a contenidos interactivos online, videos, testimonios, etc. sobre el aprendizaje en general y el aprendizaje en Internet en particular.

Bajo el título "Internet: une nouvelle façon d'apprendre" presenta una introducción a los aspectos pedagógicos de la red y de las nuevas tecnologías. En ella, Internet aparece como un nuevo mundo sin fronteras que hace tambalear nuestros antiguos conceptos: el tiempo y la distancia son percibidos de manera diferente, se puede aprender cuando y dónde se quiera, se descubren nuevas formas de contenidos, se aprende de los otros y con los otros, solo y en grupo, se descubren comunidades virtuales multiculturales.

Además, la introducción de Internet en las escuelas modifica radicalmente los

procesos de aprendizaje y el papel del enseñante. En la clase no hay ya estudiantes aprendiendo las mismas cosas al mismo tiempo, sino estudiantes diferentes aprendiendo cosas diferentes. Incluso el ambiente escolar está llamado a transformarse, puesto que las escuelas deben ser concebidas para funcionar como ambientes multimedia unidos por la red. Sin embargo este medio es un instrumento y no un fin en sí mismo, que precisa de la mediación humana para facilitar un aprendizaje significativo.

LOS RECURSOS EDUCATIVOS PARA NIÑOS Y JÓVENES

Los ámbitos que presentan las páginas web de los Museos de Ciencia son numerosos y variados. Aparte de las informaciones básicas para los visitantes, permiten en algunos casos la *visita virtual* de las exposiciones del Museo. Esta visita virtual es una de las formas que tienen los museos de dar a conocer sus contenidos, ya sean colecciones de objetos e instrumentos científicos y técnicos de valor histórico, o bien módulos - en su mayor parte interactivos- que expliquen los principios científicos y las leyes de la naturaleza. Se puede utilizar con fines didácticos, por ejemplo, por profesores y educadores para la preparación o síntesis final de una visita presencial con sus alumnos y alumnas o bien para la motivación y profundización del aprendizaje de determinados temas. También los especialistas (investigadores, museólogos...) pueden utilizar esta *visita* como fuente de información importante para sus trabajos, y el público en general encontrará en ella una forma atrayente y, en ocasiones, lúdica para acercarse a la Ciencia. En estos últimos años este tema ha sido tratado en diversas publicaciones.

Sin embargo, la visita virtual es solo una parte de las posibilidades de las páginas web de los Museos y Centros de Ciencia. Muchas de ellas ofrecen también actividades diversas que amplían de forma decisiva la proyección cultural y educativa de estos centros. Así por ejemplo, podemos tener acceso a experimentos interactivos y juegos para realizar online, en casa, en el aula... Se encuentran también informaciones científicas a distintos niveles, que pueden ser utilizadas para proyectos y trabajos escolares e incluso hay Centros de Ciencia que posibilitan que los alumnos y alumnas imaginen y realicen sus propias páginas web.

Ante la imposibilidad de reseñar toda la información hallada sobre este tema, hemos tenido que hacer una selección entre los numerosos centros que poseen páginas web acerca del mismo, y hemos elegido, dentro de aquellos que conocemos mediante una visita personal a sus instalaciones - algunos de ellos puntos de referencia universal -los más significativos para nuestro propósito. Conscientes además de que las páginas web están sometidas a constante actualización ofrecemos las búsquedas realizadas entre junio y octubre de 2002.

Comenzando por los museos americanos, es de destacar en primer lugar el Exploratorium, que bajo el epígrafe *The learning Studio* ofrece exhibiciones online en cuatro lenguas, incluido el español. En ellas a través de "hacer y observar" y "qué sucede" permite profundizar en diferentes fenómenos, sobre todo en el campo de la percepción visual y auditiva. En el apartado *Science Explorer* muestra experimentos

para realizar en casa, basados en el libro *An Exploratorium at home book*, editado por el Museo. Los denomina *Family Experiments* porque están diseñados para ser realizados por padres e hijos conjuntamente. Por ejemplo se explica cómo construir un terrario, un periscopio o un telescopio casero.

Otros dos Centros americanos muy destacados por su labor educativa, en y desde el Museo y por su relación con las escuelas, son el Lawrence Hall of Science y el Ontario Science Center.

El primero de ellos, de la Universidad de Berkeley, a través de diferentes tipos de actividades, como *Online Games*, *Home Activities*, etc. motiva el aprendizaje de temas de Naturaleza, favoreciendo la observación principalmente. Así propone actividades en áreas tan diferentes como “el cuerpo humano”, “el universo y los planetas”, “automovilismo” o “los peligros del hogar en la infancia”.

El Ontario Science Center, situado en Toronto, Canadá, es uno de los Centros que junto con el Exploratorium (inaugurados ambos en 1969) constituyen dos puntos de referencia destacados en el panorama mundial de los Museos de Ciencia. En sus páginas encontramos experimentos online y juegos para diferentes niveles educativos.

Entre los museos europeos, una presentación singular es la que nos ofrece el Deutsches Museum de Munich. En su página para niños, a través de los cuatro elementos: Fuego, Agua, Aire y Tierra los conduce a un "viaje en el tiempo" con informaciones variadas, entre las que subrayamos una presentación muy didáctica de la Prehistoria con un apartado dedicado a las Cuevas de Altamira.

En el Palais de la Découverte encontramos el "Coin des juniors", rincón dedicado a los más pequeños en el que se muestran experiencias online -que posteriormente podrán reproducir en casa- con las explicaciones científicas que subyacen a los mismos. Así mismo, este museo aparte de noticias científicas incluye actas de debates y conferencias que han tenido lugar en el museo sobre temas de actualidad científica; por ejemplo, Jornadas sobre energía, La influencia en la salud de las antenas de telefonía móvil, etc.

La Cité des Sciences de la Villette define sus *Activités en ligne* como "actividades para aprender, divertirse y experimentar". Contiene diversos apartados, entre los que destacamos *La Cité chez vous*, para descubrir imágenes y películas impactantes así como experimentos con juegos interactivos; *Cité lab*, es un pequeño laboratorio para realizar experiencias, permitiendo manipular los objetos y llegar así a establecer la ley de la palanca o el Principio de Arquímedes. También ofrece páginas de comunicación científica, realizadas por alumnos y alumnas de primaria y secundaria y estudiantes universitarios.

Entre los recursos para niños ofertados por los museos españoles son de destacar los *Experimentos* del Miramón-KutxaEspacio de la Ciencia de San Sebastián, que permiten comprobar leyes y principios físicos de manera interactiva, con gran sencillez y a la vez rigor científico. Citaremos como ejemplos, el funcionamiento de una pila y el cuerpo humano como conductor de corriente eléctrica o el volumen que ocupa el hielo y su relación con el efecto invernadero.

Otros museos punteros en divulgación de informaciones científicas son los Museos Científicos coruñeses, La Casa de las Ciencias, la Domus y el Acuarium. En su página web inicial, en el apartado *Novedades*, permite el acceso a monografías sobre temas de actualidad como por ejemplo Antenas y Salud, Vacas locas... y a artículos relacionados con la ciencia aparecidos en los medios de comunicación.

También el Museo de la Ciencia y el Agua de Murcia dedica páginas web a este tópico; podemos citar su Club de la Ciencia el cual es un punto de encuentro para internautas interesados en aprender y divertirse con la ciencia; a través de él se puede contactar con otras direcciones de interés educativo.

Por último, la dirección web del ECSITE (European Collaborative for Science, Industry & Technology Exhibitions) nos permite acceder a Try Science, un proyecto surgido de la colaboración entre IBM Corporation, New York Hall of Science, la Association of Science-Technology Centers y más de cuatrocientos Centros de Ciencia del mundo. Se define a sí misma, como "una pasarela que permite experimentar lo apasionante de la Ciencia y Tecnología contemporánea mediante la interactividad tanto en línea como fuera de línea, con Centros científico y Tecnológico de todo el mundo", invita a todos a investigar, descubrir y experimentar con la Ciencia por uno mismo. Ofrece experiencias interactivas, encuestas y actividades basadas en cuestiones de actualidad etc. Cada cierto tiempo se añaden nuevos contenidos interactivos a estas secciones.

Como conclusión de este recorrido por las páginas web de los Museos y Centros de Ciencia creemos que cualquier persona que visite las páginas web de los Museos de Ciencia conseguirá acercarse a ella de una manera sencilla y atrayente según sus propias necesidades y deseos, y, de forma particular, el profesorado puede encontrar información muy útil para el desarrollo de su labor docente. La utilización de este recurso no va a mejorar de manera inmediata el nivel científico de las personas ni a resolver los problemas didácticos que existen en las aulas pero sí oferta muchas posibilidades para una aproximación a la Ciencia y sus consecuencias sociales.

REFERENCIAS

- Assmann, H. (2002). *Placer y ternura en la educación. Hacia una sociedad aprendiente*. Madrid. Narcea.
- Brairstow, J. (2000). *Visit science museum in Florence, or take a virtual tour from home*. *Lase-Focus-World*, 36 (10), p.172.
- Baratas Díaz, L.A. y Egido, A. Del (1999). Museos científicos en Internet. *Museum International* 202, vol. 51, nº4, p.35-41
- Cuesta, M.; Díaz, M.P.; Echevarría, I.; Morentin, M. y Pérez, C. (1999). Los museos y centros de ciencia en Internet. *Alambique*, 21, p.49-52
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid. UNESCO.
- Orfinger, B. (1998). Virtual Science Museums as Learning Environments: *Interaction for Education. Informal-Learning-Review*, 33, p.8-13
- Pérez, C.; Díaz, M^a. P.; Echevarría, I.; Morentin, M.; Cuesta, M. (1998). *Centros de ciencia. Espacios interactivos para el aprendizaje*. Universidad del País Vasco. Bilbao.

ANEXO

DIRECCIONES WEB DE LOS MUSEOS Y CENTROS DE CIENCIA CITADOS:

CASA DE LAS CIENCIAS. LA CORUÑA.

<http://www.casaciencias.org/>

CITÉ DES SCIENCES ET DE L'INDUSTRIE. PARÍS. FRANCIA

<http://www.cite-sciences.fr>

DEUTSCHES MUSEUM. MUNICH. ALEMANIA

<http://www.deutsches-museum.de>

ECSITE (Asociación Europea de Centros de Ciencia y Tecnología)

<http://ecsite.net>

EXPLORATORIUM. SAN FRANCISCO. USA

<http://www.exploratorium.edu>

LAWRENCE HALL OF SCIENCE. BERKELEY. USA

<http://www.lhs.berkeley.edu>

MIRAMON-KUTXAESPACIO DE LA CIENCIA. DONOSTIA-SAN SEBASTIAN

<http://www.miramon.org>

MUSEO DE LA CIENCIA Y EL AGUA. MURCIA

<http://www.cienciayagua.org>

PALAIS DE LA DÉCOUVERTE. PARIS

<http://www.palais-decouverte.fr>

ONTARIO SCIENCE CENTRE. TORONTO. CANADÁ

<http://www.osc.on.ca>

Las imágenes dinámicas en las presentaciones multimedia

Manuel Montanero Fernández
Manuel Lucero Fustes
Universidad de Extremadura

En este trabajo pretendemos analizar la combinación de imágenes y textos digitales y electrónicos que aparecen en materiales multimedia para la enseñanza de las ciencias naturales. Explorando la posibilidad de que la función icónica de una ilustración vaya ligada al tipo de mensaje verbal al que acompaña o representa, trataremos de establecer unos parámetros didácticos para clasificar y diseñar presentaciones multimedia.

Palabras claves: *Presentaciones multimedia. Función icónica. Relación imagen-texto. Ciencias naturales*

In this essay, we aim at analyzing the combination of images and digital electronic text that can be found in multimedia materials for the teaching of natural sciences. We will try to establish some didactic parameters to classify design multimedia presentations by exploring the possibility that the icon function of an illustration is linked to the type of verbal message it accompnies or represents.

Key words: *multimedia presentation. Image-text relationship. Natural sciences*

INTRODUCCIÓN.

A medida en que la informática y las nuevas tecnologías han facilitado la digitalización y el almacenamiento de información de diferente tipo (textual, gráfica, audiovisual...), los materiales multimedia se han convertido en un recurso muy usual para la enseñanza en los diferentes niveles educativos. A pesar del indudable atractivo que la combinación de diversas modalidades de representación de la información (gráficos, fotografías, animaciones, vídeos, voz, música...) ejerce para el docente (Ruiz Tarragó, 1999), pueden constatarse todavía importantes barreras económicas, socioculturales y didácticas entre el contexto educativo formal y estas nuevas herramientas (Duarte, 1998). Entre estos últimos, por un lado, podríamos destacar la desconfianza y la inseguridad generada por la transformación de los roles y estrategias docentes que acompaña a la incorporación al aula de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación. Por otro lado, como señala Cabero (1999), su éxito no depende sólo de la potencia del hardware o el software. La multiplicidad de productos que acompañan la etiqueta "multimedia" como garantía de la calidad no siempre están fundamentadas sobre un análisis riguroso de los procesos de enseñanza-aprendizaje a los que supuestamente sirven de soporte. De acuerdo a determinadas estrategias comerciales, se recubre con atalajes vistosos (sonidos, melodías, imágenes, etc.) contenidos que, por los demás, pueden carecer de criterios didáctico fundamentados (Dorado, 1999); de modo que, superados los primeros instantes de contacto con material, apenas aportan beneficios al aprendizaje y la motivación del alumno.

