

# REVISTA DE PSICODIDACTICA

Volumen 12 - Nº 2  
Año 2007



# REVISTA DE PSICODIDACTICA

<i>Sumario</i>	<i>Pag.</i>
Editorial .....	177
Los dominios social y personal del autoconcepto <i>Eider Goñi Palacios y Arantza Fernández Zabala</i> .....	179
Descripción del desarrollo organizacional y curricular de diferentes tipos de centro y etapas educativas <i>Javier Goikoetxea Piérola</i> .....	195
Acción tutorial sobre un trabajo de investigación colectivo <i>Antonio J. Vela Sánchez</i> .....	221
Mejora de la madurez vocacional con relación al nivel de estudios <i>Enrique Merino Tejedor</i> .....	237
Diferencias interindividuales en relación a la capacidad intelectual y personalidad en función del género en un grupo de estudiantes universitarios <i>Esperanza Bausela Herrerás</i> .....	249
El entrenamiento práctico universitario de los futuros profesionales de la educación musical: Aproximación a sus creencias desde la Universidad de Granada <i>M<sup>a</sup> José Latorre Medina</i> .....	257
La formación en técnicas de aprendizaje cooperativo del profesor universitario en el contexto de la convergencia europea <i>Benito León del Barco y Carlos Latas Pérez</i> .....	269
Autopercepción de la identidad en la transición a la edad adulta <i>Juan de Dios Uriarte Arciniega</i> .....	279

---

# REVISTA DE PSICODIDACTICA

<i>Summary</i>	<i>Pag.</i>
Editorial .....	177
Social and personal domains of self-concept <i>Eider Goñi Palacios y Arantza Fernández Zabala</i> .....	179
Description of the organizational and curricular development of different types of centres and educational stages <i>Javier Goikoetxea Piérola</i> .....	195
Tutorial action on a teamwork of research <i>Antonio J. Vela Sánchez</i> .....	221
The improvement of vocational maturity regarding the level of studies <i>Enrique Merino Tejedor</i> .....	237
Inter individual differences in relation intelectual capacity and personality depends on the genus in a group of university students <i>Esperanza Bausela Herreras</i> .....	249
Practical university training of future professionals of musical education: Approach to their beliefs from the University of Granada <i>M<sup>a</sup> José Latorre Medina</i> .....	257
The formation in techniques of cooperative learning of the university professor in the context of the European convergence. <i>Benito León del Barco y Carlos Latas Pérez</i> .....	269
Self-perception of identity in the transition to adulthood <i>Juan de Dios Uriarte Arciniega</i> .....	279

---

# EDITORIAL

---

El término de Psicodidáctica es fruto de una fértil colaboración entre el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación y los Departamentos de Didáctica General y Didácticas Específicas de la Universidad del país Vasco (E.H.U.).

Dicha colaboración supone un serio esfuerzo por adentrarse en una de las preocupaciones más relevantes de la investigación y de la práctica educativa: la de cómo llegar a establecer puentes adecuados entre la Investigación psicológica y la renovación didáctica; la de cómo relacionar de forma práctica la Psicología y la Educación. Lo que precisa un profesor es saber cómo convertir el conocimiento que tiene sobre su materia en algo enseñable

Más allá de la Psicología de la Instrucción, la Psicodidáctica se sumerge de lleno en los contenidos académicos para, a la luz de teorías fundamentalmente cognitivas y de técnicas como el análisis de tareas, encontrar la forma más productiva de transmitir los diversos contenidos curriculares para hacerlos significativamente comprensivos. La Psicodidáctica empieza allí donde se abandonan las preguntas generales sobre el aprendizaje y la instrucción para empezar a interesarse por los procesos de enseñanza-aprendizaje de los diversos contenidos académicos en contextos particulares.

Creemos que la colaboración entre Psicología y Didácticas específicas puede ayudar al desarrollo de estas últimas cuya principal carencia sigue siendo la escasez de teorías comprensivas que iluminen su enorme diversidad metodológica.

No dudamos de que la próxima dignificación de los estudios de Magisterio y del Profesorado en general, posibilitará la investigación sobre el conocimiento científico propio de la profesión de enseñante realizada por los propios profesores encargados de enseñar y de transmitir el conocimiento escolar.

# LOS DOMINIOS SOCIAL Y PERSONAL DEL AUTOCONCEPTO

Social and personal domains of self-concept

*Eider Goñi Palacios y Arantza Fernández Zabala*

*Universidad del País Vasco. UPV-EHU.*

## Resumen

El estudio del autoconcepto continúa siendo uno de los grandes retos de la investigación psicológica. Se trata de un campo de investigación muy amplio en el que tanto la dimensión física como la académica han sido objeto de numerosas investigaciones; por el contrario son pocas las investigaciones llevadas a cabo tanto sobre el autoconcepto social como sobre el autoconcepto personal. En este trabajo se informa de dos estudios llevados a cabo con el fin de verificar si los análisis factoriales confirman una estructura multidimensional de tres componentes en el caso del social (la responsabilidad social, la aceptación social y la competencia social) y de cuatro componentes en la del personal: la autorrealización, la honradez, la autonomía, y el ajuste emocional. Los resultados obtenidos a partir de la aplicación de dos cuestionarios elaborados específicamente para medir ambos dominios (APE y AUSO) confirman en buena medida esta estructura; los factores identificados explican un 52,56% y un 41,43%, respectivamente, de la varianza. Por otro lado, los índices de consistencia interna son aceptables en ambos casos: alpha 0.85 en el APE y alpha 0.76 en el AUSO. Se proponen algunos cambios a incorporar en la versión definitiva de ambos cuestionarios.

Palabras Clave: *Autoconcepto social, autoconcepto personal, estructura interna, fiabilidad, medida y desarrollo sociopersonal.*

## Abstract

The study of the self-concept continues being one of the big challenges of the psychological research. A wide field of research in which both the physical and the academical dimension have been an object of numerous investigations; on the contrary a few investigations has been carried out on the social self-concept or on the personal self-concept. In this work are reported of two studies carried out in order to check if the factorial analyses confirm a multidimensional structure of three components in the social one (the social responsibility, the social acceptance and the social competence) and of four components in the personal (the self-fulfilment, the honesty, the autonomy, and the emotional adjustment). The results obtained from the application of two questionnaires elaborated specifically to measure both domains (APE and AUSO) confirm mostly this structure; the identified factors explain 41,43 % and 52,56 %, respectively, of the variance. On the other hand, the indexes of internal consistency are acceptable in both cases: alpha 0.76 in the APE and alpha 0.78 in the AUSO. Some changes may be incorporated in the definitive version of both questionnaires.

Key words: *Social self-concept, personal self-concept, structure, reliability, measure and sociopersonal development.*

---

Correspondencia: Eider Goñi Palacios y Arantza Fernández Zabala. Escuela Universitaria de Magisterio. Ramón y Cajal, 72. 48014. Deusto. Bilbao. E-mail: eidervito@hotmail.com

## **Introducción**

Este trabajo tiene como punto de partida la siguiente pregunta: ¿en qué se fija la persona para valorar (autoconcepto) su grado de desarrollo como individuo (desarrollo personal) y como miembro de la sociedad (desarrollo social)? La pregunta por sí misma induce a identificar primero las dimensiones del desarrollo sociopersonal para, a continuación, presuponer que dichas dimensiones conforman la estructura interna tanto del autoconcepto social como del personal.

El estudio del autoconcepto figura entre las temáticas centrales de la psicología y mereció la atención de eminentes autores como James o Wallon. Ahora bien, es en la década de los setenta del pasado siglo cuando se asume de modo generalizado una concepción jerárquica y multidimensional del mismo, cuyo modelo más emblemático es el propuesto por Shavelson, Hubner y Stanton (1976), cuya estructura se ha visto confirmada en diversas investigaciones (Harter, 1982, 1986; Marsh y Hattie, 1996; Marsh, 1986).

Entre los dominios que conformarían, según esta concepción, el autoconcepto global, han sido muy estudiados tanto el autoconcepto académico como el autoconcepto físico mientras que, por el contrario, han recibido mucha menor atención los dominios personal y social, sobre cuya estructura interna no existen datos concluyentes y para cuya medida se han construido pocos instrumentos y con no demasiadas garantías psicométricas. Queda, por tanto, un gran número de interrogantes teóricos por aclarar acerca de la naturaleza, evolución, diferencias interindividuales o la posible relación que el autoconcepto personal y el autoconcepto social mantienen con otros rasgos psicológicos.

En este trabajo se pretende identificar la estructura interna de cada uno de esos dominios, a la vez que se trata de crear un cuestionario específico para cada uno de ellos.

## **1. La estructura interna del autoconcepto social**

### **1.1. El desarrollo social**

El estudio del desarrollo humano que desde la psicología se ha venido realizando establece una triple distinción entre lo cognitivo, lo afectivo y lo social. Lo social hace referencia a las relaciones con las personas e instituciones de la sociedad en la que se vive, pero es necesario precisar que tanto el descubrimiento del otro como la posibilidad de establecer una relación con él están ligados a los progresos cognitivos y afectivos que dan cuenta también de la riqueza y de la complejidad creciente de las relaciones interpersonales (Reymond-Rivier, 1986).

Desde el modelo del desarrollo psicosocial en la adolescencia basado en el concepto de madurez psicosocial (Greenberger, 1984; Greenberger y Sorensen, 1974) se trata de integrar las metas de la socialización (atributos de los individuos requeridos para el adecuado funcionamiento de la sociedad) con las metas del desarrollo psicológico (atributos que representan el óptimo crecimiento del individuo). De esta manera, el concepto de madurez psicosocial aparece vinculado

tanto con la supervivencia individual como con la de la sociedad.

El modelo propone tres categorías generales que se corresponden con las tres demandas generales que todas las sociedades efectúan sobre sus miembros: a. la capacidad de funcionar de modo competente y autónomo como individuo o adecuación individual; b. la capacidad de interactuar adecuadamente con los otros o adecuación interpersonal; y c. la capacidad para asegurar la cohesión social o adecuación social. Se sostiene, por tanto, que los individuos socializados y desarrollados deben ser autosuficientes en algún grado y ser responsables de su propia supervivencia, deben ser capaces de relacionarse con los otros de manera estable y predecible, y capaces de identificar las amenazas que atenten en contra de la integridad del grupo o la cohesión social y de implicarse en el establecimiento activo de la solidaridad social.

De forma similar, desde el personalismo sociomoral (Goñi, 2000) se contemplan tres grandes dimensiones del desarrollo (personal, societal y moral) correspondiendo propiamente las dos últimas al desarrollo social.

### 1.2. La percepción del desarrollo social

Los pocos estudios que han tratado de delimitar las dimensiones del autoconcepto social parten de concepciones y definiciones dispares que, en todo caso, responden a los dos criterios (por contextos y por competencias) que se recogen en el cuadro 1.

CONTEXTOS	COMPETENCIAS
1. Shavelson, Hubner y Stanton (1976) - Pares - Otros significativos	1. Zorich y Reynolds (1988) - Afiliación grupal - Habilidades Sociales - Participación en eventos sociales - Expectativa del logro social - Evaluación de los otros - Sociabilidad
2. Song y Hattie (1984) - Pares - Familia	
3. Byrne y Shavelson (1996) - Contexto educacional - Familia	2. Infante, De la Morena, García, Sánchez, Hierrezuelo y Muñoz (2002) - Agresividad - Prosocialidad

Cuadro 1. Criterios de diferenciación interna del autoconcepto social

En los estudios que pretenden identificar las dimensiones del autoconcepto social en función de los distintos contextos sociales en los que el ser humano mantiene relaciones sociales (Shavelson, Hubner y Stanton, 1976; Song y Hattie, 1984; Byrne y Shavelson, 1996), se propone que el autoconcepto social hace referencia a la autopercepción de las habilidades sociales con respecto a las relaciones interpersonales, es decir, que se forma a partir de la autovaloración del

comportamiento en los diferentes contextos sociales (Markus y Wurf, 1987; Vallacher y Wegner, 1987).

En cambio, quienes presuponen que las dimensiones se corresponden con diferentes competencias sociales que las personas ponen en marcha en su vida social. (Zorich y Reynolds, 1988; Infante, De la Morena, García, Sánchez, Hierrezuelo y Muñoz, 2002), las definen con independencia del contexto social en el que el sujeto interactúe. En este grupo se incluyen autores como James (1890) y Cooley (1922) quienes entendían el autoconcepto social como la autopercepción de cuánto son admiradas unas personas por otras viniendo a coincidir el autoconcepto social con la autopercepción de la aceptación social o quienes lo definen como la autopercepción de las habilidades o competencias sociales.

A estos intentos de delimitar la estructura interna del autoconcepto social acompaña la elaboración de diversos instrumentos de medida. Los cuestionarios creados para medir el autoconcepto a partir de los años ochenta (Harter, 1982, 1985, 1988; Harter y Pike, 1984; Neeman y Harter, 1986; Marsh, Parker y Smith, 1983; Marsh y O'Niell, 1984; Marsh, Parker y Barnes, 1985; Bracken, 1992; Fitts, 1965; Helmreich, Stapp y Ervin, 1974; Musitu, García y Gutiérrez, 1991; García y Musitu 2001) suelen tener en cuenta las distintas dimensiones, entre ellas la social, en las que éste se divide Pero la mayoría de estos cuestionarios no se proponen medir la multidimensionalidad interna del autoconcepto social; y, por otra parte, los pocos cuestionarios creados a tal fin (Lawson, Mashall y McGrath, 1979; Zorich, y Reynolds, 1988). no ofrecen unas buenas propiedades psicométricas.

En todo caso, una constante en estos cuestionarios es la identificación de dos componentes básicos del autoconcepto social, la competencia social y la aceptación social, ambos muy interrelacionados entre sí (Bracken, 1992).

En esta última dirección se desarrolló nuestra primera hipótesis de partida sometida a comprobación en un estudio piloto. A nuestro modo de ver el autoconcepto social representa la autoevaluación que las personas realizan de las conductas activadas en situaciones sociales, y bien podría estar constituido, mejor que por dos, por las siguientes tres dimensiones o componentes: la *aceptación social*, referida a la percepción de la buena acogida por otras personas; la *competencia social*, entendida como la autopercepción de las capacidades para desenvolverse en situaciones sociales; y la *responsabilidad social*, que alude a la percepción que las personas tienen acerca de su contribución al buen funcionamiento social.

En el estudio piloto anteriormente mencionado (González y Goñi, 2005), los resultados confirmaron la existencia de una estructura bidimensional de dos factores: 1. el de *responsabilidad social*; y 2. un segundo que integraba los ítems de las escalas de *competencia y aceptación social*. Estos datos hacen pensar que la autopercepción como ser socialmente competente y la autopercepción como ser socialmente aceptado guardan estrecha relación entre sí hasta el punto de conformar un único componente. Por ello, optamos por concebirlo como un todo integrado por aspectos tanto de competencia o habilidad social como de aceptación social aun cuando le reservamos la denominación de *competencia* por resultar, de entre los dos, el término de más amplio uso en psicología.

## 2. La estructura interna del autoconcepto personal

Hablar de autoconcepto personal no impide afirmar que se conforma en la relación con los demás, pero alude a los diferentes aspectos que interesan a la persona en su esfera particular, como ser individual (Goñi, 1996), tales como el autoconocimiento, la autoestima, el ajuste emocional, la elección vocacional o el proyecto individual de felicidad.

### 2.1. El desarrollo personal

Tres grandes escuelas (el conductismo, el psicoanálisis y la psicología americana humanista) ofrecen su peculiar versión del desarrollo personal sosteniendo diferencias acerca de la capacidad de autodirección del individuo; mientras que las dos primeras asumen que el desarrollo del yo resulta de la respuesta dada a otros elementos (los estímulos del entorno y las fuerzas opuestas del ello y superyo, respectivamente), la psicología humanista asume que el ser humano está provisto de tendencias que le impulsan a un desarrollo constante y a la superación personal.

Pero la tónica general de la psicología en las últimas décadas ha sido la especialización, dejando de lado los intentos por ofrecer visiones globales del psiquismo humano, tal y como hacían los grandes autores clásicos por lo que es preciso referir, tal como se hace a continuación, las principales teorías e investigaciones.

Hay unas cuestiones básicas a resolver: ¿el desarrollo en la vida adulta conduce inequívocamente a un estado de madurez, bienestar, salud mental y felicidad?; ¿estamos hablando de cosas diferentes cuando utilizamos términos como desarrollo, madurez, ajuste o crecimiento personal?; ¿cómo influye la percepción de dicho desarrollo en el proceso en sí, y en el bienestar psicológico del individuo?; ¿se puede considerar inteligente emocionalmente a la persona que consigue alcanzar un autoconcepto personal positivo y un grado de madurez elevado?

En el cuadro 2 queda recogida una propuesta teórica que ordena, entre otros, los elementos señalados en las cuestiones anteriores.

DESARROLLO PERSONAL	AUTOCONCEPTO PERSONAL	INTELIGENCIA EMOCIONAL
Conceptualizaciones	Autopercepción	Correlatos
- Madurez psicológica - Ajuste - Moralidad autónoma - Crecimiento personal	- Autorrealización - Autonomía - Honradez - Ajuste emocional	- Bienestar psicológico - Satisfacción con la vida - Afecto positivo y negativo - Inteligencia emocional

Cuadro 2. Correlatos del desarrollo personal y de la percepción (autoconcepto) del mismo

Parte de los teóricos evolutivos asumen que el desarrollo adulto, si es adecuado, deriva en madurez psicológica, aunque la noción de personalidad madura presenta distintas connotaciones. Para los psicólogos humanistas y personalistas

(Maslow, 1962; Rogers, 1959) dicha madurez se alcanza al existir unas tendencias inherentes al ser humano que lo conducen hacia el crecimiento, la salud y el ajuste; dicho de otra manera, se equipara la madurez psicológica con la autorrealización. Y que un sujeto alcance dicho estado de madurez y autorrealización va más allá del hecho de contar con salud mental, lo cual, obviamente, le proporciona una sensación de bienestar psicológico que proviene del análisis hecho sobre la satisfacción con su vida y el balance afectivo (Diener, 1994).

Teorías sobre el desarrollo adulto, como la de Erikson, Buhler o Vaillant están centradas en la madurez y sostienen que durante la vida adulta existe una tendencia natural hacia el crecimiento personal y la autorrealización, es decir, que por definición las personas con el paso de los años son más maduras y sabias (Cuesta, 2004).

Otras teorías ubicadas en una perspectiva más sociológica (Levinson, 1978; Pearlin, 1982) sostienen, en cambio, que los importantes cambios que se producen en la vida adulta no tienen por qué conducir a una mayor madurez. El adulto debe enfrentarse a ciertos retos que por su propia naturaleza le tocará vivir y el modo de afrontarlos y superarlos determinará un avance, estancamiento o retroceso en su camino hacia la madurez, por lo que no todo el mundo alcanzará un mismo nivel de desarrollo personal.

Esto mismo ocurre con otros aspectos del desarrollo personal, como son la autonomía, las emociones o la moralidad. Estas variables han suscitado, y todavía lo hacen, interés entre los estudiosos del individuo y su psiquismo, pero no siempre en el en relación con la percepción propia de esos aspectos que es lo que ahora nos interesa.

El ser humano va desarrollando, en su interacción con el medio físico y social que le rodea, una imagen personal del mundo y de sí mismo, en la que va integrando experiencias y emociones ligadas a las mismas. Al igual que la autorrealización, se considera que la autonomía, en el sentido de adecuación individual, es un requisito para considerar a la persona madura en el ámbito psicosocial (Greenberger y Sorensen, 1974). Prácticamente todas las teorías psicológicas del desarrollo (Erikson, Loevinger, Maslow y White) señalan el requerimiento que las sociedades hacen a sus integrantes de que sean autosuficientes en algún grado, y que vayan adquiriendo dicha capacidad durante el periodo de desarrollo y socialización. Además, es de todos sabido que la autonomía e independencia es un valor en auge en esta sociedad, la cual reclama una esfera de no interferencia ajena para los individuos, donde se permita establecer y desarrollar los proyectos de vida del individuo de manera independiente (Goñi, 2000).

Por otro lado, en la comprensión del desarrollo y del funcionamiento de la personalidad es fundamental el detectar y explicar los cambios evolutivos que se producen en la expresión emocional, en la conciencia sobre los estados afectivos, en la comprensión de las emociones, en la regulación emocional o en la empatía. Las emociones intervienen en todos los procesos evolutivos y pueden considerarse la principal fuente de las decisiones que tomamos a lo largo de la vida (Ortiz, 2001).

El interés por el estudio científico de las emociones como una fuente

fidedigna y útil de información para el individuo ha sido muy reciente. Este planteamiento asume la perspectiva evolucionista y funcionalista de las emociones como indispensables y vitales para el organismo y se centra en analizar las diferencias individuales en el uso, abuso y mal uso de la información que proporcionan (Extremera y Fernández-Berrocal, 2005). En esta perspectiva nace el término inteligencia emocional (Salovey y Mayer, 1990) que se entiende como “una parte de la inteligencia social que incluye la capacidad de controlar nuestras emociones y las de los demás, discriminar entre ellas y usar dicha información para guiar nuestro pensamiento y nuestros comportamientos”. Y este conjunto de habilidades pueden ser tanto o más importantes que la inteligencia académica a la hora de alcanzar un mayor bienestar laboral, personal, académico y social.

Con todo ello, se plantea en este trabajo la necesidad de avanzar en la explicación de un mapa más completo del perfil socio-personal del individuo, donde se contaría con tres elementos interrelacionados: a. el desarrollo personal y sus diversas conceptualizaciones, b. la percepción de sí mismo en referencia a aspectos del desarrollo personal, c. otros rasgos psicológicos asociados a ambos elementos.

En el siguiente epígrafe se aborda lo referente al autoconcepto personal, entendido como la percepción de los aspectos del desarrollo personal anteriormente citados.

## **2.2. La percepción del desarrollo personal**

La anterior revisión deja patente que las distintas conceptualizaciones del desarrollo personal no incluyen de una manera específica de qué manera percibe el sujeto su propia evolución; a una persona que progresa en su autorrealización, que cuenta con un buen ajuste emocional y que ha alcanzado una autonomía, tanto individual como moral, ¿le acompaña un desarrollo paralelo de su autoconcepto personal? Convendrá rastrear en la investigación previa eventuales respuestas a este interrogante.

Reflejo del escaso interés suscitado y de la corta trayectoria de investigación sobre el autoconcepto emocional, que nosotros denominamos personal por considerarlo un término más completo, es la no existencia de un instrumento de medida específico. La mayoría de cuestionarios editados están pensados para obtener una medida del autoconcepto general, además de las diferentes escalas propuestas por cada autor, que en cualquier caso no coinciden en la denominación y definición de este dominio: en el Tennessee Self Concept Scale de Fitts (1972) se incluye una escala de autoconcepto *ético-moral* y otra de *sí mismo personal*, en el Self Description Questionnaire de Marsh (1990) una escala de *autoconcepto moral* y en el AFA de Musitu, García y Gutiérrez (1994) y el AFA-5 de García y Musitu (2001), tanto la escala de *autoconcepto moral*, como de *autoconcepto emocional*. El único autor, por tanto, que incluyó una escala cuya denominación hacía alusión a lo personal fue Fitts; en las diferentes versiones del TSCS el *sí mismo personal* se entiende como la autopercepción sobre los valores interiores del sujeto, su sentimiento de adecuación como persona y la valoración de su personalidad independientemente de su físico y de sus relaciones con los otros. A nuestro modo de ver, este dominio debe denominarse *autoconcepto personal*; hace referencia a la

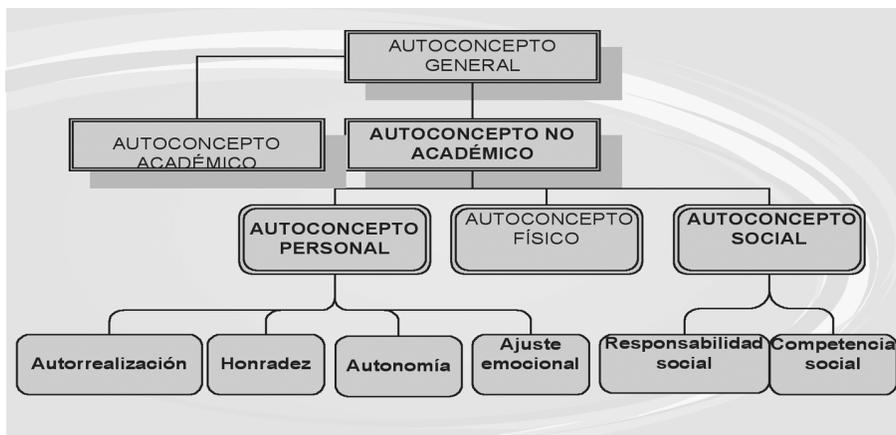
idea que cada persona tiene de sí misma en cuanto ser individual y es de gran importancia tratar de identificar las dimensiones o componentes del mismo, por las implicaciones educativas que conlleva la presunción teórica de que es más modificable el autoconcepto cuanto más específicos son sus dominios o componentes (Amezcuca y Pichardo, 2000).

En este trabajo se avanza en la validación del cuestionario diseñado para medir el autoconcepto personal, del cual existe una versión previa que fue sometido a análisis en un estudio piloto (Goñi y Fernández, 2005).

### 3. Problemática de investigación

Teniendo en cuenta lo expuesto hasta el momento, es decir, la carencia de estudios, cuestionarios específicos y la falta de análisis sobre la variabilidad y covariación tanto del autoconcepto personal como del social con otras variables psicológicas, es objetivo de este estudio exponer una nueva propuesta teórica acerca de la naturaleza y estructura del autoconcepto personal, derivado del análisis realizado en el primer apartado de esta introducción sobre lo estudiado en torno al desarrollo socio-personal. Concretamente, se plantea el siguiente objetivo: someter a prueba una segunda versión de los cuestionarios AUSO (Autoconcepto Social) y APE (Autoconcepto Personal), en los cuales se ha visto traducida la propuesta teórica, tratando de comprobar si los análisis factoriales confirman la siguiente hipótesis sobre su estructura interna: por un lado, que el autoconcepto social cuenta con dos dimensiones (responsabilidad social y competencia social); y, por otro lado, la naturaleza cuatripartita del autoconcepto personal: autorrealización, autonomía, honradez y ajuste emocional.

En el cuadro 3 se representa la parte del modelo jerárquico y multidimensional del autoconcepto correspondiente a estos dos dominios.



Cuadro 3. Estructura hipotetizada del autoconcepto personal y social

## Método

Este trabajo recoge los resultados de dos estudios paralelos cada uno de los cuales con muestra y procedimiento propio

### 1. Participantes

En el estudio sobre autoconcepto social participan 506 sujetos con edades comprendidas entre los 12 y los 36 años de edad, con una edad media de 19.23 y una desviación típica de 3.82. De ellos 127 (25.1%) eran hombres y 379 (74.9%) mujeres procedentes de diferentes centros educativos de Álava, Vizcaya y Guipúzcoa.

En el estudio sobre autoconcepto personal participan 401 sujetos (134 hombres y 267 mujeres) de edades comprendidas entre los 15 y los 56 años, con una media de 22,37 y una desviación típica de 5,78 procedentes de centros educativos, asociaciones y gimnasios de Álava y Guipúzcoa.

### 2. Variables e instrumentos de medida

El autoconcepto social se mide empleando la versión modificada del test piloto denominado *Cuestionario de Autoconcepto Social* (AUSO) (González y Goñi, 2005; Fernández y Goñi, 2006). Este cuestionario experimental está formado por 12 ítems que cubren las dimensiones de *responsabilidad social*, que hace referencia a la percepción de cada persona en su contribución al funcionamiento social: contribución al bien común, compromiso con la mejora de la humanidad..., y de *competencia social*, entendida como la autopercepción de las capacidades que cada persona posee para desenvolverse en situaciones sociales y a cómo percibe la reacción de los demás hacia ella. Por *autoconcepto social* se entiende la idea que cada persona tiene de sí misma en cuanto ser social, que vive en sociedad con otros, sería la suma de las dos dimensiones anteriores. Incorpora también dos ítems destinados a controlar el azar en las respuestas. Para la redacción de las alternativas de respuesta a cada ítem se ha utilizado un formato tipo Likert con cinco opciones: Falso, Casi siempre falso, A veces verdadero y a veces falso, Casi siempre verdadero, Verdadero.

El autoconcepto personal se analiza con el *Cuestionario de Autoconcepto Personal* (APE), un instrumento de reciente creación (Goñi y Ruiz de Azúa, 2005; Goñi y Fernández, 2006) que consta de 22 ítems agrupados en 4 escalas: *honradez*, *autonomía*, *autorrealización* y *ajuste emocional*. Como medida del autoconcepto personal general se asume el promedio del resultado en las cuatro escalas específicas. El formato de respuesta es el mismo que el del AUSO.

### 3. Procedimiento

Se solicitó permiso y consentimiento tanto a los padres de los encuestados, como al director o persona responsable de los grupos de todas las organizaciones en las cuales se administraron los cuestionarios. Los instrumentos de medida fueron cumplimentados individualmente en un tiempo aproximado de 30 minutos, bien durante el horario de clase (en el caso de los centros educativos), bien en sus casas tras haber recibido la información necesaria. A todos los sujetos se les aseguró el anonimato de los cuestionarios con el fin de reducir la probabilidad del efecto de deseabilidad social.

#### 4. Resultados

Mediante el paquete estadístico SPSS 11.5, se realizó, en primer lugar, un análisis factorial mediante el método de extracción de componentes principales, con rotación varimax, para determinar la carga factorial de cada uno de los ítems en torno al factor principal perteneciente. Con este análisis se trataba de verificar la validez de constructo y la multidimensionalidad del autoconcepto social anteriormente hipotetizada. En segundo lugar, se llevó a cabo el análisis de la fiabilidad, o consistencia interna, a partir del cálculo del coeficiente alfa de Cronbach para cada una de las escalas que componen el cuestionario y para el cuestionario en su totalidad.

A continuación se presentan los resultados obtenidos, primero del autoconcepto social y, después, del autoconcepto personal. En la tabla 1 se resumen las saturaciones del cuestionario AUSO y la varianza explicada por cada escala y la total. Paralelamente, en la tabla 2 se presenta la misma información sobre los resultados obtenidos con el APE.

Estos datos confirman la estructura bidimensional hipotetizada del

ESCALAS	ÍTEMS	PESOS FACTORIALES		VARIANZA EXPLICADA
		1	2	
1. Competencia Social	AUSO10	.805		28,50%
	AUSO08	.790		
	AUSO07	.698		
	AUSO14	.516		
	AUSO05	.476		
2. Responsabilidad Social	AUSO06		.661	12,93%
	AUSO13		.626	
	AUSO09		.596	
	AUSO11		.531	
	AUSO01		.520	
	AUSO02		.520	
	AUSO04		.475	
VARIANZA TOTAL EXPLICADA				41,43%

Tabla 1. Dimensiones, pesos factoriales y varianza explicada de los factores que configuran la estructura interna del autoconcepto social

autoconcepto social. Todos los ítems obtienen cargas factoriales muy aceptables, superiores a .40, si bien cabe señalar la existencia de un ítem, el 2, que no satura junto con los demás en el factor previsto de *competencia social*.

Por otro lado, la medida de adecuación muestral KMO (.795) y la prueba de esfericidad de Barlett aseguran que la matriz de correlaciones es apropiada. La proporción de varianza explicada del constructo por los factores es aceptable (41.43%), y la comunalidad de los ítems es superior a .30 en casi todos los casos.

Además de comprobar la dimensionalidad del cuestionario es necesario verificar la fiabilidad, con el fin de analizar las propiedades psicométricas de este cuestionario en profundidad. Mientras que la escala de autoconcepto social logra un índice de fiabilidad alto (.76), al igual que la escala de competencia social (.71); la escala de responsabilidad social obtiene el índice del alpha mas bajo (.65) muy próximo a lo aceptable. Por otro lado, en los análisis realizados se ha detectado que dos ítems correlacionan de forma muy baja con su escala y que al ser eliminados aumenta el Alpha.

DIMENSIONES	ÍTEMS	PESOS FACTORIALES				VARIANZA EXPLICADA
		1	2	3	4	
1. Autorrealización	APE0019	,768				25,50%
	APE0004	,683				
	APE0001	,658				
	APE0015	,583				
	APE0008	,563				
	APE0012	,554				
2. Autonomía	APE0014		,815			12.75%
	APE0010		,756			
	APE0006		,738			
	APE0017		,664			
	APE0002		,391			
3. Ajuste emocional	APE0020			,627		8.30%
	APE0003			,615		
	APE0011			,508		
	APE0018			,435		
	APE0022			,426		
	APE0007			,422		
4. Honradez	APE0009				,680	6.00%
	APE0005				,629	
	APE0013				,595	
	APE0021				,508	
	APE0016				,413	
VARIANZA TOTAL EXPLICADA						52.56%

Tabla 2. Dimensiones, pesos factoriales y varianza explicada de los factores que configuran la estructura interna del autoconcepto personal

El índice de fiabilidad alpha de Cronbach de la escala general de autoconcepto personal es de .85, pero mientras que tres de las escalas superan los límites aceptables de fiabilidad (dos rondan incluso el .80), en cambio, el índice de la escala de honradez no alcanza el .70, aunque se queda próximo. Por otro lado, se han detectado varios ítems que no cumplen con lo exigido para su buen funcionamiento, la mayoría en la escala honradez, lo cual puede atribuirse a varias razones: índices pobres de centralidad y capacidad discriminativa, correlación baja con el total de la escala a la que pertenecen (<.40) o de la escala global del APE (<.30) o un aumento del alpha de la escala correspondiente al ser eliminados. Los ítems 5 (“Soy una persona en la que se puede confiar”) y 16 (“Procuro no hacer cosas que perjudiquen a los demás”) de honradez, y el 7 (“Me considero una persona muy nerviosa”) de ajuste emocional incurren por lo menos en uno de los supuestos mencionados, por lo que son ítems que merman la consistencia interna del instrumento.

Los resultados de la prueba de esfericidad de Bartlett ( $\tilde{\Lambda}^2 = 2890.231$ ;  $p < .001$ ) muestran una alta interdependencia entre los ítems del APE, resultando significativa la medida de adecuación muestral KMO (.870). El porcentaje de varianza explicada por los cuatro factores identificados, una vez rotados, es de un 52.67%.

La estructura interna, habiéndose omitido los pesos factoriales inferiores a .350, que se observa en la tabla 2 se corresponde con el modelo teórico hipotetizado. A pesar de que algunas cargas factoriales no son muy elevadas (por ejemplo, el ítem 2 no alcanza el .40 exigible), todos los ítems saturan junto con el resto de ítems pensados para medir un mismo factor.

## 5. Discusión

Los datos presentados en este estudio permiten resolver algunos interrogantes sobre los que, hasta ahora, se contaba con resultados contradictorios. Los análisis realizados avalan, en efecto, la existencia de una estructura bidimensional del autoconcepto social, la correspondiente a los factores/escalas de responsabilidad social de y competencia social. La competencia social, por otro lado, aparece integrada por aspectos tanto de competencia o habilidad social como de aceptación social con lo que se confirma lo aportado por anteriores investigaciones que habían identificado dos componentes básicos, la competencia social y la aceptación social, ambos muy interrelacionados (Bracken, 1992). Estos resultados hacen pensar que la autopercepción como ser socialmente competente y la autopercepción como ser socialmente aceptado guardan una estrecha relación entre sí hasta el punto de formar un único componente.

Por otro lado, esta estructura mantiene una adecuada correspondencia con modelos de madurez psicosocial y de desarrollo sociopersonal como los de Greenberger (1984) y Goñi (2000); atendiendo únicamente a los aspectos del desarrollo social ambos modelos diferencian dos categorías coincidentes con las dos dimensiones del autoconcepto social. Una primera categoría denominada adecuación interpersonal y vertiente social respectivamente que hace referencia a la capacidad de desarrollar unas adecuadas relaciones sociales para lograr así una convivencia civilizada, vendría a coincidir con la escala de competencia social. Y, por otro lado, la segunda categoría denominada adecuación social y vertiente moral

respectivamente, habla de la responsabilidad social o lo que es lo mismo la capacidad para funcionar de manera exitosa como miembro de la sociedad adquiriendo los valores y compromisos morales de dicha sociedad.

En cuanto a los datos sobre el autoconcepto personal, el estudio aporta un respaldo empírico importante al proceso de creación de un instrumento específico de su medida medida (APE) y a la verificación de su estructura interna. Sorprende, no obstante, que la escala que peores índices psicométricos haya obtenido (no tanto en el análisis factorial como en el de fiabilidad, aunque se aproxima a un  $\alpha$  de .70) sea la de honradez, una de las que sí ha sido contemplada por otros autores (Fitts, 1972; García y Musitu, 2001) como dimensión del autoconcepto,

Puede concluirse, en definitiva, que el APE y AUSO son instrumentos de medida aceptables en líneas generales aunque con alguna escala, la de honradez en el primer caso, y algún ítem que suscitan dudas y deberán ser revisados. A partir de aquí el siguiente paso ha de consistir en reelaborar ambos cuestionarios, en la misma línea que lo expuesto hasta ahora, introduciendo pequeños cambios con el fin de conseguir dos cuestionarios definitivos con propiedades psicométricas aún mejores.