Centrándonos en la combinación de la imagen y de los nuevos textos digitales y electrónicos en los software educativos, es obvio que existen grandes diferencias con respecto a las posibilidades de las imágenes en los libros de texto. La gran flexibilidad, interactividad de los hipertextos y la calidad estética de las imágenes puede proporcionar indudables ventajas de cara a facilitar el aprendizaje de contenidos curriculares, siempre que se estudie su configuración dentro de los procesos globales de enseñanza no se sobreestime la suficiencia de la modalidad de presentación de la información como sustituta de otros mediadores del aprendizaje y no se sacrifiquen, en definitiva, los fines por el medio en sí.

Ante todo, no podemos ignorar, que el proceso de lectura de un texto impreso y de un texto electrónico tienen mucho en común como explican (McKenna y otros, 1999). En ambos casos se requieren unas competencias previas casi idénticas para reconocer el léxico, realizar inferencias y construir significados apoyándose, no sólo en el contenido del texto y en las imágenes, sino también en los propios conocimientos previos, ejerciendo un control metacognitivo sobre el proceso de comprensión. Este plantea si cabe una mayor dificultad en el aprendizaje de hipertextos. En este caso la cohesión de la información no aparece constreñida por un orden "lineal". Por el contrario, el estudiante disfruta de una mayor libertad para escoger el orden y la modalidad de acceso a la información. Como contrapartida, el esfuerzo y la dificultad para construir una representación mental coherente y estructurada del significado global es probablemente mayor.

Este tipo de imágenes es también muy habitual en los materiales multimedia. Sin embargo, la progresiva incorporación del vídeo y la animación ha contribuido a una utilización mucho mayor que en los libros de texto, de otro tipo de formatos, de carácter dinámico. Se trata de una modalidad cuya característica esencial es la representación de un cierto movimiento en el tiempo, mediante la sucesión de fotogramas, la división en viñetas o la animación de dibujos o símbolos gráficos.

Con objeto de analizar las funciones de este tipo de imágenes como recurso para facilitar el aprendizaje de determinados contenidos del área de Ciencias Naturales, en un trabajo anterior las habíamos clasificado a su vez en tres tipos: causales, narrativas y procedimentales (Montanero y Blázquez, 1997). La imagen dinámica de carácter causal (imágenes 3), tiene una función fundamentalmente *explicativa*. Reflejan un movimiento de un antes y un después, pero además, trata de explicitar los vínculos lógico-causales que rigen en ese proceso de cambio, retrotrayéndose desde los efectos hasta las causas que generan un fenómeno físico, en el caso de nuestro ejemplo el ciclo de la producción del agua.



Imagen 3: Ciclo del agua

Las imágenes narrativas se limitan por el contrario a describir la secuencia temporal de los episodios de que se compone un fenómeno, como la metamorfosis de la mariposa (imágenes 4, 5 y 6). Dado que las imágenes se rigen por un patrón dinámico, episódico y temporal, quizás puedan inferirse también nexos causales entre las distintas viñetas, pero las imágenes no están diseñadas para explicitar este supuesto carácter procesual, sino simplemente la secuencia temporal de unos hechos concretos.



Imagen 4, 5 y 6: Metamorfosis de la mariposa

Por último, en las imágenes procedimentales (imágenes 7, 8 y 9) representan información de carácter *prescriptiva y ejecutivo*.

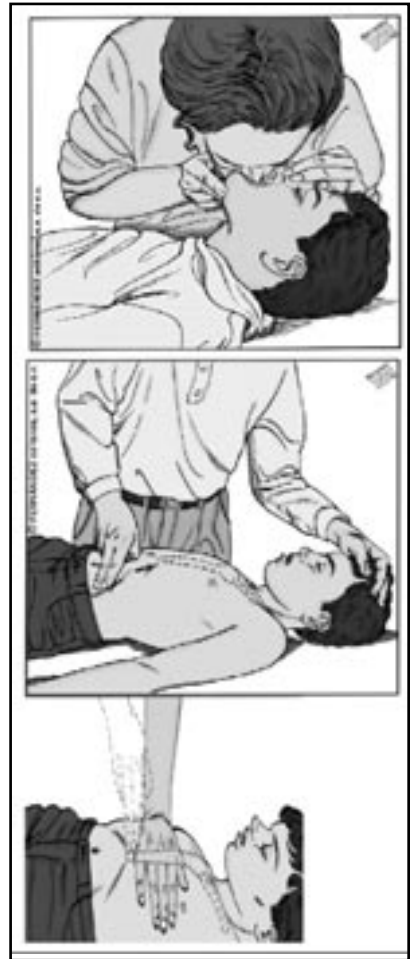


Imagen 7: Paro cardíaco

Criterios didácticos para la selección y diseño de imágenes dinámicas en el área de Ciencias Naturales

Este tipo de imágenes dinámicas que, como hemos dicho, es mucho más habitual en los materiales multimedia constituye una herramienta didáctica muy útil para la comprensión de fenómenos y procedimientos de las Ciencias Naturales. Ahora bien, desde el punto de vista pedagógico ¿cómo podemos seleccionar y confeccionar este tipo de apoyo visual?; ¿cómo debemos integrar los componentes gráficos o textuales?; ¿qué variables afectan a su comprensión?

Nuestra propuesta de clasificación apunta ya una hipótesis consistente como respuesta a la primera pregunta. A diferencia de otras taxonomías que se sustentan sobre presuntas intenciones didácticas (motivadora, vicarial, catalizadora de experiencias, etc...), nuestra propuesta se centra en el valor de las imágenes en el proceso de instrucción en cuanto "herramienta de mediación" cognitiva (De Pablos, 1992).

En este sentido, está claro que las imágenes "estáticas" permiten sobre todo apoyar el aprendizaje de *contenidos conceptuales* (en ocasiones con un objetivo exclusivamente estético o motivador). En cuanto a las imágenes dinámicas, el criterio de selección se fundamenta también en el tipo de contenido de aprendizaje que pretendemos apoyar. La imagen causal constituye una representación fuertemente esquematizada de los procesos de cambio que se producen en un *fenómeno físico*. En otro lugar, hemos justificado la importancia de incluir este tipo particular de contenidos en la enseñanza de las Ciencias Naturales (Montanero y cols., 2001). Así mismo, las imágenes causales pueden ser de gran utilidad para facilitar el aprendizaje de *principios* conceptuales de mayor abstracción, razón por la cual las imágenes suelen tener un carácter más *descontextualizado*. Los referentes espacio-temporales se subordinan plenamente al patrón causal que debe codificarse de un modo no simplemente icónico, sino sobre todo declarativo y semántico (Tulving, 1972). En este sentido, respondiendo ya a la segunda y tercer pregunta, un componente pedagógico fundamental de las imágenes causales proviene de su grado de esquematización, a partir sobre todo de los componentes gráficos y verbales (textuales o sonoros) que se integran en la presentación. Precisar la interrelación más adecuada entre texto e imagen es una cuestión importante y sin embargo insuficientemente considerada. La mayoría de las imágenes causales que hemos analizado se caracterizan por una mayor presencia de símbolos, elementos esquemáticos, textos e incluso grabaciones sonoras que se integran o superponen a los estrictamente visual; con objeto de aportar información explícita sobre el componente esencial para la comprensión del contenido: las relaciones lógico-causales que justifican el cambio de un episodio a otro. En la grabación sonora que a continuación transcribimos sobre "ciclo del agua" aclara bastante bien este aspecto.



Imagen 8: Secuencia primera de la grabación sonora

"Cuando el sol calienta la superficie del mar una parte del agua se evapora y se queda en la atmósfera"



Imagen 9: Secuencia segunda de la grabación sonora

"Los animales liberan agua al aire cuando respiran y sudan y las hojas lo hacen a través de las hojas"



Imagen 10: Secuencia segunda de la grabación sonora

"Al ascender en la atmósfera el vapor de agua se enfría, se condensa y forma nubes. Cuando los vientos arrastran las nubes hacia un lugar más frío se originan las gotas de agua. Estas caen al suelo en forma de lluvia, granizo o nieve. El agua de la lluvia fluye por los ríos hasta regresar al mar"

El punto crítico del aprendizaje reside en ayudar al alumno a inferir explícitamente *por qué* cada evento es consecuencia del anterior, para poder construir y contrastar un modelo mental del fenómeno. De lo contrario, el alumno difícilmente conseguiría zafarse de la llamada "trampa narrativa" (Duthie, 1986), es decir, de limitarse a saber describir qué pasos ocurren en dicho fenómeno, sin comprender realmente por qué se generan cada uno de ellos. Una asimilación del contenido como simples acciones consecutivas, podría facilitar la dificultad de aprendizaje tan común de que el alumno asimilara el "ciclo del agua" más como un simple hecho que como un principio o una ley. Por esta razón, un aspecto didáctico fundamental es que los elementos esquemáticos y verbales que se integran en la imagen enfatizen con claridad la cadena de causas y consecuencias del fenómeno y complementen la información esencial para comprender por qué esas causas tienen sus correspondientes efectos y no otros. El valor didáctico de la imagen causal se resume en definitiva en conformar un *mapa semántico* que explicita relaciones proposicionales de tipo lógico, en estrecha relación con el mensaje verbal.

Por su parte, la imagen procedimental también se organizan según unas coordenadas espacio-temporales; pero en este caso el procesamiento de la información se realiza mediante reglas ejecutivas y de toma de decisiones referidas a un método para hacer algo. Cuando dichas acciones y reglas conforman destrezas con un claro componente físico (como es el caso de la actuación ante un paro

cardíaco) lo icónico facilita mejor que lo propiamente verbal el aprendizaje de esas acciones. Nuestra hipótesis en esta ocasión es que lo icónico es el elemento más importante que debe estructurar los diferentes estados de ejecución de un problema o contenido procedimental. El punto crítico de la comprensión, no obstante, se centra frecuentemente en la toma de decisiones sobre la acción siguiente en la secuencia, aspecto que frecuentemente requiere también la incorporación de información verbal.

Por último, la imagen narrativa tan sólo permite describir la secuencia temporal de una serie de *hechos* concretos. La localización espacial de la futura mariposa en la crisálida; las distintas fases de la metamorfosis, son componentes claves en la reconstrucción mental de una cadena de sucesos. La codificación está por tanto más *contextualizada* y "episódica" que en las imágenes causales y exige un menos esfuerzo de comprensión. En consecuencia, podemos suponer también que la integración de componentes esquemáticos y verbales será menos relevante. Entre otras implicaciones, esta afirmación justificaría por qué la utilización de imágenes de vídeo es más útil para apoyar la presentación de hechos temporales y procedimientos sencillos que para la comprensión de los procesos causales que subyacen a determinados fenómenos.

CRITERIOS DE CLASIFICACIÓN	IMÁGENES DINÁMICAS		
	CAUSAL	NARRATIVA	PROCEDIMENTAL
Modalidad	CAUSAL	NARRATIVA	PROCEDIMENTAL
Función	Explicativa (¿Por qué?)	Descriptiva (¿Qué?)	Prescriptiva (¿Cómo?)
Relación	Lógico-causal	Secuencial	Metodológica
Contenido	Fenómeno o Principio	Fenómeno o hecho	Procedimiento
Relación Imagen-texto	Primacía verbal	Primacía icónica	Primacía icónica

En el cuadro anterior sintetizamos los parámetros didácticos que deben tenerse en cuenta para diseñar imágenes dinámicas en las presentaciones multimedia. En conclusión, todo este análisis preliminar apoyaría la idea de que la función icónica de una ilustración va ligada al tipo de texto o mensaje verbal al que acompañan o representan. Algunos autores como Colás (1989) o Costa (1990) subrayan la importancia de la imagen, frente a otros (Kozma, 1991; Terlow, 1993; etc) que parecen decantarse por otorgarle más bien un papel de subordinación didáctica al propio texto escrito. Nuestra hipótesis, en cambio, es que es posible deducir lógicamente una relación proporcional y variable entre texto e ilustración a partir del tipo de imagen y sus funciones para apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje; cuestión que es necesario contrastar empíricamente en futuras investigaciones.

REFERENCIAS

- Anderson, J.R. (1983). *The architecture of cognition*. Cambridge. Madrid: Harvard University
- Blázquez, F. (1988). La imagen como recurso didáctico. En Sáenz, O. (Ed.) *Didáctica general*. Madrid: Anaya
- Blázquez, F. (1992). Elementos para la valoración del libro de texto. *IV Encuentro Internacional sobre el Libro Escolar y el Documento Didáctico en Educación Primaria y Secundaria*. Badajoz: E.U. de Formación del profesorado
- Colás, M.P. (1989). El libro de texto y las ilustraciones: enfoques y perspectivas en la investigación educativa. *Enseñanza*, 7, 41-50
- Costa, J. (1990). Diez casos específicos. En Moles, A. y Janiszewski, L., *Grafismo Funcional*. Barcelona: CEAC.
- Kintsch, W. y Van Dijk, T.A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85, 363-394
- Kozma, R.B. (1991). Learning with media. *Educational Research*, 61, 179-211
- Meyer, B.J.F. (1984). Organizational aspect of text: effect of reading comprehension and application for the classroom. En J. Flood: *Promoting reading Comprehension*, I.R.A
- Montanero, M. (1994). *Aportaciones de nuevos elementos al modelo constructivista de enseñanza-aprendizaje. Aplicaciones a la enseñanza de la Física*. Cáceres: Universidad de Extremadura.
- Montanero, M.; Rodríguez, J.L.; Suero, M.I. y Montanero, M. (2001). Propuestas de innovación entorno al análisis y secuenciación de contenidos en los diseños curriculares de Física. *Bordón*, 53 (2), 279-286.
- Nelson, D.L. y col. (1976). Pictorial superiority effect. *Journal of experimental psychology*. 5, 24-44
- Newman, D.; Griffin, P. y Cole, M. (1991). *La zona de construcción del conocimiento*. Madrid: Morata
- Pablos, J. de y Cabero, J. (1990). *El vídeo como mediador del aprendizaje*. Revista de Educación, 291, 351-370
- Pablos, J. de (1992). La investigación psicológica sobre los medios de enseñanza: una propuesta alternativa. *Curriculum*, 4
- Paivio, A. (1971). *Imagery and verbal processes*. Nueva York: Holt Rinehart and Winston
- Pozo, I. (1989). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata
- Prendes, M.P. (1996). Análisis de imágenes en textos escolares. *Revista de Medios y Educación*, 6, 15-39.