## Referencias bibliográficas

- Amezcuca, J., y Pichardo, M. (2000). Diferencias de género en autoconcepto en sujetos adolescentes. *Anales de Psicología*, 16(2), 207-214.
- Berndt, T. J., y Burgoyne, L. (1996). Social self-concept. En B. A. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept* (pp. 171- 209). New York: John Wiley.
- Bracken, B. (1992). *The Multidimensional Self Concept Scale*. Austin, TX: Pro-Ed.
- Byrne, B. M., y Shavelson, R. J. (1996). On the structure of social self-concept for pre-, early and late adolescents: A test of the Shavelson et al. model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 599-613.
- Cooley, C. (1922). *Human nature and social order*. New York: Scribner's.
- Cuesta, M. N. (2004). *Desarrollo evolutivo en mujeres casadas y solteras: Un estudio sobre la madurez psicológica, el bienestar subjetivo y la calidad de vida*. Tesis doctoral (Valencia).
- Diener, E. (1994). El bienestar subjetivo. *Intervención Psicosocial*, 3, 67-113.
- Erikson, E. H. (1950). *Childhood and society*. Nueva York: Norton.
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2005). Inteligencia emocional y diferencias individuales en el meta-conocimiento de los estados emocionales: una revisión de los estudios con el Trait Meta-Mood Scale. *Ansiedad y Estrés*, 11(2-3), 101-122.
- Fernández, A., y Goñi, E. (2006). Los componentes del autoconcepto social. Un estudio piloto sobre su identidad. En F. Bacáicoa, J. Uriarte, y A. Amez (Eds.), *Psicología del Desarrollo y Desarrollo Social* (pp. 357-368). Badajoz: Psicoex.

- Fitts, W. H. (1965). *Manual Tennessee Self Concept Scale*. Tennessee: Nashville. TN: Counselors Recordings & Tests.
- García, F., y Musitu, G. (2001). *Autoconcepto Forma 5. AF5. Manual*. Madrid: TEA.
- González, O., y Goñi, E. (2005). Dimensiones del autoconcepto social. En M. I. Fajardo, F. Vicente, A. Ventura, I. Ruiz, J. A. del Barrio (Eds.). *Nuevos contextos psicológicos y sociales en educación* (pp. 249-261). Badajoz: Psicoex.
- Goñi, A. (2000). *Psicología del individualismo*. Donostia: Erein.
- Goñi, E. y Ruiz de Azúa, S. (2005). La estructura del autoconcepto personal. En M. I. Fajardo, F. Vicente, A. Ventura, I. Ruiz, J. A. del Barrio (Eds.). *Nuevos contextos psicológicos y sociales en educación* (pp. 291-304). Badajoz: Psicoex.
- Goñi, E., y Fernández, A. (2006). Un instrumento de medida, en fase experimental, del autoconcepto personal. En F. Bacáicoa, J. Uriarte, y A. Amez (Eds.), *Psicología del Aprendizaje* (pp. 293-305). Badajoz: Psicoex.
- Greenberger, E. (1984). Defining psychosocial maturity in adolescence. *Advances in Child Behavioral Analysis and Therapy*, 3, 1-37.
- Greenberger, E., y Sorensen, A. B. (1974). Toward a concept of psychosocial maturity. *Journal of Youth and Adolescence*, 3, 329-358.
- Harter, S. (1982). The Perceived Competence Scale for Children. *Child Development*, 53, 87-97.
- Harter, S. (1985). *Manual for the Self-Perception Profile for Children: Revision of the Perceived Competence Scale for Children*. Denver, CO: University of Denver.
- Harter, S. (1986). Processes underlying the construction, maintenance, and enhancement of the self-concept of children. En J. Suls, y A. G. Greenwald (Eds.), *Psychological perspectives on the self* (Vol. 3, pp. 137-181). Hillsdale, NY: Erlbaum.
- Harter, S. (1988). *Manual for the Self-Perception Profile for Adolescents*. Denver: University of Denver.
- Harter, S., y Pike, R. (1984). The Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children. *Child Development*, 55, 1969-1982.
- Helmreich, R., Stapp, J., y Ervin, C. (1974). The Texas Social Behavior Inventory (TSBI): An objective measure of self-esteem or social competence. *Journal Supplement Abstract Service Catalogue of Selected Documents in Psychology*, 4, 79.
- Infante, L., De la Morena, L., García, B., Sánchez, A., Hierrezuelo, L., y Muñoz, A. (2002). Un estudio sobre el autoconcepto social en estudiantes de E.S.O.: Diferencias de género. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5 (3), 1-7.

- James, W. (1890). *The principles of psychology*. Londres: E. B.
- Lawson, J.S., Marshall, W.L., y McGrath, (1979). The social self-esteem inventory. *Educational and Psychological Measurement*, 39, 803-811.
- Markus, H., y Wurf, E. (1987). The dynamic self-concept: A social psychological perspective. *Annual Review of Psychology*, 38, 299-337.
- Marsh, H. W. (1986). Global self-esteem: Its relation to specific facets of self-concept and their importance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1224-1236.
- Marsh, H. W. (1987). The hierarchical structure of self-concept: An application of hierarchical confirmatory factor analysis. *Journal of Educational Measurement*, 24, 17-26.
- Marsh, H. W., Parker, J., y Barnes, J. (1985). Multidimensional adolescent self-concepts: Their relationships to age, sex and academic measures. *American Educational Research Journal*, 22, 422-444.
- Marsh, H. W., Parker, J., y Smith, I. D. (1983) Preadolescent self-concept Its relation to self-concept as inferred by teachers and to academic ability. *British Journal of Educational Measurement*, 53, 60-78.
- Marsh, H. W., y Hattie, J. (1996). Theoretical perspectives on the structure of self-concept. En B. A. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept* (pp. 38-90). New York: Wiley.
- Marsh, H. W., y O'Neil, R. (1984). Self Description Questionnaire III (SDQIII): The construct validity for multidimensional self concept ratings by late adolescents. *Journal of Educational Measurement*, 21, 153-174.
- Maslow, A. (1962). *Towards a Psychology of Being*. New Jersey: D. van Nostrand.
- Musitu, G., García, F., y Gutiérrez, M. (1991). *Autoconcepto Forma-A*. Madrid: TEA
- Neeman, J., y Harter, S. (1986). *The Self-Perception Profile for College Students*. Denver: University of Denver.
- Ortiz, M. J. (2001). El desarrollo emocional. En F. López, I. Etxebarria, M. J. Fuentes, M. J. Ortiz, (Eds.), *Desarrollo Afectivo y Social* (pp. 95-124). Madrid: Pirámide.
- Reymond-Rivier, B. (1986). *El desarrollo social del niño y del adolescente*. Barcelona: Herder.
- Rogers, C. R. (1959). *Formulations of the Person and the Social Context*. New York: McGraw Hill.
- Salovey, P., y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., y Stanton, J. C. (1976). Self concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-441.
- Song, I. S., y Hattie, J. (1984). Home environment self-concept and academic

achievement: A causal modeling approach. *Journal of Educational Psychology*, 76, 1269-1281.

Vallacher, R. R., y Wegner, D. M. (1987). What do people think they're doing? Action identification and human behavior. *Psychological Review*, 94, 3-15.

Zorich, S., y Reynolds, W. M. (1988). Convergent and discriminant validation of a measure of social self-concept. *Journal of Personality Assessment*, 52 (3), 441-453.

Nota. Este trabajo se ha realizado dentro del proyecto de investigación SEJ2006-07926 acogido a la convocatoria 2005 I+D del MEC

Arantza Fernández Zabala y Eider Goñi Palacios son Personal de Investigación en Formación del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la UPV/EHU. Actualmente están realizando sendas tesis sobre la temática de este artículo y forman parte de un equipo de investigación que ha venido estudiando desde hace años el autoconcepto y, más en particular, el autoconcepto físico en relación con variables como la actividad física, los trastornos de la conducta alimentaria o la presión sociocultural.

Fecha de recepción: 28/09/2007.

Fecha de aceptación: 29/11/2007

# DESCRIPCIÓN DEL DESARROLLO ORGANIZACIONAL Y CURRICULAR DE DIFERENTES TIPOS DE CENTRO Y ETAPAS EDUCATIVAS

Description of the organizational and curricular development of different types of centres and educational stages

**Javier Goikoetxea Piérola.**

*Universidad del País Vasco. UPV-EHU.*

## Resumen

Esta aportación sintetiza el estudio que están desarrollando profesores del Área de Didáctica y Organización escolar de la UPV y de la UAB (2005-06). Su contenido aborda las relaciones entre los estadios de desarrollo organizativo y curricular y los resultados escolares. Los primeros datos sugieren que hay una mayor cohesión y coherencia en los centros pequeños, de titularidad pública y de un solo modelo lingüístico. Curiosamente, esta aparente identidad común se apoya más en la estructura participativa y en los sistemas de aprendizaje organizacional y no tanto en la cultura institucional y la cultura colaborativa. Estas últimas dependen más del tamaño del centro y del modelo lingüístico que de la titularidad. Llama la atención que el liderazgo transformacional se vincula más a la titularidad pública y a los centros de secundaria, no relacionándose significativamente con el tamaño del centro, el modelo lingüístico o los años vinculados al ejercicio de cargos.

Palabras Clave: *Desarrollo organizativo. Desarrollo Curricular. Centros Educativos. Resultados Escolares.*

## Abstract

This contribution synthesizes the study that there are developing teachers of the Area of Didactics and school Organization of the UPV and of the UAB (2005-06). His content approaches the relations between the stadiums of organizational development and curricular and the school results. The first information suggests that there is a major cohesion and coherence in the small centres, of public ownership and of an alone linguistic model. Curiously, this apparent common identity rests more on the participative structure and on the systems of learning organizational and not so much on the institutional culture and the collaborative culture. The above mentioned depend more of the size of the centre and of the linguistic model that of the ownership. The attention calls that the leadership transformational links itself more to the public ownership and to the centres of secondary, not relating significantly to the size of the centre, the linguistic model or the years linked to the exercise of charges.

Key words: *School centre's Organizational and curricular development stages and student's outcomes.*

---

Correspondencia: Javier Goikoetxea Piérola. E.U. de Magisterio. Universidad del País Vasco. Campus Universitario de Alava. 01066 Vitoria-Gasteiz. E-mail: javier.goikoetxea@ehu.es

## Introducción

Son abundantes los estudios que se han hecho y realizan sobre los resultados escolares. Algunos de ellos se relacionan con variables contextuales (realidades socio-cultural y económica, inversiones, vulnerabilidad, inversiones,...) o personales (desarrollo de los procesos de movilización, características psicológicas, historial escolar,...), pero son pocos los que tienen que ver con la vida interna de la escuela. Salvando algunas relaciones que destacan en los estudios sobre eficacia, eficiencia y calidad educativa, relacionados con la planificación escolar, el liderazgo, las relaciones o las expectativas (Gairín, 1996), no conocemos intentos definitivos de relacionar los estudios organizativos y curriculares, entendidos como constructores globales que identifican una determinada situación, con los rendimientos escolares.

La idea de caracterizar las organizaciones como realidades complejas cuyos elementos interactúan de manera diferenciada según contexto y contenido, es relativamente nueva y en proceso de desarrollo. Por ello, no es de extrañar que centrados en su delimitación no se hayan abordado las relaciones que existan o puedan derivarse tanto de la descripción de la realidad como del análisis de su funcionamiento.

La presente aportación sintetiza el estudio que conjuntamente están desarrollando profesores del Área de Didáctica y Organización escolar de las universidades del País Vasco y Autónoma de Barcelona. Su contenido aborda las relaciones entre los estadios de desarrollo organizativo y curricular y los resultados escolares, limitando las interpretaciones a la naturaleza y extensión que en el propio estudio se da a los constructos que se vinculan.

¿Cómo hacer planificación estratégica del desarrollo organizacional y profesional sin reconocer o diagnosticar previamente el estado dinámico-evolutivo de la organización?; ¿Cómo entender los actuales resultados escolares y del alumnado sin tener una visión “interna” de la organización, más allá de los factores descriptivos y explicativos relacionados con el nivel macro-social (inversión en educación, nivel socio-económico y cultural de las familias,...) o el meso-social (misma región geográfica e incluso misma zona o barrio). Y sobre todo, ¿cómo diseñar y desarrollar programas de formación y mejora educativa que consideren la interrelación entre ambas perspectivas: los procesos organizacionales y curriculares de partida (ligado a la cultura organizativa establecida) y los resultados actuales de los centros y de los alumnos (entendidos tanto en sentido amplio – logros y desarrollos – como en sentido estricto los rendimientos de los alumnos)?.

Es necesario volver a retomar estos problemas y darles soluciones adecuadas en una coyuntura sociopolítica internacional donde, desde la preocupación de los Estados por el control y homogeneización de sus servicios educativos, se vuelven a poner de moda los grandes estudios comparativos sobre rendimientos del alumnado. (PISA 2003, TIMSS 2003 etc.,) basados en nuevos sistemas de evaluación. Si bien estas aportaciones pueden servir, desde las teorías de la Elección Pública, a las Administraciones educativas para “legitimar” sus políticas educativas actuales o para introducir correcciones en las mismas a nivel “macro” (tratando de ajustar el sistema social productivo y el sistema educativo nacional o posibilitando programas

específicos dirigidos a escuelas vulnerables, por ejemplo), tienen escasa utilidad para orientar el desarrollo organizativo y curricular de los centros a nivel “meso” (institucional u organizativo). Es más, pueden, por la imposición de nuevos sistemas de evaluación (por ejemplo la evaluación basada en competencias) “exportados” de otros contextos como los productivos, presionar hacia un cambio “descontextualizado” en las prácticas curriculares de aula y de los profesores individuales al no tomar en consideración las particularidades de las prácticas organizativas y curriculares (la cultura organizativa) de cada centro. Como a menudo se ha dicho: “en educación no existen los atajos”.

Hay un cierto acuerdo en asumir actualmente y de forma general la idea de que el desarrollo organizacional y la mejora escolar se basan en la articulación coherente de sus tres componentes básicos: el desarrollo organizacional, el desarrollo curricular y los resultados escolares y de los alumnos. Cualquier propuesta o “medida” (política) educativa que se inspire en uno sólo de sus aspectos o dé más peso a uno de ellos tiene una alta probabilidad de fracaso relativo como podría fácilmente deducirse, por ejemplo, del nivel de cambio que han producido propuestas dirigidas sólo al cambio curricular (léase la promoción de los Proyectos Curriculares) o el cambio organizativo (por ejemplo, la promoción de planes estratégicos o programas de auto evaluación institucional. Y es que nuevamente se pone en evidencia que la realidad escolar es algo más que la suma de elementos aislados, al mismo tiempo que evidencia la necesidad de vincular realidades organizativas y curriculares de una misma moneda y de analizar sus interrelaciones en función de los procesos y productos que los centros educativos promueven. El estudio que presentamos (Goikoetxea, 2005) se sitúa dentro del marco anterior y trata de dar una primera respuesta al problema planteado y a la interpretación que puede hacerse de la proliferación de estudios e instituciones que centran sólo su atención en la medición de los resultados escolares.

## **Marco Teórico**

Históricamente, el panorama descrito, no siempre ha sido así. Los estudios sobre el desarrollo organizacional y el desarrollo general de los centros educativos han avanzado mucho en la comprensión de la complejidad de los procesos de desarrollo y de cambio institucional (Voogt, Lagerweij y Louis 1998: 248; Fullan, 1993: 19-41; Van de Ven y Poole, 1995; Bolívar,1999) y en la utilización de las teorías de los estadios o de las etapas evolutivas para describir los niveles de desarrollo organizacional de cada centro (Hopkins,1996; Hopkins, Harris, and Jackson, 1997; Gairín, 1996,1998,1999,2004; Dibbon, 2000). Lo mismo pasa con el aprendizaje organizacional (Dalin y Rolff,1993; Dibbon, 2000). Sin embargo, tradicionalmente los estudios sobre desarrollo organizacional y sobre mejora escolar han descuidado el control de sus efectos sobre los resultados escolares y los rendimientos del alumnado.

Hopkins, (1996) ha llegado a relacionar el grado de desarrollo de los centros y su grado de eficacia en el logro y mantenimiento de resultados escolares y académicos satisfactorios estableciendo cierta tipología de centros y las estrategias

de formación y asesoramiento más adecuadas a cada uno de ellos. Sin embargo, no se ha establecido todavía la relación clara entre niveles de desarrollo organizacional de los centros educativos y los resultados académicos de sus alumnos y alumnas.

Por su parte, los estudios sobre Eficacia Escolar han relacionado específicamente la práctica curricular a nivel de aula con los resultados de los alumnos y las alumnas pero han reducido las variables curriculares de centro a la mínima expresión, a aquellas variables que se relacionan o condicionan directamente los factores a nivel de aula: la cualidad de la instrucción, el tiempo, y la oportunidad de aprendizaje en el nivel de aula (Creemers, 1994).

Creemers (1994) diferencia a nivel de centro entre “factores relacionados con aspectos educativos” y “factores relacionados con aspectos organizativos” que condicionan la calidad de la instrucción. El cuadro 1 recoge lo que señala.

Entre los factores de centro “relacionados con aspectos educativos” señala:

- 1) Las reglas y acuerdos generales sobre la instrucción en el aula: materiales curriculares, formas de agrupamiento y conducta del profesor, y la consistencia entre ellos.
- 2) Presencia de una política de evaluación y de un sistema de chequeo del logro de los escolares a nivel de centro para prevenir los problemas de aprendizaje y corregirlos tempranamente, tales como: evaluaciones regulares, enseñanza de corrección de errores, ayuda y asesoramiento a los estudiantes, y asistencia para el trabajo realizado en casa.

Entre los factores de centro apuntan:

- 1) Presencia de una política escolar que favorezca la supervisión y la observación entre profesores, jefes de departamento y directores (liderazgo escolar) y una política que permita corregir y formar a los profesores que no alcancen los estándares escolares.
- 2) Presencia de una cultura escolar que promueva y apoye la efectividad.

Los factores de centro que condicionan el “Tiempo de aprendizaje” son:

- 1) Desarrollo y planificación de un horario por asignaturas y temas.
- 2) Reglas y acuerdos sobre el “uso del tiempo” que incluyen: política del centro en relación con las tareas para casa, el absentismo escolar, y la anulación de clases
- 3) Mantenimiento de una atmósfera ordenada y tranquila en el centro.

Los factores de centro que condicionan la “oportunidad de aprendizaje” son:

- 1) Desarrollo y disposición de un currículum de centro, un plan de trabajo y un plan de actividades.
- 2) Consenso sobre la “misión” del centro.
- 3) Reglas y acuerdos generales sobre cómo proceder y hacer un seguimiento del currículum, especialmente en cuanto a criterios de cuándo permitir el

traslado de un alumno de una clase a otra y de un nivel a otro ( criterios de promoción).

Como se ve, el modelo de Creemers (1994), y en general la investigación sobre Eficacia Escolar, implica una visión demasiado restringida del currículum a nivel de centro, limitada básicamente a aspectos cuantitativos (facilitación de tiempos y condiciones) y de coordinación (elaboración de criterios comunes de promoción y de elaboración de objetivos) que, siendo importantes, no recogen los aspectos sustantivos del currículum a nivel de centro (por ejemplo: formas de agrupamiento, metodologías, organización de los contenidos, visión de la función social del currículum, estrategias de inclusión, formas de favorecer el aprendizaje autónomo y la autoevaluación, formas de participación de los alumnos en las decisiones curriculares de aula, etc.,).

Tampoco la investigación sobre Eficacia Escolar ha tenido en cuenta los aspectos dinámicos de las instituciones escolares como pueden ser: los aspectos de la mejora curricular y del desarrollo organizacional e institucional.

Las dos afirmaciones anteriores reflejan, ni más ni menos, la tradicional separación que ha existido entre los diversos campos de investigación educativa: la investigación sobre organización y desarrollo organizacional ha ido separada de la investigación de la eficacia escolar. Recientemente, estamos asistiendo a la configuración de un nuevo enfoque que trata de reunir las tradiciones de la mejora escolar y de la eficacia en un nuevo modelo teórico, el modelo de Mejora de la Eficacia escolar (modelo ESI, Efficacy School Improvement) (Reynolds,1993; Reynolds, Hopkins y Stoll, 1993; Reynolds et al, 1997; Robertson y Sammons, 1997; Stoll y Finf,1996; Thrupp, 1999) que refleja las aspiraciones de superación de las antiguas limitaciones en la investigación. En este estudio se aspira a dar otro paso en esta línea tratando de integrar la investigación sobre desarrollo organizacional, más amplia que la tradición de mejora o innovación escolar, dentro del nuevo enfoque de mejora de la eficacia escolar.

Los estudios actuales sobre liderazgo y aprendizaje organizacional (Leithwood,2000; Silins y Mulford, 2002) han relacionado estas dos variables con los resultados académicos (retención, puntuaciones escolares) y no académicos (participación en el aula y centro, implicación con el centro y autoconcepto académico) de los estudiantes. El presente estudio trata, asimismo, de relacionar la categoría “desarrollo organizacional”, más amplia que la del “aprendizaje organizacional”, con esas mismas variables dependientes: rendimientos escolares y rendimientos académicos y no académicos de los alumnos.

El tratar de relacionar los factores de desarrollo organizacional con los resultados escolares, sitúa al estudio dentro del nuevo paradigma de investigación educativa conocido como ESI (Efficacy School Improvement) o, en español, Mejora de la Eficacia Escolar (Muñoz-Repiso, Murillo, 2003), tratando realizar aportaciones de carácter empírico y teórico que contribuyan a su enriquecimiento. En concreto, creemos que las relaciones que se descubran entre factores de desarrollo organizacional y resultados escolares y de los estudiantes pueden permitir elaborar nuevos programas de mejora orientados a fortalecer y reforzar aquellas.

## Metodología

El primer Objetivo General de identificar las relaciones entre el Nivel de Desarrollo de los centros educativos (organizacional y curricular) y los resultados escolares. La investigación sobre Escuelas eficaces ha establecido relaciones claras entre diversos factores o rasgos organizacionales aislados, especialmente del nivel de aula y centro, y los resultados escolares de los alumnos; sin embargo, no se han elaborado estudios que relacionen los resultados escolares con el nivel de desarrollo organizacional de los centros. Esta Idea se recoge en el gráfico 1 donde se describen las variables independiente y dependiente del estudio y sus relaciones. Aunque las variables independientes pueden vincularse directamente a la variable dependiente, también se trata de establecer el efecto de sus interrelaciones sobre la misma.

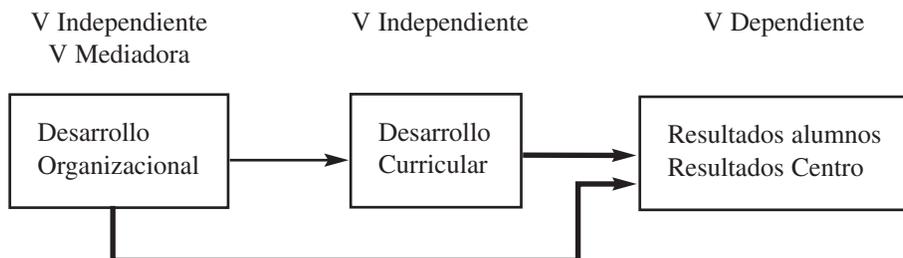


Gráfico 1: Desarrollo de la organización y resultados escolares

El estudio supone que la variable de proceso denominado “Nivel de desarrollo organizacional” se comportará como una Variable mediadora; esto es, que tiene efectos directos sobre las otras dos variables de proceso, (la planificación o diseño curricular de centro y su grado de puesta en práctica en las aulas) y efectos indirectos, a través de estas, en las variables producto (“resultados de los alumnos” y “resultados escolares o de centro”).

Hasta ahora, la mayor parte de la varianza de los rendimientos escolares ha sido explicada por la conducta del profesor en el aula (véanse los estudios. Escuelas Eficaces) y en un segundo nivel por la calidad interna y coherencia del Diseño Curricular del centro, además de dos factores generales: Tiempo de uso y Oportunidades de aprendizaje en el nivel de centro y de aula (Creemers, 1994).

Este estudio hipotetiza que la parte de varianza no explicada por esos cuatro factores señalados (conducta del profesor en el aula y calidad del currículum diseñado, Tiempo de Uso y Oportunidad de Aprendizaje) puede explicarse por el Desarrollo Organizacional de los centros.

El segundo Objetivo General del Estudio busca relacionar el desarrollo organizacional de los centros con los resultados no académicos del alumnado.

La participación de los estudiantes y su implicación en el centro son, a la vez, dos medidas directas e indirectas de variables educativamente significativas. Hay evidencia de que son dos predictores fiables de la retención en la escuela, que es una meta explícita de la actual reestructuración escolar (Leithwood y Jantzi, 1998;

Finn,1989) y parece afectar al mantenimiento de un Autoconcepto Académico positivo, que es en sí mismo una meta educativa deseable (Craven et al., 1997). En el Proyecto LOLSO (Silins y Mulford 2002) relacionan estos tres resultados no académicos (participación, implicación y autoconcepto académico) con resultados académicos: retención y logros académicos de los estudiantes (ver Gráfico 2).

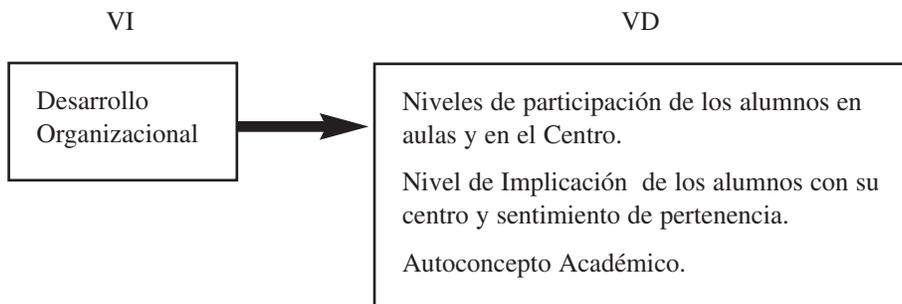


Gráfico 2: Desarrollo organizacional y efectos sobre los estudiantes

### 1. Hacia una delimitación conceptual

A nadie se le escapa la complejidad de la definición operativa de las dos variables de proceso citadas anteriormente.

En el caso de la definición operativa de la variable “desarrollo organizacional” del centro, contamos con la identificación de las posibles etapas del desarrollo de los centros identificadas por varios autores (Hopkins,1996;Hopkins, Harris, and Jackson, 1997; Gairín, 1996,1998,1999,2004) y su descripción operativa. En este estudio definimos el desarrollo organizativo (Hopkins,D.1996) como una determinada etapa del desarrollo organizacional que se caracteriza por haber alcanzado ciertas capacidades institucionales de desarrollo profesional, curricular y organizacional que modelan la capacidad general interna de cambio de esa organización y su forma de relacionarse con el medio exterior.

En cuanto a la operacionalización del Desarrollo Curricular, disponemos como referencia el modelo de eficacia de Creemers (1994) y la propuesta Hoeben,W. (1994,1998), que puede reconocerse como una teoría que integra los requisitos de calidad del currículum junto con los parámetros de eficacia ya que, además de las variables de tiempo y oportunidad, la calidad de la instrucción también determina los resultados educativos en este modelo. Son así tres los componentes de la calidad de instrucción: a) el currículum, b) los procedimientos de agrupamiento y c) el comportamiento del profesor.

Naturalmente, el modelo de Creemers, en su nivel de análisis de la práctica del profesor en la clase, y en algunas dimensiones a nivel de centro, ha sido complementado con las aportaciones de otros investigadores del currículum (Ainscow,M. 2001; Darling-Hammond, 2001; Hargreaves, A; Earl, L. y Ryan, J.,1998; Postiglione y Melchiori.,2000; Rudduck, J.;Chaplain, R. y Wallace, G.1996, etc.,)

La primera aproximación a las variables mencionadas se ha desarrollado a

través de la operativización en dos instrumentos (en formato de cuestionarios). Ambos cuestionarios son objeto de presentación en sendas comunicaciones en este Congreso (Goikoetxea, 2006; Aristizabal, y Otros, 2006).

En cuanto a la variable dependiente “Resultados escolares y del alumnado” se recurre a dos fuentes básicas que pueden ayudar a una operacioanalización : a) las aportaciones del movimiento de eficacia escolar sobre el concepto de “rendimiento escolar” y b) la elaboración amplia del concepto de resultados de la mejora escolar (West y Hopkins,1996). Se comparte, por tanto, una visión amplia de los resultados escolares y de los alumnos.

Siendo también amplio el marco interpretativo referido a resultados, se recurre, asimismo, a dos instrumentos concretos para medir los resultados académicos de los alumnos: 1) las Pruebas diseñadas por el Instituto de Evaluación y Asesoramiento (IDEA, Marchessi, y Martín, 2003, etc.,) a aplicar en los niveles de 2º y 4º de Secundaria Obligatoria. 2) y las Pruebas de la Consellería de Educación de Cataluña (2004) a aplicar en 2º, 4º y 6º de Primaria y 2º y 4º de Secundaria.

Para medir la variable dependiente de resultados no académicos (participación, sentimiento de pertenencia y autoconcepto académico) se ha utilizado el cuestionario de Leithwood y Jantzi (1998) basado en el de Finn (1989).

También se ha diseñado un cuestionario para medir la participación de las familias con el centro (proceso) y su grado de satisfacción con la información y comunicación recibida (resultado) que es objeto de una tercera comunicación en este mismo Congreso (Tellería B. y Otros, 2006).

## **2. Metodología de la Investigación**

El diseño del estudio puede calificarse de mixto (cualitativo-cuantitativo). Por una parte aplica las técnicas de la entrevista individual y colectiva, los grupos de discusión, la observación y el análisis documental para el análisis de los procesos organizativos y curriculares. Y por otra aplica 3 Cuestionarios Generales (de Desarrollo Organizativo, Desarrollo Curricular de Centro y Desarrollo Curricular de aula) ya mencionados a los claustros de los centros educativos de la Muestra (8 en el País Vasco y otros 8 en Cataluña) y 2 Cuestionarios específicos de Participación e implicación de las familias y de los alumnos. Sus resultados se relacionarán estadísticamente con los resultados de los alumnos de 4º y 6º de Primaria y 2º y 4º de ESO medidos por pruebas específicas (Pruebas de Competencias de la Cataluña y pruebas del Instituto de Desarrollo Educativo y Asesoramiento IDEA).

## **3. Muestra**

La Muestra es una muestra de casos significativa compuesta por 8 centros educativos (4 Centros de Secundaria Obligatoria y 4 Centros de Primaria) por comunidad autónoma de tamaño parecido en cuanto al número de profesores y de alumnos que atiende. Comparten un similar contexto social (ambiente urbano, de más de 200.000 habitantes), parecida tipología de alumnado (de nivel sociocultural medio, medio-bajo) y tienen iguales porcentajes de presencia de alumnado de grupos identitarios (genero, cultura, raza, etc.,). Su diferencia básica y fundamental es su nivel de desarrollo organizativo.

El estudio se ha replicado a la vez en el País Vasco y en Cataluña, tratando así de comprobar si la existencia de contextos sociales y administrativos diferentes pudiera influir en las relaciones, siendo iguales las condiciones de selección de la Muestra.

La razón última de escoger 4 centros de Primaria y 4 centros de Secundaria Obligatoria en cada Comunidad Autónoma y de no incluir centros con Primaria y Secundaria Obligatoria ha sido que estos últimos tienden a suavizar mucho la transición de Primaria a Secundaria y no permiten identificar las profundas diferencias que creemos se dan entre los centros de Primaria y de ESO.

Los niveles escogidos para la composición de la muestra de alumnos de cada centro han sido los niveles de 4º y 6º de Primaria y 2º y 4º de Secundaria Obligatoria. La elección de los cursos 4º y 6º de Primaria se debe a que son dos cursos representativos del itinerario curricular de los alumnos en esta etapa: el punto final del 2º ciclo y el final (curso 6º) de la etapa. Nos hemos decidido por los cursos 2º y 4º de ESO por ser el curso 2º un momento donde aparece la problemática de la escolarización de los adolescentes en toda su extensión (absentismo, desmotivación, etc.) y el curso 4º por reflejar el punto final de esta etapa, indicarnos el nivel de rendimiento de los alumnos y el porcentaje de alumnos que han logrado llegar al final de la etapa y alcanzado el título de ESO. Creemos que esos dos cursos (2º y 4º) pueden ser muy significativos y aportar información relevante sobre algunos de los factores que caracterizan a esta etapa.

### **3.4. El desarrollo del estudio**

La planificación del estudio, construcción de instrumentos y contactos con los centros se desarrolló en la segunda parte del curso escolar 2004-2005; el estudio de campo se realizó durante el curso 2005-2006. La intervención en los centros ha incluido visitas explicativas, creación de comisión de trabajo, adaptación de los instrumentos, apoyo durante el estudio de campo y devolución de los resultados.

Realizado el trabajo de campo, se están introduciendo los datos y tratando de establecer relaciones estadísticas entre las diferentes variables analizadas. Más concretamente, se pretende:

- Identificar las relaciones entre desarrollo organizativo y desarrollo curricular de los centros y los resultados académicos del alumnado.
- Establecer la relación estadística entre desarrollo organizativo de los centros y los resultados académicos del alumnado.
- Relacionar el desarrollo organizativo de los centros y los niveles de participación e implicación del alumnado y el sentimiento de pertenencia a sus centros (resultados no académicos de los alumnos).
- Relacionar el desarrollo organizativo de los centros, los niveles de participación de las familias y los niveles de satisfacción con la información recibida y comunicación establecida por parte del centro.
- Debatir a partir de los resultados e informaciones cualitativas posibles relaciones.

- Sentar las bases instrumentales y empíricas para el diseño posterior de un estudio más amplio y coordinado entre los dos equipos participantes (UPV-UAB).

#### 4. Los primeros resultados

Los datos hasta julio de 2006 que se presentan a continuación son un primer esbozo de los resultados obtenidos a partir de la explotación estadística de la información obtenida del vaciado de los cuestionarios (Desarrollo Organizacional –DO-, Desarrollo Curricular de Centro –DCC-, Desarrollo Curricular de Aula –DCA-) que respondió el profesorado. El total de cuestionarios válidos fue de 306.

El profesorado participante en el estudio es mayoritariamente (76,8%) del género femenino, más del 50% se encuentra en una edad comprendida entre los 40 y los 50 años, y en el 65% de los casos tiene más de 15 años de experiencia docente. Un 77,9% ha participado en algún tipo de acción formativa durante los últimos 10 años, y sólo un 22,1% reconoce no haber participado en ningún tipo de formación durante el mismo período. Centrándonos en los aspectos más ligados a la docencia, el profesorado utiliza mayoritariamente el aula ordinaria para la realización de sus clases, concretamente en un 52,3% de los casos, frente al 47,7% que utiliza espacios distintos para impartir docencia; también un 65,1% utiliza espacios diferentes de forma ocasional.

El análisis de frecuencias de los ítems del cuestionario de DO, una vez agrupados en torno a las dimensiones existentes, permite conocer las puntuaciones medias para cada una de las categorías consideradas en el cuadro 1.

Dimensiones	N	Media	Desv. típ.
Historia Institucional	211	2,6607	,37710
Cultura Institucional	192	2,4768	,30169
Liderazgo transformacional	180	2,9929	,42034
Cultura colaborativa	194	2,7281	,39011
Misión/Visión	249	2,8683	,44030
Estructura participativa	202	2,6605	,39183
Aprendizaje organizativo	172	2,6815	,29972
Puntuación total DO	97	2,7174	,26781

Cuadro 1: Resumen de dimensiones de Desarrollo Organizacional

A pesar de que la mayoría de las puntuaciones son relativamente parecidas y próximas a la media global (2,71), debemos destacar el máximo y el mínimo que son, respectivamente, Liderazgo Transformacional (2,99), Misión/Visión (2,8683) y Cultura Institucional (2,47).

El cuadro 2 presenta las medias de las agrupaciones realizadas respecto de las dimensiones analizadas pertenecientes al cuestionario de Desarrollo Curricular de Centro.

En este caso podemos observar también como todas las puntuaciones giran también alrededor de la media y únicamente destacamos el máximo y el mínimo por ser los más remarcables: Factores Educativos (2,72) y Condicionantes formales que determinan la práctica curricular (2,87).

Dimensiones	N	Media	Desv. típ.
Factores educativos	153	2,7252	,26393
Factores organizativos	121	2,8254	,31433
Factores condicionantes del tiempo de aprendizaje	174	2,7783	,27084
Factores que condicionan la oportunidad de aprendizaje	111	2,7438	,29366
Condicionantes formales que determinan la practica curricular	166	2,8755	,35782
Puntuación total DCC	62	2,7980	,23750

Cuadro 2: Resumen de dimensiones de Desarrollo Curricular de Centro

Finalmente, el cuadro 3 muestra las medias de las manifestaciones que conforman el último cuestionario, de Desarrollo Curricular a nivel de Aula. En este caso destaca como puntuación más alta, no sólo en este apartado, sino en todo el cuestionario, la obtenida por la dimensión Currículo, que alcanza una puntuación de (3,09).

Dimensiones	N	Media	Desv. típ.
Currículo	231	3,0978	,35011
Formas de agrupamiento del alumnado	231	2,7468	,38376
Conducta del profesorado	103	2,8799	,25100
Tareas de aprendizaje en el aula	232	2,7414	,30581
Patrones de interacción en el aula	138	2,7062	,24721
DCA total	77	2,8414	,24766

Cuadro 3: Resumen dimensiones de Desarrollo Curricular en el Aula.

Por lo que se refiere al análisis estadístico inferencial, describimos a continuación las diferencias que se producen en las dimensiones anteriores considerando las distintas variables o factores condicionantes identificadas: titularidad del centro, etapa educativa, tamaño del centro, modelo lingüístico, ejercicio de cargo académico, antigüedad en el centro, años de docencia. Para cada una de las variables presentamos una tabla resumen que se corresponde con cada uno de los cuestionarios. Cabe puntualizar que sólo presentamos aquellas puntuaciones que presentan diferencias significativas una vez realizada la correspondiente prueba estadística.