- Pylisin, Z.W. (1981). The imagery debate: analogue media versus tactic Knowledge. *Psychological Review*, 88, 16-45
- Rodríguez Díeguez, J.L. (1978). *Las funciones de la imagen en la enseñanza. Semántica y Didáctica*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Rodríguez Díeguez, J.L (1985). *Currículum, acto didáctico y Teoría del texto*. Madrid: Anaya.
- Ruiz-Vargas, J.M. (1991). *Psicología de la Memoria*. Madrid: Alianza
- Rumelhart, D.E. y Norman, D. A. (1985). Representation of Knowledge. En A.M. Aitkenhead y J. M. Slack (eds.): *Issues in cognitive modeling*. Hillsdale, New Jersey: L. Erlbaum.
- Rumelhart, D.E. y Norman, D. A (1981). Analogical processes in learning. En J.R. Anderson (ed). *Cognitive skills and their acquisition*. Hillsdale, N. J. Erlbaum.
- Squire, L.R. (1986). Mechanisms of memory. *Science*, 23, 1612-1619
- Terlow, C y Woudstra, E. (1993). The desing of an illustrated instructional text; a functional approach.. *Communication and cognition*, 26, 381-392
- Tulving, E. y Donaldson, W. (1972). *Organization of memory*. Nueva York. Academic Press
- Villafañe, J. (1985). *Introducción a la Teoría de la Imagen*. Madrid: Pirámide

Análisis de libros de texto de Expresión Plástica y Visual de Educación Primaria

Enrique Llorente, Amaia Andrieu, Amaia Montorio, Pablo Lekue
Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y
Corporal. Universidad del País Vasco.

Los textos escolares pueden definir el proceso educativo: seleccionan contenidos, diseñan actividades y transmiten una determinada concepción de la materia. Se han analizado los libros de texto de Expresión Plástica y Visual de 5º y 6º de Educación Primaria con objeto de detectar si se han tenido en cuenta los cambios propuestos por la Reforma Educativa y las concepciones defendidas por las nuevas tendencias en la educación en artes visuales.

Palabras clave: *educación primaria, libros de texto, educación artística*

Textbooks can define the educational process: they select contents, design activities and transmit a certain conception of the matter. The purpose of this research was to analyze selected elementary art textbooks to determine if the changes proposed by Educational Reform and new trends in visual arts education have been taken account.

Key words: *elementary education, textbooks, art education*

La atención preferente hacia los nuevos medios de enseñanza no impide que los textos escolares sigan teniendo una gran importancia en el aula. Las investigaciones sobre este tema poseen una larga tradición, aunque en Expresión Plástica y Visual los estudios han sido escasos (Lampela, 1994), quizás porque el libro de texto se usa con menos frecuencia que en otras áreas. Sin embargo, estos recursos deben ser objeto de atención porque el escaso conocimiento que el profesorado de Primaria tiene de la materia puede provocar una mayor dependencia de los textos escolares. No debemos olvidar que estos materiales poseen un carácter configurador de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje y suelen asumir las tareas de seleccionar contenidos, diseñar actividades, y transmitir, en suma, una determinada concepción del área de conocimiento.

Las orientaciones de la Reforma Educativa y las nuevas tendencias (Greer, 1987; Dobbs, 1992; Eisner, 1995; Hernández, 1998) defienden la consideración de la Expresión Plástica y Visual como un área de conocimiento homologable al resto de materias. Cabe preguntarse en qué medida se han incorporado las nuevas ideas sobre la Expresión Plástica y Visual a los libros de texto actuales, ya que pueden contribuir a la necesaria reforma de la enseñanza-aprendizaje de esta materia.

1. OBJETIVOS

El objetivo básico del presente estudio es detectar si los nuevos materiales de Expresión Plástica y Visual transmiten unas concepciones de la asignatura más cercanas a las nuevas tendencias y a las propuestas de la Reforma Educativa. Para ello, nos proponemos:

1. Analizar los materiales (especialmente los libros de texto del alumnado) de Expresión Plástica y Visual en el último ciclo de Primaria y comprobar cuáles son las concepciones dominantes sobre este área.

2. Comparar las concepciones que sobre el área se reflejan en los libros de texto de Primaria y las defendidas por la Reforma Educativa y las nuevas concepciones en el campo de la Educación Visual.

2. MÉTODO

Instrumento de análisis

Se ha elaborado una plantilla de análisis con el fin de detectar diversos rasgos de los materiales seleccionados; esta plantilla se encuentra en pleno proceso de revisión. Si bien nuestro principal foco de atención han sido los materiales dirigidos al alumnado, ya que son éstos los que van a transmitir una cierta idea de la asignatura, hemos examinado también las guías docentes y otros materiales complementarios porque nos permiten obtener más información y profundizar en ciertos aspectos.

Dimensiones del análisis

Las dimensiones analizadas han sido las siguientes:

- Presentación global

- Volúmenes específicos
- Material o espacio para tareas
- Contenidos
 - Tipos
 - Selección
 - Organización y secuenciación
- Imágenes
 - Imagen y texto
 - Tipos de imágenes
- Metodología
 - Explicitación de objetivos
 - Tratamiento de contenidos
 - Tareas
- Evaluación
 - Tareas de autoevaluación
 - Criterios

Presentación global

Volúmenes específicos para Plástica. Como el área de Educación Artística propuesta por la Reforma incluye Expresión Plástica y Visual junto a Música y Dramatización, examinamos si se les dedica volúmenes específicos o bien se integran en el mismo volumen. Esto puede contribuir a destacar el mayor o menor grado de autonomía de cada asignatura o la relación entre ellas.

Material o espacio propio para las tareas. Otro de los rasgos que distinguen los libros de Plástica del resto de los manuales escolares es que proporcionan material complementario por vías muy diversas: carpeta de materiales, láminas sueltas, espacio reservado en el propio texto para tareas de producción, etc. Esto puede ser valorado de modo contradictorio: por una parte, permite disponer de un material expresamente confeccionado; pero, por otra, puede acentuarse el carácter manual de la asignatura dependiendo de las tareas que sugieran dichos materiales.

Contenidos

Tipos. La Expresión Plástica y Visual se ha destacado por la escasa presencia de contenidos conceptuales, primándose los procedimientos de carácter productivo o motor, que, además, suelen confundirse con las tareas. Por ello, interesa cuantificar la proporción de los distintos tipos de contenidos propuestos por la Reforma: conceptos, procedimientos y actitudes. Ante la escasa presencia de contenidos explícitos en los libros del alumnado y teniendo en cuenta la dificultad para medir lo que es “un” contenido, hemos optado por usar las guías docentes para poder contarlos, ya que en ellas aparecen desglosados.

Selección. La selección de contenidos fija de modo explícito el marco de cuestiones sobre las que se va a pensar y trabajar, y supone un primer acercamiento a la concepción de la asignatura reflejada en cada libro de texto. Con objeto de poder recoger la enorme variedad de contenidos seleccionados, hemos procedido a agru-

parlos en bloques (ver gráfico 2). También analizamos las relaciones explícitas con otras áreas, así como la presencia de contenidos transversales.

Organización y secuenciación. El carácter escasamente estructurado que se atribuye a la Expresión Plástica y Visual se refleja en la ausencia de una organización y secuenciación explícita de los contenidos. En el caso de la secuenciación, hemos buscado en las guías docentes la mención expresa de algún criterio secuenciador dentro del mismo curso y entre 5º y 6º.

Imágenes.

Imagen y texto. Las imágenes resultan especialmente relevantes en Plástica para la transmisión de contenidos y la realización de tareas. Por ello, hemos examinado el porcentaje medio de imágenes por página, con objeto de detectar posibles desequilibrios entre texto e imagen: la escasez de texto escrito puede mostrar un tratamiento superficial de los contenidos.

Tipos de imágenes. La presencia de distintos tipos de imágenes (ilustraciones, fotografías, obras de arte y trabajos del alumnado), indicaría una mayor riqueza de referentes visuales.

Metodología

Explicitación de objetivos. En el caso de los objetivos sólo hemos tenido en cuenta su aparición explícita en el libro del alumnado. Si comunicar los objetivos ayuda al alumnado a saber lo que se le pide, y contribuye a mejorar el aprendizaje, la tendencia dominante en Plástica se ha inclinado hacia el mero activismo sin explicación de lo que se pretende con las distintas actividades que el alumnado aborda a lo largo del curso.

Tratamiento de contenidos. En este apartado se trata de detectar la presencia de una estrategia constructivista reflejada en la presentación de los contenidos como respuesta a problemas, preguntas o reflexiones que pongan de manifiesto las ideas previas del alumnado. Además, la vinculación de los contenidos con el entorno cotidiano y los intereses del alumnado es una cuestión que se pasa generalmente por alto en nuestra área, ya que suele darse por supuesto el atractivo de los temas tratados.

Tareas. Son el componente más visible y con mayor capacidad de modelar las concepciones muchas veces contradictorias que se transmiten del área: dibujo libre, manualidades, copia de láminas y trabajos con elementos visuales. En las tareas se condensan, de modo más o menos implícito, estas concepciones. En este primer análisis examinamos tres cuestiones: si las tareas propuestas están relacionadas con el entorno cotidiano y los intereses del alumnado, y si existen tareas de refuerzo y ampliación.

Evaluación.

La escasa atención prestada a la evaluación es consecuencia de la falta de estructura que se atribuye al área y de su lugar secundario dentro de la Educación Primaria. Ha sido tradicional la escasa presencia de criterios y mecanismos de evaluación homologables con el resto de asignaturas. La existencia de tareas de autoe-

valuación en el libro del alumnado y de criterios de evaluación en las guías docentes son los aspectos analizados.

Muestra

Se han estudiado todos los materiales de Expresión Plástica y Visual de 5º y 6º de Educación Primaria pertenecientes a las 8 editoriales de más amplia difusión: 2 editoriales en euskara y 6 en castellano. Hemos seleccionado estos cursos porque nos permite detectar el nivel de contenidos exigidos al finalizar Primaria y realizar un análisis más rico y detallado. Los materiales analizados han sido los siguientes:

CUADRO 1. Materiales analizados

Editorial	Curso	Materiales alumnado	Materiales profesorado
Alambra-Longman	5º	<ul style="list-style-type: none"> • Plástica • Láminas de trabajo (carpeta) 	<ul style="list-style-type: none"> • Libro de recursos
	6º	<ul style="list-style-type: none"> • Plástica • Láminas de trabajo (carpeta) 	<ul style="list-style-type: none"> • Libro de recursos
Anaya	5º	<ul style="list-style-type: none"> • Plástica 	<ul style="list-style-type: none"> • Propuesta didáctica. Plástica
	6º	<ul style="list-style-type: none"> • Plástica 	<ul style="list-style-type: none"> • Propuesta didáctica. Plástica
Bruño	5º	<ul style="list-style-type: none"> • Educación artística: visual y plástica 	<ul style="list-style-type: none"> • Guía didáctica. Educación artística: visual y plástica
	6º	<ul style="list-style-type: none"> • Educación artística: visual y plástica 	<ul style="list-style-type: none"> • Guía didáctica. Educación artística: visual y plástica
Giltza-Edebé	5º	<ul style="list-style-type: none"> • Plástica 	<ul style="list-style-type: none"> • Libro guía. Plástica
	6º	<ul style="list-style-type: none"> • Plástica 	<ul style="list-style-type: none"> • Libro guía. Plástica
Edelvives-Ibaizábal	5º	<ul style="list-style-type: none"> • Prozedura koaderno I • Prozedura koaderno II 	<ul style="list-style-type: none"> • Libro del profesor. Plástica
	6º	<ul style="list-style-type: none"> • Prozedura koaderno I • Prozedura koaderno II 	<ul style="list-style-type: none"> • Libro del profesor. Plástica
Elkar	5º	<ul style="list-style-type: none"> • Plastika. Lan koaderno 	<ul style="list-style-type: none"> • Gidaliburua (3er ciclo)
	6º	<ul style="list-style-type: none"> • Plastika. Lan koaderno 	
Santillana	5º	<ul style="list-style-type: none"> • Educación artística. Dibujo y pintura • Educación artística. Recortar y construir 	<ul style="list-style-type: none"> • Educación artística. Guía y recursos
	6º	<ul style="list-style-type: none"> • Educación artística. Carpeta de materiales • Educación artística. Dibujo y pintura • Educación artística. Recortar y construir 	<ul style="list-style-type: none"> • Educación artística. Guía y recursos
SM	5º	<i>Carpeta Taller de Plástica:</i> <ul style="list-style-type: none"> • Dibujo y pinto • Coloreo, recorto y construyo 	<ul style="list-style-type: none"> • Taller de plástica. Recursos didácticos
	6º	<i>Carpeta Taller de Plástica:</i> <ul style="list-style-type: none"> • Dibujo y pinto • Coloreo, recorto y construyo 	<ul style="list-style-type: none"> • Taller de plástica. Recursos didácticos

3. ANÁLISIS Y COMENTARIO DE RESULTADOS

En el presente apartado se recogen algunos resultados obtenidos de la investigación en curso.