### A. TITULARIDAD DEL CENTRO

Podemos observar en el cuadro 4 cómo, mayoritariamente, son los centros públicos los que obtienen las medias mayores que los centros privados en las dimensiones de historia institucional, liderazgo transformacional, estructura participativa y aprendizaje organizativo. No aparecen diferencias significativas en las dimensiones de: cultura institucional, cultura colaborativa y Misión/Visión.

En lo referente al cuestionario de DCC, no se presentaron diferencias significativas. Sin embargo, a nivel de aula, tal y como apreciamos en el cuadro 5, las dimensiones que presentan diferencias son: currículo y tareas de aprendizaje en el aula; no las hay en dimensiones como: formas de agrupamiento, conducta del profesorado y patrones de interacción en el aula.

Desarrollo organizacional	Tipo de centro	N	Media	Desviación típ.
Historia institucional	Público	156	2,7051	,37705
	Concertado	55	2,5345	,35078
Liderazgo transformacional	Público	141	3,0413	,38745
	Concertado	39	2,8182	,48912
Estructura participativa	Público	152	2,6963	,39455
	Concertado	50	2,5517	,36611
Aprendizaje organizativo	Público	128	2,7333	,28564
	Concertado	44	2,5308	,29163

Cuadro 4: Medias inferenciales en DO tomando como factor el tipo de centro.

Desarrollo curricular en el aula	Titularidad del centro	N	Media	Desviación típ.
Currículo	Público	182	3,0802	,36053
	Concertado	49	3,1633	,30278
Tareas de aprendizaje en el aula	Público	185	2,7611	,32671
	Concertado	47	2,6638	,18700

Cuadro 5: Medias inferenciales en DCA tomando como a factor la titularidad del centro.

### B. ETAPA EDUCATIVA

En este apartado se presentan las diferencias que se producen tomando como variable la “Etapa Educativa”, a través de la cual discernimos entre los centros de Educación Primaria y los de Educación Secundaria.

La valoración global realizada por el profesorado sobre el Desarrollo Organizacional, tomando como variable independiente la Etapa Educativa del centro (cuadro 6), obtiene una puntuación que no presentó diferencias significativas. Sin

embargo, analizando las diferentes dimensiones por separado, encontramos diferencias significativas en todas las dimensiones excepto en Historia Institucional, que no se muestra en el cuadro. En este caso podemos observar cómo son los centros de Primaria los que presentan medias superiores en casi todas las dimensiones, excepto en liderazgo transformacional, dónde los centros de Secundaria toman el protagonismo.

Desarrollo organizacional	Etapas educativas	N	Media	Desviación típ.
Cultura Institucional	Primaria	99	2,5803	,30752
	Secundaria	93	2,3666	,25377
Liderazgo transformacional	Primaria	95	2,9388	,39835
	Secundaria	85	3,0535	,43808
Cultura Colaborativa	Primaria	99	2,8359	,40026
	Secundaria	95	2,6158	,34708
Misión/visión	Primaria	136	2,9338	,44225
	Secundaria	113	2,7894	,42665
Estructura participativa	Primaria	105	2,7571	,39055
	Secundaria	97	2,5558	,36735
Aprendizaje organizativo	Primaria	83	2,7324	,31032
	Secundaria	89	2,6340	,28303

Cuadro 6: Medias inferenciales en DO tomando como factor la etapa educativa.

Si analizamos las diferencias que se producen entre los centros que imparten diferente etapa educativa, tomando como punto de partida las dimensiones correspondientes a Desarrollo Curricular de Centro (cuadro 7), podemos apreciar que se producen diferencias significativas a nivel global, situando a los centros de secundaria un punto y medio por encima de los de primaria. Las dimensiones en las cuales se presentan diferencias significativas son Factores Organizativos, Factores condicionantes del tiempo de aprendizaje (FT) y Factores que condicionan la oportunidad de aprendizaje (FA). El resto de dimensiones (factores educativos y condicionantes formales que determinan la práctica curricular) no presentaron diferencias significativas.

Desarrollo Curricular del centro	Etapas educativas	N	Media	Desviación t.p.
Factores organizativos	Primaria	52	2,7550	,32112
	Secundaria	69	2,8784	,30063
Factores condicionantes del Tiempo de aprendizaje	Primaria	83	2,8218	,27432
	Secundaria	91	2,7386	,26286
Factores que condicionan la oportunidad de aprendizaje	Primaria	57	2,6744	,26548
	Secundaria	54	2,8170	,30637
DCC global	Primaria	28	2,7120	,15956
	Secundaria	34	2,8687	,26834

Cuadro 7: Medias inferenciales en DCC tomando como factor la Etapa Educativa.

Aplicando las pruebas estadísticas correspondientes, a las diferentes dimensiones referidas al desarrollo curricular en el aula, podemos observar que únicamente se producen variaciones significativas en (Formas de agrupamiento del alumnado y tareas de aprendizaje en el aula) ambas a favor de los centros de primaria. No se presentan diferencias significativas en relación al currículo y patrones de interacción en el aula con relación al factor etapa educativa.

Desarrollo Curricular en el aula	Etapas educativas	N	Media	Desviación t.p.
Formas de agrupamiento alumnado	Primaria	115	2,8109	,38129
	Secundaria	116	2,6832	,37714
Tareas de aprendizaje en el aula	Primaria	110	2,8109	,33492
	Secundaria	122	2,6787	,26292

Cuadro 8: Medias inferenciales para DCA tomando como factor la Etapa Educativa.

### C. TAMAÑO DEL CENTRO

Este apartado lo dedicamos a analizar cuales son las diferencias significativas que aparecen si aplicamos las correspondientes pruebas estadísticas, tomando esta vez como punto de referencia el tamaño del centro.

Podemos constatar que, a nivel global, se produce una diferencia significativa a favor de los centros de una sola línea cuando contemplamos el Desarrollo Organizacional. Además, comprobamos que todas las dimensiones que componen el Desarrollo Organizacional presentan diferencias significativas excepto dos, que son la Cultura Institucional y el Liderazgo Transformacional.

Para las dimensiones que componen el Desarrollo Curricular, tanto a nivel de centro cómo de aula, no se presentan resultados dado que no se obtuvieron

diferencias significativas ni a nivel global, ni para ninguna de las diferentes dimensiones que componen estos dos manifestaciones.

Desarrollo Organizacional	Tamaño del centro	N	Media	Desviación típ.
Historia institucional	1 línea	15	2,8539	,28492
	más de 1 línea	291	2,6667	,35070
Cultura Colaborativa	1 línea	15	3,0577	,37436
	más de 1 línea	291	2,7006	,36928
Misión/visión	1 línea	15	3,0521	,25836
	más de 1 línea	291	2,8432	,42171
Estructura participativa	1 línea	15	2,8364	,31634
	más de 1 línea	291	2,6316	,36777
Aprendizaje organizativo	1 línea	15	3,0077	,27184
	más de 1 línea	291	2,6672	,26787
DO global	1 línea	15	2,9269	,20095
	más de 1 línea	291	2,7099	,28612

Cuadro 9: Medias inferenciales en DO, tomando como factor el tamaño del centro.

#### D. MODELO LINGÜÍSTICO

“Modelo Lingüístico” Los cuadros 10 y 11 recogen las diferencias significativas que afectan a las diferentes dimensiones analizadas.

En el caso del primer cuestionario (DO), observamos que se presentan diferencias significativas en casi todas las dimensiones que lo componen, destacando el hecho de que los centros que obtienen una mayor puntuación son los que cuentan con un único modelo lingüístico (cuadro 10).

Desarrollo Organizacional	Modelo lingüístico	N	Media
Cultura Institucional	un modelo	242	2,5260
	modelo doble	64	2,3669
Cultura Colaborativa	un modelo	242	2,7498
	modelo doble	64	2,5980
Misión/visión	un modelo	242	2,8877
	modelo doble	64	2,7241
Estructura participativa	un modelo	242	2,6749
	modelo doble	64	2,5160
Aprendizaje organizativo	un modelo	242	2,6980
	modelo doble	64	2,6305
DO global	un modelo	242	2,7394
	modelo doble	64	2,6491

Cuadro 10: Medias inferenciales en DO tomando como factor el Modelo lingüístico.

En el caso de las dimensiones que componen el apartado de Desarrollo Curricular en el Centro, no hemos detectado que existan diferencias significativas al tomar el modelo lingüístico de los centros como factor de análisis.

Y en el caso del último factor (DCA) recuperamos de nuevo la tendencia de DO, siendo los centros de un solo modelo lingüístico los que presentan puntuaciones mayores. Si bien, en el caso de desarrollo curricular en el aula sólo se han presentado diferencias significativas en dos dimensiones, tal y como podemos comprobar en el cuadro 11.

Desarrollo Curricular del aula	Modelo lingüístico	N	Media	Desviación típ.
Formes de agrupamiento del alumnado	un modelo	242	2,7753	,35248
	modelo doble	64	2,6821	,34444
Conducta del profesorado	un modelo	242	2,8921	,20532
	modelo doble	64	2,8311	,21393

Cuadro 11: Medias inferenciales en DCA tomando como factor el modelo lingüístico.

### E. EJERCICIO DE CARGOS ACADÉMICO

Tomamos como variable independiente el ejercicio de cargos académicos, el simple hecho de haber ejercido cargos académicos no afecta de forma significativa las puntuaciones obtenidas en el apartado dedicado a desarrollo organizacional.

Tomando como referencia los resultados obtenidos respecto el Desarrollo Curricular de Centro, encontramos que sólo se presentan diferencias significativas en la dimensión CF. Son los docentes que no han ejercido cargos académicos los que puntúan más alta esta dimensión (cuadro 12).

Desarrollo Curricular del centro	Ejercicio de cargos académicos	N	Media	Desviación típ.
Condicionantes formales que determinan la práctica curricular	Sí	127	2,8621	,37836
	No	36	2,9095	,28640

Cuadro 12: Medias inferenciales en DCC tomando como factor el ejercicio de cargos académicos.

Desarrollo Curricular del aula	Ejercicio de cargos académicos	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
DCA global	Sí	53	2,8273	,27158	,03730
	No	21	2,8710	,18377	,04010

Cuadro 13: Medias inferenciales en DCA tomando como factor el ejercicio de cargos académicos.

En el cuadro 13, referente al ejercicio de cargos académicos, resulta curioso observar que, a pesar de que ninguna de las dimensiones presentaba diferencias significativas de forma independiente, a nivel global si que se presenta diferencias significativas, obteniendo un puntuación mayor los profesores que no han ejercido ningún cargo.

#### F. ANTIGÜEDAD EN EL CENTRO

Es importante decir que la información que se ha utilizado para elaborar el análisis estadístico ha sido previamente recodificada respecto la que se obtuvo directamente del cuestionario. Así, se mantuvo la categoría de menos de 5 años de antigüedad, la de 5 a 15 años se corresponde con la unión de las opciones 5-10 años y 10-15 años, finalmente, la variable de más de 15 años aparece fruto de la unión entre la de 15-20 años i más de 20 años.

A nivel global, no se presentaron diferencias significativas cuando hablamos de Desarrollo Organizacional. De todas formas, haciendo un análisis detallado de las diferentes dimensiones que lo componen, observamos que hay 4 que presentan diferencias significativas. En todos los casos se concentra la puntuación máxima en los que tienen una trayectoria de menos de 5 años en el centro, ello nos permite afirmar que se presentan diferencias significativas entre los profesores menos veteranos y el resto.

Desarrollo Organizacional	Antigüedad en el centro	Media
Cultura Institucional	menos de 5	2,5611
	de 5 a 15	2,4260
	más de 15	2,4949
Liderazgo Transformacional	menos de 5	3,0365
	de 5 a 15	2,9769
	más de 15	2,8812
Estructura Participativa	menos de 5	2,7008
	de 5 a 15	2,5966
	más de 15	2,6017
Aprendizaje Organizativo	menos de 5	2,7128
	de 5 a 15	2,6992
	más de 15	2,6143

Cuadro 14: Medias inferenciales en DO tomando como factor la antigüedad en el centro.

Si analizamos cómo influye la antigüedad sobre el desarrollo curricular del centro, desde las diferencias significativas que se establecen, constatamos que únicamente aparece una diferencia significativa en la dimensión que hace referencia a los factores organizativos. En este caso, también son los profesores con menos de 5 años de antigüedad en el centro los que puntúan más alto.

Desarrollo Curricular del centro	Antigüedad en el centro	Media
Factores Organizativos	Menos de 5	2,8611
	de 5 a 15	2,8483
	más de 15	2,8256

Cuadro 15: Medias inferenciales en DCC tomando como factor la antigüedad en el centro.

En el desarrollo curricular en el aula podemos apreciar que, partiendo de la antigüedad que tienen los docentes en su profesión, aparecen diferencias significativas en dos de las dimensiones que componían el apartado. Observando el mismo comportamiento que el los cuestionarios anteriores (cuadro 16)

Desarrollo Curricular del aula	Antigüedad en el centro	Media
Conducta del profesorado	menos de 5	2,8850
	de 5 a 15	2,8803
	más de 15	2,8552
Tareas de aprendizaje en el aula	menos de 5	2,7439
	de 5 a 15	2,6999
	más de 15	2,6966

Cuadro 16: Medias inferenciales para DCA tomando como factor la antigüedad en el centro.

## G. AÑOS DE DOCENCIA

Por último, analizamos la influencia que la experiencia docente tiene sobre las dimensiones estudiadas. Es importante puntualizar que en este punto estamos hablando de los años que los docentes llevan ejerciendo su profesión, independientemente del centro dónde lo hayan hecho.

En el apartado dedicado a Desarrollo Organizativo, no apreciamos diferencias significativas entre los diferentes niveles de años de docencia de los docentes, si bien es cierto que los resultados muestran que las puntuaciones disminuyen gradualmente a medida que disminuye la experiencia docente.

En el cuestionario de DCC encontramos una única dimensión que presente diferencias significativas, la referente a condicionantes formales que determinan la práctica curricular. La anormalidad de la distribución de las puntuaciones no nos permite conocer con exactitud cuáles son las categorías en las que las diferencias son significativas, pero si podemos observar que se sigue la tendencia global de ir disminuyendo la puntuación de forma inversamente proporcional al incremento de años de experiencia (cuadro 17).

Desarrollo Curricular del centro	Antigüedad	Media
Condicionantes formales	Menos de 5	2,9228
que determinan la práctica	de 5 a 15	2,8863
curricular	Más de 15	2,8230

Cuadro 17: Medias inferenciales para DCC tomando como factor la antigüedad.

Por la que se refiere al Desarrollo Curricular en el Aula, tampoco observamos diferencias significativas en las diferentes dimensiones, además, la tendencia seguida hasta el momento desaparece, esto es, que la puntuación más alta se encuentra en la categoría intermedia, y no en la más baja.

## 5. ALGUNOS COMENTARIOS

Los cuadros 18, 19 y 20 resumen las relaciones encontradas entre las valoraciones otorgadas en las dimensiones de DO, DCC y DCA y las variables independientes consideradas. Más concretamente:

- El ejercicio de cargos y los años de docencia no se relacionan con las puntuaciones otorgadas en el cuestionario de DO.
- Hay una relación significativa entre las puntuaciones otorgadas en DO y las variables titularidad, tamaño de centro y modelo lingüístico; también en algunas dimensiones que afectan a la etapa educativa y la antigüedad en el centro educativo. Las mayores puntuaciones se asocian a los profesores de centros públicos, de una sola línea y de un solo modelo lingüístico; también otorgan mayores puntuaciones los profesores de los centros de primaria (a excepción de lo que afecta a la dimensión de Liderazgo transformacional) y los que tienen menos de cinco años de antigüedad en el centro educativo.
- Las dimensiones de DCC no quedan, en general, afectadas por las variables independientes consideradas. De hecho, solo la etapa educativa de los encuestados condiciona las puntuaciones; más concretamente, son los profesores de secundaria quienes puntúan más alto aspectos como Factores organizativos, Factores que condicionan la oportunidad de aprendizaje y Condicionantes formales que determinan la práctica escolar, mientras que los de primaria solo califican con mayores puntuaciones en la dimensión relativa a Factores condicionantes del tiempo de aprendizaje.
- Puntualmente, hay relaciones significativas que afectan a algunas dimensiones del DCC. Así, el profesorado de menos de cinco años puntúa más alto que sus homónimos de otra antigüedad; también lo hacen los que han ejercido cargos.
- Las dimensiones de DCA quedan afectadas, en aspectos concretos, por algunas de las variables consideradas. A nivel general, los que no han ejercido cargos califican con mayores puntuaciones, que sus homólogos, las dimensiones curriculares analizadas.
- El profesorado encuestado de los centros concertados califica más alto, que

sus homólogos de la escuela pública, los aspectos relacionados con la dimensión “Currículo” y menos los vinculados a la dimensión “Tareas de aprendizaje en el aula”. También, los encuestados de Primaria, frente a los secundaria, califican más alto los aspectos relacionados con “Formas de agrupamiento del alumnado” y “Tareas de aprendizaje en el aula”.

- El modelo lingüístico influye en el DCA, afectando a las dimensiones de “Formas de agrupamiento del alumnado” y “Conducta del profesorado”, calificando más alto el profesorado de un solo modelo lingüístico; también lo hace la antigüedad en el centro respecto a las dimensiones “Conducta del profesorado” y “Tareas de aprendizaje en el aula”, calificando más alto los profesores con menos de 5 años de antigüedad.
- La variable “Años de docencia” no tiene una relación significativa con los diferentes aspectos analizados, excepto con la dimensión de DCC “Condiciones formales que determinan la práctica curricular”. Podemos denotar tendencias en función del aspecto considerado. Así, los encuestados con mayor antigüedad en la docencia valoran más alto las diferentes dimensiones del DO, mientras que lo hacen más bajo respecto al DCC; las valoraciones en DCA dependen de la dimensión considerada.

Dimensiones	Titularidad	Etapa educativa	Tamaño del centro	Modelo lingüístico	Ejercicio de cargos	Antigüedad en el centro	Años de docencia
Historia Institucional	X		X				
Cultura Institucional		X		X		X	
Liderazgo transformacional	X	X				X	
Cultura colaborativa		X	X	X			
Misión/Visión		X	X	X			
Estructura participativa	X	X	X	X		X	
Aprendizaje organizativo	X	X	X	X		X	
Global	X		X	X			

Cuadro 18: Relaciones del Desarrollo Organizacional con variables de identificación.

Dimensiones	Titularidad	Etapas educativa	Tamaño del centro	Modelo lingüístico	Ejercicio de cargos	Antigüedad en el centro	Años de docencia
Factores educativos							
Factores Organizativos		X				X	
Factores condicionantes del tiempo de aprendizaje		X					
Factores que condicionan la oportunidad de aprendizaje		X					
Condicionantes formales que determinan la práctica curricular					X		X
Global							

Cuadro 19: Relaciones del Diseño Curricular de Centro con variables de identificación.

Dimensiones	Titularidad	Etapas educativa	Tamaño del centro	Modelo lingüístico	Ejercicio de cargos	Antigüedad en el centro	Años de docencia
Currículo	X						
Formas de agrupamiento del alumnado		X		X			
Conducta del profesorado				X		X	
Tareas de aprendizaje en el aula	X	X				X	
Global					$\Sigma X$		

Cuadro 20: Relaciones del Diseño Curricular de Aula con variables de identificación.

Una revisión de los resultados obtenidos hasta el momento sugiere que hay una mayor cohesión y coherencia en los centros pequeños, de titularidad pública y de un solo modelo lingüístico. Curiosamente, esta aparente identidad común se apoya más en la estructura participativa y en los sistemas de aprendizaje organizacional y no tanto en la cultura institucional y la cultura colaborativa. Estas últimas, dependen más del tamaño del centro y del modelo lingüístico que de la titularidad.

Los datos refuerzan así la idea de la importancia que tiene el tamaño del centro en el desarrollo organizacional, máxime si consideramos que la mayor influencia de la etapa educativa de primaria puede estar mediatizada por su menor tamaño respecto a las dimensiones que suelen tener los centros de secundaria. Por el contrario, la influencia del tamaño del centro en temas de DCC y DCA no existe, lo que ratifica su valor estricto como variable organizativa.

Por otra parte, llama la atención que el liderazgo transformacional se vincula más a la titularidad pública y a los centros de secundaria, no siendo significativa su influencia estadística sobre variables como el tamaño del centro, el modelo lingüístico o los años vinculados al ejercicio de cargos.

La influencia que tiene la etapa educativa en las puntuaciones otorgadas a las diferentes dimensiones de DCC estudiadas ratifica el efecto que tiene una diferente estructura curricular en las valoraciones de los profesores. Si consideramos que sus opiniones son opiniones técnicas y fundamentadas, habremos de concluir que determinadas propuestas curriculares pueden influir sobre los resultados (aspecto a verificar en las relaciones que el estudio debe verificar al relacionar DCC con resultados) escolares a partir de dimensiones como el tiempo de aprendizaje, las oportunidades de aprendizaje o factores organizativos vinculados al desarrollo del currículo.

El hecho de que el profesorado que califica más alto respecto a las “Tareas de aprendizaje en el aula” sea el encuestado de centros de titularidad pública, de primaria, puede estar relacionado con la mayor diversidad que tiene y debe de atender, pero también con una mayor preocupación por el aprendizaje por todos y cada uno de los estudiantes. Por otra parte, el hecho de que los docentes con menos de cinco años puntúen más alto, pudiera deberse tanto a su menor dominio del aula o a una mayor importancia y sensibilidad por el aprendizaje efectivo. En todos los casos, la investigación posterior debe ahondar en las explicaciones reales.

Por último, remarcar la tendencia que tiene el profesorado con más años de docencia a sobrevalorar los aspectos organizativos sobre los curriculares de centro y, al respecto, surgen algunas cuestiones que deberemos de tratar de dilucidar: ¿una menor valoración de lo curricular está relacionada con un mayor dominio sobre sus contenidos y una mayor experiencia sobre la metodología de enseñanza?, ¿la mayor valoración de lo organizativo tiene que ver con el carácter condicionante que tiene en la educación formal o bien con la efectividad que tiene?, ¿el hecho de que las puntuaciones más altas en el caso de DCA se encuentren en la categoría de edad intermedia puede significar que el contexto aula es un espacio muy personal y poco influenciado por las dimensiones curriculares y organizativas de centro?.

Son, pues, algunas conclusiones las que por ahora aporta el estudio, a la vez

que abre las puertas a variados interrogantes que trataremos de resolver próximamente.

## Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- Aristizabal, P. y Otros (2006). ¿Cómo medir el Desarrollo Curricular del Centro y de Aula?. Un instrumento. *Comunicación presentada en IX CIOIE de Oviedo*. Nov-Dic.
- Bolívar, A. (1999). *Cómo mejorar los centros educativos*. Madrid: Síntesis.
- Creemers, B. (1994). *The Effective Classroom*. London: Cassell.
- Dalín, P. y Rolff, H.G. (1993). *Changing the School Culture*. London: Cassell.
- Darling-Hammond, L. (2001): *El derecho de aprender*. Barcelona: Octaedro.
- Dibbon, D. (2000) Diagnosing the extent of organizational learning capacity in schools. Cap 10. en Leithwood, K. (2000). *Understanding schools as intelligent systems*. Jai Press.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59, 117-142.
- Fullan, M. (1993). *Change forces. The depths of educational reform*. Londres: The Falmer Press.
- Gairín, J. (1996). *La organización escolar: contexto y texto de la actuación*. Madrid: La Muralla.
- Gairín, J. (1998). Los estadios de desarrollo organizativo. En *Rev. Contextos Educativos*, 1, 125-154.
- Gairín, J. (1999). Estadios de desarrollo organizativo: de la organización como estructura a la organización que aprende. En Delgado, M. y Otros (Coords.): *Enfoques comparados en Organización y Dirección de instituciones educativas*. pp 47-91. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Gairín, J. (2000). Cambio de cultura y organizaciones que aprenden. Ponencia presentada en *III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos*. 12-15 de Septiembre de 2000. pp. 73-135. Bilbao: ICE de Universidad de Deusto.
- Gairín, J. (2004). Mejorar la sociedad mejorando las instituciones educativas. En *IV Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos*. pp. 77-127 Bilbao: ICE de Universidad de Deusto. .
- Generalitat de Catalunya (2004). *Competencies Bàsiques. Educació Primària. Cicle Mitjà. Proves d'avaluació. Guia d'aplicació i correcció*. Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament. Servei de Difusió i Publicacions.

- Generalitat de Catalunya (2004). *Competencias Básicas. Educación Secundaria Obligatoria. Primer ciclo. Proves d'Évaluació. Guia d'aplicació i correcció*. Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament. Servei de Difusió i Publicacions.
- Goikoetxea J. y Otros (2005): Desarrollo organizativo, desarrollo curricular y resultados de los centros y de los alumnos/as. Proyecto de investigación compartido con el grupo EDO de la Universidad Autónoma de Barcelona.
- Goikoetxea, J. (2006). Cómo medir el Desarrollo Organizativo del centro escolar. Un instrumento. Comunicación presentada en *IX CIOIE de Oviedo*. Nov-Dic.
- Hargreaves, A.; Earl, L. y Ryan, J. (1998). *Una educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes*. Barcelona: Octaedro.
- Hoeben, W.(1994). Currículo evaluation and educational productivity. *Studies in Educational Evaluation*, 20(4), pp.477-502
- Hoeben, W.(Ed.(1998). *Effective School Improvement:state of the art. Contribution to a discusión*. Groningen: Institute for Educational Research, University of Groningen.
- Hopkins, D.(1996). Estrategias para el desarrollo de los centros educativos. En *II Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Docentes*. ICE de la Universidad de Deusto. Bilbao. 377-402.
- Hopkins, D.,Harris, A.,y Jakson, D.(1997). Understanding the School's capacity for development: Growth states and strategies. *School Leadership and Management*. 17(3), 401-411.
- Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo (IDEA) (2003). Pruebas de evaluación aplicadas a 2º y 4º de ESO. F.H.Z.F./F.I.C.E. Avenida de Tolosa 70. 20018 Donostia. euskadi@idea.educa.com. Grupo coordinado con Equipo de Marchessi, A. de Univ. Autónoma de Madrid.
- Leithwood, K., Leonard, L. y Sharratt. L.(1998). Conditions Fostering organizational learning in schools. *Educational Administration Quarterly*. 34 (2).
- Leithwood, K.(2000). *Understanding schools as intelligent systems*. Jai Press Inc. Stamford, Connecticut.
- Leithwood, K., Jantzi, D. y Steinbach, R. (1995). An Organisational Learning on School Responses to Central Policy Initiatives. *School Organisation*, 15, 3, pp. 229-252.
- Leithwood, K., Jantzi, D. y Steinbach, R.(1998). Leadership and other conditions wich foster organizational learning in schools. In K.Leithwood & K.S.Louis (Eds.) *Organizational Learning in Schools*, (pp.67-90). The Netherlands:Swets & Zeitlinger.
- Mulford, W., Silins, H. y Leithwood, K. (2004). *Educational Leadership for Organisational Learning and Improved Student Outcomes*. Kluwer Academic Publishers.Dordrecht /Boston / London.

- Muñoz-Repiso, M., Murillo, J. (Coords.) (2003). *Mejorar procesos, mejorar resultados en educación*. Bilbao: Mensajero.
- Pisa 2003. *Primer Informe de evaluación*. Gobierno Vasco: Servicio de Publicaciones. PDF.
- Pisa 2003. *Segundo Informe de evaluación*. Gobierno Vasco: Servicio de publicaciones. PDF.
- Postiglione, R.M. y Melchiori, R.(2000). School Effectiveness, School Improvement, currículo theory and behavioral theory: linking theoretical traditions. En G.Reezigt (Ed.), *Effective School Improvement: First theoretical workshop. Contributions from relevant theoretical traditions*. pp.15-30. Groningen: Institute for Educational Research, University of Groningen.
- Reynolds, D., Hopkins, D. y Stoll, L. (1993). Linking school effectiveness knowledge and school improvement practice: towards a synergy. *School Effectiveness and School Improvement*, 4(1), 37-58.
- Reynolds, D.; Bollen R.; Creemers, B.; Hopkins, D., Stoll L. y Lagerweij, N.(1997). *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza*. Madrid: Santillana /Aula XXI.
- Robertson, P. y Sammons, P.(1997). Improving school effectiveness: a project in progress, *International Congress for School Effectiveness and Improvement*, Memphis, Tennessee.
- Rudduck, J. ;Chaplain, R. y Wallace, G.(1996). *School Improvement: What can pupils tell us?*. London: David Fulton Publishers.
- Silins, H. and Mulford, H. (2002). Leadership and School Results. En Leithwood, K. and Hallinger Ph.(Eds.) *Second International Handbook of educational Leadership and Administration*. pp.561-605. Kluwer Academic Publishers. Dordrecht / Boston / London..
- Stoll, L y Fink, D.(1996). *Changing our schools. Linking school effectiveness and school improvement*, Buckingham: Open University Press.
- Stoll, L. y Finj, D. (1999) *Para cambiar nuestras escuelas: reunir la eficacia y la mejora*. Barcelona: Octaedro.
- Tellería, B. y Otros (2006). Las relaciones entre el desarrollo organizativo y curricular de los centros y los niveles de participación e implicación de sus familias y alumnos/as. Comunicación presentada en *IX Congreso CIOIE de Oviedo*. Nov-Dic.
- TIMSS 2003. *Evaluación Internacional de matemáticas y ciencias. Primer informe. 2º de ESO*. Gobierno vasco: Servicio de publicaciones. PDF
- TIMSS 2003: *Evaluación internacional de matemáticas y ciencias. Segundo Informe de resultados. Euskadi: matemáticas*. Gobierno vasco: Servicio publicaciones. PDF.

Trupp, M.(1999). *School making a difference: let's be realistic!. School mix, school effectiveness and the social limits of school reform*. Philadelphia: Open University Press.

Van de Ven, A. H. y Poole, M. S. (1995). Explaining development and change in organizations. *Academic of Managements Review*, 20 (3), 510-540.

Javier Goikoetxea Piérola. Catedrático de Escuela Universitaria de la UPV-EHU, ha trabajado en diversos proyectos de investigación sobre Organización Escolar de la UPV-EHU. Actualmente está desarrollando en colaboración con grupo EDO de Barcelona el Proyecto que se menciona en este trabajo y es miembro del equipo de Investigación del Proyecto I+D (2006) dirigido por Carme Armengol. Tiene varios artículos publicados sobre Organización Escolar.

Fecha de recepción: 12/01/2007

Fecha de aceptación: 21/05/2007

# ACCIÓN TUTORIAL SOBRE UN TRABAJO DE INVESTIGACIÓN COLECTIVO

Tutorial action on a teamwork of research

**Antonio J. Vela Sánchez**

*Universidad Pablo de Olavide (Sevilla)*

## Resumen

La acción tutorial es un instrumento de la docencia universitaria que, tradicionalmente, no ha sido usado plenamente en la universidad española. La incorporación de nuestras universidades al sistema europeo debería propiciar su desarrollo para contribuir realmente a la educación y a la adquisición de competencias básicas por los alumnos. Este artículo pretende aplicar el sistema tutorial a un trabajo de investigación en equipo en una específica asignatura de Derecho, acción tutorial que, sin embargo, podría ser aplicada también en cualquier asignatura de Derecho

Palabras Clave: : *Educación superior, tutoría académica, trabajo de investigación, trabajo en equipo, competencias.*

## Abstract

Tutorial action is an university teaching's tool that, traditionally, has not been used properly in Spanish university. The incorporation of our universities into the European system should propitiate its development to help really to improve education and basic competences acquisition by students. This article tries to apply the tutorial system on a teamwork of research in a specific subject of Law, tutorial action that however could be applied on whatever subject of Law too.

Key words: *Higher education, academic tutorials, work of research, teamwork, competences.*

---

Correspondencia: Antonio J. Vela Sánchez. Universidad Pablo de Olavide (Sevilla). Carretera de Utrera, KM 1, Sevilla, 41013 / tfno 954349191(ajvelsan@upo.es)

## I. Introducción: la acción tutorial

La Declaración de la Sorbona en 1998 y, más tarde, la Declaración de Bolonia de 1999, establecen la necesidad de la creación del Espacio único Europeo de Educación Superior –EEES–, que implica un proceso de convergencia de las diversas instituciones educativas de los distintos países, que deben aunar sus estándares y asegurar una estructura homogénea de las titulaciones impartidas, unos contenidos mínimos intercambiables, una metodología docente similar y una calidad equivalente en la enseñanza. Esto facilitará la movilidad de los estudiantes y profesores durante el proceso formativo, el reconocimiento más automatizado de las titulaciones y la enseñanza a lo largo de toda la vida y, finalmente, hará realidad un espacio único europeo para los profesionales y asegurará la libre circulación de personas e ideas (De la Cruz, 2003). La adopción del Sistema Europeo de Transferencia de Créditos –ECTS–, el generalmente llamado Eurocrédito, pretende unificar y, al mismo tiempo, reformar la enseñanza universitaria, lo cual supone, entre otras cosas, reconceptualizar el aprendizaje, dar una mayor preponderancia a la formación que a la información –aprender a aprender–, dar un mayor protagonismo a los estudiantes en su labor de aprendizaje y buscar estrategias evaluativas alternativas. Se trata de un modelo de formación centrado en el trabajo y aprendizaje del estudiante, mediante el desarrollo de competencias, que posibilite un aprendizaje continuo a lo largo de la vida y una adaptación a la variedad y pluralidad cultural del espacio europeo.

Dentro de las posibles innovaciones de la enseñanza universitaria al amparo del EEES y del ECTS estaría la de conceder un especial interés al tiempo dedicado a las sesiones de tutoría. La tutoría es un instrumento básico ligado a la docencia universitaria, que en el contexto de la universidad española, por regla general, no ha desarrollado todas sus potencialidades. Habitualmente, en las sesiones de tutoría –normalmente seis horas semanales– el profesor se limita a solucionar individualmente las dudas surgidas en las clases teóricas o prácticas de un grupo numeroso, a aquellos escasos alumnos que acuden, si es que acude alguien antes del inminente examen, o, después, para la revisión de exámenes. Sin embargo, en la actualidad, la acción tutorial debe considerarse como una actividad docente más, destinada al seguimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes. En las sesiones tutoriales, según las pretensiones del EEES, se debe orientar al alumno en su autoaprendizaje, motivándolo para que potencie su autoestima y sea capaz de construir su propio proyecto de desarrollo personal y profesional. La tutoría es, en palabras de la profesora Gallego (1997, p. 68), “un proceso orientador en el cual el profesor-tutor y el alumno se encuentran en un espacio común para, de mutuo acuerdo, con un marco teórico referencial y una planificación previa, el primero ayude al segundo en aspectos académicos y/o profesionales y juntos puedan establecer un proyecto de trabajo que conduzca a la posibilidad de que el estudiante pueda diseñar y desarrollar su plan de carrera”.

La acción tutorial se debe considerar, en definitiva, como una función mediadora en la adquisición y maduración de los aprendizajes del estudiante universitario, y, además, se muestra como un elemento esencial y eficaz de la individualización del proceso formativo (Lázaro, 2003). Asimismo, la acción tutorial debe poseer una función de acompañamiento, de seguimiento y apoyo del estudiante

en su proceso de personalización de los aprendizajes y del desarrollo de las competencias genéricas y específicas de su Diplomatura o Licenciatura, y tanto a nivel personal como profesional (Lobato y Echeverría, 2004). Todo ello va a plantear un debate en torno a las concepciones de esa acción tutorial al mismo tiempo que va a abrir un proceso de búsqueda del perfil europeo de la función de la tutoría en este proceso de convergencia de las instituciones de educación superior como lo confirman recientes investigaciones (Pedicchio and Fontana, 2000).

La efectividad de una acción tutorial requiere el cumplimiento de una serie de presupuestos. Primero debe determinarse el modelo más adecuado de tutorización a emplear, teniendo en cuenta el perfil de la asignatura y de los estudiantes a tutorizar, en relación también con los diversos perfiles profesionales de la Titulación correspondiente. Un segundo estadio exige vincular la acción tutorial con las competencias específicas que los alumnos deben adquirir, para lo cual debe programarse la tutoría académica dentro del proceso concreto de enseñanza-aprendizaje de la materia en cuestión y, además, han de fijarse las estrategias de la tutoría para dicha finalidad, lo que implicará un cronograma de tareas, la utilización de recursos diversos e, incluso, un registro de la tutoría. Finalmente, una tercera fase de la acción tutorial requerirá la realización de una autoevaluación de la misma, tanto por parte del alumnado, como del propio tutor, y ello para destacar y corregir, respectivamente, los aspectos positivos y negativos del proceso tutorial.

El presente artículo aborda un plan específico de intervención tutorial para los alumnos de la Asignatura Derecho de los Consumidores –de la Licenciatura de Derecho–, aunque *mutatis mutandi*, y esto es muy importante, puede aplicarse no sólo a otras asignaturas de Derecho Civil, sino también en cualquier otra rama del Derecho, ya sea de Derecho Privado –Derecho Mercantil, Derecho del Trabajo, etc.–, ya sea de Derecho Público –Derecho Penal, Derecho Administrativo, etc.–.

## II. Modelo de tutorización a emplear

Según los expertos (Arbizu, Lobato, del Castillo, 2005), la tutoría universitaria puede desarrollarse a través de tres modelos básicos. El primero, la tutoría de Asignatura-Curso, implica la tutorización de alumnos de una determinada asignatura, asignándose una serie de horas y de recursos para ello. El segundo modelo, la tutoría Integral de Grupo, supone un seguimiento del alumnado no ya respecto de una asignatura concreta, sino respecto de un completo proceso de aprendizaje de competencias de un perfil o de varios perfiles de una Titulación. Este modelo tutorial es óptimo para la tutorización de materias que se explican durante varios años –por ejemplo, el Derecho Civil, que tiene cuatro partes–, pero tiene muchos requerimientos: formación del profesorado en acciones de orientación, equipos de apoyo –gabinetes de orientación–, etc. Finalmente, el tercer modelo es el de la tutoría Mentor o entre iguales, a utilizar normalmente en los casos de cursos masificados, de modo que el profesor desarrolla determinadas competencias en los mentores –estudiantes de segundo o tercer ciclo–, y éstos orientan a su vez a grupos reducidos de alumnos, siendo el profesor el coordinador y supervisor de la actividad de dichos mentores.