Presentación global

Todos los materiales se dedican exclusivamente a Plástica, con excepciones detectadas en las guías docentes de dos editoriales: en SM, se recogen las tres materias (Música, Plástica y Dramatización) en la misma guía, pero cada una de ellas constituye una parte independiente; en Elkar, la guía incluye Conocimiento del Medio, Euskara, Matemáticas, Educación Artística (Dramatización, Música y Plástica) y Educación Corporal. Quizás esto pueda ser reflejo de la consideración de la Plástica como una materia independiente, lo que se transmite a alumnado y profesorado mediante la existencia de volúmenes sin conexión entre sí. El hecho de que la asignatura sea presentada en volúmenes específicos puede valorarse como positivo en la medida en que reconoce la especificidad de los contenidos y cierta autonomía de la materia.

El 75% de los textos incluye material complementario o espacio para las tareas, bien sea aparte o en el propio libro del alumnado; generalmente es un material de apoyo a tareas de producción, lo que contribuye a consolidar la idea de la asignatura como un momento en el que se “hacen” cosas. Aunque facilitan las tareas, eliminan la fase de búsqueda y selección de materiales apropiados para la realización de cada tarea. Además, se uniformizan los resultados anulando la posibilidad de que cada estudiante elabore sus propias soluciones.

Tipos de contenido

La presencia, al menos en las guías docentes, de los tres tipos de contenidos y en proporción bastante equilibrada (ver gráfico 1), muestra la influencia de la Reforma Educativa en la inclusión de contenidos tradicionalmente ausentes de la Plástica. Sin embargo, no parece haber correspondencia entre la lista de contenidos que figura en las guías y los que aparecen en los materiales del alumnado. Este desajuste puede reflejar más el afán de las editoriales por adoptar el perfil exigido por la administración educativa —por cumplir un trámite—, que un cambio en la importancia atribuida a los distintos tipos de contenidos.

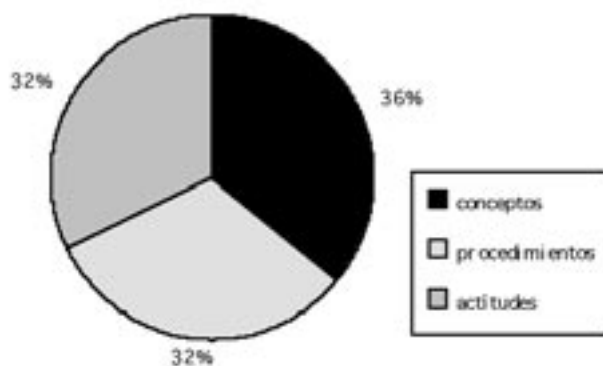


GRAFICO 1. Tipos de contenidos.

Selección de contenidos

La presencia de siete bloques temáticos distintos en casi todos los libros analizados (gramática visual, dibujo y pintura, y artesanía, aparecen en todos los libros; en segundo lugar escultura (93%) y en tercer lugar (87%) teoría de la imagen, diseño gráfico y dramatización) es excesiva, pone de manifiesto la ausencia de una selección rigurosa de contenidos y provoca un tratamiento superficial de los mismos. Si bien la inclusión de bloques como teoría de la imagen, diseño gráfico reflejan un intento de actualización, es evidente que la concepción de la asignatura sigue girando sobre ejes tradicionales e incluso se concede más relevancia a contenidos vinculados a la dramatización que a otros específicos del área.

Por otra parte, podemos subrayar la presencia de aspectos referidos a arte y cultura en casi todos los libros, aunque hay diferencias acusadas en los contenidos concretos. Dentro de este bloque, destacan en primer lugar las referencias a estilos artísticos (73%); como contraste, sólo un 27% menciona el entorno social del arte, lo que indica que casi todos los textos presentan el arte como un universo hermético. En el 50% de los textos aparecen breves apuntes biográficos de artistas, que pertenecen en su totalidad a las artes tradicionales: son casi todos pintores. También hemos detectado alguna referencia al arte (53%), generalmente como creador de belleza.

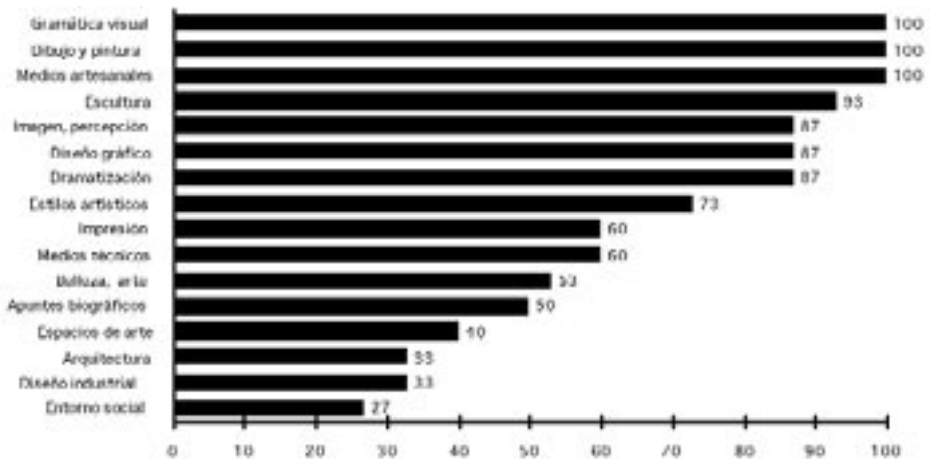


GRAFICO 2: Temas tratados.

La intención interdisciplinar se pone de manifiesto en el 53% de textos en cuyas guías docentes se citan áreas con contenidos comunes, sobre todo Conocimiento del Medio. El 80% menciona diversos contenidos transversales, que incluso se utilizan para introducir lecciones y enfocar tareas.

Por último, como muestra poco relevante pero sintomática de la falta de una acotación razonable del área podemos mencionar ese 20% de textos donde se hace referencia a contenidos que no tienen ninguna conexión con el área: confeccionar perfumes o hacer recetas de cocina sólo justifican su presencia cuando se confunden educación visual y educación sensorial.

Organización y secuenciación de contenidos

La existencia de un número muy distinto de unidades didácticas (entre 5 y 15) revela las diferencias entre las editoriales en la organización de contenidos.. Los contenidos son el único criterio para configurar las diferentes unidades didácticas en el 62% de los textos, mientras el 38% restante tiene en cuenta, además, el entorno y los intereses del alumnado como ejes para organizar las unidades didácticas. En una editorial (Elkar) los contenidos se agrupan sólo por tareas que en ocasiones se relacionan sucesivamente pero sin formar unidades didácticas diferenciadas.

Más allá de cada unidad didáctica, la organización de los contenidos en bloques dentro del mismo curso aparece en un 40% de textos, los mismos en cuyas guías didácticas figura el criterio para fijar la secuencia de contenidos. El 60% restante no establece ningún criterio secuenciador, con lo que se pierde la continuidad que permita encontrar una cierta relación entre las diversas cuestiones que se proponen al alumnado; es decir, producen la sensación de unidades didácticas meramente yuxtapuestas.

Además, sólo el 13% de las guías expresa la continuidad entre 5º y 6º, con lo que se pierde la ocasión de reforzar la idea de ciclo también desde la Plástica.

Imágenes

La presencia de imágenes (ver gráfico 3) arroja los siguientes resultados: una editorial, Elkar, no usa ninguna imagen (12%), por lo que la selección de imágenes queda en manos de alumnado y profesorado. En el extremo opuesto nos encontramos con un 38% de los textos (un 43% si sólo contamos los textos ilustrados) donde las imágenes ocupan una media de más del 75% de la superficie de la página, lo que reafirma la escasa presencia de contenidos escritos. Como excepción, los libros del alumnado de SM no contienen ninguna información escrita excepto breves instrucciones del tipo “completar los degradados de color” para abordar los ejercicios propuestos. De este modo, impartir los contenidos que aparecen en la guía docente depende exclusivamente del enseñante, ya que el libro del alumnado es un mero cuaderno de ejercicios.

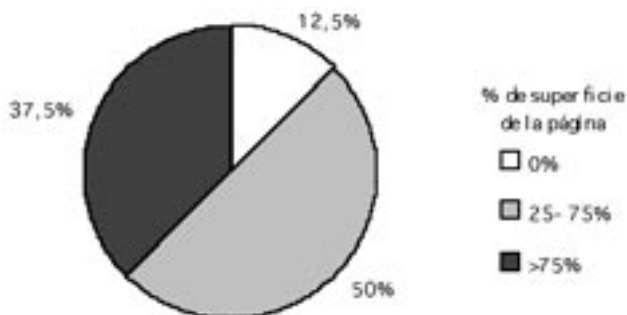


GRAFICO 3: Porcentaje de páginas y de superficie ocupada por imágenes.

En un 43% de los textos encontramos todos los tipos de imágenes examinados (ver gráfico 4), y en un 29% todos excepto trabajos del alumnado. Podemos afirmar que la variedad de referentes visuales se corresponde con la naturaleza de la asignatura. Sólo hemos encontrado un libro (Alhambra 5º) que contiene únicamente ilustraciones.

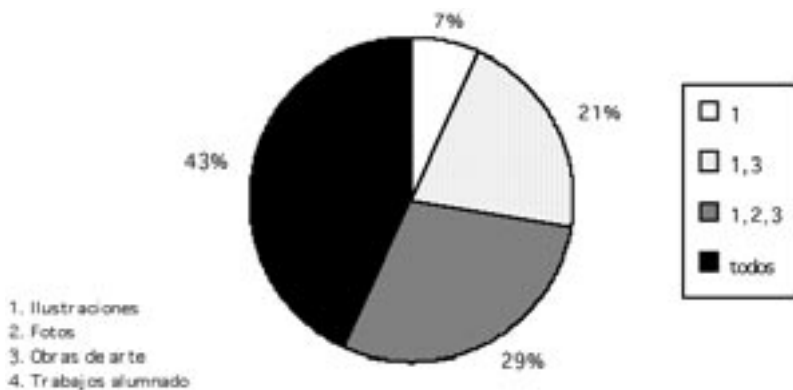


GRAFICO 4: Tipos de imágenes.

Metodología

Explicitación de objetivos

Aparecen explicitados en las guías docentes aunque con niveles de concreción que van desde los objetivos de etapa, ciclo y curso, hasta los de bloques temáticos y lecciones. Sólo el 46% de los libros de texto del alumnado especifican los objetivos bien sea en el marco de la lección o en cada tarea, si bien se ha detectado cierta tendencia a formulaciones de tipo general que en muchos casos no contribuyen demasiado a aclarar al alumnado lo que se pretende conseguir.

Tratamiento de contenidos

Unicamente el 27% de los libros del alumnado presenta los contenidos como respuesta a problemas o preguntas, lo que parece indicar una escasa asunción de una estrategia acorde con la concepción constructivista propuesta por la Reforma.

Por otra parte, un 73% de textos relaciona los contenidos con el entorno cotidiano aunque sólo un 46% los vincula con sus intereses; esto puede interpretarse como una estrategia insuficiente para implicar al alumnado en los contenidos que aprende. Supone en cualquier caso una novedad, dada la tendencia del área a considerar los contenidos como intrínsecamente atractivos para el alumnado independientemente de su tratamiento.

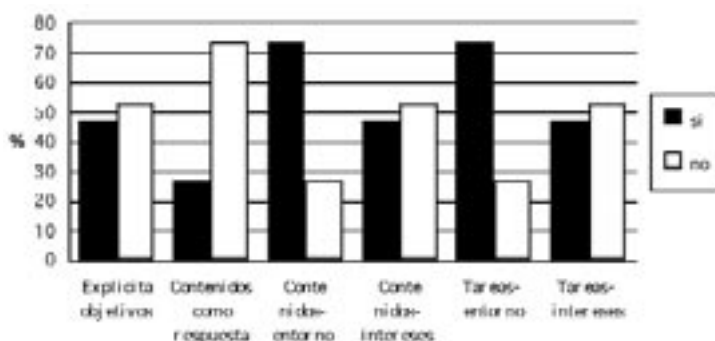


GRAFICO 5. Metodología.

Tareas

En consonancia con el tratamiento de los contenidos, las tareas también se relacionan en un 73% de los libros con el entorno cotidiano del alumnado (la ciudad, la casa, las personas de su entorno, la naturaleza). Por su parte, podemos considerar como próximas a sus intereses algunas de las tareas sugeridas sólo en el 46% de los textos.

Las tareas de refuerzo y ampliación, se encuentran en un 80% de los textos analizados, lo que evidencia el interés por adaptarse a las necesidades individuales de cada estudiante.

Evaluación

El 87% de los libros de texto no presenta tareas de autoevaluación, con lo que se priva al alumnado de la posibilidad de comprobar por sí mismo los conocimientos adquiridos.

Un 87% de las guías docentes muestra de modo explícito criterios de evaluación. Esto supone sin duda, un avance, aunque insuficiente, respecto a la tradicional situación de un área donde la evaluación se rige por criterios más bien difusos y poco homologables con el resto de materias.

4. CONSIDERACIONES FINALES

De los resultados de este primer examen podemos extraer de modo provisional algunas consideraciones relevantes:

1. Todos los libros del alumnado son específicos para Plástica. La existencia del área de Educación Artística como compuesta por Música, Plástica y Dramatización no queda reflejada en ningún momento a través de los materiales analizados. Sería interesante conocer si el uso de una guía docente común podría provocar un mayor contacto entre las tres materias.

La presencia de material complementario contribuye a reforzar el carácter manual de la asignatura, ya que está diseñado para tareas de producción plástica: completar ejercicios, recortar y construir.

2. Los tres tipos de contenidos propuestos en la Reforma (conceptos, procedimientos y actitudes) aparecen en todas las guías docentes y en proporción equilibrada. Sin embargo, esto parece más un intento de adecuar las publicaciones a las directrices de la Reforma que la consecuencia de una valoración homogénea de los tres tipos de contenidos, ya que no se corresponde con una presencia equilibrada de los mismos en los libros de texto del alumnado.

3. La selección cultural sigue centrada sobre todo en los contenidos tradicionales (gramática, dibujo y pintura, medios artesanales). Si bien se han introducido otros temas propuestos por la Reforma esto no parece reflejar un cambio relevante en la concepción del área. Los libros analizados corroboran la idea de una extraordinaria variedad y dispersión de temas. Esto puede revelar una falta de criterios para acotar los contenidos que se ponen a disposición del alumnado.

Aparecen algunas referencias a contenidos de otras áreas que reflejan una cierta orientación interdisciplinar. Por otra parte, en casi todos los textos se incluyen contenidos transversales, tal y como sugiere la Reforma..

4. La mayoría de textos analizados no muestra una organización y secuenciación de contenidos dentro del mismo curso, y casi todos ignoran la secuenciación entre 5º y 6ª. Esto muestra la habitual falta de estructura del área y una tendencia dominante a la mera yuxtaposición de contenidos. Con ello se pierde la ocasión de presentar el área de conocimiento como un todo organizado.

5. Hay una presencia masiva de imágenes en la mayoría de los libros. En algunos casos, se limita de modo excesivo la presencia de texto escrito, lo que sólo permite un desarrollo superficial de los contenidos; el libro de texto actúa como un mero cuaderno de ejercicios. Podemos decir que no se aprovecha para una de sus funciones básicas: la transmisión de información.

La mayoría de los textos incluyen diversos tipos de imágenes que enriquecen la variedad de referentes visuales puestos a disposición del alumnado.

6. Se enuncian expresamente los objetivos en la mitad de los libros del alumnado, lo que supone un cambio respecto a la tradicional ausencia de orientación en la enseñanza-aprendizaje de la materia.

La mayoría de los textos no presenta los contenidos como respuesta a preguntas o problemas, lo que revela una escasa incorporación de las concepciones constructivistas propugnadas por la Reforma.

En casi todos los textos se han introducido referencias al entorno cotidiano del alumnado, tanto en los contenidos como en las tareas propuestas, lo que sugiere una intención motivadora.

Pero sólo hemos encontrado contenidos y tareas próximas a los intereses del alumnado en la mitad de los materiales analizados, siendo además ejemplos bastante aislados y carentes de una conexión con el resto. Esto puede indicar que, a pesar de todo, persiste una concepción de la Expresión Plástica y Visual como una área motivadora en sí misma.

7. La mayoría de los textos no presentan tareas de autoevaluación, lo que refuerza la idea de materia no necesariamente evaluable mediante los procedimientos utilizados en otras áreas. Sin embargo, en la mayoría de las guías docentes hemos encontrado criterios de evaluación, lo que supone un cambio respecto a su tradicional ausencia.

Podemos, por tanto, considerar que los actuales libros de texto de Expresión Plástica y Visual han incorporado algunos planteamientos propuestos por la Reforma pero de un modo más bien superficial y sin que ello haya supuesto un cambio sustancial en las concepciones tradicionalmente dominantes en el área.

Nota: Este trabajo forma parte de una investigación subvencionada por la Universidad del País Vasco. UPV/EHU 45.154-HA-6888/1999

REFERENCIAS

- Dobbs, S.M. (1992). *The DBAE Handbook. An overview of Discipline-Based Art Education*. Santa Mónica, CA.: The Getty Center for Education in the Arts.
- Eisner, E.W. (1995). *Educación la visión artística*. Barcelona: Paidós.
- Greer, W. D. (1987). La educación artística como disciplina: una aproximación al arte como una materia de estudio. *Revista de Arte y Educación*, 1(1), 115-126.
- Hernández, F. (1998). *Educación y cultura visual*. Sevilla: MCEP.
- Lampela, L. (1994). A description of art textbook use in Ohio. *Studies in Art Education*, 34 (4), 228-236.

Necesidades formativas del profesorado universitario para la utilización de las tecnologías de la formación y la comunicación*

*Inmaculada Maiz Olazabalaga (Universidad del País Vasco/
Euskal Herriko Unibertsitatea)*

Pedro Román Graván (Universidad de Sevilla)

Julio Barroso Osuna (Universidad de Sevilla)

*Carlos Castaño Garrido (Universidad del País Vasco/
Euskal Herriko Unibertsitatea)*

El objetivo de esta comunicación es dar cuenta de un proyecto de investigación subvencionado por la Dirección General de Universidades del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes que se ha desarrollado durante los meses de septiembre y noviembre de 2001, en las Universidades de Rovira y Virgili, Islas Baleares, Sevilla, Murcia, Santiago de Compostela y País Vasco.

Se recoge información del profesorado universitario, mediante un cuestionario, sobre dimensiones básicas como: aspectos generales del profesorado; presencia de medios audiovisuales, informáticos y NN.TT. en los centros; formación del profesorado en estas cuestiones: utilización de estos instrumentos curriculares en el contexto universitario y aspectos organizativos a considerar para su utilización e inserción en los centros universitarios.

Además se realizan entrevistas a los responsables de medios y nuevas tecnologías de las diferentes universidades.

El proceso de evaluación de los resultados se ha llevado a cabo con una combinación de metodologías cuantitativas y cualitativas, que mediante la triangulación nos permiten conocer mejor nuestro objeto de estudio.

Palabras clave: *Tecnologías de la información y comunicación (TICs), presencia de medios, formación del profesorado.*

The aim of this communication is to inform about a research project subsidized by the " Dirección General de Universidades del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes", which was developed during the months of September and November 2001, at the Universities of Rovira and Virgili, Islas Baleares, Sevilla, Murcia, Santiago de Compostela and País Vasco.

Information about university teaching staff was gathered, by means of a questionnaire, about basic dimensions such as: general aspects of the teaching staff; presence of audiovisual, computers and NN.TT communications in the centers; training of the staff in these matters: the use of these curricular instruments in the university context and management aspects to consider for their use and insertion at the university centers.

Besides, those responsible for resources and new technology of the different university centers are interviewed.

The evaluation process of the results has been carried out by means of a combination of quantitative and qualitative methodologies, which through triangulation allow us to know better the aim of our study.

Key words: Information and communication technologies (TICs), presence of resources, the training of the teaching staff.

1.- INTRODUCCIÓN.

La utilización de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza es un tema de máxima actualidad en la literatura científica educativa. Este interés ha sido recogido también por el Curso de Doctorado en Psicodidáctica, como prueba tanto la existencia de una línea de investigación en torno a esta problemática como el propio lema general de las Jornadas que celebramos: “La Educación en la Sociedad de la Información”.

Ya en un trabajo anterior que publicamos en este mismo contexto (Castaño, 2000), justificábamos la necesidad de reflexionar sobre la investigación y utilización en la educación de los medios de enseñanza en base a los siguientes argumentos:

- Por la propia entidad de la investigación en medios de enseñanza (Castaño, 1994b).
- Por la concepción de los procesos educativos y de enseñanza-aprendizaje como procesos mediacionales (Olson y Bruner, 1974), en los cuales el alumno aprende sobre la realidad, pero fuera de ella, y es a través de los símbolos de los medios y de la codificación que de ellos se hace como se les presenta la realidad.
- Por la inevitabilidad de este aprendizaje mediado (Gimeno, 1991).
- Por la influencia que tienen los medios dentro y fuera de los contextos instruccionales como elementos socializadores de los alumnos.
- Por la presencia creciente de los nuevos medios en el entorno del aprendizaje escolar. Desde este punto de vista señalamos el efecto que la tecnología produce en el profesorado (Castaño, 1994d), y el impacto de las tecnologías de la información y la comunicación en la organización de los centros docentes.

A modo de resumen, podemos decir que el influjo de la tecnología afecta a todos los ámbitos de la educación:

1. Influye en la vida del profesor. Afecta a su estilo de enseñanza y a la organización social de la clase, así como a la propia gestión del aula.
2. Influye en el curriculum escolar
3. Influye en los procesos de socialización y aprendizaje de los alumnos
4. Influye en la propia organización de los centros docentes.

2.- LA UTILIZACIÓN DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS POR LOS PROFESORES.

La integración de los medios audiovisuales, informáticos y nuevas tecnologías de la información y la comunicación en el curriculum viene condicionada por una multitud de variables. Algunas van a estar relacionadas directamente con los propios medios, otras con el profesorado y otras con la propia estructura del sistema educa-

tivo, los centros de enseñanza y los contextos donde van a ser introducidos. Una síntesis de las variables más significativas nos las presenta Cabero (2001, 390):

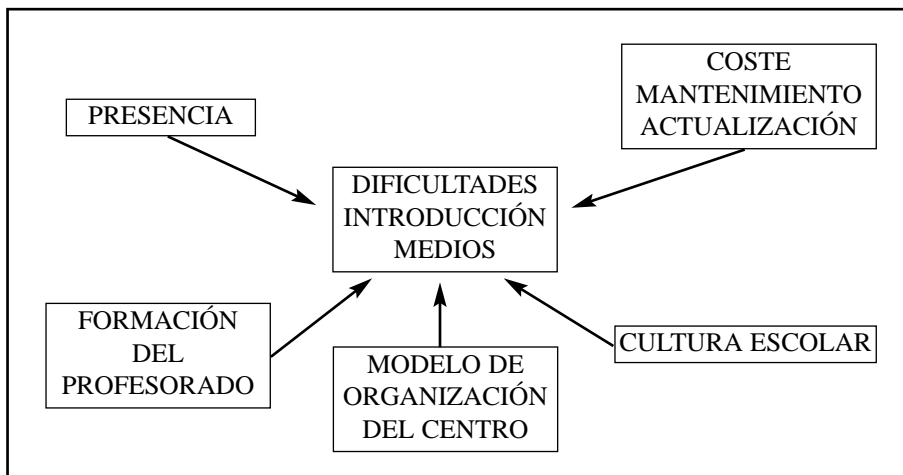


Figura 1. Dificultades generales para la introducción de los medios en el sistema educativo (Cabero, 2001.390)

En el presente trabajo nos preguntaremos por la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación por parte de los profesores universitarios. La introducción tanto de estas tecnologías como de las que podríamos llamar tradicionales pasa, sin lugar a dudas, “tanto porque el profesorado tenga actitudes favorables hacia las mismas como por una capacitación adecuada para su incorporación en su práctica profesional” (Cabero, 2000, 63).

Atendiendo al primer factor identificado, son varios los trabajos realizados tanto en nuestro contexto como fuera de él sobre las actitudes de los profesores hacia los medios de enseñanza y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Nosotros mismos (Cabero, 1993; Castaño, 1994a y 1994c) hemos abordado antes esta problemática, destacando dos conclusiones principales: 1) que pueden establecerse diferentes perfiles tipo de profesores en función de las actitudes y predisposiciones manifestadas hacia el uso de los medios, así como de su utilización; y 2) que debe de moderarse la relación que se establece con frecuencia en la literatura entre las actitudes de los profesores hacia los medios y utilización que hacen de los mismos.

En este sentido, encontramos que la formación en medios de los profesores, la dotación de medios de los centros y el área de enseñanza explican en mayor medida la utilización de medios y recursos tecnológicos por parte de los profesores que las actitudes manifestadas hacia los medios por esos mismos profesores.

Trabajos posteriores, como los desarrollados por Blázquez y otros (2000), o Rodríguez (2000), señalan asimismo la influencia de la formación técnica y didáctica de los profesores en el uso de medios, la experiencia en el trabajo con medios y la organización de los recursos en los centros. Estas variables han sido también consideradas en nuestro estudio.

Por lo que respecta a la formación de los profesores, debemos señalar que no nos referimos exclusivamente a lo técnico, sino también a las dimensiones didácticas, semiológicas, y al diseño y producción de medios. De la revisión de la investigación efectuada por Cabero (2002) relacionada con este tópico, caben destacarse las siguientes cuestiones:

- Escasa preparación de los profesores para la integración de los medios y nuevas tecnologías en sus prácticas educativas (Rodríguez, 2000; Pérez Pérez y otros, 1998; Ortega, 1998; Fernández Morante y Cebreiro, 2002).
- Mayor nivel de formación en relación a los medios audiovisuales que a los medios informáticos (Cabero y otros, 2000a, b y c; Fernández Morante y Cebreiro, 2002).
- La formación que poseen los profesores es básicamente una formación instrumental, existiendo grandes carencias en relación a la formación para el uso didáctico de los medios y para el diseño y producción de materiales (Cabero y otros, 2000a, b y c; Fernández Morante y Cebreiro, 2002).

Por último, señalar la importancia y la oportunidad de centrar este trabajo en el nivel universitario, puesto que la mayoría de las investigaciones realizadas en nuestro contexto han sido realizadas en la enseñanza no universitaria.