El modelo de tutoría que se seguirá es el de tutoría académica Asignatura-Curso, es decir la acción de intervención formativa destinada al seguimiento académico de los estudiantes y que es la que mejor se acomoda a la docencia de la Asignatura Derecho de los Consumidores que ahora tratamos. En este caso, se va a tutorizar un trabajo de investigación que los estudiantes deben realizar en equipo. Se pretende guiarlos en la elaboración de dicho trabajo de investigación doctrinal, legal y jurisprudencial, pero dándoles autonomía en la forma de concebirlo y desarrollarlo, pretendiéndose, en general, incentivar la motivación en el alumnado y fomentar en él un proceso reflexivo sobre su propio aprendizaje.

Se ha elegido este modelo de tutorización porque al tratarse de trabajos de investigación complejos se considera necesario el contacto directo con el profesor, frente al modelo de tutoría Mentor o tutorización entre iguales. Por otro lado, los objetivos específicos a desarrollar aquí por este tipo de tutoría de Asignatura-Curso son (Arbizu, Lobato, del Castillo, 2005, pp. 17-18):

1. Contribuir al desarrollo de las capacidades del estudiante para adquirir y asumir responsabilidades en su proceso de formación.

2. Mejorar la actitud del estudiante hacia el aprendizaje mediante el desarrollo de procesos motivacionales que generen un compromiso con su proceso educativo.

3. Estimular el desarrollo de toma de decisiones del estudiante, por medio de la construcción y análisis de escenarios, opciones y alternativas de acción en el proceso educativo.

4. Impulsar en el alumno el desarrollo de la capacidad para el autoaprendizaje a fin de que el estudiante mejore su desempeño académico y favorezca su futura práctica profesional.

5. Facilitar y orientar al alumno en la adquisición de competencias que desarrolla la propia asignatura.

6. Ayudar al alumno a superar las dificultades en la maduración de los aprendizajes.

7. Ofrecer al estudiante apoyo y asesoría en temas difíciles de la asignatura concreta, haciéndole llegar su sentido y significado tanto en su currículum académico como en el plano personal y futuro profesional.

8. Propiciar el uso de los recursos y medios tecnológicos por parte de los estudiantes a fin de lograr mejores niveles de aprovechamiento académico.

9. Ayudar al estudiante a reconocer y desarrollar los estilos de aprendizaje.

Por otra parte, la exigencia de un trabajo de investigación en equipo implica trabajar de forma cooperativa con otros y ser parte de un equipo trabajando juntos en vez de separada o competitivamente, de manera que se reemplaza la competición por la cooperación. También supone identificarse con un proyecto común y comprometerse con sus objetivos, solicitar ideas y opiniones para la toma de decisiones y planes; valorar por igual la opinión de todos los componentes del grupo; prestar atención a los distintos modos de participación de los miembros e integrar a los que no participan activamente; fomentar el sano desacuerdo y el debate, haciendo

crítica constructiva y mantener informados a los componentes del equipo, compartiendo la información.

Por tanto, la competencia del trabajo de investigación en equipo tiene las siguientes ventajas:

1. Aumenta los conocimientos y la capacidad profesional, ayudando al desenvolvimiento personal de los participantes.
2. Estimula el intercambio de ideas, de información y de sugerencias, promoviendo la iniciativa.
3. Consigue mayores recursos para la solución de los problemas enfrentados.
4. Incentiva el sentimiento de participación mutua y acostumbra a ver las cuestiones desde otros puntos de vista, así como para ver cada problema desde la posición de otras personas.
5. Estimula la capacidad de asimilación, ayudando a la memorización de las cuestiones básicas, pues, según los estudios de los expertos, retenemos el 70% de lo que decimos y discutimos y hasta el 90% de lo que decimos y discutimos, y luego realizamos.
6. Enseña a pensar, educa a escuchar de modo comprensivo, lo cual contribuirá al diálogo y conduce a actuar objetivamente e impersonalmente.

### **III. perfiles de la asignatura y de los estudiantes**

Para que la acción tutorial de un trabajo de investigación en equipo sea efectiva debe tener muy en cuenta cuál es el concreto perfil de la asignatura correspondiente y, por supuesto, cuáles son las características del alumnado al que se dirige. Ni todas las asignaturas son iguales, ni todos los alumnos tampoco.

#### **1. Perfil de la asignatura**

En concreto, la Asignatura Derecho de los Consumidores se encuadra en el Área de Conocimiento de Derecho Civil perteneciente al llamado Derecho Privado, que es el que regula las relaciones entre particulares. En la mayoría de los actuales Planes de Estudio tiene un número de créditos totales de 4,5 (3 teóricos y 1,5 prácticos). Se trata también, normalmente, de una asignatura optativa, cuatrimestral y de Primer Ciclo.

Aunque se trata de una asignatura optativa, el conocimiento del Derecho de los Consumidores es cardinal para los juristas que quieran dedicarse al Derecho privado, bien como abogados en ejercicio, bien como cualquier otro profesional de esta rama –juez o magistrado, etc.–. El manejo de las categorías esenciales de esta asignatura –concepto de consumidor, derechos básicos, defensa de éstos, etc.– es imprescindible para cualquier jurista privatista, pues se trata de una materia sustantiva básica para la formación en los contenidos y competencias específicos de la profesión jurídica.

Por lo tanto, a la vista de este especial perfil de la Asignatura Derecho de los

Consumidores, el trabajo de investigación en equipo debe tener una proyección eminentemente práctica y abordar cuestiones esenciales ligadas a los problemas reales y primordiales de interpretación y aplicación de la legislación vigente.

## **2. Perfiles de los estudiantes**

La acción tutorial debe ajustarse al nivel medio del alumnado que cursa la asignatura correspondiente, teniendo en cuenta el número de alumnos repetidores de diversos cursos y las diferencias de capacidad entre ellos y los correspondientes al Curso en que se imparte la asignatura. En particular, tratándose del Derecho de los consumidores, de 2º Curso, el nivel medio del alumnado es aceptable, pues o bien ya han superado, con mayor o menor acierto, la Asignatura Derecho Civil I, o bien se trata de alumnos de cursos superiores que escogen ahora esta optativa, de manera que están en condiciones de afrontar la asignatura, tanto en su aspecto teórico como práctico.

Por otra parte, es muy importante analizar si el alumnado está acostumbrado a nuevos enfoques en la enseñanza y, por lo que ahora nos importa, a utilizar las diferentes bases de datos, a trabajar en equipo y a realizar trabajos escritos de mayor o menor enjundia, de modo que la tutorización propuesta respecto de un trabajo de investigación –doctrinal, legal y jurisprudencial– a desarrollar en grupo no le suponga grandes dificultades. También debe procurarse que las horas de tutoría no causen a los estudiantes graves trastornos en su horario normal de docencia y que el trabajo en equipo –en lo que éste implica en horas de reuniones, planificación, puesta en común, etc.–, tampoco les reste demasiado tiempo para la adquisición de otras competencias importantes de la Licenciatura o Diplomatura correspondiente.

## **IV. Perfiles profesionales de la titulación**

La acción tutorial, dentro del nuevo concepto de docencia instaurado por el EEES y el ECTS, debe partir de una formación universitaria como formación profesionalizadora, en la medida que prepara a los alumnos para el futuro profesional, de modo que pueda identificarse con un grupo laboral determinado, pueda construir su propio camino laboral, amoldando sus intereses y capacidades al contexto donde pretende ubicarse. La exigencia de ligar la formación universitaria con las demandas laborales, plantea la necesidad de orientar al alumno profesionalmente (Arbizu, Lobato, del Castillo, 2005, p. 9).

Por tanto, los diversos perfiles profesionales de la Titulación correspondiente también deben ser tenidos en cuenta a la hora de enfocar la acción tutorial –en este caso respecto de un trabajo de investigación en equipo–, sobre todo, si aquellos perfiles, aunque diversos, pueden prepararse con competencias relativamente uniformes. Según el Libro Blanco del Título de grado en Derecho –elaborado por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación–, el estudiante de dicho grado puede aspirar a adquirir diferentes perfiles profesionales:

1. Perfil Abogado, Procurador: supone el normal ejercicio de la abogacía ante Tribunales.

2. Perfil Notario, Registrador de la Propiedad: supone también un ejercicio liberal, pero previa oposición que exige una gigantesca memorización de temas, en los primeros ejercicios, y un dominio de la práctica en los últimos.

3. Perfil Funcionario de la Administración de Justicia: Juez, Fiscal, Secretario: implica oposiciones –también con componente memorístico y práctico– y ejercicio práctico en Tribunales.

4. Perfil Funcionario de las Administraciones Públicas Escala Superior: Abogado del Estado, Técnico de la Administración Central, etc.

5. Perfil Funcionario de las Administraciones Públicas Escala Media: Administraciones Central, Autonómica y Local.

6. Perfil Funcionario de Organizaciones Internacionales: Unión Europea u otras Organizaciones internacionales.

7. Perfil de Empresa privada: banca, gran empresa, Pymes, asesorías, consultorías, etc.

Como puede comprobarse, los perfiles profesionales de la Licenciatura en Derecho son muy heterogéneos, tanto respecto de las competencias que requieren para acceder a ellos, como después respecto a la actividad concreta a desempeñar. Por tanto, es preciso que los trabajos de investigación propuestos sean, en lo posible, susceptibles de abarcar competencias comunes a todos aquellos perfiles profesionales. Así, el carácter práctico del trabajo de investigación será esencial para que cumpla dicha función básica, sin olvidar que el hecho de que se realice en equipo también ayuda a la consecución de competencias ligadas a la mayoría de los susodichos perfiles profesionales; todo lo cual deberá supervisarse mediante la acción tutorial.

## **V. Competencias específicas a adquirir por los estudiantes**

Una de las principales labores de la Universidad es preparar al alumnado para llegar a ser un “profesional competente” en el competitivo –valga la redundancia– y cambiante mundo laboral de la actualidad. Personalmente prefiero hablar de “profesionales competentes” que de “profesionales de éxito” –como se califican por otros autores o colegas–, no sólo porque no sé qué es el éxito para unos y otros, sino también porque el llamado “éxito”, muchas veces, no depende únicamente de las competencias adquiridas sino de otros factores... Pues bien, para lograr ese loable y difícil objetivo de formar “profesionales competentes” para el futuro, es evidente que, además de impartir conocimientos, hay que dotar al alumno/a de un “algo extra” que traspase la docencia tradicional e implique una mayor participación del alumnado en la adquisición de habilidades para el desarrollo efectivo de su trabajo. En eso consiste, en principio, la competencia. En esta sede, no me gusta hablar de excelencia en la docencia o de “profesional excelente”, porque más que excelencia –término demasiado pretensioso a mi modo de ver– lo que debe procurarse, tanto en el profesorado como en el alumnado, es una docencia y un profesional responsables y comprometidos con su respectiva labor. La institución universitaria ha de formar

estudiantes, y futuros profesionales, estratégicos y autónomos (Monereo y Pozo, 2003). Asimismo, la calidad de la educación superior desde una perspectiva orientadora no se identifica sólo con una mejor preparación intelectual y técnica de los futuros graduados, sino que reclama a la par: favorecer procesos de autoconocimiento y maduración personal que permitan tomar congruentes decisiones vitales, capacitar para enfrentarse a situaciones problemáticas y saber solventarlas adecuadamente, y desarrollar una personalidad sana y equilibrada que permita actuar con plenitud y eficacia en la sociedad y en el momento histórico que vivimos (Lobato, *¿Hacia...?*, 1998, p. 37).

La idea de competencia alude a tres aspectos: el nivel de dominio que se posee en relación a algo, un dominio que implica la capacidad para utilizar el conocimiento que se posee en la realización de actuaciones prácticas y un dominio que, al menos en el contexto de la formación universitaria, abarca tanto dimensiones vinculadas al perfil de cada titulación como a dimensiones vinculadas a capacidades genéricas propias de la Educación Superior. Hago mía la definición de competencias como el “conjunto de conocimientos, saber hacer, habilidades y actitudes que permiten a los profesionales desempeñar y desarrollar roles de trabajo en los niveles requeridos para el empleo” (Apodaca y Lobato, 1997, p. 11). Ésta es la descripción esencial o básica de competencias, en cuanto que engloba cualquier otra posible y menos completa.

Así, las competencias también pueden traducirse como la capacidad individual para aprender actividades que requieran una planificación, ejecución y control autónomo, como la capacidad para actuar eficazmente para alcanzar un objetivo, como capacidad para movilizar el aprendizaje o las capacidades adquiridas o como la integración del saber con el saber hacer y con el saber ponerse en situación –actitudes, valores, etc.–. No obstante, todas estas posibilidades de comprensión de las competencias quedan integradas, superadas y sistematizadas en la primera definición propuesta.

Por su parte, la Asignatura Derecho de los Consumidores persigue, específicamente, las siguientes competencias:

1. Comprensión y conocimiento de las principales categorías y de la normativa esencial de la materia.
2. Capacidad de expresarse adecuadamente, oralmente y por escrito, utilizando el lenguaje jurídico específico correspondiente a la asignatura.
3. Habilidad en las relaciones interpersonales como medio de lograr un razonamiento jurídico a través de la discusión conjunta y la obtención progresiva de conclusiones.
4. Aptitud para identificar los concretos problemas a resolver y de buscar una solución jurídica razonada, argumentada y fundada no sólo en el concreto régimen jurídico del Derecho de los Consumidores sino en el conjunto del sistema jurídico civil.
5. Capacidad para la búsqueda de cualquier fuente doctrinal, legal o jurisprudencial relativa a la materia.

Todas estas competencias específicas pueden ser desarrolladas a través de los

trabajos tutorizados, pues, como se verá en los apartados siguientes, las tutorías servirán para comprobar su desenvolvimiento individual y en grupo.

## **VI. Programación del proceso de enseñanza-aprendizaje de la materia**

La acción tutorial es una técnica docente más que debe integrarse dentro del completo proceso de enseñanza-aprendizaje de cualquier materia. En concreto, las técnicas docentes que se emplean en la Asignatura Derecho de los Consumidores son las siguientes:

1. Sesiones académicas teóricas.
2. Sesiones académicas prácticas.
3. Exposición y debate de cuestiones esenciales, tanto desde un punto de vista teórico como práctico.
4. Realización de trabajo monográfico de investigación con lecturas obligatorias y búsqueda de datos doctrinales, legales y jurisprudenciales en bases de datos. Esta actividad será la específicamente tutorizada.
- 5 Instrucción en el manejo de los instrumentos informáticos correspondientes: bases de datos legales y jurisprudenciales.
6. Evaluación continua mediante exámenes test y casos prácticos.

Las clases presenciales, impartidas por el profesor, están destinadas a que el alumno adquiera la terminología jurídica y los conocimientos necesarios para la comprensión y dominio de las instituciones esenciales de la asignatura y para la resolución de los problemas jurídicos relacionados con ella que pueda encontrar en la práctica diaria. Para que estas sesiones se desarrollen de forma adecuada será obligatorio el uso del Código civil y la legislación específica correspondiente. El contenido de estas clases será tanto teórico como práctico, proporcionando los conceptos teóricos básicos esenciales –Enseñanzas básicas–, y facilitándose su comprensión mediante la resolución de diversos casos prácticos –Actividades Prácticas y Desarrollo–, debiendo los alumnos completar su aprendizaje con la bibliografía general y específica que se les adjunta.

En el marco del EEES, el sistema de crédito europeo trata de hacer más justicia con el concepto de trabajo del estudiante, en el sentido de que el acto académico único –la clase presencial– deja de ser en solitario el elemento fuerte y casi exclusivo del sistema en el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por esto deben incluirse otros actos educativos y formativos tales como la tutorización de trabajos, el comentario de textos relevantes, la asistencia a actividades complementarias –seminarios, cursos, conferencias, etc.–, guiados o no por el profesor. Este nuevo paradigma pone de relieve el papel clave que juega la orientación, la tutoría académica –también la profesional– en la trayectoria formativa del alumno; de un sistema basado en conocimientos se pasa a otro en el que hay que desarrollar competencias y capacidades de tipo general y de tipo específico en nuestros estudiantes a lo largo del proceso formativo y en cada una de las asignaturas (Arbizu, Lobato, del Castillo, 2005, p. 17).

Las actividades académicas dirigidas consistirán en la resolución de supuestos relevantes para los que no fueren suficientes las horas de Actividades Prácticas y Desarrollo, en la exposición de trabajos con debate posterior y otra serie de actividades –como el manejo de bases de datos– encaminadas a completar la visión teórico-práctica de la asignatura. Las exposiciones de trabajo serán acompañadas de presentaciones en Power Point, lo que favorecerá en los alumnos el manejo y la adquisición de habilidades informáticas elementales. En cualquier caso, se tratarán temas concretos –incluso interdisciplinares–, elegidos por su trascendencia práctica, su novedad o por su alcance teórico. En definitiva, este método docente supone una relación personal más estrecha entre el profesor y los estudiantes, objetivo deseable por sí mismo, pero, además, en él el docente ha de tratar de mostrar las cuestiones jurídicas más relevantes relacionadas con la asignatura y los posibles caminos para su análisis, comprensión y solución. Al igual que otras técnicas de trabajo en grupo, exige que éste no sea excesivamente numeroso. Al final del seminario se procederá a un análisis de conjunto por todos los participantes, en el que se intentarán recoger los aspectos principales de la materia estudiada, así como llegar a la formulación de algunas conclusiones.

Con la realización de trabajos monográficos se da al alumnado la posibilidad de profundizar en alguna materia concreta del programa o en alguna cuestión esencial, para lo cual debe manejar bibliografía especializada –mediante lecturas obligatorias y complementarias a los manuales y apuntes– y distintas bases de datos legales y jurisprudenciales, analizando y condensando toda la información examinada para la realización del trabajo. Asimismo, como el trabajo se realizará en grupo, se favorece con ello, además del uso de la terminología jurídica específica de la asignatura y el adiestramiento en las técnicas de investigación, el trabajo en equipo y la comunicación oral y escrita. Esta actividad será la específicamente tutorizada.

Con la evaluación continuada se pretende que el alumnado lleve al día la asignatura y que constate si ha asimilado convenientemente sus conocimientos teóricos y prácticos; además, la puntuación obtenida en las diversas pruebas que se realicen computará como nota complementaria a la que se obtenga en el examen parcial o final correspondiente e, incluso, para los alumnos que asistan regularmente a clase, la realización de estos exámenes podrá liberarles de la materia superada para los indicados exámenes parcial o final.

Como puede observarse, la tutorización, aunque está incardinada en una concreta técnica docente –el trabajo de investigación en equipo–, puede servir para acompañar todo el proceso de aprendizaje y comprobar la adquisición de determinadas competencias específicas a adquirir por el alumnado. La tutoría académica “es parte consustancial del proceso de enseñanza-aprendizaje y ha de formar parte de momentos y experiencias de aprendizaje ofrecidos a los alumnos” (Sancho Gil, 2002, p. 31). En este punto hay que decir que el profesor debe motivar el uso de las tutorías, de modo que la falta de participación del alumnado se constata como una ausencia que, en muchos casos, el profesor reconoce puede ser superada por la actitud motivadora del mismo; además, una de las razones que el alumnado alude al justificar su baja asistencia a las tutorías es la dificultad de establecer una relación profesor-alumno: es evidente que en cualquier sistema tutorial el punto

gordiano lo constituye la comunicación, lo que implica que el profesorado debe formarse en el ámbito de las interacciones y aprender a planificar procesos de comunicación e interacción con sus alumnos (Lobato, Las representaciones..., 2004).

## **VII. Estrategias de la tutoría**

Por estrategia puede entenderse el modo adecuado de afrontar la realidad, una situación, un problema con el fin de conseguir un objetivo en un contexto y circunstancias determinadas. Las estrategias son algo más que simples métodos, procedimientos o técnicas que buscan solamente una eficacia en la acción. Según S. De la Torre (Torre y Barrio, 2000) se trata de formas de proceder caracterizadas por tener una finalidad, concretada en objetivos parciales y etapas, por adaptarse a la realidad contextual y contar con la implicación de elementos personales. En este sentido, las estrategias serían modalidades de intervención en un contexto determinado. Entre las estrategias que se pueden adoptar, tenemos (Lobato, La función..., 2004, pp. 42-43):

1. Establecer una relación humana de acogida y receptividad, de respeto y consideración positiva del estudiante.

2. Enfocar de modo constructivo, sugerente y motivador las diversas situaciones y temáticas.

3. Saber destacar de modo realista que la participación en los procesos constructivos es una de las habilidades máspreciadas en el afrontamiento de la vida humana y del mismo ejercicio profesional.

4. Desarrollar una pedagogía de error: la consideración del error como condición concomitante del aprendizaje, como desajuste entre lo esperado y lo obtenido, pero como posibilitador de progreso e innovación, permitirá superar al estudiante temores provenientes de la representación del error como fracaso.

5. Propiciar la toma de conciencia y la actitud reflexiva, enriquecida con una sana curiosidad y espíritu creativo que le permita preguntarse, indagar, recoger información y desarrollar un espíritu reflexivo.

6. Facilitar canales o fuentes de información académica universitaria, profesional y laboral.

7. Desarrollar perspectivas de futuro, afrontamiento de las situaciones, confianza en sí mismo y con espíritu de superación, esto es, estimular la implicación responsable y activa del estudiante.

Con las premisas anteriores abordo ahora un modo de afrontar una acción tutorial en la institución universitaria. Cuando, por término medio, suelen matricularse unos 60 ó 70 alumnos por grupo, una tutorización que pretenda ser efectiva requiere, necesariamente, su concentración en diversos equipos de trabajo. Así, considerando un número aproximado de 60 alumnos matriculados, se formarán 6 grupos de 10 alumnos cada uno. Si la asignatura se imparte en horario de mañana, las tutorías se realizarán en sesiones de tarde, para que los alumnos pertenecientes al grupo de mañana tutorizado puedan organizar y compatibilizar sus horarios

convenientemente. Lógicamente, si la asignatura corresponde al grupo de tarde sucederá justamente al revés. Puesto que el trabajo de investigación se debe realizar en grupos reducidos, también las tutorías serán específicas para cada grupo, aunque las dos sesiones iniciales o preparatorias podrán abarcar 2 ó 3 grupos. Las sesiones de tutoría –que pueden incluirse en los créditos prácticos de los alumnos– deben impartirse en un lugar adecuado, teniendo muy en cuenta su capacidad –en las sesiones iniciales sobre todo– y los medios técnicos con los que cuenta: material informático, cañón, mesa circular, etc.

Obviamente, al tratarse de tutoría en grupos, aunque éstos sean relativamente reducidos, el proceso de enseñanza-aprendizaje se enriquecerá necesariamente con las experiencias y competencias aportadas y adquiridas por otros compañeros.

### **VIII. Cronograma de tareas**

Teniendo en cuenta que un cuatrimestre cuenta con quince semanas y que en la última habrá de entregarse el trabajo correspondiente, se realizarán 7 sesiones –una cada dos semanas– y con una duración de entre 45 minutos y una hora. El cronograma de tareas se ceñirá, naturalmente, a las diversas pautas que implica un trabajo de investigación a realizar por un equipo de trabajo:

Las dos primeras sesiones serán preparatorias y podrán acoger 2 ó 3 grupos. En ellas se indicará a cada grupo el trabajo de investigación a realizar, los objetivos que han de conseguirse o pretenderse, los medios que se podrán o deberán utilizar, las técnicas a desarrollar y, en general, cualquier otra indicación conveniente para un feliz término del viaje investigador que se emprende.

Las sesiones tercera, cuarta y quinta –que serán específicas para cada uno de los diversos grupos– se dedicarán a comprobar que los distintos equipos están correctamente organizados en la distribución de funciones –evitando la concentración excesiva de tareas en uno o pocos–, a corregir las disfunciones que puedan darse –desinterés o inasistencia de algún miembro, etc.–, a supervisar el adecuado uso de las diversas fuentes de conocimiento a emplear –bases de datos doctrinales, legales o jurisprudenciales–, a resolver las dudas teórico-prácticas que hayan podido surgir en estas primeras semanas, a reorientar, en su caso, el enfoque dado al trabajo y, en general, a mantener el buen rumbo de la travesía investigadora que se inició. En estas sesiones se podrá ir evaluando por el profesor la adquisición de determinadas competencias específicas que la materia pretende, en concreto, la comprensión y conocimiento de las principales categorías y de la normativa esencial en materia de Derecho de los Consumidores, la aptitud para identificar los concretos problemas a resolver y de buscar una solución jurídica razonada, argumentada y fundada no sólo en el concreto régimen jurídico indicados sino en el conjunto del sistema jurídico civil, y la capacidad para la búsqueda de cualquier fuente doctrinal, legal o jurisprudencial relativa a la asignatura.

En las dos últimas sesiones –que también serán específicas para cada equipo–, se comprobará el acierto de los trabajos en cuanto a su expresión escrita, así como respecto del uso del lenguaje jurídico específico en el tratamiento de las cuestiones

correspondientes. Para verificar que todos los miembros del grupo han participado en la elaboración del trabajo y de que todos están al corriente de lo hecho por los demás, se harán preguntas a cada uno individualmente sobre cualquier tema tratado. Estas sesiones, pues, también servirán para calibrar el manejo de cada componente del grupo en la comunicación oral.

## **IX. Recursos diversos**

En el proceso de acción tutorial, para su mayor efectividad, se pueden utilizar diversos recursos (Donoso, 1994). Con la vista puesta en el uso futuro de un contrato de aprendizaje y de la Webct, como medios muy interesantes, de momento, se empleará el correo electrónico como recurso extraordinario al ejercicio de la acción tutorial. Gracias a las posibilidades de la informática, el estudiante puede comunicarse y mantener un contacto permanente con el profesor, aunque se ajustará el uso de este medio al horario específico fijado para las semanas en las que no haya tutorías presenciales y que coincidirá con el horario de tutorías fijado en la Guía Docente de la asignatura.

Además se empleará un dossier del profesor y un diario o cuaderno de bitácora del estudiante (Lobato, La función..., 2004), fundamentalmente, para la evaluación del proyecto en sí, como se explicará a continuación.

## **X. Registro de la tutoría**

En cada sesión de tutoría se irá reflejando, en forma de diario o dossier reflexivo, toda aquella información –fruto de aportaciones, observaciones, reflexiones, datos doctrinales, legales o jurisprudenciales, propuestas de actuación, etc.–, que sea conveniente para la asistencia y seguimiento en los procesos de maduración de la enseñanza-aprendizaje de los estudiantes tutorizados. De esta manera, v.g., se irán detallando, todas las cuestiones esenciales que hayan ido surgiendo respecto de:

1. Preguntas que realicen los alumnos o dudas fundadas y coherentes que les surjan y las soluciones razonadas a ellas que aporten ellos mismos o se les ofrezcan por el profesor.

2. La extensión temporal de la tutoría: esto es, si el tiempo dedicado a cada una de las sesiones tutoriales es escaso, suficiente o excesivo.

3. Los problemas principales en aquellos temas más complejos: falta de doctrina, legislación o jurisprudencia o contradicciones entre ellas, etc.

4. Las dificultades temporales o técnicas en el uso de las diversas bases de datos a emplear para la búsqueda de las fuentes de conocimiento.

5. La complejidad especial de algunas lecturas por la intrincada terminología jurídica empleada por el autor o autores y la virtualidad y utilidad de esa forma de comunicación escrita tan enrevesada.

6. El interés del alumnado por el trabajo de investigación que debe desarrollar y, también, por la asignatura en su conjunto.

7. La relación entre los temas desarrollados en los trabajos de investigación y en las sesiones de tutoría y los conceptos teóricos esenciales y el desarrollo práctico de la asignatura.

8. La conveniencia del uso de las sesiones de tutoría, el cumplimiento o no de los objetivos pretendidos y su compatibilidad y eficacia en relación con la restante actividad del alumnado, etc.

## **XI. Autoevaluación de la intervención**

### **1. Valoración de los alumnos de la tutoría**

Los alumnos deben presentar un autoinforme a partir de su auto-observación, en el que detallen su proceso de aprendizaje y la utilidad que les ha supuesto cada una de las sesiones de tutoría empleadas. Para ello, deben redactar un cuaderno/diario de Bitácora con todas las experiencias relacionadas con el trabajo de investigación realizado en equipo (Cabarrús, 2000).

En especial, se les indicará que deben reflejar los siguientes datos primordiales:

1. Las pautas de su proceso de aprendizaje tanto en el trabajo en equipo como en la realización del trabajo de investigación abordado. En particular, la importancia que le da a los comentarios y experiencias con sus compañeros en su propio aprendizaje.

2. Los aspectos positivos, vivencias, sentimientos y motivaciones que la experiencia le ha supuesto.

3. Dificultades que ha encontrado en el trabajo en equipo y en la elaboración de un trabajo de investigación y la efectividad de las soluciones que ha obtenido en diversas sesiones de tutoría.

4. Relación del trabajo de investigación con los temas teóricos y prácticos centrales de la asignatura y con el empleo de las diversas bases de datos.

5. En general, cualquier apunte interesante relacionado con el propio Registro de las Tutorías: eficacia de la temporalización y contenido de las sesiones de tutorías, etc.

Este autoinforme debe presentarse por el alumnado, individualmente, junto con el trabajo de investigación correspondiente al cuatrimestre.

### **2. Autoevaluación del tutor**

Como último paso en esta acción tutorial está la llamada Autoevaluación del tutor. De este modo, con la reflexión derivada de toda la experiencia obtenida en las distintas sesiones de tutoría, y con la ayuda inestimable de los registros de la tutoría y de las valoraciones efectuadas por los alumnos, se realizará esta autoevaluación de la intervención para intentar mejorar, en el futuro, y en la medida de lo posible, la

acción tutorial. En esta autoevaluación se detallarán los aspectos fundamentales de la acción tutorial efectuada como:

1. Porcentaje de la asistencia de los alumnos correspondientes a los diversos grupos de trabajo colectivo.

2. Grado de satisfacción del alumnado respecto de las sesiones tutoriales y del cumplimiento de los objetivos pretendidos inicialmente.

3. Interés y provecho efectivo del trabajo de investigación realizado bajo la acción tutorial.

4. Evaluación de las competencias perseguidas, esto es, del desenvolvimiento de las habilidades de trabajo en equipo, comunicación oral y escrita, etc.

## Referencias bibliográficas

Apodaca, P. y Lobato, C. (1997). *Calidad en la Universidad: orientaciones y evaluación*. Barcelona: Laertes.

Arbizu, F., Lobato, C. y Del Castillo, L. (2005). Algunos modelos de abordaje de la tutoría universitaria. *Revista de Psicodidáctica*, vol. 10, 1, 7-22.

Cabarrús, C. R. (2000). *Cuaderno de Bitácora para acompañar navegantes*. Bilbao: DDB.

De La Cruz, A. (2003). El proceso de convergencia europea: ocasión de modernizar la universidad española si se produce un cambio de mentalidad en gestores, profesores y estudiantes. *Aula Abierta*, 82, 191-216.

De La Torre, S. y Barrio, P. (2000). Estrategias didácticas innovadoras, en S. De la Torre y P. Barrio (coords.). *Estrategias didácticas innovadoras. Recursos para la formación y el cambio*. Barcelona: Octaedro.

Donoso Anes, J. A. (1994). Las tutorías audiovisuales. *Revista de enseñanza universitaria*, 7-8, 117-132.

Gallego, S. (1997). Perfil del tutor universitario. Apodaca, P., Arbizu, F., Lobato, C. y Olalde, C. *Congreso de orientación universitaria y evaluación de la calidad. Comunicaciones*. Leioa: Servicio de Publicaciones de la Universidad del País Vasco, 67-74.

Lázaro, A. (2003). Competencias tutoriales en la universidad. Michavila, F. y García Delgado, J. *La tutoría y los nuevos modos de aprendizaje en la universidad*. Madrid: Cátedra UNESCO.

Lobato, C. (2004). La función tutorial universitaria: estrategias de intervención. *Papeles Salmantinos de Educación*, 3, 31-57.

Lobato, C. (2004). Las representaciones de la tutoría universitaria en profesores y estudiantes: estudio de un caso. *Educación XXI*, 7, 135-168.

- Lobato, C. (1998). ¿Hacia una intervención orientadora en la Universidad? *Revista d'Orientació*, XI, 18, 31-38.
- Lobato, C. y Echevarría, B. (2004). Presentación: tutorías y sistemas de apoyo a los estudiantes. *Pedagogía universitaria: hacia un espacio de aprendizaje compartido*, Ahumada, P. (coord.). Bilbao: Universidad de Deusto. I, 299-301.
- Monereo, L. y Pozo, J. L. (2003). *La universidad ante la nueva cultura educativa*. Madrid: Síntesis.
- Pedicchio, M. C. and Fontana, I. (2000). *Tutoring in European Universities*. Trieste: Servizio Tipográfico Editoriale d'Ateneo.
- Sancho Gil, J. M<sup>a</sup>. (2002). El sentido y la práctica de las tutorías de asignaturas en la enseñanza universitaria. Coriat, M. (coord.), *Jornadas de tutoría y orientación*. (pp. 17-36). Granada: Universidad de Granada.

Antonio J. Vela Sánchez es miembro de la Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching (EEUU)

Miembro de la Subcomisión andaluza de Derecho Civil para la implantación del sistema de créditos europeos (ECTS) en las Facultades de Derecho de Andalucía

Vocal de la Comisión Delegada de la Junta de Centro de la Facultad de Derecho de la Universidad Pablo de Olavide para los Planes de Estudio y la Convergencia Europea

Miembro del Grupo de Formación del Profesorado "El Crédito Europeo: un reto para la calidad de la enseñanza en la Universidad"(UCUA-UPO N 096)

Fecha de recepción: 13/07/2007

Fecha de aceptación: 30/11/2007

## MEJORA DE LA MADUREZ VOCACIONAL CON RELACIÓN AL NIVEL DE ESTUDIOS

The improvement of vocational maturity regarding the level of studies

*Enrique Merino Tejedor*  
*Universidad de Valladolid*

### Resumen

El objetivo de esta investigación fue comprobar el efecto que tiene la aplicación de un programa de orientación vocacional que permita a los alumnos de Educación Secundaria fomentar la madurez vocacional teniendo en cuenta su curso de pertenencia. Los sujetos que participaron en la investigación se encontraban cursando estudios de 4º de Educación Secundaria Obligatoria -E.S.O.- y 1º de Bachillerato. Los resultados encontrados confirman que los alumnos pertenecientes al grupo experimental mejoraron más su situación vocacional en comparación con los alumnos del grupo control. Además, dentro del grupo experimental, los sujetos que cursan estudios de Bachillerato obtuvieron mejores resultados que los que se encuentran finalizando los estudios de E.S.O.

Palabras Clave: *Madurez vocacional, autoeficacia vocacional, toma de decisiones.*

### Abstract

The purpose of the present investigation was to develop a program of vocational counseling, which allows the participants, students of Secondary Education, to improve their vocational maturity taking into account the course they are studying. Participants were studying 4º of E.S.O. and 1º of Bachillerato. The results obtained in this investigation showed that the students belonging to the experimental group improved their vocational situation better than those students belonging to the control group. Besides, students who were studying Bachillerato improved better than those who were at 4º of ESO.

Key words: *Vocational maturity, career self-efficacy, decision-making.*

---

Correspondencia: Enrique Merino Tejedor. Facultad de ciencias sociales  
Casa de la tierra. Plaza de la tierra, 3 .Segovia 40.001.E-mail: enmerino@psi.uva.es

## Introducción

La mejora de la madurez vocacional es un propósito importante dentro del campo de la práctica de la orientación en la Educación Secundaria. Aunque la orientación vocacional es importante a lo largo de toda la etapa de Educación Secundaria, es en los cursos de 4º de E.S.O. y 1º de Bachillerato donde cobra especial trascendencia la intervención sistemática que favorezca un conocimiento apropiado de las opciones existentes.

En los seres humanos las experiencias acumuladas durante los años de formación vinculadas a la elección de las profesiones van configurando un sentido de madurez que determinará, en buena medida, las elecciones que una persona haga en el futuro así como los éxitos alcanzados.

Algunas investigaciones previas han subrayado la importancia de conceptos como la autoeficacia en la mejora de la situación vocacional de las personas (Hackett y Betz, 1981; Betz y Hackett, 1981). En esta misma línea, Lent, Brown y Hackett (1994) han señalado la influencia de la autoeficacia sobre la selección de actividades y ambientes, así como la cantidad de esfuerzo, persistencia, patrones de pensamiento y reacciones emocionales cuando uno se enfrenta a los obstáculos.

Otro concepto tradicionalmente asociado al desarrollo vocacional ha sido el de madurez vocacional (Crites, 1978). Según las primeras aportaciones, la madurez vocacional fue concebida como el lugar que le correspondía a un individuo dentro de un proceso continuo de desarrollo vocacional que iba desde la exploración al declive (Super, 1957). En nuestro país existen estudios recientes que señalan la importancia de la madurez vocacional en el asesoramiento (Lucas y Carbonero, 2003). Recientemente se han llevado a cabo algunas investigaciones que pretenden profundizar en la relación entre la madurez vocacional y otros conceptos vinculados a la orientación, como por ejemplo la autoeficacia vocacional (Merino, 2007) mencionada previamente. Aunque los resultados encontrados en esta investigación acerca de la relación existente entre madurez vocacional y autoeficacia no parecen ser muy concluyentes, algunas revisiones sí han señalado la relación entre la madurez vocacional y otros conceptos como la capacidad de decisión, el logro de la carrera y la búsqueda activa en la toma de decisiones (Rocabert, 1995).