3.-LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN EN LA UNIVERSIDAD.

3.1.- Objetivos de la investigación.

Los objetivos generales que se pretenden alcanzar en nuestro trabajo son los siguientes:

Objetivos generales de la investigación
1. Identificar los usos en general que los profesores universitarios hacen de las nuevas tecnologías para su actividad profesional de la enseñanza e investigación.
2. Analizar si la utilización de las nuevas tecnologías por parte de los profesores responde a unos parámetros de generalidad en función de la Universidad, las áreas de conocimiento y la situación administrativa de los profesores.
3. Obtener información sobre la valoración que los profesores realizan de las posibilidades que las nuevas tecnologías pueden aportar para la enseñanza y la investigación.
4. Conocer la formación que los profesores tienen para la utilización técnica y didáctica de las nuevas tecnologías, y las necesidades formativas que perciben.
5. Identificar modelos de formación del profesorado que se perciben como más útiles e interesantes para la formación en nuevas tecnologías.

6. Identificar los problemas organizativos que facilitan o dificultan, según los responsables de nuevas tecnologías de las Universidades para la incorporación de las nuevas tecnologías a la práctica docente e investigadora de los profesores.
7. Contrastar las diferentes propuestas institucionales encontradas para la introducción de las nuevas tecnologías en la Universidad.
8. Confeccionar un esquema de referencia con los resultados obtenidos, que sirva de guía y reseña para la planificación y desarrollo de acciones formativas y asesoramiento.

3.2. Fases y estrategias del desarrollo de la investigación.

El estudio que presentamos se puede enmarcar dentro de los estudios de tipo descriptivo y concretamente en los denominados “ex post ipso” donde el investigador se plantea la validación de las hipótesis cuando el fenómeno ya ha sucedido (Bisquerra, 1989).

Se han utilizado dos técnicas de análisis y recogida de la información: cuestionario a cumplimentar por los profesores y entrevistas a responsables universitarios en materia de aplicación de las nuevas tecnologías a la enseñanza y la investigación y la formación y perfeccionamiento del profesorado.

En este estudio se han combinado la metodología cuantitativa y la cualitativa, con el fin de que la combinación de ambas estrategias metodológicas amplíe las posibilidades de conocer el fenómeno a estudiar. Finalmente se ha realizado una triangulación entre los datos obtenidos por ambos procedimientos, que como explica Pérez Serrano (1994:81) “...implica que los datos se recojan desde puntos de vista distintos y realizar comparaciones múltiples de un fenómeno único, de un grupo –y en varios momentos- utilizando perspectivas diversas y múltiples procedimientos”.

La población de esta investigación está formada por profesorado universitario de las universidades de Sevilla, Murcia, Rovira i Virgili, País Vasco, Santiago e Islas Baleares, contemplada según los siguientes estratos:

- Universidad.
- Tipo de situación administrativa del profesorado: contratados y funcionarios.
- Área científica donde el profesor imparte docencia: artes y humanidades, ciencias exactas, ingeniería y tecnología, ciencias sociales y ciencias de la salud.

El primero de ellos estaba formado por seis subestratos: Sevilla, Murcia, Islas Baleares, Rovira i Virgili, Santiago y País Vasco. El segundo por dos subestratos: contratados y funcionarios. Y el tercero por los siguientes: artes y humanidades, ciencias exactas, ingeniería y tecnología, ciencias sociales y ciencias de la salud.

La muestra final obtenida estaba compuesta por 1.765 profesores, que se repartían por las diferentes universidades de acuerdo a la siguiente distribución:

Sevilla	469 profesores
País Vasco	417 profesores
Islas Baleares	116 profesores
Rovira i Virgili	292 profesores
Murcia	446 profesores
Santiago	248 profesores

Figura 3. Sujetos de la investigación.

3.3. Recogida de información.

Los instrumentos de recogida de información que se han utilizado son: el cuestionario y las entrevistas.

El cuestionario elaborado estaba compuesto por 40 ítems de diferente tipología, desde las respuestas cerradas hasta las de elección múltiple y las abiertas. Se pretendía recoger información en las siguientes dimensiones:

- aspectos generales y personales del profesor/a.
- presencia de medios audiovisuales, informáticos y nuevas tecnologías en los centros.
- formación del profesorado para la utilización de los medios audiovisuales, informáticos y nuevas tecnologías en los centros.
- usos, funciones, frecuencia de utilización y adaptaciones que los profesores/as realizan de los medios audiovisuales, informáticos y nuevas tecnologías.
- aspectos organizativos que facilitan o dificultan la incorporación en los centros de los medios audiovisuales, informáticos y nuevas tecnologías.

Para elaborar el cuestionario se revisaron diferentes cuestionarios de otras tantas investigaciones: Gallego (1997), Cabero (1993, 1994a, 1994b, 2000a), Castaño (1994a), Sevillano y Bartolomé (1994), De Pablos (1988), Escudero (1989), Rodríguez (2000) entre otros y se aplicó a los datos obtenidos el coeficiente de consistencia alfa de Crombach

La entrevista se ha utilizado con el objetivo de profundizar en los datos abordados por los profesores/as en los cuestionarios y subsanar las limitaciones que como técnica de recogida de información poseen los cuestionarios. Hemos querido conseguir al menos dos de los fines para los que puede usarse según Cohen y Manion (1990): En primer lugar, aparece como un buen recurso para la recogida de datos permitiéndonos obtener gran cantidad de información acerca del conocimiento que el responsable de medios tiene sobre la existencia, conservación, posibilidades, etc. de los medios audiovisuales y las nuevas tecnologías en los centros educativos donde desarrolla su labor, desde la múltiple perspectiva de educador, enseñante, coordinador y dinamizador del uso y aplicación de los medios a la enseñanza. Se entiende que durante la entrevista es posible desarrollar los motivos, argumentos, etc. del entre-

vistado frente a las cuestiones que no pudieron ser desarrolladas por la muestra de profesores que contestaron al cuestionario en la primera fase del proyecto. Y en segundo lugar, nos permitirán en combinación con las otras técnicas de recogida de información profundizar en la problemática que nos preocupa.

Nuestras entrevistas han sido entrevistas informales en el sentido de que partiendo de un guión establecido anteriormente, la propia marcha de la entrevista establecía que la secuencia de las preguntas se fuese modificando de acuerdo con las respuestas de los profesores.

El protocolo de las entrevistas debía respetar, recoger y profundizar las grandes dimensiones recogidas en el cuestionario, condición esencial para dotar al proceso de investigación de continuidad y coherencia, y por otra parte, ello permitiría igualmente la relación y el contraste de datos cuantitativos y cualitativos. Se sometió, primero, a un proceso de revisión por cada una de las Universidades participantes para llegar al protocolo definitivo que pretendía recoger información en cinco grandes dimensiones:

- *funciones de los responsables*: aspectos personales y descriptivos de los profesionales entrevistados ofreciendo las características generales del puesto que desempeñan en la institución donde trabajan.
- *utilización de medios y nuevas tecnologías*: funciones, finalidades, presencia y uso que hace el profesorado universitario, en general, de los medios audiovisuales y de las nuevas tecnologías.
- *conciencia en cuanto a la aceptación de los medios*: tipo de aceptación que tiene las Nuevas Tecnologías en el profesorado universitario.
- *medidas que favorecen el uso*: iniciativas por parte de la universidad, instituciones, departamentos, profesores, etc., que de alguna manera han favorecido o pueden favorecer el uso de medios y Nuevas Tecnologías.
- *necesidades formativas*: aspectos formativos más deficitarios por parte del profesorado universitario y que repercuten en la utilización de medios y Nuevas Tecnologías.

Estas entrevistas se han realizado a responsables de las diferentes Universidades en materias de aplicación de las nuevas tecnologías a la enseñanza y la investigación, y la formación y perfeccionamiento del profesorado. De las veintiuna entrevistas recogidas, la distribución por funciones o cargos en las diferentes universidades son las siguientes:

Vicerrectores = 3
Directores de ICEs = 2
Directores de Secretariados en Audiov. Y NN.TT. = 7
Técnicos de Servicios de Recursos = 1
Profesores Tecnología Educativa = 2
Miembro Comisión de NN.TT. = 1
Otros (no detallados) = 5

Para la realización del estudio se ha utilizado el programa HiperResearch de Hess-Biber (1994). Como es habitual en la investigación cualitativa, antes de someter a los datos al este programa se codificaron las entrevistas siguiendo las fases de preanálisis, formación del sistema de categorías (hasta un total de 71 en las cinco dimensiones citadas) y codificación.

4.- DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS.

El volumen de los cuestionarios y de entrevistas realizados, tanto por la diversidad de Universidades a las que pertenecen, como por las diferentes áreas de conocimiento que recogen y la diversidad de cargos que ostentan, nos permiten señalar que los resultados obtenidos reflejan con claridad la situación de las Tecnologías de la Información en la Universidad del Estado.

También la combinación de técnicas de recogida de información cuantitativas y cualitativas se ha presentado como una estrategia significativa para la evaluación de la utilización que se hace en las universidades de los medios audiovisuales, informáticos y las denominadas nuevas tecnologías de la información y comunicación.

A pesar de todo debemos ser conscientes de que los instrumentos utilizados, y su procedimiento de aplicación, también introducen una serie de sesgos que deben de ser contemplados para una correcta interpretación de los resultados. Sin embargo, hay que indicar, que éstos pueden ser asumidos para explicar la tendencia de su utilización y presencia.

Estos últimos comentarios están avalados por las características y significación de las personas que cumplimentaron los cuestionarios, con bastantes años en la docencia universitaria y ocupando cargos de responsabilidad en las diferentes universidades para la incorporación de las TICs en ellas.

Una constante que aparece en nuestro estudio es el interés que los medios audiovisuales, los medios informáticos y las nuevas tecnologías, despiertan en el profesorado, sin llegar a atribuirles el papel de la “panacea” que resolverá todos los problemas educativos, sí se le asigna un papel significativo en la docencia, para su mejora, la motivación del alumnado y la realización de una enseñanza de calidad.

Por otra parte, teniendo en cuenta la edad de los/as profesores/as que han cumplimentado los cuestionarios y los años que llevan de docentes, los convierten al mismo tiempo en informantes significativos, con conocimiento del contexto de la formación universitaria, para aportar información en la temática que a nosotros nos preocupa. Además, teniendo en cuenta los resultados de las entrevistas y de los cuestionarios, los profesores/as que suelen utilizar los medios informáticos son los de “Ciencia, tecnología e ingeniería” y los audiovisuales los de “Humanidades”. Al mismo tiempo se ha detectado una fuerte preocupación por la introducción y utilización de estas tecnologías de la información por los diferentes responsables de medios en las distintas universidades; es más, algunos de ellos asocian esta presencia con lo que se denomina desde la pedagogía y didáctica como innovación educativa.

Uno de los problemas más significativos que se ha detectado en el estudio es

la percepción negativa que los profesores tienen del volumen de medios existentes en sus respectivos centros. Aunque esta situación se hace más preocupante en los medios informáticos y en las denominadas nuevas tecnologías de la información y comunicación, como lo demuestra que medios como las conexiones a Internet en las aulas, los videoproyectores o los ordenadores con capacidad multimedia son los que menor presencia tienen, junto con las videograbadoras. En cambio, si se aprecia su presencia en los despachos de los profesores.

Resulta interesante que el ordenador comienza a percibirse como un medio imprescindible para la realización de la actividad profesional de la enseñanza, de la investigación y de la administración por parte de los profesores de nuestro estudio. Este interés es altamente significativo, si tenemos en cuenta que la tecnología del futuro, que será la telemática, girará en torno al ordenador, de forma que tener profesorado con actitud positiva y significativa hacia los mismos será un elemento inicial significativo para garantizar la explotación didáctica de las redes telemáticas, y realizar desde lo que se empieza a denominar como “formación on-line” hasta la tutoría virtual.

Esta investigación nos ha aportado el dato de que independientemente del medio al cual nos estemos refiriendo, y a la dimensión de formación (técnica, didáctica y para la producción), los profesores perciben que ella es necesaria e importante para desarrollar su actividad profesional de enseñanza e investigación.

Es resaltable también que el profesorado introduce poca variabilidad en los medios utilizados y además son fundamentalmente los tradicionales, los relacionados directamente con la información. En cambio funciones más novedosas como la evaluación del profesorado y estudiante, instrumento de conocimiento, o como recurso para el análisis de la realidad circundante, son muy poco potenciadas.

Otra de las grandes preocupaciones que hemos encontrado, tanto en el profesorado como en los responsables universitarios, se refiere a los aspectos organizativos. Se hace necesario contar con personal técnico de apoyo para la producción, la formación y mantenimiento de los equipos.