En mayor o menor medida, buena parte de los programas existentes en el campo de la orientación pretenden mejorar la madurez vocacional de los adolescentes mediante la mejora del conocimiento de los intereses y preferencias, la mejora de la información vocacional, la toma de decisiones, etc. Algunas intervenciones para el desarrollo de la carrera también van encaminadas a mejorar el autoconocimiento y el autoconcepto de los adolescentes (Portnoi, Guichard y Lallemand, 2004).

El propósito de este artículo es comprobar si existen diferencias significativas a la hora de mejorar la madurez vocacional entre los alumnos de Educación Secundaria en función de su curso de pertenencia (4º de ESO y 1º de Bachillerato). Al mismo tiempo se pretende analizar si existe algún tipo de interacción entre las variables curso y grupo de pertenencia (grupo experimental y grupo control). La intervención llevada a cabo en el grupo experimental se centraba en la aplicación de

un programa cuyo objetivo era mejorar la madurez vocacional; en este sentido los alumnos del grupo experimental siguieron las actividades integradas en el programa denominado “Planifico mi futuro profesional” que está estructurado en cuatro bloques: autoconocimiento, búsqueda y análisis de la información vocacional, entrenamiento en toma de decisiones y planificación básica de la búsqueda de empleo. Mientras tanto, los alumnos que integraban el grupo control seguían las actividades habituales de tutoría, entre las que existen algunas dedicadas a la orientación académica y profesional.

Los resultados que se encuentren en esta investigación son importantes dado que la madurez vocacional parece ser un buen predictor de la elección profesional y puede regular el que una persona inicie y mantenga ciertas conductas vocacionales.

Las hipótesis principales que se plantean en este estudio son dos: por un lado, los sujetos experimentales mejorarán más que sus compañeros del grupo control en madurez vocacional. Además, los alumnos que se encuentran cursando estudios de Bachillerato mejorarán en madurez más que los que se encuentran finalizando sus estudios de E.S.O.

## Metodología

### *Sujetos*

La muestra utilizada en esta investigación estaba formada por 179 alumnos que cursaban estudios de Educación Secundaria, con edades comprendidas entre los 15 y los 19 años. Todos los alumnos integrantes del grupo experimental pertenecían a un mismo Instituto de Educación Secundaria, mientras que los integrantes del grupo control pertenecían a este mismo instituto, así como a otros centros de su entorno cercano. Del número total de participantes, 90 pertenecían al grupo experimental (50.3 %) y 89 pertenecían al grupo control (49.7 %), resultando, por tanto, dos grupos muy similares en cuanto al número de sujetos. En la distribución por diferencias de género, la muestra también estaba repartida bastante equitativamente, concretamente el número de varones fue de 85, representando un 47.5%, mientras que el número de mujeres fue ligeramente superior, concretamente 94, lo que supone un 52.5% de la muestra total. Por último, en cuanto a los cursos de pertenencia, en 4º de E.S.O. había 90 sujetos (45 en el grupo experimental y 45 en el grupo control) y en 1º de Bachillerato 89 (45 en el grupo experimental y 44 en el grupo control).

### *Instrumento*

El instrumento de medida utilizado en la presente investigación fue la *prueba de madurez vocacional* del *Sistema de Asesoramiento Vocacional* (SAV) de Rivas y colaboradores (1998). El *cuestionario para la madurez vocacional* (CMV) proporciona informaciones muy útiles para el asesoramiento. Permite evaluar el grado de madurez global del planteamiento vocacional del sujeto respecto al grupo vocacional que aparece en el SAV; los factores describen la consistencia de las formulaciones vocacionales y puede avisar de la necesidad de iniciar acciones complementarias con el fin de mejorar la situación vocacional de las personas. El

cuestionario para la madurez vocacional consta de cinco dimensiones: Conocimiento profesional, Búsqueda de información, Autoconfianza, Certeza y Eficacia en el estudio.

### *Procedimiento*

Las intervenciones para mejorar el desarrollo vocacional se llevaron a cabo durante un curso académico. Mientras que los alumnos integrantes del grupo experimental realizaron las actividades del programa de intervención denominado “*Planifico mi futuro profesional*”, los alumnos pertenecientes al grupo control realizaron las actividades habituales de tutoría que constan en los Planes de Acción Tutorial de los Departamentos de Orientación.

En cuanto a los análisis estadísticos utilizados, se obtuvieron descriptivos previos, entre los que se incluyen la media y la desviación típica de los cursos analizados. También se realizaron análisis de covarianza, donde se introducían, en cada una de las dimensiones de la variable dependiente (madurez vocacional), dos variables independientes principales: el grupo (experimental y control) y el curso de pertenencia (4º de E.S.O. y 1º de Bachillerato). Se analizaron los resultados de los efectos principales así como los de la interacción de ambas variables. Además, se utilizó la prueba t de Student para muestras relacionadas con el fin de llevar a cabo el análisis intragrupo.

## **Resultados**

Dentro de este contexto, se presentan los resultados de los análisis realizados para descubrir si existe alguna interacción entre el grupo y el curso de pertenencia a la hora de mejorar la madurez vocacional en la Educación Secundaria, concretamente con alumnos pertenecientes a 4º de E.S.O. y 1º de Bachillerato.

De las cinco variables que integran la madurez vocacional (Conocimiento profesional, Búsqueda de información, Autoconfianza, Certeza y Eficacia en el estudio), sólo se presentan ampliamente los resultados correspondientes a las dimensiones *conocimiento profesional* y *certeza*, dado que fueron las únicas dimensiones en las que aparecieron resultados significativos en la interacción entre el grupo y el curso de pertenencia. En las otras tres dimensiones: búsqueda de información, certeza y eficacia en el estudio no se encontraron resultados que indicaran diferencias significativas en la interacción.

Presentamos en primer lugar, en la Tabla 1, los descriptivos previos correspondientes a la variable *conocimiento profesional* por cursos.

	GRUPO EXPERIMENTAL					
	PRETEST			POSTEST		
	N	Media	DT	N	Media	DT
4° E.S.O.	45	8.1556	3.9425	45	13.9333	2.1469
1° Bachillerato	45	7.3111	3.0512	45	15.1778	3.6574
TOTAL	90	7.7333	3.5309	90	14.5556	3.0469
	GRUPO CONTROL					
	PRETEST			POSTEST		
	N	Media	DT	N	Media	DT
4° E.S.O.	45	8.0667	3.1290	45	11.0222	3.4739
1° Bachillerato	44	8.2500	2.5070	44	9.8409	2.8032
TOTAL	89	8.1573	2.8240	89	10.4382	3.1979

Tabla 1. Descriptivos previos en Conocimiento Profesional por cursos

Como puede apreciarse, dentro del grupo experimental, el curso de 4° de E.S.O. parte con una puntuación ligeramente superior al curso de 1° de Bachillerato en la situación de pretest. Esta situación de ventaja a favor de los alumnos de 4° se invierte en la situación de posttest, ya que, aun cuando ambos cursos han mejorado, la ganancia experimentada por los alumnos de Bachillerato es superior a la obtenida por los alumnos que cursan 4° de E.S.O.

En cuanto al grupo control, los dos cursos parten de una situación prácticamente igual, y ambos grupos mejoran, aunque la mejora en las puntuaciones medias es superior en 4° de E.S.O. En cualquier caso, la mejora observada por los alumnos del grupo control, tanto de 4° de E.S.O. como de 1° de Bachillerato, en conocimiento profesional es inferior a la de los alumnos del grupo experimental.

Presentamos a continuación, en la Tabla 2, el análisis de la interacción entre el grupo y el curso en la variable conocimiento profesional.

	F	Sig.
EFECTOS PRINCIPALES		
Grupo	90.475	.000***
Curso	.071	.791
INTERACCIÓN		
Grupo-Género	9.141	.003**

\*\*p<.01; \*\*\*p<.001

Tabla 2. Análisis de la interacción Grupo-Curso en Conocimiento Profesional

En este análisis de la interacción podemos comprobar cómo existen diferencias estadísticamente significativas en el efecto principal de la variable grupo ( $p<.001$ ), así como en la interacción ( $p<.01$ ). Por tanto, existen diferencias significativas entre el grupo experimental y el grupo control a la hora de mejorar su conocimiento profesional. También podemos afirmar que nuestro programa y las actividades que se realizan habitualmente en la tutoría producen diferentes efectos en función del curso en que se apliquen, dado que existe una interacción significativa.

Si analizamos las diferencias que se producen entre los cursos de cada uno de los grupos, nos encontramos que en el grupo experimental existen diferencias entre 4º de E.S.O. y 1º de Bachillerato ( $F= 4.773$ ,  $p=.032^*$ ), es decir que el curso de Bachillerato se beneficia en mayor medida que el curso de 4º de E.S.O. del programa de intervención, puesto que la ganancia obtenida es estadísticamente significativa, aun cuando el curso de Bachillerato partía con una puntuación ligeramente inferior.

Exactamente lo contrario sucede en el grupo control, donde los alumnos de 4º de E.S.O. obtienen una ganancia significativamente superior a la que presentan los de 1º de Bachillerato ( $F= 4.101$ ,  $p=.046^*$ ). Así pues, las actividades realizadas habitualmente en las sesiones de tutoría producen mejores resultados en 4º de E.S.O. con esta variable.

Como existe interacción vamos a ver su efecto más detenidamente analizando las diferencias existentes en 4º de E.S.O. y 1º de Bachillerato entre los grupos experimental y control por cursos. En primer lugar, tenemos que existen diferencias significativas en los resultados obtenidos entre los alumnos que cursan 4º de E.S.O. pertenecientes al grupo experimental y los que pertenecen al grupo control ( $F=25.188$ ,  $p=.000^{***}$ ), los resultados son mejores para los primeros. También se producen diferencias en la misma línea ( $F=64.646$ ,  $p=.000^{***}$ ) entre los alumnos que cursan 1º Bachillerato del grupo experimental y del control. Los resultados, en este caso, también son más favorables para los alumnos de Bachillerato del grupo experimental.

En la Tabla 3 aparecen los resultados correspondientes al análisis intragrupo en conocimiento profesional.

	t	Sig.
EXPERIMENTAL		
4º E.S.O.	-9.818	.000***
1º Bachillerato	-11.942	.000***
CONTROL		
4º E.S.O.	-5.649	.001***
1º Bachillerato	-3.350	.002**

\*\* $p<.01$ ; \*\*\* $p<.001$

Tabla 3. Análisis intragrupo en Conocimiento Profesional por cursos

Con estos resultados, reflejados en la Tabla 3, podemos comprobar que tanto las actividades del programa de intervención como las que se realizan habitualmente en las sesiones de tutoría han producido mejora en el conocimiento profesional de las distintas ocupaciones que los alumnos están considerando para tomar su decisión vocacional.

El nivel de significación alcanzado en el grupo experimental ( $p < .001$ ) es el mismo para ambos cursos, mientras que en el grupo control, el nivel de significación estadística es mayor en 4º de E.S.O. ( $p < .001$ ) que en 1º de Bachillerato ( $p < .01$ ).

A continuación, se presentan los resultados correspondientes a la variable autoconfianza, la segunda variable en la que existe interacción. En una primera aproximación, podemos comprobar en la Tabla 4 cómo en el grupo experimental, los alumnos que cursan 4º de E.S.O. parten con una puntuación ligeramente superior a los de Bachillerato, situación que desaparece si observamos las ganancias finales, quedando los cursos prácticamente igualados en la puntuación media final en autoconfianza.

	GRUPO EXPERIMENTAL					
	PRETEST			POSTEST		
	N	Media	DT	N	Media	DT
4º E.S.O.	45	7.8667	1.7399	45	8.5111	1.4713
1º Bachillerato	45	7.2222	2.1094	45	8.4222	1.8524
TOTAL	90	7.5444	1.9497	90	8.4667	1.6639
	GRUPO CONTROL					
	PRETEST			POSTEST		
	N	Media	DT	N	Media	DT
4º E.S.O.	45	7.4000	2.1149	45	8.1111	1.6268
1º Bachillerato	44	7.1818	1.8461	44	7.2045	1.8873
TOTAL	89	7.2921	1.9783	89	7.6629	1.8087

Tabla 4. Descriptivos previos en Autoconfianza por cursos

En el grupo control, también se parte de puntuaciones similares y también se observa una mejoría en la situación final, aunque en el caso de los alumnos de Bachillerato la ganancia producida es prácticamente inapreciable. En ambos cursos las puntuaciones finales son inferiores a las obtenidas por los alumnos de los cursos del grupo experimental.

En la Tabla 5, podemos comprobar cómo existen diferencias estadísticamente significativas tanto en el efecto principal de la variable independiente ( $p < .01$ ) como en la interacción grupo-curso ( $p < .05$ ), aunque no en los efectos principales de la variable moderadora, curso de pertenencia. Esto quiere decir que las diferencias que existen entre el grupo experimental y el grupo control no se producen en la misma medida en los dos cursos analizados en esta investigación.

	F	Sig.
EFECTOS PRINCIPALES		
Grupo	9.766	.002**
Curso	1.893	.171
INTERACCIÓN		
Grupo-Género	5.074	.026*

\*p<.05; \*\*p<.01

Tabla 5. Análisis de la Interacción Grupo-Curso en Autoconfianza

Si analizamos las diferencias existentes entre los cursos en cada uno de los grupos, observamos que en el grupo experimental, en la variable autoconfianza, no existen diferencias significativas entre los cursos de 4º de E.S.O. y 1º de Bachillerato ( $F=.529$ ,  $p=.469$ ). Sin embargo, no sucede lo mismo con el grupo control, donde sí encontramos diferencias significativas entre los cursos ( $F=5.978$ ,  $p=.017^*$ ). Por lo tanto, no se producen diferencias entre los cursos del grupo experimental pero sí entre los del grupo control; en este segundo caso se benefician más los alumnos que cursan 4º de E.S.O. que los que cursan 1º de Bachillerato.

Como existe interacción vamos a ver su efecto más detenidamente analizando las diferencias existentes en 4º de E.S.O. y 1º de Bachillerato entre los grupos experimental y control por cursos. En primer lugar, tenemos que no existen diferencias significativas en los resultados obtenidos entre los alumnos que cursan 4º de E.S.O. pertenecientes al grupo experimental y los que cursan 4º de E.S.O. y se encuentran dentro del grupo control ( $F=.623$ ,  $p=.432$ ).

Sin embargo, sí se producen diferencias significativas ( $F=12.957$ ,  $p=.001^{***}$ ) entre los alumnos que cursan 1º Bachillerato del grupo experimental y del control. Los resultados obtenidos por los alumnos de Bachillerato del grupo experimental, son mejores que los resultados de sus homólogos del grupo control.

Por último, en la Tabla 6 aparecen los resultados correspondientes al análisis intragrupo en la variable autoconfianza.

	t	Sig.
EXPERIMENTAL		
4º E.S.O.	-2.572	.014*
1º Bachillerato	-4.559	.000***
CONTROL		
4º E.S.O.	-2.338	.024*
1º Bachillerato	-.080	.937

\*p<.05;\*\*\*p<.001

Tabla 6. Análisis intragrupo en Autoconfianza por cursos

Podemos comprobar que en el grupo experimental se han producido mejoras significativas en autoconfianza respecto a las puntuaciones del pretest, tanto en 4º de E.S.O. ( $p < .05$ ) como en 1º de Bachillerato ( $p < .001$ ). Respecto al grupo control, tenemos que las actividades habituales de orientación académico-profesional han provocado mejoras significativas en autoconfianza en los alumnos que cursan 4º de E.S.O. ( $p < .05$ ), pero no en los que cursan 1º de Bachillerato.

## Discusión

Teniendo en cuenta los resultados, podemos ver cómo se cumplen las dos hipótesis iniciales de este estudio, en primer lugar podemos confirmar que los sujetos experimentales han mejorado más que sus compañeros del grupo control en madurez vocacional. Además, los alumnos que se encuentran cursando estudios de Bachillerato han mejorado más que los que se encuentran finalizando sus estudios de E.S.O.

A la luz de los análisis realizados, podemos concluir que el programa de intervención para el desarrollo de la carrera utilizado en este estudio es diferencialmente eficaz a la hora de mejorar la madurez vocacional en función del curso donde lo llevemos a cabo. Aunque los datos nos permiten considerar que el programa es eficaz tanto en 4º de E.S.O. como en 1º de Bachillerato, hay que señalar que el programa parece tener más eficacia en el nivel de 1º de Bachillerato, particularmente en dos dimensiones tan importantes de la madurez vocacional como son el conocimiento profesional y la autoconfianza. Esto puede ser debido a la mayor importancia que para estos alumnos tiene el conocer a fondo los estudios y las profesiones que les interesan, y dado que la decisión en Bachillerato es más arriesgada que en 4º de E.S.O., porque se precisa un análisis más detenido de las profesiones. Parece que los alumnos de Bachillerato se ven favorecidos en situaciones estructuradas que pretenden fomentar la mejora de la madurez vocacional, algo que no sucede en el grupo control, donde no existe una situación tan estructurada para mejorar el conocimiento profesional. Además, si tenemos en cuenta que en el grupo control sucede lo contrario, creemos conveniente llevar a cabo investigaciones adicionales para esclarecer estos resultados.

La mejora en los resultados que se aprecia en el análisis estadístico también se ve corroborada con la valoración personal de los alumnos que han intervenido en el programa, concretamente en la valoración de la pregunta que dice así: *“la información que he obtenido a lo largo del programa sobre el mundo de los estudios y de las profesiones ha sido adecuada”*. La valoración media de esta pregunta ha sido de 5.73 sobre un máximo de 7, lo que representa un notable alto.

Por otro lado, podemos deducir que las diferencias en autoconfianza que se producen entre el grupo experimental y control no se dan en todos los cursos, sino que es en 1º de Bachillerato donde se producen las diferencias. Podemos concluir también que el programa de intervención para el desarrollo de la carrera es eficaz tanto en 4º de E.S.O. como en 1º de Bachillerato a la hora de mejorar la autoconfianza por parte de los alumnos de Educación Secundaria.

Se han producido diferencias significativas en el efecto principal de la variable independiente, pero no en el efecto de la variable moderadora, curso de pertenencia, lo cual nos hace pensar que el hecho de seguir o no seguir las actividades del programa condiciona los resultados obtenidos en la variable autoconfianza.

Hay que señalar que el contenido del programa de intervención resulta diferencialmente eficaz en 1º de Bachillerato, ya que los alumnos de este nivel del grupo control no consiguen mejorar sus puntuaciones iniciales con las actividades habituales de tutoría. Este resultado puede ser debido a que los contenidos y las actividades que integran el programa de intervención discriminan más los resultados obtenidos entre los alumnos que cursan 1º de Bachillerato porque son más exigentes a la hora de hacer valoraciones personales sobre el grado de desarrollo alcanzado en autoconfianza vocacional.

Esto quiere decir que los alumnos que cursan Bachillerato necesitan actividades como las del programa presentado para incrementar su sensación de que están mejorando su confianza personal en los planes de desarrollo vocacional que se llevan a cabo.

Aunque no se presentan aquí los resultados, las conclusiones que podemos extraer en torno a la variable búsqueda de información son bastante optimistas. El programa para la planificación de la carrera favorece claramente la búsqueda de información tanto en 4º de E.S.O. como en 1º de Bachillerato. Por tanto, se trata de un programa apropiado para estimular en los alumnos de Educación Secundaria una actitud de búsqueda activa en su desarrollo vocacional personal. Aunque los sujetos que realizan actividades habituales de tutoría también mejoran en esta variable, se producen diferencias significativas en el efecto principal de la variable independiente a favor del grupo experimental. Podemos afirmar que no existen diferencias significativas en el efecto de la variable curso de pertenencia ni en el efecto de la interacción, por lo que las diferencias vienen determinadas por el hecho de pertenecer al grupo experimental o al grupo control.

También podemos concluir que este programa es igualmente eficaz en 4º de E.S.O. que en 1º de Bachillerato a la hora de estimular la búsqueda de información vocacional, algo que no ocurría en las dos variables anteriores. Esta situación se puede interpretar considerando que el alumno de 1º de Bachillerato puede sacar más partido a la información obtenida, dado su mayor nivel de desarrollo psicológico y su mayor profundidad en su capacidad general de análisis, lo cual determina un mejor conocimiento de las profesiones que le interesan profesionalmente. En este sentido hay que añadir la valoración positiva que los alumnos que han seguido el programa hacen de la pregunta número 8: “*el programa estimula la búsqueda de información profesional*”, valorada con un 5.30 sobre 7, lo que supone un notable alto.

La búsqueda de información está relacionada con la agencia humana, un concepto que forma parte de las aportaciones que, desde la teoría vocacional cognitivo social, se han hecho al desarrollo vocacional. La información ocupacional también favorece el desarrollo de la diferenciación vocacional, entendida como el número de dimensiones de juicio independientes contenidas en el esquema de

decisión vocacional de un individuo (Bodden, 1970; Cochran, 1983).

En la variable certeza se obtuvo un comportamiento similar al obtenido en búsqueda de información. En esta variable también comprobamos cómo el seguimiento del programa ha sido eficaz al mejorar la sensación de certeza tanto de los alumnos de 4º de E.S.O. como de los de 1º de Bachillerato pertenecientes al grupo experimental.

## Referencias bibliográficas

- Betz, N.E. y Hackett, G. (1981). The relationship of career-related self-efficacy expectations to perceived career options in college women and men. *Journal of Vocational Behavior*, 23, 329-345.
- Bodden, J.L. (1970). Cognitive complexity as a factor in appropriate vocational choice. *Journal of Counseling Psychology*, 17, 364-368.
- Cochran, L. (1983). Conflict and integration in career decision schemes. *Journal of Vocational Behavior*, 23, 87-97.
- Crites, J.O. (1978). *Career maturity inventory: Theory and research handbook for the Career Maturity Inventory*. Monterrey (CA): McGraw Hill.
- Hackett, G. y Betz, N.E. (1981). A self-efficacy approach to career development of women. *Journal of Vocational Behavior*, 18, 326-339.
- Lent, R.W., Brown, S.D. y Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45, 79-122.
- Lucas, S. y Carbonero, M.A. (2003). Madurez vocacional. En F. Rivas (Comp.), *Asesoramiento vocacional: teoría, práctica e instrumentación* (pp.237-254). Barcelona: Ariel.
- Merino Tejedor, E. (2007). Mejora de la madurez vocacional en función del nivel de autoeficacia. *Revista de Psicodidáctica*, 12 (1), 121-130.
- Portnoi, L., Guichard, J. y Lallemand, N. (2004). The effect of career interventions designed to increase self-knowledge on the self-concepts of adolescents. *Journal of Vocational Behavior*, 65, 484-497.
- Rivas, F. (1998). *SAVI – 2000*. Valencia.
- Rocabert, E. (1995). Historia personal. En F. Rivas (Ed.), *Manual de asesoramiento y orientación vocacional* (pp.167-184). Madrid: Síntesis.
- Super, D.E. (1957). *Career Intervention*. New Jersey: Prentice Hall.

Enrique Merino es profesor del Departamento de Psicología de la Facultad de Ciencias Sociales, Jurídicas y de la Comunicación en el Campus de Segovia, de la Universidad de Valladolid. Entre sus líneas de investigación destacan diversos aspectos dentro de la psicología vocacional cuyos resultados han sido publicados en diferentes revistas y difundidos en foros nacionales e internacionales.

Fecha de recepción: 23/9/2007

Fecha de aceptación: 3/12/2007

## **DIFERENCIAS INTERINDIVIDUALES EN RELACIÓN A LA CAPACIDAD INTELECTUAL Y PERSONALIDAD EN FUNCIÓN DEL GÉNERO EN UN GRUPO DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS**

Inter individual differences in relation intellectual capacity and personality depends on the genus in a group of university students

*Esperanza Bausela Herreras*

*Universidad Autónoma de San Luis Potosí. México*

### **Resumen**

En este artículo analizamos las diferencias interindividuales de un grupo de estudiantes en función del género en relación a la capacidad intelectual y a tres dimensiones de la personalidad (extraversión, neuroticismo y psicoticismo). En este estudio han participado 115 estudiantes universitarios, fueron dos los instrumentos aplicados de forma individual: el WAIS-III (Wechsler, 1999) y el EPQ-R en su versión abreviada (Eysenck y Eysenck, 1991 a), los datos obtenidos fueron sometidos a análisis de varianza. Se encontraron diferencias estadísticamente significativas, en algunas de las variables analizadas, lo cual tendrá una especial utilidad en el ámbito educativo, impulsando una enseñanza que respete los principios de *diversidad e individualidad humana*.

Palabras Clave: *Estudiantes universitarios, diferencias interindividuales e intraindividuales, WAIS-III, EPQ-R versión abreviada, análisis de la varianza, género.*

### **Abstract**

In this paper we analyzing the inter and intra individual differences of a group university students in function of educate level, genus and progress level, which has been related with the intellectual capacity and some dimensional personality (extroversion, neurotics and psychoticism). In this study has participated 115 university students, two instruments has been applied, WAIS-III (Wechsler, 1999) and the EPQ-R short form (Eysenck and Eysenck, 1991a), theses dates has been analyzing through variance analysis. We found differential statistical significant in some variables, which will have an important application in educative context, to instigate an education which respect the diversity and individual human principles.

Key words: *University students, inter-individual and intra-individual differences, WAIS-III, EPQ-R short version, variance analysis and genus.*

---

Correspondencia: Facultad de Psicología. Universidad Autónoma de San Luis Potosí. Carretera Central, Km. 424.5. C.P.: 78390. San Luis de Potosí (México). E-mail: [esperanzabh@yahoo.es](mailto:esperanzabh@yahoo.es)

## Marco teórico

El modo de empezar el estudio de las diferencias cognoscitivas entre hombres y mujeres es consultando *The Psychology of Sex Differences*, libro publicado por MacCoby y Jacklin en 1974. En su revisión completa de la bibliografía hasta 1974 se encontraron cuatro *diferencias sexuales* seguras: En *primer lugar*, las mujeres tienen mayor habilidad verbal que los hombres, en *segundo lugar*, los hombres son superiores en habilidad visoespacial, en *tercer lugar*, los hombres son superiores en cuanto a la habilidad matemática y en *cuarto lugar*, los hombres son físicamente más agresivos que las mujeres.

La evidencia que apoya la idea de que hay diferencias sexuales significativas en la organización cerebral deriva principalmente de los estudios de individuos normales, de los estudios de lateralidad, de las medidas de flujo sanguíneo cerebral y de los pacientes neurológicos (ver Allen, Bruss y Damasio, 2005; Kolb y Whishaw, 2002).

Diferentes estudios, posteriores (ver Salas, 1998), parecen señalar que hombres y mujeres tienen un rendimiento diferente cuando ejecutan determinadas tareas asociadas a *hemisferios cerebrales*. Kolb y Whishaw (2002) y Gil, Macias, Pastor, Paz, Barbosa, Maniega, Román, Álvarez, Rami y Boget (2003) demuestran que las mujeres aventajan a los hombres en habilidades verbales, motricidad fina y en velocidad perceptiva, mientras que los hombres adultos tienen mayor habilidad para resolver pruebas espaciales, estas diferencias cognitivas se pueden atribuir entre otros factores a la organización cerebral diferente.

Las diferencias sexuales, anteriormente descritas, como una ventaja “espacial” para los hombres y una ventaja “verbal” para las mujeres es demasiado simple, y actualmente se considera, de acuerdo, con la reciente revisión de Harsham, Hampson y Berenbaum (1983) que las mujeres son superiores tanto en velocidad perceptual como en la memoria visual, mientras que los hombres son mejores en la conclusión perceptual y en el desglosamiento de modelos visuales a partir de conjuntos completos.

Diferentes estudios, también han analizado las *diferencias en la capacidad intelectual*, que pueden ser atribuidas al género (Aluja, Colom, Abad y Juan-Espinosa, 2000; Colom, Juan-Espinosa, Abad y García, 2000; Lynn, 1999). Colom y García (2002), por su parte, no encuentran diferencias significativas en función del género con relación a la inteligencia fluida.

En relación a la *personalidad* podemos destacar diversos estudios que resaltan las diferencias de este aspecto en función del género (ver Ferrando, Chico y Lorenzo, 1997). Delgado (1995) desarrollo un análisis de contenidos de los ítems del Inventario de Personalidad de Eysenck (EPI), encontrando patrones diferenciados en los ítems desfavorables de uno y otro género, relacionados con las orientaciones de género. Los desfavorables para los hombres mostraron relación con la orientación instrumental y los desfavorables para las mujeres con la orientación expresiva. Martín y Kirkcaldy (1998) en su estudio concluyen que las mujeres obtienen puntuaciones más altas que los hombres en la dimensión de Neuroticismo, mientras que los hombres obtienen puntuaciones más altas que las mujeres en la dimensión de Psicoticismo.

## **Objetivos general y específicos**

Con este estudio nos proponemos desarrollar un análisis intergrupo e intragrupo de una muestra de estudiantes universitarios en relación a su capacidad intelectual y de diferentes dimensiones de la personalidad en función del género.

- *Subobjetivo 1.1:* Analizar la relación entre la capacidad intelectual (inteligencia cristalizada e inteligencia fluida) y el género.

- *Subobjetivo 2.1:* Conocer la asociación de la personalidad con el género.

## **Metodología**

Nos hemos inclinado por una *metodología no experimental o ex – post facto*, ya que por la propia naturaleza de nuestro problema de investigación sólo podemos seleccionar y decidir qué características hemos de medir.

En nuestra investigación la comparación se ha desarrollado entre muestras de sujetos normales (no clínicos) sobre la base de alguna variable definitoria de la conducta anormal. De forma semejante a como Norton, Dorward y Cox (1986) compararon dos grupos de estudiantes universitarios (con y sin experiencias previas de ataque de pánico) a partir de las puntuaciones obtenidas en cinco cuestionarios de autoinformes aplicados con el fin de evaluar la ansiedad, depresión, síntomas somáticos y conductuales de miedo/evitación.

### **Muestra**

La *muestra invitada* estuvo configurada por 115 alumnos/as en su mayor parte era alumnado que cursaba la titulación de Psicopedagogía (primer y segundo curso), alumnos que cursaban materias de libre elección pertenecientes al plan de estudios de la Licenciatura de Psicopedagogía (Neuropsicología y Técnicas de Evaluación), alumnado que cursó en los años académicos cursos académicos 2003 – 2004 y 2004 – 2005 el curso de doctorado *Perspectivas Actuales en los Trastornos de Atención en Psicopedagogía* vinculado al programa de doctorado *Psicología y Ciencias de la Educación* impartido por el Departamento de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de León; Y, una minoría era alumnado que cursaban otras titulaciones no relacionadas con las impartidas en la Facultad de Educación.

Entre las características sociodemográficas de nuestra muestra destacamos las siguientes:

- Lo primero que se observa con relación a la muestra es la elevada participación de mujeres, 96, representando el 83.5% de la muestra.

- Los estudiantes de la muestra tenían una edad entre 19-24 años un 74.8% de la muestra, 17.4% de la muestra tenían una edad entre 25-30 años y el resto entre 31 y 48 años.

- El nivel educativo es una variable que la hemos operativizado en las siguientes variables: (i) La muestra estuvo configura por estudiantes de las siguientes titulaciones. La titulación más numerosa fue la licenciatura de psicopedagogía, 80

estudiantes representando el 69.6% de la muestra, y la menos numerosa, las titulaciones de Administración y Dirección de Empresas, Biología, Ciencias Ambientales, Educación Infantil, Ciencias Empresariales, Filología Inglesa, Educación Física, un estudiante de la muestra representando el 0.9% de la muestra. (ii) Del total de la muestra el 97.4% pertenecían al área de Ciencias Sociales, el 1.7% a Ciencias Experimentales, y por último, el 0.9% al área de Humanidades. (iii) La mayoría de los estudiantes de la muestra cursan segundo curso, 71.3% de la muestra, un 14.8% de la muestra estudian tercero, un 12.2% primer curso y un 1.7% otros cursos. Y, (iv) Esta muestra esta configurada por alumnos de: primer ciclo 10.4%, segundo ciclo 73.0 % y tercer ciclo 16.5% de la muestra.

### Instrumentos de recogida de datos

Dos han sido los instrumentos aplicados a esta muestra: (i) Las Escalas de Inteligencia de Wechsler para Adultos, versión tercera (Wechsler, 1999) instrumento utilizado para valorar el funcionamiento cognitivo en el diagnóstico neuropsicológico y en la investigación con adultos y ancianos (Sullivan y Bowden, 1997). Es un test de ejecución máxima y (ii) En esta investigación se ha aplicado la forma corta o abreviada del EPQ – R (Eysenck y Eysenck, 1991) constituida por 48 de los 83 ítems que constituyen la escala completa. El test aplicado se caracteriza por ser de ejecución típica.

### VARIABLES DE INVESTIGACIÓN

En esta investigación las variables han sido diferenciadas en función de un criterio metodológico, es decir, según el papel que juegan en la investigación (Rincón, Arnal, Latorre y Sans, 1995) (ver Tabla I).

VARIABLES INVESTIGADAS	
INSTRUMENTO DE MEDIDA	DIMENSIONES
WAIS-III (Wechsler, 1999)	Escala Verbal
	Escala Manipulativa
	Escala Total
	Comprensión Verbal
	Organización Perceptiva
	Memoria de Trabajo
	Velocidad de Procesamiento
EPQ-R (versión abreviada) (Eysenck y Eysenck, 1991b)	Extraversión
	Neuroticismo
	Psicoticismo
	Sinceridad

Tabla I. Variables Investigadas (VD)

## **Análisis de datos**

- Respecto a las escalas Verbal y Manipulativa que constituyen la escala WAIS-III, existe una ligera ventaja de la Escala Verbal (M= 93.95, DT= 10.29), sobre la Escala Manipulativa (M= 90.29, DT=9.64), situándose ambas escalas y la puntuación total en la media [90-109].

- En relación a los cuatro índices factoriales de esta escala WAIS-III, es en el factor *Organización Perceptiva*, donde la media de la muestra es superior (M= 97.37, DT= 12,42); Registrándose la media más baja en el factor *Velocidad de Procesamiento* (M= 83.44, DT= 8.01); la media obtenida por este grupo de estudiantes en tres de los cuatro índices factoriales se sitúa en el rango de la normalidad [90-110] (*Organización Perceptiva*, *Comprensión Verbal* y *Memoria de Trabajo*), siendo en el índice *Velocidad de Procesamiento*, la media obtenida normal de tipo bajo [80 - 89].

- En la *exploración de la personalidad* no aparecen datos de significación psicopatológica en las cuatro dimensiones evaluadas a través del EPQ-R: *Extraversión* (M= 53.43, DT= 7.82), *Neuroticismo* (M= 43.23, DT= 9.13), *Psicoticismo* (M= 43.85, DT= 7.31) y *Sinceridad* (M= 45.40, DT= 10.52). Los datos nos indican que la muestra en su globalidad se caracteriza por ser moderadamente extravertida, poco emotiva y blanda de carácter. El cuestionario ha sido contestado de una manera sincera, sin falsear ni manipular su forma de ser, ni contestar marcando las alternativas de respuesta socialmente más deseables.

Cuando este análisis se efectúa en función del género se observa:

- Subobjetivo 1.1: Analizar la relación entre la capacidad intelectual (inteligencia cristalizada e inteligencia fluida) y el género.

Se observan diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres en la Escala Verbal [F= 6.788, p= .010], en la Escala Total [F= 3.260, p= .074] y en *Comprensión Verbal* [F= 11.282, p= .001]. Siendo en todas ellas superiores los varones a sus compañeras mujeres.

- Subobjetivo 2.1: Conocer la asociación de la personalidad con el género.

No se observan diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres con relación a las cuatro dimensiones evaluadas a través del EPQ-R en su versión abreviada.

## **Resultados y Conclusiones**

El estudio con *estudiantes universitarios* nos ha permitido tener un referente de normalidad que nos ha ayudado a interpretar y a conocer aquellos perfiles que puedan ser considerados como no normales o patológicos. Esto nos ha facilitado el análisis y la comprensión de los perfiles neuropsicológicos de varias personas que presentaban algún tipo de alteración neuropsicológica, permitiendo establecer un vínculo entre la neuropsicología clínica y la investigación (v.g. Bausela, 2005). Aunque, la evaluación neuropsicológica tradicionalmente ha sido restringida al

ámbito de la detección de daño o disfunción cerebral (ver Asociación Americana de Neurología, 2001), con un *fin clínico*, también tiene su aplicación en población que no presenta este tipo de daño con otra finalidad, *educativa*. Así, en el ámbito educativo la evaluación neuropsicológica no tiene porque mostrar rendimientos atípicos, se trata, como señalan Manga y Fournier (1997), de conocer mejor las oportunidades educativas y aprovecharlas en cada caso. En última instancia, pretendemos llamar la atención, de la importancia de adecuar los planes de estudio y estrategias psicopedagógicas a las características propias del alumnado universitario, impulsando una enseñanza que respete los principios de *diversidad e individualidad humana*.

La investigación acerca de la naturaleza de la individualidad humana debería examinar la proposición de Mumford, Stokes y Owens (1990) “la diversidad e individualidad psicológicas se reflejará en todas aquellas conductas que despliegan: individuos diferentes, con frecuencia diferente y con intensidad diferente”.

Finalmente, el estudio de las diferencias interindividuales debe ayudar a comprender y a respetar la diversidad, la cual debe traducirse en una enseñanza individualizada.

## Agradecimientos

En primer lugar agradezco a mis dos directores de tesis, los profesores Dr. D. Delio del Rincón Igea y Dr. D. Dionisio Manga Rodríguez, por el cariño, comprensión y respeto con que siempre me han tratado, por sus orientaciones, supervisiones, paciencia y dedicación que desde el principio y en todo momento me han brindado.

## Referencias Bibliográficas

- Aluja, A., Colom, R., Abad, F. y Juan, M. (2000). Sex differences in general intelligence defined as g among young adolescents. *Personality and Individual Differences*, 28 (4), 813 – 820.
- Allen, J.S., Bruss, J. y Damasio, H. (2005). Estructura del cerebro humano. *Investigación y Ciencia*, Enero, 68-75.
- American Academy of Neurology (2001). Assessment: Neuropsychological testing of adults. Considerations for neurologists. *Archives of Clinical Neuropsychology*, 16, 255-269.
- Bausela, E. (2005). *Estudio de validación de la batería neuropsicológica de adultos Luria-DNA frente a las escalas de Wechsler (WAIS-III) en estudiantes universitarios*. Tesis doctoral inédita. Universidad de León, León.
- Colom, R., Aluja, A. y García, O. (2002). Tendencias de emparejamiento selectivo inteligencia, dureza de carácter, extraversión e inestabilidad emocional. *Psicothema*, 14 (1), 154 – 158.

- Colom, R., Juan-Espinosa, M., Abad, F.J. y García, L.F. (2000). Negligible sex differences in general intelligence. *Intelligence*, 28 (1), 57 –68.
- Delgado, M.C. (1995). Sesgo de género, estudio de la escala de neuroticismo del Eysenck Personality Inventory, Tesis Doctoral Inédita, Universidad Pontificia de Salamanca, Salamanca.
- Eysenck, H.J. y Eysenck, S.B.G. (1991). *Eysenck Personality Scales (EPS Adult)*. London: Hodder y Stoughton.
- Ferrando, P.J. Chico, E. y Lorenzo, U. (1997). Dimensional analysis of the EPQ-R lie scale with a Spanish sample: Gender differences and relations to N, E and P. *Personality and Individual Differences*, 23 (4), 631 – 637.
- Harshman, R.A., Hampson, E. y Berenbaum, S.A. (1983). Individual differences in cognitive abilities and brain organizations, part I: Sex and Handness, differences in ability. *Canadian Journal of Psychology*, 37, 144-192.
- Kolb, B. y Whishaw, I.Q. (2002). *Cerebro y conducta: Una introducción*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Lynn, R. (1999). Sex differences in intelligence and brain size: a developmental theory. *Intelligence*, 27 (1), 1-12.
- Maccoby, E. E. y Jacklin, C. N. (1974). *The Psychology of Sex Differences*. Stanford: Stanford University Press.
- Manga, D. y Fournier, C. (1997). *Neuropsicología clínica infantil. Estudio de casos en edad escolar*. Madrid: Universitas.
- Mumford, M.D., Stokes, G.S. y Owens, W.A. (1990). *Patterns of life history: The ecology of human individuality*. Hillsale: Lawrence Erlbaum.
- Norton, G.R., Dorawrd, J. y Cox, B.J. (1986). Factors associated with panic attacks in nonclinical subjects. *Behavior Therapy*, 17, 239 – 252.
- Rincón Del, D.A., Arnal, J., Latorre, A. y Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson.
- Salas, R.E. (1998). *Enfoques de aprendizaje y dominancias cerebrales el alumnos de la Universidad Austral de Chile*. Tesis Doctoral Inédita. Universidad de Santiago de Compostela, A Coruña.
- Sullivan, K. y Bowden, S.C. (1997). Which tests do neuropsychologists use? *Journal of Clinical Psychology*, 53, 657 – 661.
- Wechsler, D. (1999). *Escala de inteligencia Wechsler para adultos (3rd, ed.)*. Madrid: TEA.

Esperanza Bausela Herreras es Doctora en Psicología y Ciencias de la Educación. Profesora investigadora visitante de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de san Luis Potosí (México). Ha trabajado en el campo de la evaluación e intervención sobre la metacognición. Paralelamente ha participado en un Proyecto de Investigación dirigido por el Profesor Dr. Dionisio Manga, sobre la validación de una batería neuropsicológica, Luria-DNA. Ha publicado en diversas revistas: Revista Complutense de Educación, Revista Diálogos educativos, Aula, Papeles del Psicólogo y Revista Electrónica de Motivación y Emoción, Bordon, Revista de Psicodidáctica, Comunidad Escolar, Revista Gallega Portuguesa de Psicología e Educación, entre otras.

Fecha de Recepción: 6/07/2006

Fecha de aceptación: 9/10/2007

# EL ENTRENAMIENTO PRÁCTICO UNIVERSITARIO DE LOS FUTUROS PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN MUSICAL: APROXIMACIÓN A SUS CREENCIAS DESDE LA UNIVERSIDAD DE GRANADA

Practical university training of future professionals of musical education: Approach to their beliefs from the University of Granada

*M<sup>a</sup> José Latorre Medina*  
*Universidad de Granada*

## Resumen

El presente trabajo de investigación centra su atención en los estudiantes de tercer curso de la Titulación de Maestro Especialista en Educación Musical de la Universidad de Granada. En concreto, queremos conocer y describir las creencias que sobre la formación práctica universitaria (prácticum) poseen estos aprendices de profesor tras su inmersión en los escenarios de prácticum. De los resultados procedentes del tratamiento estadístico aplicado a los datos que han sido recogidos mediante un inventario de creencias, construido ad hoc, titulado "Inventario de creencias sobre la Enseñanza Práctica", podemos afirmar que los futuros profesionales de la educación musical mantienen, en general, una actitud muy positiva hacia la mayoría de las declaraciones que conforman el instrumento. Datos importantes por cuanto sabemos, siguiendo a Pérez y Gallego (2004), que es de suma relevancia que los futuros docentes perciban que una buena formación práctica allanará el camino en su futuro ejercicio profesional.

Palabras Clave: *Futuros maestros; Educación Musical; Creencias sobre la enseñanza práctica.*

## Abstract

The present research focuses his attention in the students of third course of one Speciality of Teacher Education, 'Musical Education', of the Granada University. In particular, we want to know and to describe the beliefs that these apprentices of teacher have on the university practical formation (practicum), after their immersion in the field experiences. From the results obtained through statistical processing applied to the data gained through inventory of beliefs, make ad hoc, titled "Inventory of beliefs on the Practical Teaching", we can affirm that the professional futures of the musical education maintain, in general, a very positive attitude towards the most of the declarations that conform the instrument. These are important data because we know, following Pérez and Gallego (2004), that is of extreme relevance that the students teacher perceive that a good practical training will simplify the way in their future professional exercise.

Key words: *Students teacher; Musical Education; Beliefs on the practical teaching.*

---

Correspondencia: Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. C/ El Greco, nº 10. C.P. 51002 CEUTA

## Introducción

*“Las creencias docentes deben convertirse en un importante foco de investigación educativa”*  
(Pajares, 1992, 307)

La importancia de considerar las creencias y el conocimiento previo que los estudiantes de profesorado traen consigo a los programas de formación inicial de docentes ha sido puesto de manifiesto profusamente por diversos autores tanto a nivel nacional como internacional (Grossman, Wilson y Shulman, 2005; Chan y Elliot, 2004; Tigchelaar y Korthagen, 2004; De Vicente, 2004). Más concretamente, Rodríguez (1993) sostiene que una primera cuestión de alta relevancia que reclama la atención de los formadores de maestros es tratar de ayudar a los aprendices a ser conscientes de sus propias creencias, pues, de acuerdo con López (1999), tales creencias a veces *“permanecen implícitas, no siendo conscientes los estudiantes de las interpretaciones que sostienen”* (124). De ahí el proporcionarles ayuda para que identifiquen sus propias creencias; las examinen y las pongan a prueba; creencias que, tal como afirma Sola (1999), *“proceden de su socialización en sentido amplio y de sus primeros contactos con la experiencia educativa como profesionales en formación, y que son la base a partir de la cual se establecen pautas complejas de pensamiento”* (680).

Junto a lo anterior, Borko y Putnam (1996) y Patrick y Pintrich (2001) recogen en sus respectivos trabajos que algunas de las creencias educativas e ideas previas que poseen los futuros maestros son erróneas e inadecuadas y, por lo tanto, necesitan ser revisadas y/o modificadas a lo largo de la carrera docente.

Según Anderson (2001), la conveniencia de atender a las concepciones y creencias previas que los estudiantes de profesorado traen consigo a los programas de formación docente estriba en la influencia decisiva que éstas tienen en su proceso de aprender a enseñar, esto es, en la construcción del conocimiento profesional acerca de la enseñanza. Por su parte, Rodríguez (1993) propone profundizar en el estudio y la comprensión de tales constructos con el objeto de conocer y valorar cuál es el impacto real que el entrenamiento universitario tiene sobre los aprendices de profesor y, en consecuencia, informar el diseño de los programas de formación de docentes. A este respecto, De Vicente (2002a) matiza que los programas de formación inicial pueden tener un impacto positivo en la creación de nuevos conocimientos y creencias y éstos, a su vez, en el desarrollo de la práctica docente e investigadora que el futuro profesor lleve a cabo, por ejemplo, en el transcurso de la experiencia de prácticum (Ibarretxe y Jimeno, 2004).

## Propósito de la investigación

Nuestro estudio centra su atención en los estudiantes de tercer curso de Educación Musical de la Universidad de Granada. En concreto, queremos conocer y describir las creencias que sobre la formación práctica universitaria (prácticum) poseen los futuros maestros de esta especialidad después de su inmersión en los

escenarios de prácticum, pues sabemos, siguiendo a Pérez y Gallego (2004), que es de suma importancia que los futuros docentes perciban que una buena formación práctica allanará el camino en su futuro ejercicio profesional.

## Metodología

La metodología de investigación que hemos utilizado ha sido de corte cuantitativo, fundamentalmente de tipo descriptivo, basada en el método de encuesta y la aplicación de tests estadísticos (Buendía, Colás y Hernández, 1998; Etxeberria y Tejedor, 2005).

## Muestra

Tras vivir la experiencia de prácticum, un total de 51 estudiantes de Educación Musical nos cumplimentaron el inventario de creencias. El 54,9% son mujeres y el 45,1% hombres. Más del 90% eligieron la carrera docente en primera opción para emprender estudios universitarios. Y una vez admitidos en la Diplomatura, la inmensa mayoría también eligieron la especialidad que cursan hoy en día en primer lugar (98,0%). Estos datos se traducen, afortunadamente, en un elevado porcentaje de aprendices de profesor de educación musical que esbozan sentirse satisfechos con sus estudios (90,2%).

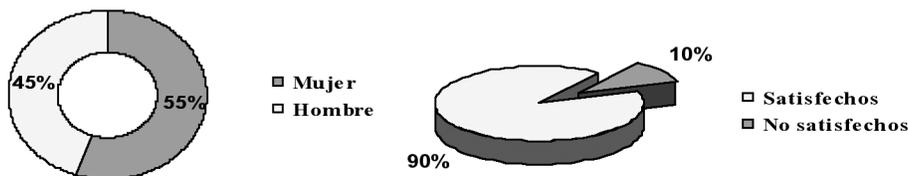


Gráfico n° 1. Distribución de los estudiantes por sexo

Gráfico n° 2. Distribución de los estudiantes por grado de satisfacción con sus estudios

## Instrumento de recogida de información

Hemos construido un inventario de creencias titulado “*Inventario de creencias sobre la Enseñanza Práctica*”, que consta de un total de 98 ítems agrupados en torno a cuatro dimensiones: 1) Concepción del prácticum, 2) Desarrollo del prácticum, 3) Efectos de las prácticas en la socialización de los futuros maestros, y 4) Relación teoría-práctica durante el prácticum. El formato de escala utilizado ha sido de tipo Likert con cuatro alternativas de respuesta: 1= Totalmente en desacuerdo; 2= En desacuerdo; 3= De acuerdo; 4= Totalmente de acuerdo. Y para el cálculo de la fiabilidad del instrumento nos hemos apoyado en dos procedimientos (Bisquerra, 1987; Calvo, 1990): a) de Cronbach y b) Dos Mitades, obteniendo en ambos casos coeficientes de fiabilidad muy elevados (por encima de 0,9), lo cual nos permite afirmar que nuestro inventario es fiable.

## Análisis de datos

El tratamiento estadístico aplicado a los datos recabados mediante el inventario ha sido un *análisis descriptivo*. Los estadísticos descriptivos los hemos calculado de forma separada para cada variable, aportándonos información básica como el valor de la media y la desviación típica, además de frecuencias, tantos por ciento y acumulación de los porcentajes de cada valor. Los utilizamos, por tanto, para ajustar la distribución del estudio y dar una descripción inicial de la muestra. Para llevar a cabo este tipo de análisis, hemos recurrido al paquete estadístico SPSS, versión 13.0 para Windows.

## Resultados

Los datos correspondientes a los porcentajes, medias y desviaciones típicas obtenidos quedan recogidos en la tabla siguiente.

Tabla nº 1. Datos correspondientes a los porcentajes, medias y desviaciones típicas de los futuros maestros de educación musical

CREENCIAS SOBRE LA ENSEÑANZA PRÁCTICA	EDUCACIÓN MUSICAL					
	Porcentajes				MED.	D.T.
	1	2	3	4		
1. La formación práctica del futuro profesor debe ser una responsabilidad compartida entre los profesores de Universidad y los del centro escolar	2,0	11,8	54,9	31,4	3,16	0,70
2. Los créditos prácticos de las asignaturas cursadas en la Facultad preparan adecuadamente para la compleja tarea de la enseñanza	17,6	51,0	29,4	2,0	2,16	0,73
3. El prácticum favorece la autonomía y el crecimiento profesional del futuro profesor	0	11,8	52,9	35,3	3,24	0,65
4. El conocimiento útil para la enseñanza es aquél que se adquiere desde la propia experiencia de prácticum	3,9	15,7	43,1	37,3	3,14	0,83
5. En las prácticas de enseñanza, el futuro profesor se inicia en las destrezas específicas de los profesionales de la docencia	2,0	19,6	60,8	17,6	2,94	0,68
6. El prácticum debería ayudar al aprendiz de profesor a adquirir la habilidad y pericia necesarias para desenvolverse con seguridad en el aula	0	3,9	52,9	43,1	3,39	0,57
7. A través de la intervención en el aula se alcanza el aprendizaje de la función docente	7,8	7,8	66,7	17,6	2,94	0,76
8. El prácticum debe ayudar a los futuros profesores a hacer conexiones entre la teoría adquirida en los cursos de la Universidad y la práctica profesional	2,0	3,9	62,7	31,4	3,24	0,62
9. El proceso de aprender a enseñar durante las prácticas es un proceso sencillo	33,3	31,4	23,5	11,8	2,14	1,02
10. Con las prácticas de enseñanza comienza para los estudiantes el proceso de socialización profesional (de aprender la cultura propia de la profesión)	2,0	13,7	52,9	31,4	3,14	0,72
11. El futuro profesor debe asistir y participar en seminarios dirigidos por el supervisor de prácticas	5,9	13,7	64,7	15,7	2,90	0,73
12. La experiencia en las prácticas es una fuente esencial para la adquisición de conocimientos, destrezas, habilidades y disposiciones necesarias para la enseñanza	3,9	5,9	45,1	45,1	3,31	0,76
13. El contacto con profesores expertos, durante el prácticum, es importante para que el futuro profesor aprenda la práctica profesional	2,0	11,8	68,6	17,6	3,02	0,62
14. El prácticum representa el contacto con el mundo real y práctico de la enseñanza	0	5,9	33,3	60,8	3,55	0,61
15. La formación teórica recibida en la facultad es importante para aprender a enseñar	3,9	35,3	51,0	9,8	2,67	0,71
16. Observando la práctica de expertos se consigue el aprendizaje de la función docente	9,8	37,3	47,1	5,9	2,49	0,76

17. Existe una estrecha colaboración entre las dos instituciones formativas (escuela y universidad) responsables de la preparación profesional del futuro profesor	27,5	51,0	13,7	7,8	2,02	0,86
18. Durante las prácticas, la actividad del futuro profesor debe circunscribirse al marco del aula	9,8	49,0	33,3	7,8	2,39	0,78
19. La experiencia de prácticas es esencial para que el futuro profesor vaya construyendo su conocimiento personal acerca de la enseñanza	2,0	3,9	49,0	45,1	3,37	0,66
20. Los colegios deberían ser lugares estimulantes para el intercambio profesional y el apoyo continuado entre docentes expertos, principiantes y aprendices de profesor	0	3,9	37,3	58,8	3,55	0,58
21. La principal responsabilidad del supervisor es hacer que los seminarios de prácticas sean un lugar de debate y de reflexión colectiva	0	11,8	43,1	45,1	3,33	0,68
22. Existe una falta de conexión entre el programa académico que se imparte en la Universidad y el prácticum que se desarrolla en las escuelas	3,9	17,6	51,0	27,5	3,02	0,79
23. Las prácticas son útiles para que el aspirante a profesor aprenda a:						
- Aplicar su conocimiento y habilidades a situaciones reales	2,0	2,0	37,3	58,8	3,53	0,64
- Desarrollar competencias participando en experiencias concretas	2,0	3,9	56,9	37,3	3,29	0,64
- Incrementar su repertorio de intuiciones desde la práctica	0	3,9	54,9	41,2	3,37	0,56
- Valorar su nivel de compromiso con la carrera	0	3,9	60,8	35,3	3,31	0,55
- Resolver intuitivamente (sin el concurso del razonamiento) los problemas de la enseñanza de clase	5,9	19,6	49,0	25,5	2,94	0,83
24. La estructura ideal de prácticum sería aquella que lo presenta como un único período extenso (de seis meses a un año de duración) al final de la carrera	7,8	17,6	23,5	51,0	3,18	0,99
25. El tutor debe estimular al futuro profesor para que haga propuestas de trabajo y sugerencias que mejoren el desarrollo de la clase	0	5,9	43,1	51,0	3,45	0,61
26. Las prácticas de enseñanza son una mera aplicación a las situaciones reales del aula de los conocimientos teóricos previamente adquiridos en la Facultad	27,5	41,2	31,4	0	2,04	0,77
27. En los seminarios de prácticas, el supervisor ha de ayudar al futuro profesor a examinar y cuestionar las creencias, presupuestos y prejuicios que tiene de sí mismo y de la enseñanza	0	3,9	60,8	35,3	3,31	0,55
28. El tutor y el supervisor del prácticum deben ayudar a crear en el estudiante de Magisterio un fuerte sentimiento de ser 'aprendiz a lo largo de toda su vida profesional'	2,0	3,9	51,0	43,1	3,35	0,66
29. Para que el período de prácticas sea verdaderamente formativo es necesario que exista una fuerte implicación profesional de las personas participantes: estudiantes de profesorado, tutores de los colegios y supervisores de la Universidad	2,0	11,8	39,2	47,1	3,31	0,76
30. Durante las prácticas, el futuro profesor ha de iniciarse en la toma de notas de campo y elaborar narraciones de las situaciones observadas en el aula	5,9	9,8	60,8	23,5	3,02	0,76
31. Durante el prácticum, el futuro profesor debe realizar tareas burocráticas	19,6	47,1	29,4	3,9	2,18	0,79
32. Durante las prácticas, el futuro profesor debe analizar e interpretar el modelo didáctico que el maestro desarrolla en el aula	0	13,7	68,6	17,6	3,04	0,56
33. Durante las prácticas, el futuro profesor debe aprender a tomar decisiones	0	13,7	49,0	37,3	3,24	0,68
34. Durante las prácticas, el futuro profesor debe participar en todas las fases de construcción, desarrollo y evaluación del currículo	2,0	25,5	51,0	21,6	2,92	0,74
35. La escuela juega un activo e importante papel en la formación del futuro profesor	2,0	11,8	43,1	43,1	3,27	0,75
36. Durante las prácticas, el futuro profesor debe aprender a dominar habilidades técnicas, interpersonales e intelectuales de enseñanza	2,0	3,9	76,5	17,6	3,10	0,54
37. El futuro profesor, durante el prácticum, debe dar respuesta a problemas complejos e inusuales que no se resuelven mediante fórmulas mecánicas	0	9,8	58,8	31,4	3,22	0,61
38. Durante las prácticas, el futuro profesor debe aprender a transformar la materia, haciéndola fácilmente asequible a los alumnos	0	5,9	41,2	52,9	3,47	0,61
39. Durante las prácticas, el futuro profesor ha de aprender a dominar los principales aspectos de la instrucción y la gestión de la clase	2,0	5,9	58,8	33,3	3,24	0,65

40. Durante las prácticas, el futuro profesor ha de tener la oportunidad de experimentar la enseñanza colaborativa con grupos de profesores de la escuela	2,0	13,7	62,7	21,6	3,04	0,66
41. Durante las prácticas, la conducta del futuro profesor en clase está guiada por sus conocimientos y creencias acerca de la enseñanza	2,0	19,6	64,7	13,7	2,90	0,64
42. El período de prácticum es fundamental para aprender a enseñar	2,0	7,8	25,5	64,7	3,53	0,73
43. El futuro profesor necesita apoyo y guía profesional para relacionar la teoría y la práctica durante su experiencia de prácticum	3,9	13,7	56,9	25,5	3,04	0,75
44. El futuro profesor, durante el prácticum, ha de tener la oportunidad de analizar (a través de observaciones, grabaciones u otros medios) la práctica profesional de docentes expertos	0	7,8	60,8	31,4	3,24	0,59
45. Durante las prácticas, las creencias que el futuro profesor posee acerca de la enseñanza eficaz influyen en su toma de decisiones en el aula	3,9	23,5	56,9	15,7	2,84	0,73
46. El futuro profesor, en el período de prácticas, deberá enseñar actitudes y valores	0	5,9	45,1	49,0	3,43	0,61
47. La experiencia de prácticas ayuda al futuro profesor a analizar críticamente y redefinir sus creencias y concepciones sobre la enseñanza	0	11,8	35,3	52,9	3,41	0,70
48. El aprendiz de profesor, durante las prácticas, debe aprender cómo se mantiene una comunicación fluida y constante con los padres de los alumnos	3,9	31,4	43,1	21,6	2,82	0,82
49. Los diarios de prácticas son una herramienta reflexiva y formativa	5,9	17,6	43,1	33,3	3,04	0,87
50. El futuro profesor deberá enseñar comportamientos autónomos y reflexivos durante las prácticas	0	5,9	68,6	25,5	3,20	0,53
51. La figura del supervisor es una pieza central en el proceso de aprender a enseñar durante las prácticas	3,9	21,6	54,9	19,6	2,90	0,76
52. El futuro profesor, durante el prácticum, debería aprender a evaluar las necesidades educativas personales de los alumnos a su cargo	0	5,9	64,7	29,4	3,24	0,55
53. El aprendiz de profesor, en la etapa de prácticas, debe usar con los alumnos métodos de trabajos en equipo	0	7,8	62,7	29,4	3,22	0,58
54. El futuro profesor debe desarrollar, durante las prácticas, su capacidad innovadora y abordar las actividades de manera creativa	0	2,0	41,2	56,9	3,55	0,54
55. El futuro profesor debe aplicar técnicas de aprendizaje colaborativo durante las prácticas	0	5,9	78,4	15,7	3,10	0,46
56. Aprender a enseñar durante el prácticum supone el aprendizaje de ciertos trucos, costumbres y rutinas del oficio	0	17,6	41,2	41,2	3,24	0,74
57. En la etapa de prácticum se dota a los futuros docentes de la preparación y cualificación necesarias para llevar a cabo las tareas profesionales que le son propias	7,8	41,2	49,0	2,0	2,45	0,67
58. Las preocupaciones del futuro profesor, antes o durante el transcurso de las prácticas, son:						
- Establecer una relación de cercanía con el tutor y el supervisor	3,9	23,5	45,1	27,5	2,96	0,82
- Integrarse en la dinámica del aula y del centro	0	2,0	39,2	58,8	3,57	0,54
- Dominar la materia que le corresponde	2,0	5,9	31,4	60,8	3,51	0,70
- Mantener la disciplina en clase	2,0	3,9	45,1	49,0	3,41	0,67
- Tratar las diferencias individuales	0	7,8	43,1	49,0	3,41	0,64
- Evaluar el trabajo del alumno	2,0	19,6	43,1	35,3	3,12	0,79
- Establecer relaciones con los padres	23,5	29,4	33,3	13,7	2,37	1,00
59. El prácticum proporciona al estudiante de profesorado una experiencia de aprendizaje positiva	7,8	2,0	52,9	37,3	3,20	0,83
60. Durante las prácticas, el tutor del colegio debe actuar como guía en el proceso de socialización profesional (proceso de aprendizaje de la cultura propia de la profesión de la enseñanza) de los estudiantes de profesorado	2,0	9,8	56,9	31,4	3,18	0,68
61. El tutor de prácticas debe demostrar tacto y sensibilidad ante las necesidades y sentimientos del futuro profesor	2,0	2,0	54,9	41,2	3,35	0,63
62. El prácticum proporciona al aprendiz de profesor modelos innovadores de gestión del aula	5,9	37,3	52,9	3,9	2,55	0,67
63. El futuro profesor debe elaborar una memoria final de su experiencia de prácticas	5,9	11,8	58,8	23,5	3,00	0,77
64. El supervisor debe orientar al futuro profesor sobre la elaboración de su proyecto personal de prácticas y la redacción de la memoria final	0	2,0	31,4	66,7	3,65	0,52
65. El futuro profesor, durante las prácticas, ha de tomar una parte activa en el proceso de aprender a enseñar	0	3,9	52,9	43,1	3,39	0,57

66. El prácticum ayuda al futuro profesor a entender la enseñanza como una práctica reflexiva	3,9	9,8	64,7	21,6	3,04	0,69
67. El prácticum posee un fuerte componente evaluativo (calificaciones del tutor y del supervisor) que dificulta el proceso de aprendizaje del futuro profesor	3,9	41,2	37,3	17,6	2,69	0,81
68. El aprendizaje de las rutinas de clase durante el prácticum permitiría al futuro profesor reducir la complejidad de las tareas de la enseñanza	5,9	45,1	43,1	5,9	2,49	0,70
69. En las prácticas el futuro profesor ha de disponer de una amplia gama de estrategias y recursos que hagan atractivos los aprendizajes	0	11,8	51,0	37,3	3,25	0,66
70. El seguimiento del prácticum por el supervisor de la Universidad mejora la calidad del trabajo realizado por los aprendices de profesor	3,9	31,4	51,0	13,7	2,75	0,74
71. La Universidad juega un activo e importante papel en la formación del futuro profesor	5,9	17,6	56,9	19,6	2,90	0,78
72. Lo ideal sería que el prácticum estuviera estructurado en períodos cortos distribuidos a lo largo de la carrera	39,2	31,4	9,8	19,6	2,10	1,14
73. El contexto escolar influye en las acciones y en el conocimiento y creencias que los futuros profesores llevan consigo a las prácticas	0	13,7	60,8	25,5	3,12	0,62
74. El futuro profesor, durante el prácticum, ha de analizar las normas, actitudes, valores e intereses que conforman la cultura del centro	0	13,7	68,6	17,6	3,04	0,56
75. El prácticum ayuda a articular las visiones de los futuros profesores acerca de lo que es un buen ejercicio profesional	3,9	13,7	66,7	15,7	2,94	0,68
76. El supervisor de la Universidad debería visitar la escuela con frecuencia para observar al futuro profesor y dialogar e intercambiar impresiones con el tutor	3,9	19,6	41,2	35,3	3,08	0,84
77. El prácticum ayuda al futuro profesor a entender la enseñanza como una práctica colaborativa	3,9	11,8	60,8	23,5	3,04	0,72
78. La experiencia de las prácticas influye notablemente en la imagen que el futuro profesor tiene acerca de los docentes	3,9	19,6	51,0	25,5	2,98	0,79
79. La evaluación del aprendizaje práctico de los futuros profesores debe proporcionarles información continua sobre su crecimiento profesional y sobre las lagunas que se detecten en su aprendizaje	0	5,9	84,3	9,8	3,04	0,40
80. Aprender a enseñar durante el prácticum consiste en imitar lo que el profesor hace en el aula	47,1	52,9	0	0	1,53	0,50
81. En el transcurso del prácticum, el futuro profesor ha de aprender a usar un lenguaje cuidado, claro y adecuado para hacerse entender por los alumnos	2,0	0	27,5	70,6	3,67	0,59
82. El futuro profesor ha de ser un aprendiz reflexivo, crítico e investigador en el aula durante su experiencia de prácticas	2,0	2,0	51,0	45,1	3,39	0,63
83. El conocimiento adquirido en los cursos de la universidad no es útil para afrontar los problemas de la enseñanza durante el período de prácticas	7,8	29,4	43,1	19,6	2,75	0,87
84. El análisis de estudios de caso permite identificar y reestructurar las creencias erróneas que sobre la enseñanza práctica posee el futuro profesor	2,0	9,8	68,6	19,6	3,06	0,61
85. El futuro profesor, durante el prácticum, debe elaborar un diario reflexivo	2,0	13,7	60,8	23,5	3,06	0,68
86. En el prácticum ha de existir un rico diálogo profesional entre el tutor del colegio, el supervisor de la Universidad y el futuro profesor	2,0	7,8	47,1	43,1	3,31	0,71
87. El prácticum debe ayudar a los futuros profesores a reflexionar sobre su trabajo profesional y a examinar su práctica con los demás compañeros	0	3,9	72,5	23,5	3,20	0,49
88. El aprendiz de profesor, durante el prácticum, debe aprender a motivar y estimular el intelecto de los alumnos	0	2,0	52,9	45,1	3,43	0,54
89. El seminario de prácticas sirve para profundizar en temas específicos y solucionar problemas reales, planteados en las prácticas	2,0	15,7	66,7	15,7	2,96	0,63
90. El tutor ha de ayudar al futuro profesor a aplicar reflexivamente los conocimientos teóricos adquiridos en la Universidad a la realidad del aula	0	11,8	60,8	27,5	3,16	0,61
91. El aprendizaje reflexivo a través de casos ayuda al futuro profesor a conectar la teoría y la práctica durante la realización del prácticum	0	13,7	62,7	23,5	3,10	0,61
92. El aprendiz de profesor ha de tener la oportunidad de conocer distintos tipos de centros y actuaciones docentes durante el prácticum	0	21,6	47,1	31,4	3,10	0,73
93. Durante las prácticas, el futuro profesor debe intervenir en todas las tareas que desarrollan los docentes en el aula	3,9	19,6	41,2	35,3	3,08	0,84
94. Las teorías educativas fruto de la investigación proporcionan al futuro profesor una guía segura para su práctica de la enseñanza	11,8	29,4	54,9	3,9	2,51	0,76

95. Los créditos prácticos de las asignaturas que se imparten en la facultad proporciona una visión demasiado simple de la enseñanza en el aula	3,9	23,5	52,9	19,6	2,88	0,77
96. El prácticum proporciona al aprendiz de profesor modelos innovadores de comunicación didáctica	11,8	31,4	54,9	2,0	2,47	0,73
97. Las prácticas son una buena oportunidad para demostrar habilidades, encontrarse con la profesión y vivir las primeras experiencias profesionales	0	2,0	35,3	62,7	3,61	0,53
98. En la formación práctica del aprendiz de profesor:						
- Se oferta poca variedad de experiencias de enseñanza	2,0	19,6	60,8	17,6	2,94	0,68
- Existe el suficiente apoyo de los tutores en los colegios	7,8	23,5	52,9	15,7	2,76	0,81
- Existe poca implicación de los supervisores de la universidad	5,9	21,6	54,9	17,6	2,84	0,78
- Existe una buena coordinación entre tutores y supervisores	39,2	49,0	7,8	3,9	1,76	0,76

Un primer recorrido por las evidencias obtenidas, que se muestran en la tabla anterior, nos alerta de la existencia de cierta heterogeneidad en las puntuaciones. Por un lado, la media de las opiniones de los futuros maestros de Educación Musical oscila entre 1,53 y 3,67. Más concretamente, treinta y dos ítems sitúan su respuesta en la franja 1,53-2,98; por lo tanto, son ítems que no gozan de la aceptación de estos aprendices. El resto de indicadores, sesenta y seis, sitúan sus respuestas entre el 3,00 y el 3,67, lo cual pone de manifiesto que los estudiantes de esta especialidad comparten casi la totalidad de las creencias que conforman el inventario. Y, por otro lado, los valores alcanzados en la desviación típica se encuadran entre 0,40 y 1,14, aunque al existir un único ítem con valor 1,14, el intervalo de diferencia es menor, estando comprendida la dispersión entre 0,40 y 1,02. De cualquier modo, el intervalo sigue siendo indicativo de la existencia de cierta diferencia entre los datos obtenidos.

Al profundizar en ello, y centrando nuestra atención en las puntuaciones medias obtenidas en la tabla, comprobamos que son dos los ítems que presentan los valores más elevados de las medias, en concreto, el ítem 81 y el 64, que aluden, respectivamente, a que el futuro maestro, en el transcurso del prácticum, *'ha de aprender a usar un lenguaje cuidado, claro y adecuado para hacerse entender por los alumnos'* ( $X=3,67$ ) y que es el supervisor de la Facultad quien debe orientarle *'sobre la elaboración de su proyecto personal de prácticas y la redacción de la memoria final'* ( $X=3,65$ ). Sobre ambas declaraciones decir, además, por los valores alcanzados en la desviación típica (no superiores a 0,59), que son cuestiones, de cuantas aglutina el inventario, que gozan del mayor nivel de consenso entre los estudiantes.

Les siguen de cerca otras cuestiones donde se expresa que el prácticum es *'una buena oportunidad para demostrar habilidades, encontrarse con la profesión y vivir las primeras experiencias profesionales'*, ítem 97 ( $X=3,61$ ; D.T.=0,53); que este período *'representa el contacto con el mundo real y práctico de la enseñanza'*, ítem 14 ( $X=3,55$ , D.T.=0,61); que *'los colegios deberían ser lugares estimulantes para el intercambio profesional y el apoyo continuado entre docentes expertos, principiantes y aprendices de profesor'*, ítem 20, ( $X=3,55$ , D.T.=0,58); que, durante este tramo, el aprendiz de profesor debe desarrollar *'su capacidad innovadora y abordar las actividades de manera creativa'*, ítem 54 ( $X=3,55$ , D.T.=0,54); que una de sus preocupaciones antes o durante el transcurso del prácticum es *'integrarse en la dinámica del aula y del centro'*, ítem 58.2 ( $X=3,57$ , D.T.=0,54) y que *'las prácticas son útiles para que el aspirante a profesor aprenda a aplicar su*

*conocimiento y habilidades a situaciones reales*', ítem 23.1 ( $X=3,53$ ,  $D.T.=0,64$ ). La menor dispersión de los datos en cada uno de estos indicadores se vislumbra claramente en una concentración de los porcentajes en la cuarta alternativa de respuesta ('totalmente de acuerdo'), seguida de la tercera ('de acuerdo').

No obstante, hemos de señalar que el valor más bajo de la desviación típica, en torno a una de las medias más altas de la tabla, ha recaído sobre el ítem 79 que hace referencia a la evaluación del aprendizaje práctico de los futuros profesores, exactamente, refiere que ésta *'debe proporcionarles información continua sobre su crecimiento profesional y sobre las lagunas que se detecten en su aprendizaje'* ( $X=3,04$ ;  $D.T.=0,40$ ).

En contrapartida, observamos que las puntuaciones medias más bajas de la tabla las han obtenido los ítems 80 y 98.4, que hacen mención a que *'aprender a enseñar durante el prácticum consiste en imitar lo que el profesor hace en el aula'* ( $X=1,53$ ) y que *'en la formación práctica del aprendiz de profesor existe una buena coordinación entre tutores y supervisores'* ( $X=1,76$ ), respectivamente. Les siguen de cerca aquellos indicadores que, en opinión de los futuros docentes encuestados, revelan que, en el transcurso del prácticum, no existe una estrecha colaboración entre las dos instituciones formativas (escuela y universidad) responsables de su preparación profesional, ítem 17 ( $X=2,02$ ); que las prácticas de enseñanza no son una mera aplicación a las situaciones reales del aula de los conocimientos teóricos previamente adquiridos en la Facultad, ítem 26 ( $X=2,04$ ); que la estructura ideal de prácticum no es períodos cortos distribuidos a lo largo de la carrera docente, ítem 72 ( $X=2,10$ ), y que el proceso de aprender a enseñar durante este tramo no es un proceso sencillo, ítem 9 ( $X=2,14$ ).

Si atendemos a los valores que estas cuestiones han alcanzado en la desviación típica (entre 0,76 y 1,14), comprobamos que son los ítems del inventario donde se ha producido la mayor dispersión y variabilidad en las respuestas emitidas por los estudiantes. A este respecto, cabe resaltar a los dos últimos ítems, el nº 72 y el nº 9, que han alcanzado los valores más altos de la desviación típica de la tabla (1,14 y 1,02, respectivamente), lo cual se refleja claramente en un reparto heterogéneo de los porcentajes entre las cuatro alternativas de respuesta: por un lado, mientras el 39,2% de los encuestados están totalmente en desacuerdo con que lo ideal sería un prácticum estructurado en períodos cortos distribuidos a lo largo de la carrera y un 31,4% en desacuerdo, el 9,8% se expresa de acuerdo y el 19,6%, totalmente de acuerdo con la referida estructura. Y, por otro, frente a un 33,3% de estudiantes que están totalmente en desacuerdo con que el proceso de aprender a enseñar durante las prácticas sea un proceso sencillo y un 31,4% en desacuerdo, el 23,5% están de acuerdo y el 11,8%, totalmente de acuerdo con ello.