* Proyecto de investigación aprobado por Resolución de 3 de septiembre de 2001 (BOE n° 226 de 20/09/2001), de la Dirección General de Universidades, por la que se conceden subvenciones de acciones con cargo al Programa de Estudios y Análisis destinadas a la mejora de la calidad de la enseñanza superior y de la actividad del profesorado universitario (Bases en Orden 11/04/2001; BOE 28/04/2001)

REFERENCIAS

- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*, Barcelona. CEAC.
- Blazquez, F. y otros (2000). Las actitudes del profesorado ante la informática. Un estudio comparativo entre Extremadura y el Alentejo. *Revista de Educación*, 323, 455-474.
- Cabero, J. (coord.) (1993). *Investigaciones sobre la informática en el centro*, Barcelona: PPU
- Cabero, J. (2001). *Tecnología educativa. Diseño y utilización de medios en la enseñanza*. Barcelona: Piados.
- Cabero, J. (dir.) (2002). *Las Tics en la Universidad*. Sevilla: MAD.
- Cabero, J. y otros (1994a). “Necesidades formativas de los asesores de medios audiovisuales e informática. estudio piloto (I)”, en BLÁZQUEZ, F. y otros. *En memoria de José Manuel López-Arenas. Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación para la Educación*. Sevilla: Alfar, 290-298.
- Cabero, J. y otros (1994b). “Necesidades formativas de los asesores de medios audiovisuales e informática. estudio piloto (II)”, en BLÁZQUEZ, F. y otros. *En memoria de José Manuel López-Arenas. Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación para la Educación*. Sevilla: Alfar, 298-309.
- Cabero, J. y otros (2000a). “Los usos de los medios audiovisuales, informáticos y las nuevas tecnologías en los centros andaluces. Las entrevistas”, en CABERO, J. Y otros (coords.). *Y continuamos avanzando. Las nuevas tecnologías para la mejora educativa*. Sevilla: Kronos, 503-534.
- Castaño, C. (1994a). *Análisis y evaluación de las actitudes de los profesores hacia los medios de enseñanza*. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Castaño, C. (1994b). “La investigación en medios y materiales de enseñanza” en SANCHO J.M. (coord.). *Para una tecnología educativa*. Barcelona: Horsori, pp. 269-295.
- Castaño, C. (1994c). “Las actitudes de los profesores hacia los medios de enseñanza” en *Píxel-Bit*, 1, pp. 63-80.
- Castaño, C. (1994d). “Perfiles tipo de profesores en relación con la utilización de medios de enseñanza” en BLÁZQUEZ, F., CABERO, J. y LOSCERTALES, F. (Coords). *En memoria de José Manuel López-Arenas. Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Educación*. Sevilla: Alfar, pp. 268-278.
- Castaño, C. (2000). “Los medios de enseñanza desde el punto de vista del currículum”. *Revista de Psicodidáctica*, 9, 101-110
- Cohen, L. y Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

- De Pablos, J. (1988). "Equipamiento y utilización de medios audiovisuales. Encuesta a profesores", *Revista de Educación*, 286, 371-392.
- Escudero, J.M. (1989). *Informe de Progreso. Fase experimental (Proyecto Atenea)*. Madrid: MEC.
- Fernández Morante, C. y Cebreiro, C. (2002). "La Universidad y las redes de comunicación. espacios para la colaboración en Europa". En ROSALES, C. (coord.). *Innovación en la Universidad*. Santiago de Compostela: Ediciones Nino, 293-304
- Gallego, M.J. (1997). *El profesorado y la televisión*, Granada: FORCE.
- Gimeno, J. (1991). "Los materiales y la enseñanza". *Cuadernos de Pedagogía*, 194, 10-15
- hess-Biber, S. y otros (1994). *HyperResearch from Researchware. A Content Analysis Toos for the Qualitative Researcher*, Randolph: Research Ware, Enc.
- Olson, D.R. y Bruner, J. (1974). "Learning through experience and learning through media". En OLSON, D.R. (Ed). *Medi and symbols. the forms of expression, communication and education*. Chicago: University of Chicago Press.
- Ortega, J.A. (Ed.). *Las tecnologías y medios de comunicación en el desarrollo del curriculum*. Granada: COM.ED.ES/ Grupo Editorial Universitario
- Pérez Pérez y otros (1998). "Actitudes del profesorado hacia la incorporación de las nuevas tecnologías de la comunicación en la educación". En CEBRIAN DE LA SERNA, M. y otros (Coords.). *Recursos tecnológicos para los procesos de enseñanza y aprendizaje*. Málaga: ICE de la Universidad de Málaga, 141-167
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. II. Técnicas y análisis de datos*, Madrid: La Muralla.
- Rodríguez, F. (2000). "Las actitudes del profesorado hacia la informática" en *Píxel-Bit*, 15, pp. 91-103.

Hacia una comprensión de la identidad nacional del alumnado de Magisterio.

Begoña Molero, José María Madariaga
Universidad del País Vasco/ Euskal Herriko Unibertsitatea

En el contexto escolar actual, en donde se viven simultáneamente fenómenos de carácter global y local, y en donde se está produciendo un aumento considerable de alumnado perteneciente a otras minorías culturales, étnicas o nacionales, la visión que tenga el profesorado sobre el concepto de identidad nacional o la imagen de su propio país puede interferir en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto del alumnado autóctono, como del foráneo.

A continuación presentamos una investigación que se está realizando en los tres territorios de la Comunidad Autónoma Vasca, subvencionada por la UPV/EHU (1/UPV 0024.354-H-14034/200) y que entre otras cuestiones aborda el tema de la imagen que sobre el País Vasco y la identidad nacional y cultural poseen los futuros maestros y maestras vascos.

palabras clave: *Identidad nacional, profesorado, idioma escolar*

In the current school context, where a phenomena of global and local features appears and where a sharply increase of students from other cultural, ethnic and national minorities happens, the image of teachers about the concept of national identity or the perception about their own country, could interfere in teaching-learning process of not only outsider students but also natives ones.

In the next pages it is presented a research that is being carried out in the three territories that form Basque Country, granted by UPV/EHU (1/UPV 0024.354-H-14034/200). That research reviews aspects such as the perception that future teachers have about Basque Country and its national and cultural identity.

Key words: *National identity, teachers, school language*

INTRODUCCIÓN:

LA CONCEPCIÓN DE NACIÓN. LA IDENTIDAD NACIONAL

La persona humana, como ser social que es, desarrolla su vida en diferentes grupos sociales, lo cual le obliga a asumir simultáneamente distintas formas de identidad colectiva: de género, familiar, religiosa, nacional o política. El trabajo que se presenta a continuación se centra en la identidad nacional, entendida ésta como un concepto multidimensional que incluye componentes simbólicos, culturales, territoriales, económicos y político-legales (Smith, 1991).

Existen distintas maneras de concebir la nación, aunque según los diferentes estudios que se han realizado en torno al nacionalismo (Breuilly, 1990; Gellner, 1988; Smith, 1991, 2000), o los de índole histórica (Hobsbawm, 1990; Kohn, 1984), se pueden simplificar en dos: concepción francesa u occidental y la concepción étnica o alemana.

La primera de ellas, la concepción francesa, es predominantemente espacial o territorial, lo cual implica que las naciones deben poseer territorios compactos y bien definidos. Junto al territorio, un segundo elemento destaca dentro de la idea de nación. Se trata de la idea de comunidad político-legal, lo cual conlleva una comunidad de leyes e instituciones con una única voluntad política. Así mismo, también supone la existencia de ciertas instituciones colectivas de carácter regulador cuya finalidad es dar expresión a sentimientos y objetivos políticos comunes. Por último, se presupone la existencia de un cierto número de valores y tradiciones comunes entre la población. El paradigma de este pensamiento lo constituye Renan (1882) y su conocida conferencia que lleva por título: *¿Qué es una nación?*.

Por su parte, la concepción étnica o alemana de la nación, está representada por el pensamiento de Herder (1784-1791). El nacionalismo que describe se caracteriza esencialmente porque destaca la importancia de la comunidad de nacimiento y la propia cultura. Entre los elementos que caracterizan al modelo destaca el linaje frente al territorio. La nación es una entidad natural, una gran familia cuyas raíces se remontan a una supuesta ascendencia común. Sus integrantes presentan vínculos familiares que les diferencian de los otros, por lo tanto, la nacionalidad está igualmente determinada de manera natural, de forma que puede ser denegada a quienes no cumplen ciertos datos mínimos naturales, entre los que ocupa un lugar destacado la lengua. Esta idea de nación tiene un fuerte componente afectivo, de tal manera que la dimensión nacional es sentida, experimentada como se siente una relación de filiación.

Sin embargo, estas dos concepciones de la nación –territorial y étnica- no son excluyentes (Schnapper, 1991). En todos los nacionalismos hay elementos étnicos y cívicos, en distintos grados y formas. Lo que sucede es que en ocasiones predominan los elementos cívicos y territoriales y en otras situaciones los componentes étnicos. La articulación de ambos puede resultar difícil y ser fuente de problemas (Álvarez Dorronsoro, 1993).

Centrándonos ya en la identidad nacional, las investigaciones que se han ocupado de analizar su génesis, han seguido enfoques diferentes según se hayan

centrado en uno u otro componente de las concepciones de nación analizadas. En concreto, las principales líneas de investigación han incluido aspectos diferentes, entre los que destacamos como más característicos los siguientes: la identificación nacional, el conocimiento del propio país y de otros países, las actitudes hacia el propio grupo (nacional/ étnico) y hacia otros grupos diferentes, así como la formación de estereotipos.

Nuestra investigación se fundamenta en los trabajos que tratan de integrar la Teoría de la Identidad Social de Tajfel (1978, 1981) y Turner (1991) con la Teoría de las Representaciones Sociales de Moscovici (1963, 1979). Son investigaciones que se preocupan más de los aspectos sociales, asumiendo que, el proceso de construcción del conocimiento puede diferir entre los individuos de los distintos grupos nacionales en función de las representaciones sociales asociadas a la identidad nacional.

Una preocupación que subyace a este planteamiento es la de buscar nuevas fórmulas que nos permitan afrontar los actuales retos educativos. Entre ellos es indiscutible la coexistencia de importantes fenómenos de globalización frente a otros locales de gran diversidad allí donde existen importantes minorías culturales, étnicas o nacionales que expresan una problemática explícita respecto de la identidad nacional.

El interés de este objetivo es mayor si tenemos en cuenta que nos encontramos en una sociedad cada vez más multicultural y compleja y que, por lo tanto, entraña cada vez más dificultades para la elaboración de la correspondiente identidad nacional. Esta identidad, como a su vez está vinculada con las representaciones sociales, se sitúa en la base del entramado del conocimiento social y, por tanto, de la adecuada formación de nuestro profesorado en este campo. Esto a su vez, genera un interés en el campo educativo y especialmente en el de las lenguas, por ser estas precisamente uno de los elementos definitorios de dicha identidad nacional.

Si bien en todo proceso de enseñanza-aprendizaje el papel del profesorado es fundamental, cuando se trata de este tipo de situaciones adquiere un carácter decisivo. La visión que tengan los profesores y profesoras sobre el concepto de identidad nacional y/o la imagen de su propia comunidad autónoma, puede interferir en el proceso educativo, especialmente en lo referente a la enseñanza de las lenguas, ya sea la propia de la comunidad u otras.

En consecuencia, este tema no se aborda desde una perspectiva histórico-geográfica, como se ha venido haciendo tradicionalmente. Pretende conocer el significado de la identidad nacional desde el punto de vista de orientación comportamental de la persona en el contexto social y también, como elemento clarificador del proceso de construcción del conocimiento social. Además, todo ello formando parte del sistema educativo en la medida en que se trata de estudiantes de Magisterio.

Estas razones justifican el estudio de la imagen que tiene el profesorado futuro vasco sobre el País Vasco y la identidad nacional y cultural, que se está realizando en los tres territorios de la Comunidad Autónoma Vasca, subvencionada por la UPV/EHU. (1/UPV 0024.354-H-14034/2001)

INVESTIGACIONES PREVIAS RELATIVAS A LA IDENTIDAD NACIONAL EN NIÑOS Y ADOLESCENTES

El tema de la investigación presentada es novedoso dado que las investigaciones realizadas hasta el momento se han enfocado al conocimiento de esa identidad en niños y jóvenes, pero no se ha planteado en universitarios, especialmente futuros educadores. Con la intención de considerar las diferentes variables explicativas que posibiliten el diseño de posteriores intervenciones educativas. Una excepción lo constituye el trabajo de Domínguez y Cuenca (2001) llevado a cabo en la Comunidad Andaluza con una muestra reducida.

Entre los numerosos trabajos que se han preocupado por el tema de la identidad nacional podemos destacar como más significativos los realizados en la Comunidad Canaria (Torres y García 1990, 1994), en la Comunidad Autónoma Vasca (Molero, 1999; Molero y Moreno, 2001), así como las investigaciones de Dougherty, Eisenhart y Webley (1992) en Argentina y en Gran Bretaña y la dirigida por Barrett (1997) en tres países distintos, España, Italia y Reino Unido. En todos ellos se han intentado delimitar los elementos centrales de los conceptos de nación e identidad nacional en los respectivos contextos.

Estos trabajos, con sus variantes en las conclusiones, destacan elementos como los apuntados en la introducción relativos al territorio, sentimiento de pertenencia, sistema político, cultura (especialmente la lengua), además de los componentes cognitivos que están estrechamente ligados al conocimiento e imagen del propio país, así como los correspondientes estereotipos.

Existen otros trabajos más parciales que se han centrado en uno de estos aspectos que constituyen la identidad. En este sentido, Guerra, Naranjo y Mestres (2001) se han centrado en el paisaje en Canarias; Domínguez y Cuenca (2001) se centran en la identificación nacional y las actitudes hacia los otros en la Comunidad Andaluza y finalmente, varios estudios se han centrado en el papel de la lengua como elemento vehiculador de la identidad y configurador en muchos casos de la identidad nacional, tales como los realizados en la Comunidad Autónoma Vasca y Navarra (Arribillaga y Molero, 1994, 1995, 1996; Molero, 1999; Madariaga, 1994; Madariaga y Molero, 2000).