A continuación, y focalizando nuestra atención en la distribución porcentual de las elecciones que los futuros maestros de educación musical hacen de los ítems, destacamos aquel grupo de ítems cuyos porcentajes mayoritarios de respuesta se ubican en la segunda opción ('en desacuerdo'), seguida de la primera ('totalmente en desacuerdo'). Tales datos dejan entrever que alrededor del 70,0% de estos aprendices no creen que las prácticas de enseñanza sean una mera aplicación a las situaciones reales del aula de los conocimientos teóricos previamente adquiridos en la Facultad;

un 69,0% piensan que los créditos prácticos de las asignaturas cursadas en la Facultad no les preparan adecuadamente para la compleja tarea de la enseñanza durante el prácticum; el 65,0% esboza que el proceso de aprender a enseñar durante este tramo no es un proceso sencillo; un 59,0% no conciben que su actividad en esta etapa deba estar circunscrita al marco del aula, ni que en el transcurso de la misma deban realizar tareas burocráticas (66,7%); el 78,5% esgrimen que no existe una estrecha colaboración entre la escuela y Universidad, principales instituciones responsables de su preparación profesional y, menos aún, una buena coordinación entre tutores y supervisores (88,2%); el 70,6% no asumen que lo ideal sería un prácticum estructurado en períodos cortos distribuidos a lo largo de la carrera; y todos discrepan de que aprender a enseñar durante esta etapa consista en imitar lo que el maestro tutor hace en el aula (100,0%).

Por último, merecen mención aparte aquel grupo de ítems que han obtenido una valoración bastante homogénea, situándose sus porcentajes de respuesta a caballo entre el grado de acuerdo y en desacuerdo manifestado por los estudiantes. Así, encontramos que, frente a un 47,1% que expresan que el aprendizaje de la función docente durante el prácticum no se alcanza observando la práctica de expertos, un 53,0% creen que se consigue de este modo. Mientras el 49,0% estiman que, durante el prácticum, no se les dota de la preparación y cualificación necesarias para llevar a cabo las tareas profesionales que le son propias, un 51,0% piensan lo contrario. Frente a un 52,9% que no conciben que establecer relaciones con los padres es una cuestión que les preocupa, ni antes ni durante el transcurso del prácticum, el 47,0% piensan que sí lo es. Mientras el 45,1% no piensan que las calificaciones del tutor y del supervisor dificultan su proceso de aprendizaje práctico, un 54,9% creen que sí. Y frente al 51,0% que no consideran que el aprendizaje de las rutinas de clase durante el prácticum les permitiría reducir la complejidad de las tareas de la enseñanza, el 49,0% opinan lo contrario.

## Conclusiones

Del presente estudio hemos extraído las siguientes conclusiones:

1. Los futuros maestros de Educación Musical de la Universidad de Granada, que acaban de vivir su experiencia de prácticum, mantienen una actitud muy positiva hacia la mayoría de las declaraciones que conforman el inventario de creencias.

2. Sin embargo, destaca un elevado porcentaje de estos aprendices que no asumen que:

- Los créditos prácticos de las asignaturas cursadas en la Facultad les preparan adecuadamente para llevar a cabo las tareas de la enseñanza durante las prácticas.
- El proceso de aprender a enseñar durante este tramo sea un proceso sencillo.
- Aprender a enseñar durante este período consiste en imitar lo que el maestro tutor hace en el aula.
- Existe una estrecha colaboración entre la escuela y la Universidad.

- Ni tampoco una buena coordinación entre los tutores y los supervisores de prácticum.
- Su actividad en esta etapa formativa debe limitarse al marco del aula.
- Deban realizar tareas burocráticas en el transcurso de la misma.
- Las prácticas de enseñanza son una mera aplicación a las situaciones reales del aula de los conocimientos teóricos previamente adquiridos en la Facultad.
- Entablar relaciones con los padres de los niños es una cuestión que les ha preocupado profesionalmente durante este período.
- La estructura ideal de prácticum sea períodos cortos distribuidos a lo largo de la carrera docente.

## Referencias bibliográficas

- Anderson, L. M. (2001): Nine prospective teachers and their experiences in Teacher Education: The role of entering conceptions of teaching and learning. En B. Torff y R. Sternberg (Coords.): *Understanding and Teaching the Intuitive Mind: Student and Teacher Learning*, (pp. 187-215). London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Bisquerra, R. (1987): *Introducción a la estadística aplicada a la investigación educativa. Un enfoque informático con los paquetes BMDP y SPSSX*. Barcelona: PPU.
- Borko, H. y Putnam, R. T. (1996): Learning to teach. En D. C. Berliner y R. C. Calfee (Eds.): *Handbook of Educational Psychology*, (pp. 673-708). New York: MacMillan.
- Buendía, L., Colás, P. y Hernández, F. (1998): *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw Hill.
- Calvo, F. (1990): *Estadística aplicada*. Bilbao: Ediciones Deusto.
- Chan, K. W. y Elliott, R. G. (2004): Relational analysis of personal epistemology and conceptions about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 20, 817-831.
- De Vicente, P. S. (2002a): Cultura e iniciación profesional del docente. En A. Medina y F. Salvador (Dirs.): *Didáctica General*, (pp. 379-403). Madrid: Prentice-Hall.
- De Vicente, P. S. (2004): Profesor (creencias y teorías implícitas del). En F. Salvador, J. L. Rodríguez y A. Bolívar (Dirs.): *Diccionario Enciclopédico de Didáctica*. Volumen II, (pp. 432-434). Málaga: Ediciones Aljibe.
- Etxeberria, J. y Tejedor, F. J. (2005): *Análisis descriptivo de datos en educación*. Madrid: La Muralla.
- Grossman, P. L., Wilson, S. M. y Shulman, L. S. (2005): Profesores de sustancia: el conocimiento de la material para la enseñanza. *Profesorado. Revista de*

*currículum y formación del profesorado*, 9 (2), 1-24. Disponible en <http://www.ugr.es/local/recfpro/Rev92ART2.pdf>

Ibarretxe, G. y Jimeno, M<sup>a</sup>. M. (2004): Experiencia docente e investigadora a través del prácticum en educación musical. *Revista de Psicodidáctica*, 17: 1-12. Disponible en <http://www.vc.ehu.es/deppe/revista.html>

López, J. I. (1999): *Conocimiento docente y práctica educativa. El cambio hacia una enseñanza centrada en el aprendizaje*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Pajares, M. F. (1992): Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62, 307-332.

Patrick, H. y Pintrich, P. R. (2001): Conceptual Change in Teachers' Intuitive Conceptions of Learning, Motivation, and Instruction: The Role of Motivational and Epistemological Beliefs. En B. Torff y R. Sternberg (Coords.): *Understanding and Teaching the Intuitive Mind: Student and Teacher Learning*, (pp. 117-143). London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Pérez, M. P. y Gallego, M. J. (2004): *La enseñanza práctica en las titulaciones de maestro especialista de Educación Infantil y de Educación Musical*. Comunicación presentada al III Congreso Internacional "Docencia Universitaria e Innovación". Gerona, 30 junio-2 julio.

Rodríguez, A. J. (1993): A Dose of Reality: Understanding the Origin of the Theory/Practice Dichotomy in Teacher Education from the Students' Point of View. *Journal of Teacher Education*, 44, 213-222.

Sola, M. (1999): El análisis de las creencias del profesorado como requisito de desarrollo profesional. En A. Pérez, J. Barquín y J. F. Angulo (Eds.): *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*, (pp. 661-683). Madrid: Akal.

Tigchelaar, A. y Korthagen, F. (2004): Deepening the exchange of student teaching experiences: implications for the pedagogy of teacher education of recent insights into teacher behaviour. *Teaching and Teacher Education*, 20, 665-679.

Doctora en Pedagogía por la Universidad de Granada y profesora en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta de la Universidad de Granada. Ha sido Becaria de Postgrado del Programa Nacional de Formación de Profesorado Universitario del Ministerio de Educación y Ciencia. En la actualidad, es miembro del Grupo de Investigación Interuniversitario "Formación del Profesorado Centrada en la escuela" (FORCE). Sus principales líneas de investigación son: formación inicial del docente; enseñanza práctica; prácticum; creencias de los futuros maestros; excelencia en la preparación de docentes; desarrollo profesional de docentes.

## **LA FORMACIÓN EN TÉCNICAS DE APRENDIZAJE COOPERATIVO DEL PROFESOR UNIVERSITARIO EN EL CONTEXTO DE LA CONVERGENCIA EUROPEA.**

The formation in techniques of cooperative learning of the university professor in the context of the European convergence.

*Benito León del Barco.  
Carlos Latas Pérez  
Universidad de Extremadura*

### **Resumen**

La necesidad de formación en técnicas de aprendizaje cooperativo ha sido un hecho relevante en la formación del profesorado universitario y no sólo hace unas décadas sino, también, en la actualidad. El nuevo Espacio Europeo de Educación Superior supone un desplazamiento de una educación centrada en la enseñanza hacia una educación centrada en el aprendizaje, a la vez que se exige a los alumnos nuevas competencias interpersonales que faciliten la interacción social y la cooperación. No nos cabe la menor duda de que el aprendizaje cooperativo, dentro de este nuevo contexto, va a ser una metodología innovadora que todo profesor universitario debe conocer y aplicar en las aulas universitarias.

Palabras Clave: *Aprendizaje cooperativo, actitudes, educación, docente, universidad.*

### **Abstract**

The necessity of formation in techniques of cooperative learning has been an excellent fact in the formation of the university teaching staff and not only for decades but, also, at the present time. The new European Space of Superior Education supposes a displacement of an education centered in education towards an education centered in the learning, simultaneously that demands to the students new interpersonal competitions that facilitate the social interaction and the cooperation. The smaller doubt does not fit to us of than the cooperative learning, within this new context, goes to be an innovating methodology that all university professor must know and apply in the university classrooms.

Key words: *Cooperative learning, attitudes, education, educational, university.*

---

Correspondencia: Benito León del Barco. Universidad de Extremadura. Facultad de Formación de Profesorado. Avda de la Universidad s/n 10700 Cáceres. España. Tfno: 927 25 70 49 ex 7657. Email: bleon@unex.es.

Carlos Latas Pérez. Dpto. Ciencias de la Educación, Universidad de Extremadura. Facultad de Formación de Profesorado. Avda de la Universidad s/n 10700 Cáceres. España. Tfno: 927 25 70 49 ex 7612. Email: latas@unex.es

## **Análisis de la formación del profesorado universitario en las últimas décadas.**

Entre los docentes universitarios existe la creencia generalizada de que para saber enseñar basta con saber el contenido de las disciplinas y que, por lo tanto, la calidad de la enseñanza depende del nivel científico del profesorado y de los recursos materiales disponibles. Según esta creencia el nivel científico se adquiere, fundamentalmente, a través de la investigación por lo que la buena docencia emana directamente de la buena investigación. Sin embargo, no se han podido aportar evidencias que validen esta creencia. De hecho, son muchos los ejemplos que evidencian que entre la labor docente y la investigadora existe un conflicto que no ha sido resuelto de forma general, sino que es más una solución individual del profesor.

Aparicio (1991) ha encontrado una baja correlación (0.21) entre las valoraciones que los estudiantes hacen de sus profesores y la producción científica de éstos, llegando a la conclusión de que la productividad científica y eficacia docente son dimensiones independientes una de otra. Para Blázquez (1999), la universidad prefiere pertenecer al sistema científico, a considerarse parte del sistema educativo, en detrimento de la actividad y calidad docente. Nosotros participamos de la idea de que el profesor universitario de España, al igual que en otros países es el peor preparado desde el punto de vista psicológico y pedagógico de todo el sistema educativo.

La formación pedagógica del profesorado universitario no es un tema que se le preste la atención que requiere, ni en España, ni en la mayoría de los países europeos (solamente dos países la consideran obligatoria: Noruega y Reino Unido). No es de extrañar, por tanto, que no se disponga de un marco de conocimientos y procedimientos sistemáticos y elaborados para diseñar, y desarrollar programas de formación del profesorado universitario, aunque ya son bastantes las universidades que desarrollan programas de innovación docente y de formación del profesorado novel.

Si tratamos de especificar competencias relacionadas con el ámbito más estrictamente didáctico, nos encontramos con muchas y variadas propuestas y sugerencias hechas unas ya hace más de una década y otras más recientemente.

Shulman (1986) ofreció una tipología alternativa de contenidos básicos sobre los que sustentar la formación del docente universitario. Entre estos contenidos se incluyen, por un lado, el *conocimiento pedagógico* para hacer comprensible la disciplina y por otro, el conocimiento sobre las *teorías del aprendizaje* y desarrollo de los alumnos.

Chikering y Gamson (1991) describen siete principios básicos que deben guiar la formación del profesor universitario y lograr un aprendizaje óptimo entre los estudiantes universitarios que deben: 1) Promover un contacto estrecho entre los estudiantes universitarios; 2) *Cooperación entre los alumnos*; 3) Aprendizaje activo; 4) Rápido feedback a los estudiantes; 5) Gran cantidad de tiempo para el aprendizaje académico; 6) Comunicación con altas expectativas hacia los estudiantes; 7) Considerar la diversidad de talentos y la diversidad de aprendizajes.

En los planes de estudio de formación del profesorado, Ovejero (1994) propone la inclusión de tres áreas psicosociales. La primera, llamada Interacción y Relaciones Interpersonales, que incluiría, entre otros temas: comunicación profesor-alumno, interacciones profesor-alumno, comunicación alumno-alumno, interacción y relaciones entre los alumnos, percepción social, formación de impresiones y atribuciones causales, expectativas del profesor e *interacción y aprendizaje cooperativo*. La segunda, llamada Grupos y Conducta Grupal, incluiría: formación y estructura de grupo, cohesión grupal y sus implicaciones en el aprendizaje, roles, conflictos, aprendizaje cooperativo... La tercera área, Técnicas Psicosociales de Trabajo Educativo, incluiría: técnicas de diagnóstico grupal, técnicas de intervención: Phillis 6/6 y *aprendizaje cooperativo*...

Para Imbernon (1999), la formación en la universidad debe estimular: 1) la interacción entre el profesor y el estudiante, entre los procesos de enseñanza aprendizaje. El profesor ha de esforzarse por estos últimos. La calidad docente está determinada, no sólo por la erudición científica, sino también por las actitudes y la competencia psicopedagógica profesional y 2) la motivación de los alumnos, así como la *colaboración y la cooperación* entre los compañeros.

Por último, cabe destacar la síntesis que hace Valcárcel (2003) de las competencias didácticas y que se refieren a: *conocimientos de los procesos de aprendizaje en contextos académicos y naturales, planificación de la enseñanza, utilización de variados métodos y técnicas didácticas, asesoramiento y tutoría de estudiantes, evaluación de la propia docencia y del aprendizaje*.

## **Nuevas exigencias en la formación del profesorado universitario en el contexto de la convergencia europea.**

Actualmente la universidad, después de muchos años, está llevando a cabo una reflexión crítica sobre muchos de sus cometidos, estructuras, procesos, responsabilidades, calidad docente... Debates e informes recientes como la Conferencia Mundial de 1998 sobre Educación Superior de la UNESCO, el Informe Delors (1996) o el Informe "Universidad 2000" de Bricall (2000), son una muestra de este nuevo interés por la formación inicial y permanente del profesorado universitario. Asimismo, cabe destacar en los últimos años la celebración de congresos relacionados con la evaluación de la universidad y con la formación y evaluación del profesorado universitario, entre ellos podemos citar el IX Congreso de Formación del Profesorado: Formación y Evaluación del Profesorado Universitario, celebrado en Cáceres durante el año 1999 y el II Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación celebrado en julio de 2002, en Tarragona y el XI Congreso de Formación del Profesorado celebrado en febrero de este años en Segovia, titulado "Europa y Calidad Docente. ¿Convergencia o reforma educativa"

Debates, informes y la abundante documentación que está generando la Convergencia Europea en la Educación Superior inciden en resaltar una nueva relación en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la que se subraya la importancia de una educación centrada en el sujeto que aprende, lo que supone un desplazamiento

de una educación centrada en la enseñanza hacia una educación centrada en el aprendizaje. Los elementos para el cambio hacia este nuevo enfoque incluyen, según el proyecto Tuning Educational (2003): una educación más centrada en el estudiante, una transformación del papel del docente, una nueva definición de objetivos, un cambio en el enfoque de las actividades educativas, un desplazamiento del énfasis en la transmisión de conocimientos (*input*) a los resultados (*output*) y un cambio en la organización del aprendizaje. Es decir, que el profesor en el nuevo escenario que se está creando en la educación superior, debe necesitar una perspectiva diferente para entender y guiar la educación desde la perspectiva del que aprende.

Se exigen dentro de este ámbito del Espacio Europeo de Educación Superior nuevas destrezas y capacitaciones en los alumnos universitarios. El Proyecto Tuning clasifica las competencias genéricas en instrumentales, sistémicas e interpersonales. Entre estas últimas destacan: capacidades para expresar los propios sentimientos, habilidades críticas y autocrítica, *destrezas sociales relacionadas con las habilidades interpersonales, capacidad de trabajo en equipo, la expresión de compromiso social o ético*. Se trata de desarrollar competencias interpersonales que tiendan a *facilitar los procesos de interacción social y cooperación*.

Concretando en el ámbito de la educación, el grupo Magisterio/ANECA, clasifica las competencias transversales que se le van a exigir al futuro maestro de Educación Infantil y Primaria en: instrumentales, sistémicas y personales. En estas últimas destacan: *trabajo en equipo, trabajo en equipo de carácter interdisciplinar y habilidades de relaciones interpersonales*.

La proliferación de diferentes modos de educación (tiempo completo, tiempo parcial, etc.), los contextos cambiantes y la diversidad, afectan también al ritmo con el que individuos y grupos se involucran en el proceso educativo. Esto influye no solamente en la forma y estructura del programa formativo sino en el enfoque total de la organización del aprendizaje.

Resulta obvio, por tanto, que para atender estas exigencias se requiere un profesorado con un nuevo perfil profesional. Para Valcárcel (2003) este nuevo perfil se basaría en las siguientes competencias: 1) *Cognitivas*, que suponen amplios conocimientos en el ámbito disciplinar específico y pedagógico. 2) *Metacognitivas* que favorezcan la reflexión y autocrítica de la propia práctica. 3) *Comunicativas* vinculadas al uso adecuado de los lenguajes científicos. 4) *Gerenciales*, vinculadas a la gestión de la enseñanza y de sus recursos. 5) *Sociales*, que le permitan *cooperar, persuadir, trabajar en equipo...*, favoreciendo la formación de los estudiantes en esos ámbitos. 6) *Afectivas* que garanticen unas actitudes, motivaciones y unos comportamientos favorecedores de una docencia comprometida con el logro de los objetivos.

Como hemos podido apreciar en los apartados anteriores, la necesidad de formación en técnicas de aprendizaje cooperativo ha sido un hecho relevante en la formación del profesorado universitario y no sólo hace unas décadas sino, también, en la actualidad. El nuevo Espacio Europeo de Educación Superior supone un desplazamiento de una educación centrada en la enseñanza hacia una educación centrada en el aprendizaje, a la vez que se exigen a los alumnos nuevas competencias

interpersonales que faciliten la interacción social y la cooperación. No nos cabe la menor duda de que el aprendizaje cooperativo, dentro de este nuevo contexto, va ser una metodología que todo profesor universitario debe conocer y aplicar en las aulas universitarias.

## **El aprendizaje cooperativo en la “Nueva Universidad Europea”**

El aprendizaje cooperativo se ha vuelto muy popular en las últimas décadas, sobre todo en EEUU, y ha sido un tema muy investigado durante los últimos treinta años desde diversas concepciones teóricas. *"Los métodos educativos basados en el aprendizaje cooperativo se han extendido rápidamente por todo el mundo"* (Webb 1989a, p.5).

Se puede definir lo que es el aprendizaje cooperativo desde diversas posiciones teóricas. Desde el punto de vista de la Psicología Social: Deutsch (1949), según la perspectiva de Kurt Lewin, define una situación social cooperativa, como aquella en la que las metas de los individuos separados van tan unidas que existe una correlación positiva entre las consecuciones o logros de sus objetivos. Un individuo alcanza su objetivo, si y sólo si también los otros miembros alcanzan el suyo.

Una situación social competitiva es aquella en la cual las metas de los componentes por separado están relacionadas entre sí, de tal forma que existe una correlación negativa entre la consecución de sus objetivos. Un individuo alcanzará su objetivo, si y sólo si los otros no alcanzan el suyo. Una situación individualista es aquella en la que no existe correlación alguna entre la consecución de los objetivos de los participantes. La consecución de un objetivo por un miembro no influye en la consecución del suyo por parte de los demás participantes. En consecuencia cada participante buscará conseguir su objetivo, sin tener en cuenta para nada las actuaciones de los demás.

Desde la perspectiva conductista, Kelley y Thibaut (1969), definen una estructura cooperativa como aquella en la que las recompensas o refuerzos del individuo son directamente proporcionales a la calidad del trabajo en grupo.

Según Johnson y Johnson (1987), los grupos de aprendizaje cooperativo se basan en una interdependencia positiva entre los componentes del grupo. Las metas son estructuradas para que los alumnos se interesen no sólo por su esfuerzo y rendimiento sino también por el rendimiento de los demás. Hay una clara responsabilidad individual donde se evalúa el dominio que cada estudiante tiene del material asignado. Se da información al grupo y a los miembros del mismo sobre el progreso de cada uno, de esta forma el grupo sabe quien necesita ayuda. El liderazgo es compartido por todos los componentes y todos los miembros del equipo comparten la responsabilidad por el aprendizaje. Por último, el objetivo es conseguir que cada uno de los componentes aprenda lo posible.

Para Gage y Berliner (1988) las situaciones de aprendizaje cooperativo se caracterizan porque el éxito y el fracaso se reparten entre los participantes, aportando cada alumno al grupo el beneficio de sus características más adecuadas.

Para Coll y Colomina, (1990) el aprendizaje cooperativo es una etiqueta utilizada para designar una amplia gama de enfoques. Estos tienen en común la división del grupo de clase en subgrupos o equipos de hasta seis personas que desarrollan una actividad o realizan una tarea previamente programada y estructurada. El aprendizaje cooperativo se caracteriza, en principio, por un elevado grado de igualdad. Los miembros de los equipos suelen ser heterogéneos en cuanto a aptitudes para realizar determinadas actividades.

Para Echeita (1995), Johnson y Johnson (1989) y Slavin (1990), tres son los requisitos básicos para que se pueda hablar de aprendizaje cooperativo. El primero de ellos remite a la existencia de una tarea grupal, es decir, de un objetivo que los distintos alumnos que trabajan conjuntamente deben alcanzar como grupo. Por tanto, la situación debe implicar no sólo hacer cosas juntos sino afrontar y resolver una tarea o problema común y como consecuencia aprender juntos. El segundo implica la resolución de esa tarea o problema. Requiere la contribución de todos y cada uno de los componentes del grupo. El tercero se refiere a los recursos del grupo, que deben ser los suficientes para mantener y hacer progresar su propia actividad, tanto desde el punto de vista de la regulación de las relaciones interpersonales, como en lo relativo al desarrollo y ejecución de la tarea.

En el metaanálisis efectuado por Johnson, Maruyama, Johnson, Nelson y Skon (1981), se verificó que la cooperación es superior a la competición y a la individualidad en cuanto al rendimiento y la productividad de todos los participantes. Este hecho se muestra independientemente de la naturaleza del contenido (lenguaje, lectura, matemáticas, ciencias naturales, estudios sociales, psicología, actividades artísticas, educación física...), de los grupos de edades y de los niveles, incluido el universitario.

Con respecto a la tarea, esta relación es más intensa en tareas que implican adquisición de conceptos, solución de problemas especiales, retención y memoria, ejecución motora y tareas de suposición, juicios y predicciones. Las técnicas de aprendizaje cooperativo mejoran la calidad de las estrategias de aprendizaje, desarrollan estrategias de procesamiento de la información, favorecen el pensamiento crítico y constructivo, a la vez que favorecen la capacidad de comunicación y expresión.

Además de las consecuencias positivas a nivel cognitivo, el aprendizaje cooperativo produce resultados de gran interés pedagógico: motivación intrínseca, actitudes positivas hacia la materia, autoestima, apoyo social, cohesión grupal, participación etc.

La necesidad de utilizar el aprendizaje cooperativo en el aula universitaria viene motivada, no sólo por las funciones de la universidad, sino también como alternativa metodológica a modelos más directivos e individualistas, que generan deficiencias formativas entre los alumnos, como dependencia intelectual de los mismos, inseguridad en la solución de situaciones, nula participación y escasa capacidad crítica y reflexión.

El aprendizaje cooperativo constituye una metodología eficaz para desarrollar el sentido crítico y de tolerancia, trascendiendo lo estrictamente académico y

facilitando la práctica de hábitos de cooperación, solidaridad y trabajo en grupo. Aspectos, estos últimos, claves en la mayoría de los sistemas organizativos empresariales. Para Colás (1993), entre un 70 y 80% de los trabajos actuales requieren una compleja coordinación de ideas y esfuerzos, capacidad que sólo puede vivenciarse y aprenderse a través de situaciones de aprendizaje cooperativo.

Para Brown y Atkins (1988), los objetivos de las técnicas de aprendizaje cooperativo en la universidad son principalmente tres: 1) El desarrollo de estrategias de comunicación: comprende estrategias de comprensión, explicación, pregunta y respuestas. La discusión, el debate sirve, no sólo para comunicarse con los demás, sino también para la perfecta utilización del lenguaje de la materia. 2) Desarrollo de competencias intelectuales y profesionales: comprende estrategias que permiten al alumno analizar, razonar lógicamente, valorar y juzgar, pensar críticamente, sintetizar, diseñar, resolver problemas... Las situaciones de aprendizaje cooperativo fomentan este tipo de pensamiento superior, al favorecer todo tipo de interacciones entre los alumnos. 3) Crecimiento personal: incluye el desarrollo de la autoestima, procesos metacognitivos, conocerse a sí mismo y a los demás... La experiencia en grupo proporciona conocimientos internos personales, derivados de los procesos de interacción e investigación dentro del grupo que se traducen en una mayor maduración personal, una mayor autoconciencia y compromiso. Dentro del grupo también se satisfacen las necesidades personales, las dudas y las ansiedades.

Se hace necesario, desde nuestro punto de vista, configurar espacios, recursos, medios y horarios para adaptar a la universidad la metodología del aprendizaje cooperativo. Pero, sobre todo, se hace necesario un cambio de actitud, por parte del profesor universitario hacia la docencia, consistente en una mayor preocupación por los procesos de enseñanza-aprendizaje y por el alumno. Apoyan este hecho, las palabras del filósofo hindú Krishnamurti (1997, p.212) *"El profesor sólo es útil si no está utilizando la enseñanza para alimentar su vanidad o como recurso para su propia seguridad. Si enseña, no porque es incapaz de hacer otra cosa, sino porque realmente ama la enseñanza, entonces ayudará al estudiante a aprender"*.

Aunque estamos de acuerdo con Santos Rego (1990) en que su aplicación no será posible si los docentes universitarios acometen esta importante tarea en solitario o sin suficiente soporte institucional. La Universidad y las instituciones ligadas a la misma, deben apoyar al profesorado para que pueda adquirir la práctica suficiente y la confianza para guiar con éxito las situaciones de aprendizaje cooperativo y aprovechar lo positivo de la relación con los alumnos. De igual manera, la Universidad debe plantearse la necesidad de proporcionar a sus profesores la información y los recursos necesarios para la correcta aplicación de las situaciones de aprendizaje cooperativo.

## Referencias bibliográficas.

- Aparicio, F. (1991). Calidad institucional. La gestión de los centros universitarios. *Congreso Internacional sobre calidad de la educación universitaria*. Cádiz.
- Blázquez, F. (1999). El plan de formación del profesorado universitario de la UEX. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34, 171-185.
- Bricall, J. (2000). *Informe Universidad 2000*. El País, lunes 3 de abril.
- Brown, G. Y Atkins, M. (1988). *Effective teaching in higher education*. London: Methue & Ltd.
- Colás, P. (1993). La investigación-acción aprendizaje cooperativo como propuesta de innovación metodológica en el aula universitaria. *Revista de Enseñanza Interuniversitaria*, 5, 83-97.
- Coll, C. y Colomina, R. (1990). Interacción entre alumnos y aprendizaje escolar. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la Educación* (pp. 335-355). Madrid: Alianza Psicología.
- Chickering, A. y Gamson, Z. (1991). *Applying the seven for good practice in undergraduate education. New directions for teaching and learning*. Documento 47, George Mason, University.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana Ediciones Unesco.
- Deutsch, M. (1949). A theory of competition. *Human Relations*, 2, 129-151.
- Echeita, G. (1995). El aprendizaje cooperativo. Un análisis psicosocial de sus ventajas respecto a otras estructuras de aprendizaje. En P. Fernández y A. Melero (Comps), *La interacción social en contextos educativos* (pp. 175-190). Madrid: Siglo XXI.
- Gage, N.L. Y Berliner, D.C. (1988) *Educational Psycholog*. Boston: Houghton Mifflin.
- Imbernón, F. (1999). Responsabilidad social, profesionalidad y formación inicial en la docencia universitaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34, 123-132.
- Johnson, D.W. y Johnson, R. (1987). *Learning together and alone*. New Jersey: Prentice Hall: Englewood Cliffs.
- Johnson, D.W. y Johnson, R. (1989). *Cooperation and competition*. Minnesota: Interaction Book Company.
- Johnson, D.W., Maryuama, G., Johnson, R., Nelson, O. y Skon, L. (1981). Effects of cooperative, competitive and individualistic goal structures on achievement. A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 89, 47-62.
- Kelley , H.H. y Thibaut, J.W.(1969). Group problem solving. En G. Linzey y E. Aronson (Eds.), *Handbook of social psychology* (pp. 41-101). Reading

Addison-Wesley.

Krishnamurti (1997). *El arte de vivir*. Barcelona: Kairós.

Magisterio/Aneca (2004). La adecuación de las Titulaciones de Maestro al Espacio Europeo de Educación Superior.

Ovejero, A. (1994). Psicología social de la educación y formación del profesorado. Actas do 5º *Seminário A componente de Psicologia na Formação de Professores e outros Agentes Educativo*. Évora.

Santos Rego, M.A. (1990). Estructuras de aprendizaje y métodos cooperativos en educación. *Revista Española de Pedagogía*, 185, 53-78.

Shulman, L.S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Teseacher*, 15, 4-14.

Slavin, R.E. (1990). *Cooperative learning. Theory, research and practice*. New Jersey: Prentice Hall, Englewood Cliffs.

Tuning Edutional Structures in Europe (2003). *Informe Final Proyecto Piloto*. Universidad de Deusto.

Valcárcel, M. (2003). *La preparación del profesorado universitario español para la Convergencia Europea en Educación Superior*. Universidad de Córdoba.

Webb, N.M. (1989). Guest editor's preface. *International Journal Of Educational Research*, 13, 5-7.

Benito León del Barco es profesor contratado doctor del Dpto. de Psicología y Sociología de la Educación en la Facultad de Formación del Profesorado de Cáceres. Es Licenciado en Psicología y Doctor en Psicopedagogía. Sus publicaciones en libros, capítulos de libros y revistas giran en torno al aprendizaje cooperativo, habilidades sociales y alumnos inmigrantes. Ha impartido clases y ha realizado estancias de investigación en la Universidad de Évora. Su perfil se centra, principalmente, en la formación del profesorado.

Carlos Latas Pérez es profesor titular del Dpto. de Ciencias de la Educación y Vicedecano de Prácticas en la Facultad de Formación del Profesorado de Cáceres. Es Licenciado en Pedagogía. Sus publicaciones giran en torno a la formación del profesorado y la evaluación. Ha sido asesor técnico en sistemas y técnicas de evaluación, desde 1/172000 al 13/3/2002, en la Universidad de Extremadura y desde esta fecha, hasta el curso 2004-05, director de innovación y evaluación de la docencia.

Fecha de recepción: 15/04/2007

Fecha de aceptación: 13/11/2007

# AUTOPERCEPCIÓN DE LA IDENTIDAD EN LA TRANSICIÓN A LA EDAD ADULTA

Self-perception of identity in the transition to adulthood

*Juan de Dios Uriarte Arciniega*

*Universidad del País Vasco*

## Resumen

La complejidad social de los países desarrollados, junto a la peculiaridad de los factores socioculturales de cada país y el protagonismo del sujeto en su propio desarrollo, están condicionando las diferentes trayectorias en el paso de la adolescencia a la edad adulta. La investigación que se presenta tiene por objeto profundizar en la autopercepción de la identidad personal y describir los procesos psicológicos que favorecen la madurez psicológica y la autonomía personal a pesar de mantener relaciones y estados de dependencia familiar y económica. Se han encuestado a un total de 231 varones y mujeres, de edades comprendidas entre los 19 y los 30 años de edad, para saber cómo se definen en relación con su identidad personal y cuáles son las razones que les lleva a tal percepción. Los resultados demuestran que hay hasta cuatro identidades diferenciadas en la década de los 20 a los 30 años, basadas en un proceso subjetivo del desarrollo del yo individual orientado hacia la madurez psicológica, más que en otros acontecimientos sociales más o menos normativos.

Palabras Clave: *Trayectorias evolutivas, adultez temprana, identidad adulta, adultez emergente.*

## Abstract

The social complexity of developed countries, along with the peculiarity of the sociocultural factors of each country and the subject's protagonism in his own development are conditioning the different paths in passing from adolescence to adulthood. The objective of the research presented is to delve into the self-perception of personal identity and to describe the psychological processes that favour psychological maturity and personal autonomy despite maintaining relations and states of family and economic dependence. A total of 231 men and women were surveyed, between 19 and 30 years of age, in order to define themselves regarding their personal identity and the reasons that led them to that perception. The results show that from the 20s to the 30s there are up to four different identities based on a subjective process of the development of the individual ego directed towards psychological maturity, more than in other social events that are more or less regulated.

Key words: *Evolutionary paths, early adulthood, adult identity, emerging adulthood.*

---

Correspondencia: Juan de Dios Uriarte Arciniega. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Escuela de Magisterio de Bilbao. Universidad del País Vasco. Avda de Ramón y Cajal, 72. 48014. Bilbao. E-mail: juandedios.uriarte@ehu.es

## Introducción

La psicología del desarrollo está interesada en profundizar en todas las etapas del ciclo vital, sin embargo se constata que las investigaciones y publicaciones sobre la edad adulta son cuantitativamente menores que las que se orientan hacia la infancia, la adolescencia o la tercera edad, cuando resulta que la adultez es la etapa más extensa temporalmente y en cierto sentido la meta del desarrollo de la infancia y la adolescencia. Después de la adolescencia, cuando la madurez biológica está casi plenamente alcanzada, los procesos psicológicos están muy determinados por la particular historia del individuo, la asimilación de la experiencia, las tareas del desarrollo a las que se debe hacer frente, los factores culturales y los valores dominantes del medio, con frecuencia factores variables de unas sociedades a otras y temporalmente cambiantes dentro de una misma sociedad. Se podría decir que la complejidad de la organización social y la variabilidad de los contextos vitales explicarían tanto la diversidad de las características normales del desarrollo individual como las diferentes trayectorias evolutivas que se siguen en la construcción de la identidad y la asunción de los roles adultos (Gaviria, 2007; Van de Velde, 2005). En la década de los 20 años los jóvenes también son partícipes activos de su propia evolución personal y, en consecuencia, el presente no depende sólo del pasado sino de cómo se proyectan hacia el futuro, de las expectativas y las propias creencias sobre el desarrollo adulto (Dávila, 2004; Zacarés y Serra, 1996).

La década de los 20 a los 30 años carece de una denominación evolutiva específica: adolescencia prolongada, adultez emergente (Arnett, 2000), adultez temprana, juventud, lo cual indica la dificultad para delimitar conceptualmente toda la riqueza y variabilidad psicológica de estas personas. Es sobre todo una fase de transición desde una etapa del desarrollo psicológico bastante conocida como es la adolescencia a otra, la edad adulta, cuyos perfiles están en continuo cambio. Un período caracterizado principalmente por la progresiva autonomía, la madurez psicológica, la productividad y la capacidad de ocuparse de personas dependientes. Una década de trayectorias personales diferentes, pues mientras unos prolongan el estado de dependencia familiar, continúan formándose y disfrutan de las relaciones y el ocio, otros en cambio asumen con normalidad las tareas del desarrollo para las cuales han estado formándose: independencia personal, de residencia, incorporación al trabajo, constitución de nueva familia, en definitiva tareas y retos sociales propios de los adultos. Mientras que las tareas del desarrollo adulto siguen siendo fundamentalmente las mismas, la edad en las que las personas las afrontan son muy variadas, y el conjunto de comportamientos propios y ajenos que se consideran adecuados o no a la edad (el "reloj social") están socialmente determinados (Neugarten y Neugarten, 1986). En definitiva, la edad en la que las personas se incorporan a la edad adulta varía de unas sociedades a otras, de unas épocas a otras y está condicionada por la extensión temporal de la adolescencia (Schaie y Willis, 2003). La sociedad adulta difiere en el grado en que favorece y alienta el acceso al estatus de adulto o prolonga el estado de dependencia padres-hijos. (Cecchile, 2001; Dolto, 1990).

## **Independencia y adultez**

Los investigadores del desarrollo humano afirman que la transición a la vida adulta no depende tanto de factores biológicos como de acontecimientos sociales, los cuales procuran al joven la independencia necesaria para ser adulto. K. Schaie y S. Willis (2003) señalan cinco acontecimientos sociales importantes que marcan el inicio de la vida adulta: La finalización de la formación académica y profesional; el trabajo y la independencia económica; el vivir independiente respecto de los padres; el matrimonio; y tener el primer hijo. Con anterioridad a ellos otros autores (Bromley, 1966; Erikson, 1973; Havighurst, 1952; Levinson, 1977; Riegel, 1975, en G. Craig, 1988) han destacado fenómenos sociales semejantes y las implicaciones en los cambios de roles sociales, con las consiguientes modificaciones en los procesos psicológicos subyacentes: Identidad, autoconcepto, responsabilidad, estabilidad emocional, etc. Hoy en día se cuestiona este planteamiento y en cada caso distintos acontecimientos personales y sociales pueden ser relevantes para contribuir a la identidad adulta de los jóvenes.