No obstante, a pesar de la existencia de numerosas investigaciones al respecto, quedan aún sin resolver dos interrogantes esenciales. Tal y como plantean Domínguez y Cuenca (2001) en su estudio, desconocemos los elementos sobre los que se construyen las identidades, así como lo que contribuye a conformar una imagen de aquello con lo que es factible identificarse y aquello otro que se percibe como ajeno. Es por este motivo que una investigación como la nuestra está justificada.

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN PRESENTADA.

Descripción general

Como ya queda dicho el objetivo general de la investigación es conocer la imagen que sobre el País Vasco poseen los estudiantes de 1º de Magisterio de la U.P.V. / EHU. Dado que conocemos por anteriores investigaciones que dicha imagen

se vincula a la visión de la identidad nacional que tengan, se ha efectuado previamente una prueba piloto cuya finalidad es delimitar el papel que determinados elementos juegan en la representación del país. Entre esos elementos, además de la territorialidad, el paisaje, las características socioeconómicas, los elementos simbólicos y el conocimiento sobre el País Vasco, está naturalmente la identidad que es el centro de interés en este artículo.

La investigación en su conjunto se realizará en cuatro fases a lo largo de dos años. Este artículo recoge un avance de los resultados de la primera en lo referente a la identidad nacional. En dicha fase se ha procedido a la elaboración y aplicación a una muestra pequeña de una prueba piloto con dos cuestionarios relativos a la representación social del País Vasco y su conocimiento. La aplicación de dichos cuestionarios tiene como finalidad precisar los elementos definitorios conocidos por los trabajos previos de los investigadores (territorio, identidad, símbolos, idioma), así como también descubrir otros posibles desconocidos hasta el momento.

Muestra.

La muestra con la que se ha trabajado en esta fase inicial está formada por 106 alumnos y alumnas que comienzan sus estudios de Magisterio en la Escuela de Magisterio de Bilbao, con un reparto equilibrado en la muestra de alumnado perteneciente a cada uno de los modelos lingüísticos existentes en el centro (55 del modelo A y 51 del modelo D).

Objetivo.

El objetivo del estudio es conocer los elementos definitorios de la identidad nacional para los estudiantes de 1º de Magisterio, con el fin de encuadrarlos en una de las dos concepciones apuntadas: territorial o étnica. A su vez, y como consecuencia de ese encuadre se pretenden apuntar posibles formas de intervención educativa en su formación inicial.

En el estudio de dichos elementos definitorios, en esta investigación se presta mucho interés a la vinculación entre identidad nacional y territorio, dado que se ha convertido en un tema relevante de investigación al ser un binomio bastante clarificador de la visión del individuo.

Hipótesis.

Las hipótesis de nuestro trabajo son:

Hipótesis 1. No existe una concepción predominante de la identidad nacional, territorial o étnica, en el alumnado de 1º de Magisterio de Bilbao.

Hipótesis 2. Pueden existir diferencias significativas en la concepción de la nación entre el alumnado de los modelos A y D.

RESULTADOS

Los datos que aparecen a continuación son los obtenidos en la prueba piloto. Se trata, por tanto, más que de resultados definitivos, de tendencias que será preciso validarlas en la siguiente fase de la investigación.

Nos centraremos en dos temas, por una parte, la concepción de la identidad vasca, y por otra, la interpretación del concepto de nación, aunque ambos están muy relacionados. En primer lugar analizaremos los datos globales relativos a toda la muestra de estudiantes respecto a las dos cuestiones anteriormente mencionadas. A continuación, estos mismos datos serán analizados en función del idioma en el que han iniciado sus estudios, en castellano –modelo A- y en euskera –modelo D-.

Identidad vasca

Los datos obtenidos muestran que para estos jóvenes la característica principal para adquirir la condición de vasco es la voluntad expresa del individuo, sin que sea preciso cumplir unas condiciones previas como puedan ser los lazos familiares, la obligatoriedad de haber nacido en el país, o la residencia. De la misma manera es posible perder esa condición, si es su deseo o las circunstancias personales así lo propician. Se trata, por tanto, de una visión que representa el País Vasco como una comunidad en que los lazos de parentesco o la etnicidad pasan a un segundo lugar, y es la voluntad del individuo o del grupo lo que determina la formación de la identidad.

Estos datos parecen estar en consonancia con otras investigaciones realizadas previamente, aunque no estaban centradas en estudiantes de Magisterio. Linz (1986) en sus trabajos pioneros obtuvo que en la franja de edad de 18 a 24 años únicamente el 23% de los encuestados consideraban que haber nacido en Euskadi era una condición para ser considerado vasco.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Dev. típ.
Obligatoriedad de nacimiento para ser vasco	106	1	5	1.86	1.01
Pérdida de la condición de vasco por alejamiento	106	1	5	3.59	1.31
Reconocimiento de la condición de vasco a los nacidos fuera	106	1	5	4.02	1.20
Renuncia voluntaria a la condición de vasco	105	1	5	3.48	1.37

Tabla 1: Identidad vasca

Representación de la nación

En cuanto a la representación del concepto de nación, de las dos maneras clásicas de entender la nación, bien como una comunidad étnica o como una comunidad de ciudadanos, los datos muestran que ésta última es la mayoritaria. El 67% de los estudiantes de la muestra consideran que el principio básico de la nacionalidad es la voluntad, el deseo de vivir juntos. El acceso a la nacionalidad nace de una elección libre, frente al 19 % que piensan que la nacionalidad puede ser negada por no formar parte originario de la comunidad étnica.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Nación como comunidad étnica	99	1	5	2.73	1.01
Nación como comunidad territorial	97	2	5	3.98	.95

Tabla 2: Representación de la nación

Identidad vasca por modelos lingüísticos

Analizados los datos en función del modelo lingüístico, observamos que los planteamientos de los alumnos y alumnas del modelo A coinciden mayoritariamente con los del modelo D. Sin embargo existen diferencias significativas (Sig. .014) en la aceptación de la condición de vasco para aquellos que habiendo nacido fuera, expresen su voluntad de asumir esa condición. Son los euskaldunes los que de manera clara manifiestan que una persona a pesar de haber nacido fuera del País Vasco puede ser considerado vasca, por si mismo o por los demás si es esa su voluntad (Puntuación media de 4,31).

	Media		Desv. típ.		Error típico	
	A	D	A	D	A	D
Obligatoriedad de nacimiento para ser vasco	1.85	1.86	1.03	1.00	.14	.14
Pérdida de la condición de vasco por alejamiento	3.73	3.45	1.13	1.49	.15	.21
Reconocimiento de la condición de vasco a los nacidos fuera	3.75	4.31	1.32	.97	.18	.14
Renunciar voluntariamente a la condición de vasco	3.31	3.66	1.44	1.27	.19	.18

Tabla 3: Identidad vasca por modelos lingüísticos

Representación de la nación por modelos lingüísticos

En cuanto a la manera de entender la nación, los datos muestran que en ambos modelos lingüísticos predomina la visión francesa, la nación como comunidad de ciudadanos, frente a la alemana de nación como comunidad étnica. A pesar de que existen ligeras diferencias entre los modelos, éstas no llegan a ser significativas desde el punto de vista estadístico.

	Media		Desv. típ.		Error típico	
	A	D	A	D	A	D
Nación como comunidad étnica	2.70	2.76	.91	1.11	.13	.16
Nación como comunidad territorial	3.88	4.08	.95	.94	.14	.14

Tabla 4: Representación de la nación por modelos lingüísticos

CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos nos permiten afirmar que parece existir una tendencia entre el alumnado de 1º de Magisterio a entender la nación como una comunidad de ciudadanos (concepción territorial) más que como una comunidad de nacimiento (concepción étnica).

En un contexto bilingüe como es el vasco, resulta particularmente interesante los resultados obtenidos en los dos modelos lingüísticos. En efecto, vemos que esta concepción de la nación es mayoritaria tanto entre el alumnado del modelo A, como entre el del modelo D. Sin embargo, aunque existen coincidencias en la manera de entender la nación, se produce una diferencia significativa entre ambos en un elemento de marcado carácter territorial como es el reconocimiento de la condición de vasco/a a las personas nacidas fuera del País Vasco. Se puede comprobar que este elemento definidor de la identidad nacional vasca es más característico del alumnado del modelo D que del alumnado del modelo A.

Como hipótesis se puede avanzar que la explicación de esta diferencia podría hallarse en las características socio-personales del alumnado de cada modelo, por una parte, o en la propia experiencia educativa y lingüística, por otra. No obstante, este tipo de consideraciones deberán ser confirmadas o rechazadas en una fase posterior de la investigación en la que se proceda a una serie de entrevistas personales que permitan matizar el significado, a veces no muy claramente unívoco, de las palabras implicadas en la descripción de los correspondientes elementos de la identidad nacional vasca. Desde el punto de vista de la formación de maestros y maestras, es importante considerar que, en el caso de confirmarse esa tendencia interpretativa de la identidad nacional, sería necesario tenerlo en cuenta al trabajar con este alumnado, con el fin de buscar un mayor adaptación a la realidad multicultural que vivimos en nuestra tierra.

En todo caso es preciso recordar que se trata de una experiencia piloto con una pequeña muestra de alumnado de la Escuela de Magisterio de Bilbao que posteriormente deberá ser ratificada con una muestra representativa de las tres Escuelas de Magisterio públicas de la Comunidad Autónoma.

REFERENCIAS

- Alvarez Dorronsoro, I. (1993). *Diversidad cultural y conflicto nacional*. Madrid: Talasa.
- Arribillaga, A. y Molero, B. (1994 a). "Asunción de los símbolos nacionales (banderas) en las Comunidades Autónomas: el caso vasco". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20: 146-160.
- Arribillaga, A. y Molero, B. (1996). "El contexto social y escolar en el proceso de formación de la identidad social en Comunidad Foral Navarra". En M. MARIN (Comp.): *Sociedad y educación*. Sevilla: EUDEMA.
- Breuilly, J. (1990): *Nacionalismo y Estado*. Madrid: Pomares.
- Domínguez, C. y Cuenca, J. (2001). Nacionalismos e identidades: estudio analítico de concepciones de maestros en formación inicial" en ESTEPA J., FRIERA F. y PIÑEIRO R. (2001): *Identidades y territorios: un reto para la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Oviedo: Ediciones KRK.
- Guerra, E.; naranjo, R. y Mestres, A. (2001). Transformación del territorio e identidad paisajística en el ámbito del archipiélago canario. Una propuesta didáctica". En ESTEPA J., FRIERA F. y PIÑEIRO R. (2001): *Identidades y territorios: un reto para la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Oviedo: Ediciones KRK.
- Dougherty, Eisenhart y Webley (1992). "The role of social representations an national identities in the development of territorial knowledge: A study of political socialization in Argentina and England". *American Educational Research Journal* , 29 (4), págs. 809-835.
- Gellner, E. (1988). *Naciones y nacionalismo*. Madrid: Alianza Editorial.
- Hobsbawm, E. (1990). *Nations and Nationalism since 1780*. Trad. Cast.: *Naciones y nacionalismo desde 1780*. Barcelona: Crítica, 1995.
- Kohn, H. (1984). *Historia del nacionalismo*. Mexico: Fondo de cultura económica.
- Linz, J. L. (1986). *Conflicto en Euskadi*. Madrid: Calpe
- Madariaga, J.M. (1994). *Estudio de la influencia de los factores actitudinales y motivacionales en la adquisición del euskera*. Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- Madariaga, J.M. y Molero, B. (2000). La construcción sociocognitiva del conocimiento, *Revista de Psicodidáctica*, 9: 49-58.
- Molero, B. (1999). *El proceso de construcción infantil de la identidad nacional: conocimiento del propio país y de los símbolos nacionales*. Servicio editorial de la UPV/EHU.
- Molero, B. y Arribillaga, A. (1995). "Los símbolos nacionales. Estudio del proceso de conocimiento y desarrollo de actitudes en niños vizcaínos de edades comprendidas entre 6 y 16 años". *Inguruak. Revista Vasca de Sociología y Ciencia Política* , 11, págs. 177-192.

- Molero, B. y Moreno, A. (1991). “La comprensión infantil de la identidad nacional en el País Vasco: el conocimiento del propio país” en ESTEPA J., FRIERA F. y PIÑEIRO R. (2001): *Identidades y territorios: un reto para la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Oviedo: Ediciones KRK.
- Moscovici, S. (1963). “Attitudes and opinions”, *Annual Review of Psychology*, 14, págs. 231-260.
- Moscovici, S. (1979). *Psychologie des minorités actives*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Smith, A. D. (1991). *National identity*. Trad. Cast.: *La identidad nacional*. Madrid: Trama, 1997.
- Smith, A. D. (2000): *Nacionalismo y Modernidad*. Madrid: Istmo.
- Schnapper, D. (1991). *La France de l'integration*. Paris: Gallimard.
- Tajfel, H. (1978). *Differentiation between social groups*. Londres: Academic.
- Tajfel, H. (1981). *Human groups and social categories*. Trad. Cast.: *Grupos humanos y categorías sociales*. Barcelona, Herder, 1984.
- Torres, E. (1994). “la construcción psicológica de la nación: El desarrollo de las ideas y sentimientos nacionales” en M^a J. RODRIGO: *Contexto y desarrollo social*. Madrid: Síntesis Psicológica. Pág.. 305- 344.
- Torres, E. y García (1990). “The concept of nation and nationalist values of adolescents living in the autonomous community of the Canary Islands” en *Cuarta Conferencia Europea de Psicología del Desarrollo*.
- Turner, J.C. (1991). *Social Influence*. Londres: Open University Press.