Junto a la clase social y el género de pertenencia (Neugarten y Moore, 1968, en G. Graig, 1988) los cambios económicos, demográficos y culturales de los países industrializados están incidiendo en la aceleración o retraso en la transición de la adolescencia a la edad adulta (Gentile, 2006; Pérez y Echarri, 2007; Rusconi, 2005): ampliación de los años de educación superior y mayor presencia de la mujer, retraso en la edad de incorporación al mundo laboral, notable incremento del empleo femenino, experiencias de cohabitación entre iguales sin relaciones afectivas entre sus miembros, relaciones de parejas de hecho que demoran la maternidad / paternidad hasta los 30 años aproximadamente, hijos que nacen sin una relación de pareja estable, etc. Pero el comportamiento de los jóvenes no es ajeno de las actitudes de los padres: unos estimulan la independencia de los hijos a partir a los 20 años mientras que en el sur de Europa, por ejemplo, son los padres quienes prolongan la dependencia padres-hijos, bajo la idea de que pueden hacer casi todos los planes personales sin necesidad de abandonar el hogar familiar. Estos padres creen que sus hijos de 20 / 30 años no están preparados para afrontar los retos sociales de la vida adulta como en su día lo estuvieron ellos. En definitiva, la manera en que los jóvenes de hoy en día se comportan, sienten y piensan es diferente de los jóvenes de años atrás y los investigadores deben actualizar constantemente sus conocimientos. Es en estas nuevas condiciones donde los jóvenes deben construir la propia identidad, alcanzar la autonomía mental y emocional, madurar psicológicamente y ser responsables, la mayoría cohabitando con sus padres, sin responsabilidades familiares y con distinto grados de dependencia económica y material. Algunos autores se posicionan claramente a favor de la idea de que es posible ser adulto sin ser plenamente independiente (Cichelli, 2001; Hoffman, Paris y Hall, 1996)

## **La identidad personal**

La construcción de la identidad es un proceso constante del ser humano que responde a la necesidad de ser uno mismo en el tiempo. En cada etapa del desarrollo el sujeto debe realizar una nueva forma de organización psicológica o ajustes del yo

personal y social que le permita afrontar las necesidades internas y las exigencias del medio (Corral y Pardo, 2001). En los primeros años de la edad adulta, los jóvenes forman la identidad abandonando la “identidad adolescente” (Gould, en G. Graig, 1988), experimentando nuevas formas de convivencia, de residencia y de actividad que marcan trayectorias discontinuadas y diferenciadas culturalmente (Van de Velde, 2005), pero que principalmente gira en torno al establecimiento de relaciones íntimas y la incorporación al mundo laboral (Arnett, 2007; Schaie y Willis, 2003), alternado con los estudios o con períodos de inactividad. Algunos jóvenes se plantean construirse a partir de vivir independientemente de los padres (Gaviria, 2007), pero en la actualidad la identidad adulta se construye también internamente a través de la maduración psicológica (Torres y Zacarés, 2004; Zacarés y Serra, 1996) y aparece notablemente disociada de la edad o de los nuevos estatus sociales (Pappámikail, 2005). Las nuevas condiciones socioeconómicas de los países industrializados están así favoreciendo una identidad transitoria de “joven para siempre”, no adolescente ni adulto, que tiene los derechos y las ventajas de ser adulto pero con libertad y autonomía suficientes para decidir sobre sus asuntos pero sin las obligaciones, compromisos y responsabilidades adultas (Uriarte, 2005)

La identidad personal se forma en las relaciones con los demás significativos, sean de edades y estatus semejantes, diferentes o complementarios y según capten sus proyecciones. Los jóvenes entre los 20 y los 30 años configuran una gran variedad sociológica, que influye en sus interacciones y en las perspectivas de desarrollo psicológico y social. Sentirse adolescente, adulto o no tener una identidad aún definida es principalmente un estatus social; la edad cronológica es sobre todo un referente demográfico. Se diría que el joven de la década de los veinte años llegará a sentirse adulto cuando los amigos, los compañeros sentimentales, los padres, los superiores y otros adultos le consideren y le traten como adulto. Lo que ocurre es que entre los veinte y los treinta años de edad pueden darse simultáneamente diversos estatus de edad, pues se solapan las relaciones en grupos y contextos diferentes, condicionados en parte por la edad cronológica y en parte por variables sociales con los cuales el joven se identifica: trabajadores, estudiantes, en paro, viviendo con sus padres o por su cuenta, casados o sin pareja, con hijos, etc. La experiencia que para uno es relevante en su identidad como adulto tal vez no sea la misma que para sus coetáneos. No se trata meramente de una cuestión sociológica sino de cómo la complejidad social puede determinar el hecho de sentirse al mismo tiempo con más de una identidad (adolescente y adulto) o identidades difusas (ni adolescentes ni adulto) entre jóvenes de la misma edad. En consecuencia, en la transición de la adolescencia a la edad adulta se debe estar atento a las trayectorias individuales “no normativas” en cuanto que pueden ser generadoras de inestabilidad y de estrés (Arnett, 2006). Acceder al primer empleo, casarse o divorciarse, tener el primer hijo o vivir independientemente son experiencias generadoras de cierta ansiedad. Pero cuando los acontecimientos ocurren en el tiempo, en la secuencia esperada y responden a los objetivos esperados no serán necesariamente sucesos estresantes (Clemente, Córdoba y Gimeno, 2002; Schaie y Willis, 2003).

Teniendo en cuentas estas referencias teóricas, la presente investigación pretende profundizar sobre las diferentes trayectorias que los jóvenes siguen desde los 19 años hasta la edad de los 30 años, período de tiempo denominado como adultez

temprana, adultez emergente o juventud según diferentes perspectivas psicológicas o sociológicas, y en particular sobre los criterios por los cuales unos se autoperciben como adolescentes al tiempo que otros se autoperciben como pertenecientes a la edad adulta.

## **Metodología**

### **Participantes**

Inicialmente se encuestaron a 285 personas de ambos sexos de 18 a 53 años elegidas por disponibilidad y procedentes de alumnos asistentes a diversos cursos de psicología y educación, de los cuales se seleccionaron por la idoneidad para los objetivos del estudio a los comprendidos entre los 19 y los 30 años de edad. La muestra definitiva quedó configurada por 231 sujetos con una edad media muy cercana a los 23 años, 74 varones, 32,03% y 157 mujeres, 67,97%.

### **Instrumento**

El instrumento utilizado es un cuestionario creado específicamente para esta investigación que incluía unas preguntas “cerradas” de elección múltiple y otras “abiertas”, adecuadas para recoger la información relevante al objetivo planteado: edad, sexo, la formación académica alcanzada o en curso, la amplitud de su jornada laboral en el caso de que tenga trabajo remunerado, las responsabilidades familiares, las personas que dependen de él/ella, si se autopercibe adulto o adolescente y de qué depende esa autopercepción, específicamente se pregunta a los adolescentes las condiciones que deberían darse para acceder al estatus adulto y cómo se perciben en función del trato que recibe en su entorno significativo.

### **Procedimiento**

Los datos recogidos han sido analizados cuantitativa y cualitativamente. Por un lado se presentan resultados de análisis descriptivos y de análisis diferenciales sobre la autopercepción declarada en relación con la edad, el sexo, la ocupación laboral, las responsabilidades familiares y el modo en que perciben el trato de personas significativas de su entorno. Cualitativamente se realizó un análisis de contenido de las respuestas abiertas – palabras o frases con sentido pleno. Se clasificaron separadamente las respuestas de los autodeclarados adolescentes y de los autodeclarados adultos y posteriormente se contabilizaron la frecuencia de las expresiones contenidas en cada categoría para así establecer un orden de prioridad de los criterios. La idoneidad de la metodología cualitativa está justificada tanto porque se carece de instrumentos más contrastados que puedan incluir opciones de respuesta que se desconocen y no se esperan, como por el carácter exploratorio de la investigación y el análisis inductivo de los datos (Albert Gómez, 2007).

## **Resultados cuantitativos**

La muestra está compuesta por 231 sujetos, edad media de 22,99 años, desviación típica: 3,1; La distribución por edades y sexos es asimétrica: 72,30% menores de 25 años, 27,70% mayores de 25 años, 32,03% varones y 67,97% mujeres.

Los ítems “se considera adolescente” y “se considera adulto” se presentaron como preguntas independientes con el fin de recoger posteriormente las razones de su elección, las cuales son examinadas de forma cualitativa más adelante. De los 231 que respondieron al cuestionario, el 33,91% declaró considerarse adolescente mientras que el 66,09% no se consideraba adolescente. Al mismo tiempo el 66,38% manifestaba sentirse adulto frente al 33,62% que decía no considerarse adulto. Salvo un cierto porcentaje de “desajuste”, inicialmente parecía que las respuestas eran complementarias: quienes se percibían como adolescentes respondían que no se consideraban adulto y al revés, quienes no se percibían como adolescentes respondían que se consideraban adultos. El análisis posterior mostró que eso no era exactamente así. Entre los 19 y los 30 años los jóvenes se perciben de cuatro formas diferenciadas, según el estudio conjunto de las respuestas a las preguntas *se considera persona adulta* y *se considera persona adolescente*. Hay dos autopercepciones claras y excluyentes entre sí, el 50,44% se considera adulto-sí y el 17,54% se considera adolescente-sí, al mismo tiempo que otras dos autopercepciones son más difusas y no excluyentes: 15,79% se considera tanto adolescente-sí como adulto-sí y el 16,23% se percibe como adolescente-no y adulto-no, es decir, el 32,02% de los sujetos no tiene una autopercepción de la identidad que se ajuste a la dicotomía adolescente-adulto, sino que manifiesta una identidad que contiene aspectos que para él son propios del adolescente y al mismo tiempo del adulto, o que no se reconoce ni se siente perteneciente a los adolescente ni a los adultos.

Las edades medias de los grupos varían según su identificación. Los que se perciben como adulto-sí tienen una media de edad 24 años, los autodeclarados adolescente-sí tienen una edad media más baja 21,17 años, mientras que entre ambas puntuaciones se encontrarían los grupos de identidades no delimitadas. El análisis de la varianza refleja que existen diferencias significativas de las edades medias de los grupos según la percepción de su identidad. Cuando son conformados 3 grupos: adulto-sí, adulto-no, *en-duda*, las diferencias son estadísticamente significativas y la asociación entre las variables es moderada  $F=11,885$ ;  $Eta=0,368$ ;  $Eta(2)=0,136$ ;  $Sig.=0,000$ ; las diferencias significativas se encuentran principalmente entre los que se declaran adulto-sí y los adulto-no: Scheffe F-test: 14,02; sig. al 99%; y entre los adulto-sí y *en-duda*: Scheffe F-test: 7,26; sig. al 99%. Cuando se conforman 4 grupos de identidad: adulto-sí, adulto-no, adulto-sí y adolescente-sí, adulto-no y adolescente-no, las diferencias entre las medias de edad son significativas y la asociación entre variables también es moderada:  $F=.11,947$ ;  $Eta=0,371$ ;  $Eta(2)=0,138$ ;  $Sig.=,000$ ; igualmente las diferencias más significativas se hallan entre los que se declaran adulto-sí y los adulto-no: Scheffe F-test: 9,33, sig. al 99%; entre adulto sí y el grupo adulto-no y adolescente-no: Scheffe F-test: 3,95, sig. al 99%; las diferencias no son tan notables en las restantes comparaciones intergrupos.

Los resultados también indican que la variable sexo no parece influir en la autopercepción de la identidad, sea el caso de la formación de 3 grupos de identidad (*Chi-S*: 4,67  $p=0,0968$ , *Coef. Cont*: 0,14, *Cramer's V*: 0,14), como cuando se incluye en el análisis a los 4 grupos (*Chi-S*: 5,8,  $p=0,1218$ , *Coef. Cont*: 0,16, *Cramer's V*: 0,16).

La ocupación laboral es notablemente baja en el conjunto de la muestra: el 75,44% manifiesta no tener ocupación laboral alguna o que es de escasa intensidad, menos de 10 horas semanales, mientras que el 24,56% señala que tiene una actividad laboral superior a las 10 horas semanales. La ocupación laboral no se distribuye homogéneamente entre los sujetos ni en función de la edad ni en función de su identidad autopercebida. Entre los más jóvenes, grupo de 19/21 años, la inactividad laboral llega hasta el 96% de la muestra mientras que entre los de más edad, grupo de 28/30 años, el 64% declara realizar más de 10 horas semanales de trabajo remunerado. La relación estadística entre los cuatro grupos de edad formados y la variable "ocupación laboral" indica que es significativa y que la asociación es bastante notable: *Chi-S*: 67,93;  $p=0,0001$ , *Coef. Cont.*: 0,48, *Cramer's V*: 0,31.

Entre quienes se declaran adolescente-si las respuestas de *ninguna* actividad laboral y en su caso *menor de 10 horas semanales* alcanza el 85,88% mientras que entre los que se perciben adulto-si es del 68,42%; en consecuencia entre los adultos hay un porcentaje más alto de personas ocupadas laboralmente. El análisis de la relación entre los grupos de identidad establecidos y la "ocupación laboral" muestra una relación importante entre estas variables, tanto si se consideran los 3 grupos de identidad (*Chi-S*: 18,35  $p=0,0054$ , *Coef. Cont.*: 0,27, *Cramer's V*: 0,2), como cuando se analizan con los 4 grupos (*Chi-S*: 21,33,  $p=0,0113$ , *Coef. Cont.*: 0,29, *Cramer's V*: 0,18). En definitiva a medida que aumenta la edad, aumenta la ocupación laboral y la autopercepción de la identidad adulta.

Las responsabilidades familiares son muy pequeñas entre los encuestados, solamente 12 sujetos, el 5,19%, respondió que tiene uno o más familiares a su cargo, mientras que la mayoría, el 94,80% manifiesta que no tiene ninguna responsabilidad familiar (94,8%). Teniendo en cuenta la tan escasa presencia de la variable en la muestra y su irregular distribución es esperado que no se aprecien diferencias en las responsabilidades familiares y personas a su cargo entre los distintos de edad (*Chi-S*: 6,15,  $p=0,4071$ , *Coef. Cont.*: 0,16, *Cramer's V*: 0,1) ni entre grupos de identidad, sean considerados 3 ó 4 grupos: (*Chi-S*: 4,51,  $p=0,3408$ , *Coef. Cont.*: 0,14, *Cramer's V*: 0,1), (*Chi-S*: 4,87,  $p=0,561$ , *Coef. Cont.*: 0,14, *Cramer's V*: 0,1).

La identidad personal se construye también en las relaciones con los demás significativos: familia, amigos, profesores, superiores laborales y otros, según el modo en el que le consideran y en el estatus que el sujeto capta que es tratado: como *igual*, *mayor* o *menor* al estatus que se tiene y se siente. Los resultados señalan que el conjunto de los encuestados considera y siente que los amigos son los que mejor le tratan en función de su identidad, independientemente de cual sea ésta: el 87,39% responde que los amigos le tratan *igual* a lo que son y sienten, seguidos por los profesores y jefes laborales, 76,96%, el trato de *igual* en la familia es del 68,7%, y en último lugar el trato de igual por parte de otras personas de su entorno es del 58,7%. Por otro lado, el sentirse tratado como *mayor* de lo que uno es y se siente ocurriría en mayor medida en el ámbito comunitario, 15,22%, seguido por el trato familiar 8,26%, el de los amigos, 7,83%, y el de los profesores o jefes laborales, 6,96%. Es también en el ámbito comunitario donde destaca que el 26,09% siente que le tratan como *menor* de cómo es y cómo se siente, por delante de la percepción del trato como *menor* en el ambiente familiar, el 23,04%; el 16,09% capta así como *menor* el

trato de sus profesores o superiores laborales, y en escasa cuantía, el 4,78% percibe el mismo tipo de trato entre sus amigos.

La percepción del trato familiar en relación con el estatus social y la identidad personal de los jóvenes se completa con la pregunta sobre cuánto *le consultan los padres y tienen en cuenta su opinión en asuntos que son importantes para ellos o para la vida familiar; es decir, sobre asuntos que no son de importancia exclusiva del joven*. Las opciones de “bastantes veces” y “siempre” alcanzan conjuntamente el 63,91% de las respuestas, mientras que las opciones “nunca” y “algunas veces” suman el 36,09%.

Existe una relación estadísticamente significativa y una asociación moderada entre la variable “percepción del trato familiar” y la variable “si son consultados por los padres sobre asuntos familiares”: *Chi-S*: 17,95,  $p= 0,0064$ , *Coef. Cont.*: 0,27; *Cramer's V*: 0,2.; entre los que se declaran adolescente-si la asociación entre estas variables es relevante pero no suficientemente significativa: *Chi-S*: 9,65%,  $p= 0,1404$ , *Coef. Cont.*: 0,33; *Cramer's V*: 0,25, mientras que entre los que se autoperceben como adulto-si la asociación es aceptable y la relación estadística es bastante significativa: *Chi-S*: 22,89,  $p= 0,0008$ , *Coef. Cont.*: 0,36; *Cramer's V*: 0,28. Cuando se incluye a toda la muestra en el análisis, no hay relación significativa entre el modo en que se consideran tratados por su familia y la declaración de la identidad autopercebida, sea considerando los tres o los cuatro grupos de identidad.

Los que se perciben como *adulto-si* ven confirmada su identidad por el trato que reciben en su familia, la mayoría son tratados como son o como mayores de lo que son y se sienten, al tiempo que consideran que sus padres les tienen más en cuenta a la hora de informar y tener en cuenta sus opiniones sobre asuntos importantes de la vida familiar.

## Resultados cualitativos

### 1.- La autopercepción de la identidad como adolescente

Para el análisis cualitativo de los criterios expuestos por quienes se autoperceben como “adolescentes” se han tenido en cuenta al grupo de 78 sujetos, el 34,1% del total de los encuestados, que a la pregunta “te consideras un adolescente” contestaron si. Se han admitido como válidas 164 unidades de contenido, que han sido agrupadas en 8 categorías y posteriormente ordenadas de mayor a menor, según las frecuencias registradas, para así determinar el peso o la importancia que tendría cada categoría en el conjunto de las razones que les lleva a los sujetos a autopercebirse como adolescentes.

El criterio principal (35,9%) que manifiestan quienes se consideran adolescentes en la década de los 20 años es la categoría denominada *cualidades psicológicas individuales*. Las 59 unidades de contenido admitidas en este apartado se pueden clasificar a su vez en dos subgrupos. 1.- Cualidades negativas (22,5%) que son aquellas que se expresan en términos negativos o como carencias y cualidades incompletas y que en su conjunto pueden formar parte de la inmadurez psicológica: inmaduro, inquieto, inseguro, indeciso, inestable, falta de autonomía, identidad no formada,

etc. 2.- Cualidades positivas (13,4%) como entusiasmo, alegría, vitalidad, optimismo, forma de pensar y ciertas actitudes ante la vida.

El 2º grupo de respuestas (17%) de la identidad adolescente está asociada a un *estilo de comportamiento propio* en el que sobresale el interés por relacionarse con sus iguales, buscar la diversión con ellos, no tomarse la vida demasiado en serio y hacer alguna locura. En tercer lugar, la percepción de la dependencia (15,8%) principalmente de tipo familiar y económica que dificulta la independencia residencial. *La falta de responsabilidad* aparece en cuarto lugar (9,7%). Los adolescentes sienten que tienen pocas o no grandes o no serias responsabilidades. En el quinto lugar se han incluido las metas y aspiraciones (6,7%) donde destaca el interés por seguir siendo adolescente, retrasar la toma de responsabilidades, seguir explorando el mundo y pasarlo bien con los amigos. En los últimos lugares de la clasificación aparecen las razones de la autopercepción de la adolescencia por lo que hace, estudiar y seguir formándose (5,4%), la edad que tiene (4,8%) y la falta de trabajo remunerado (4,2%).

Los adolescentes en la década de los 20 años saben que su etapa del desarrollo siguiente es la adultez y tienen algunas creencias de lo que puede ocurrir, cambiar o mejorar para abandonar la identidad adolescente y adquirir la identidad adulta. Se recogieron 115 unidades de contenido que respondían a la pregunta de *qué debe cambiar, mejorar u ocurrir para que llegue a ser adulto*. Los adolescentes creen que alcanzar la adultez es principalmente un proceso de *mejora de las cualidades psicológicas* (45%), lo cual implica maduración psicológica, autonomía personal, tener una personalidad más estable, ser más responsable, menos impulsivo, tener las ideas más claras y las capacidades suficientes para solucionar por sí mismo los problemas y para tomar decisiones con responsabilidad. En segundo lugar deben tener *independencia familiar y económica* (17,3%), la cual puede ser consecuencia de tener un *trabajo remunerado* (15,6%), señalado en el tercer lugar de importancia; en cuarto lugar *tener responsabilidades* mayores y más importantes (12,1%), *formar una familia* ocupa el quinto lugar (6,9%) y en último lugar *tener más edad* (2,6%) es lo que les llevará a la adultez.

## 2.- La autopercepción de la identidad como adulto

151 sujetos, el 67,4% del total, contestaron que no se consideraban adolescentes y si se consideraban adultos. Las razones que expusieron para explicar estas dos respuestas generaron 736 unidades de contenido válidas, que fueron agrupadas en 11 categorías. La categoría que más se relaciona con la adultez es la *responsabilidad* (26,9%), que significa *tener más responsabilidades* (16,3%) familiares, laborales, económicas, tener obligaciones y compromisos y *ser responsable* (10,5%) en lo que hace, para consigo mismo y para con los demás. Le sigue en importancia las *cualidades de la personalidad* (19,2%) que incluye la madurez como la característica más citada (7,6%) y un conjunto de *cualidades psicológicas* (11,6%) donde destacan la confianza y la seguridad consigo mismo, ser consecuente, seriedad, reflexividad y la capacidad de afrontar los asuntos personales. Ocupa el tercer lugar la conciencia de un *estilo de pensamiento* (14,5%) con contenidos y procesos propios de la adultez y distintos del adolescente, en el que destacan cinco características: *Ideas y objetivos claros*, el adulto sabe lo que quiere; *orientado hacia su futuro* de vida; basado en el *razonamiento* y no en las emociones, y *realista*, es decir ajustado a lo que es

posible, es adecuado y es necesario en mayor medida que en ideales e ilusiones, y con *intereses propios* de adulto: formar una familia, trabajar, ser autónomo, con conciencia de su medio. El cuarto lugar corresponde a la categoría de *la independencia* (14%) que comprende, por un lado, *tener independencia* residencial, económica y familiar y, por el otro, *sentirse independiente* y autónomo. Considera en quinto lugar que la identidad adulta está justificada por la capacidad de *tomar decisiones* (7,3%) propias de adulto, con autonomía de pensamiento para decidir sobre los asuntos que le afectan a sí mismo y a su futuro. En sexto puesto se encuentra la categoría *relaciones sociales* (4,2%), que expresa no sólo la frecuencia y el trato con otras personas adultas a las que comprende mejor y con las que se asemeja e identifica, sino que capta que los otros le tratan como adulto y le tienen en cuenta, aunque en ocasiones su autonomía de pensamiento le lleva a no preocuparse por el efecto que tenga en los demás su forma de comportarse o sus opiniones. Los adultos se perciben en séptimo lugar por su *forma de comportarse propia* de adultos (4%), distinta de la etapa anterior, la adolescencia, con cambios en la gestión del ocio y disfrutando de él sin necesidad de hacer “locuras”. *La edad* (2,8%) es un elemento de referencia de la identidad adulta en octavo lugar. La finalización de la formación y específicamente el *trabajo remunerado* (2,7%) es un aspecto también importante que ocupa el noveno lugar de importancia. Algunos adultos se identifican como adultos en el décimo lugar por haber tenido un monto de *experiencias* (2,7%) y por haber vivido determinadas experiencias que le han hecho madurar. El último y undécimo lugar lo ocupa el *tener una familia propia* (1,2%) que incluye vivir en pareja, estar casado y en algunos casos tener un hijo.

## Conclusiones

Los resultados confirman que en la década de los 20 a los 30 años se solapan cuatro formas de percibir la identidad propia: adolescente, adulto, ni adolescente ni adulto, en parte adolescente y en parte adulto, lo cual indica que la construcción de la identidad adulta es un proceso que evoluciona a ritmos diferentes según las personas implicadas. Después de la adolescencia, una tercera parte de los jóvenes pasan por una fase de “identidad en transición” o difusa, que puede coincidir con la denominada adultez emergente (Arnett, 2000). La adolescencia se puede prolongar hasta el final de los 20 años, mientras que a los 19 años algunos ya se sienten adultos, pero el paso de los años es un factor que influye en la tendencia a ir progresivamente tomando la identidad adulta, al menos en cuanto indicador de la progresiva independencia, maduración psicológica y asunción de responsabilidades, en definitiva de los constantes ajustes que son normales en las transiciones evolutivas. Pero el paso de la adolescencia a la edad adulta tiene unos perfiles a menudo difusos y es el propio sujeto más que los roles sociales y las condiciones de vida quien prefiere continuar con la adolescencia o avanzar hacia la adultez (Vultur, 2005).

Aunque las tasas de ocupación laboral de la muestra son inferiores a las reflejadas en las estadísticas oficiales (el Observatorio Vasco de la Juventud señala que en el 2007 había casi un 48% de jóvenes de entre 15 y 29 años ocupados laboralmente), la tendencia general es que el incremento del trabajo remunerado está relacionados con la identidad adulta. En cambio, la ausencia de responsabilidades familiares no

parece influir en los distintos tipos de identidad. La edad, el género y los factores psicosociales más o menos normativos como la ocupación laboral y las responsabilidades familiares no son suficientes ni determinantes de la madurez psicológica y la identidad adulta (Serra, Gómez, Pérez-Blasco y Zacarés, 1998; Torres y Zacarés, 2004).

Considerando conjuntamente las respuestas *me tratan como igual y mayor* como indicadores de formas de trato social positivas para la identidad personal y el bienestar subjetivo, en comparación con ser tratado como *menor* como forma de trato social negativa, se puede concluir que es en el ámbito de los grupos de iguales y de amistad donde los jóvenes sienten que son notablemente mejor tratados que en otros ámbitos de relación como el educativo, el laboral, el familiar y el comunitario. Es en éste último ámbito donde se perciben las puntuaciones más extremas: mayor porcentaje de quienes sienten que son tratados como “mayores” y donde más jóvenes sienten que se les trata como “menores”. Estos datos contribuyen a explicar por qué los jóvenes frecuentan y valoran las relaciones con sus iguales y por qué se sienten incomprendidos, o no suficientemente bien tratados, por personas de la comunidad con las que no mantienen relaciones cercanas.

En las relaciones familiares, más de la tercera parte de los encuestados considera que no se le consulta apenas sobre asuntos importantes de la vida familiar, tal vez no se le informa adecuadamente, y cree que su opinión no es tenida en cuenta suficientemente, lo cual puede significar que los padres adultos no les consideran como poseedores de un estatus semejante al suyo. Los que se autoperciben como adultos confirman su identidad con el trato familiar y, en consecuencia, son consultados y sus opiniones tenidas en cuenta. Sin embargo, tomados los datos en su conjunto, no parece que las distintas formas de ser tratados en el ambiente familiar, en el escolar o laboral, entre los amigos o en la comunidad, tengan relación con las distintas autopercepciones de la identidad.

Los perfiles identitarios de los adolescentes y los adultos permiten establecer algunas comparaciones. En primer lugar, el adolescente se autodefine por *carencias*, por lo que le falta, y percibe el proceso hacia la adultez como las ganancias que obtendrá, mientras que el adulto se autodefine por lo que es, por lo que *tiene* y siente en sí mismo, consciente de haber llegado a una meta clave del desarrollo. Así se puede establecer la comparación entre la *inmadurez* del adolescente y la madurez psicológica del adulto, señalando que el adulto ya ha crecido psicológicamente aunque con cierto retraso respecto al crecimiento biológico. El adolescente se define por la *dependencia* en todos los sentidos mientras que el adulto se percibe claramente como persona autónoma e *independiente*, aunque aún no haya alcanzado la independencia económica y siga viviendo con sus padres. Estas dependencias “materiales” no son un obstáculo a su independencia para asumir la dirección de su vida. El adolescente *no tiene responsabilidades* y demora lo más posible el tenerlas (Pappámikail, 2005), en cambio el adulto no sólo *tiene más y mayores responsabilidades* que antes sino que se percibe como persona responsable. El adolescente vive el presente y quiere disfrutar de él, *divirtiéndose, actuando a impulsos* y con cierta dosis de *idealismo* en sus planteamientos, mientras que el adulto vive orientado hacia el futuro, se apoya en la razón y planifica su vida con *seriedad y realismo*. Estas diferencias pue-

den estar condicionadas por la realidad sociológica española y el papel del los padres en la prolongación de las relaciones de dependencia (Gaviria, 2007).

Los resultados confirman que, al menos en el entorno sociocultural de la Comunidad Autónoma Vasca, y por extensión en algunos países del sur de Europa, sí es posible autoperibirse como adulto sin ser plenamente independiente (Gaviria, 2007; Hoffman, Paris y Hall, 1996). La realidad sociológica de los jóvenes es muy variada en cuanto a si trabajan, estudian, con quién vive, si tienen relaciones de pareja estable o tienen hijos, pero la dependencia económica, vivir con los padres, no tener trabajo remunerado ni formada una familia no impide que en la década de los 20 años muchos jóvenes se sientan independientes mental y emocionalmente, con la madurez psicológica suficiente como para autodeterminarse en los asuntos que le son propios, con una forma de pensar, actuar y juzgar los acontecimientos netamente distinta de los adolescentes y semejante a lo que se considera propio de la adultez. La autonomía en la gestión de sus vidas es el correlato de la disminución del control externo, social e institucional (Arnett, 2006), pero durante la década de los 20 años es compatible la autonomía personal con la dependencia familiar y económica (Cicchetti y Merico, 2005) dando lugar a un desfase entre la percepción de la identidad adulta y la independencia residencial, económica y emocional. Incluso se podría decir que la autonomización es un proceso que se desarrolla en el interior de la familia antes de la independencia más completa (Serra, Gómez, Pérez y Zacarés, 1998; Van de Velde, 2005).

Los que se consideran adultos tienen por término medio una edad superior, pero sentirse adolescente, adulto o tener una identidad no claramente definida no es principalmente una cuestión de edad ni de cambio de estatuto, sino un proceso subjetivo e individual en el desarrollo del yo individual orientado hacia la madurez psicológica (Arnett, 2006; Pappámikail, 2005; Zacarés, 1994). Ciertamente las experiencias que se van acumulando y la asunción de nuevos roles sociales se realiza unos años más tarde que en décadas pasadas, pero lo determinante de sentirse adulto es la disposición a dirigir su vida con cordura, seriedad, responsabilidad y confianza en sí mismo, a sentirse adulto entre adultos, no tanto las responsabilidades mayores que poco a poco va asumiendo.

Los resultados de la investigación tienen al menos dos limitaciones. Por un lado, cuando las unidades de contenido son una palabra o una frases corta se corre el riesgo de no asimilar todo el mensaje del encuestado, y por lo tanto, la asignación de unidades a categorías conlleva un margen de imprecisión y subjetividad. Por el otro, la insuficiente representatividad de los jóvenes en la muestra utilizada. Por consiguiente, es necesario ampliar las investigaciones a muestras representativas de todas las situaciones educativas, laborales, residenciales, familiares que existen en la población juvenil. En el plano teórico sería interesante profundizar en las razones de la simultaneidad de trayectorias diferentes en contextos sociales semejantes y la posible reversibilidad o *trayectorias yo-yo* (Cicchelli y Merico, 2005), así como en las potenciales fuentes de estrés asociadas a las diferentes transiciones evolutivas de la adolescencia a la edad adulta.

## Referencias bibliográficas

- Albert Gómez, M.J. (2007). *La Investigación Educativa. Claves teóricas*. Madrid: McGraw-Hill
- Arnett, J.J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychology*. Vol. 55, (5), 469-480
- Arnett, J.J. (2006). The Psychology of emerging adulthood: What is known and what remains to be known En J.J. Arnett y J. Lynn Tanner (eds.), *Emerging adults in America. Coming of age in the 21st century*. pp. 303-330. Washington: American Psychological Association Press
- Arnett, J.J. (2007). The long and leisurely route: coming of age in Europe today. *Current History*. 130-136. [www.jeffreyarnett.com/articles.htm](http://www.jeffreyarnett.com/articles.htm)
- Cichelli, V. (2001). *La construcción de l'autonomie. Parents et jeunes adultes face aux études*. París: PUF.
- Cichelli, V. y Merico, M. (2005). Estudio del paso a la edad adulta de los italianos: Entre atravesar los umbrales de forma ordenada y la individualización de las trayectorias biográficas. *Revista de Estudios de Juventud*, 71, 69-81.
- Clemente, A., Córdoba, A.I. y Gimeno, A. (2002). El control de las experiencias vitales a lo largo de la vida. En M.I. Fajardo y otros (eds.) *Necesidades Educativas Especiales. Familia y Educación*. (pp. 411-416). Badajoz: PSI-COEX.
- Craig, G. (1988). *Desarrollo Psicológico*. México: Prentice-Hall Hispanoamericana.
- Dávila León, O. (2004). Adolescencia y juventud: de las nociones a los abordajes. *Última Década* (online). vol. 12, (21), 83-104. (citado 10 Diciembre 2007) [www.Cielo.cl/scielo.php?ASSN=0718-2236](http://www.Cielo.cl/scielo.php?ASSN=0718-2236).
- Dolto, F. (1990). *La causa de los adolescentes*. Barcelona: Seix Barral.
- Gaviria, S. (2007). *Juventud y familia en Francia y en España*. Madrid: CIS
- Gentile, A. (2006). *Una precaria transición a la edad adulta: Inestabilidad laboral y límites del régimen familista de Estado de Bienestar. El caso de España*. Unidad de Políticas Comparadas. Documento de trabajo 06-02. Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC). Madrid
- Hoffman, L. Paris, S. y Hall, E. (1996). *Psicología del desarrollo hoy*. Vol. I y II. Madrid: McGraw-Hill.
- Pappámikail, L. (2005). Sentidos de la edad adulta: juventud y cambio social en el Portugal contemporáneo. *Revista de Estudios de Juventud*, nº 71, 43-55. Madrid: Injuve.
- Pérez Amador, J. y Echarri, C.J. (2007). En tránsito hacia la adultez: eventos en el curso de vida de los jóvenes en México. *Estudios demográficos y urbanos*, Vol. 22, (1), 43-77
- Perez Blasco, J. (1999). *Transiciones en el desarrollo adulto*. Valencia: Promolibro.

- Rusconi, A. (2005). Irse de casa en Alemania: ¿Una nueva vía hacia la independencia? *Revista de Estudios de Juventud*, 71, 97-110.
- Schaie, K.W. y Willis, S.L. (2003). *Psicología de la edad adulta y la vejez*. Madrid. Pearson Educación.
- Serra, E.; Gómez, L.; Pérez, J. y Zacarés, J. (1998). Hacerse adulto en familia: una oportunidad para la madurez. En M. J. Rodrigo y J. Palacios (coords.): *Familia y desarrollo humano*. (pp 141-160). Madrid: Alianza Editorial.
- Torres, F. y Zacarés, J.J. (2004). La adultez emergente: ¿Una nueva fase en el ciclo vital? *IV Congreso Internacional de Psicología y Educación "Calidad Educativa: Intervención Psicoeducativa en desarrollo*. pp. 713-724. Almería.
- Uriarte Arciniega, J.D. (2005). En la transición a la vida adulta. Los adultos emergentes". I. Ruiz, F. Vicente (eds.): *Necesidades Educativas Específicas: ¿hay respuestas?* Actas del XII Congreso INFAD. pp.145-160. Santander.
- Van de Velde, C. (2005). La entrada en la vida adulta. Una comparación europea. *Revista de Estudios de Juventud*, 71, 57-67.
- Vultur, M. (2005). Las estructuras difuminadas de la edad adulta: transformación de las relaciones sociales y "prolongamiento de la juventud" en Rumanía. *Revista de Estudios de Juventud*, 71, 83-95.
- Zacarés, J.J. (1994). *Madurez Psicológica: Un análisis teórico y empírico de un constructo evolutivo*. Tesis doctoral. Universitat de València.
- Zacarés, J.J. y Serra, E. (1995). La madurez psicológica desde la perspectiva legal: análisis del prototipo de persona madura en una muestra de adultos. *Psicologemas*, 9 (18), 165-200
- Zacarés, J.J. y Serra, E. (1996). Creencias sobre la madurez psicológica y desarrollo adulto. *Anales de psicología*, 12 (1), 41-60
- Zacarés, J.J. y Serra, E. (1998). *La madurez personal: Perspectivas desde la psicología*. Madrid: Pirámide

Juan de Dios Uriarte Arciniega. Doctor en Psicología. Profesor Titular del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad del País Vasco / EHU. Áreas de investigación actuales: La transición a la edad adulta. Desarrollo y Educación en Contextos Desfavorecidos. La resiliencia.

Fecha de recepción: 11/06/2007

Fecha de aceptación: 24/10/2007

## **Revisores de artículos del año 2007**

Revista de Psicodidáctica expresa a todos los revisores de manuscritos durante el año 2007 el agradecimiento por su colaboración y contribución inestimables a esta publicación.

Ignacio Javier Alfaro  
Pedro Miguel Apodaca Urquijo  
Manuel Benito  
Francisco Javier Caballero  
Idoia Fernández Fernández  
Ramón Ferreiro Gravé  
Domingo J. Gallego  
Pablo Gómez de Maintenant  
Maria Celia Ilvento  
María Jesús Marrón Gaité  
Manuel Marroquín Pérez  
Manuel Monescillo Palomo  
José Ramón Orcasitas  
Alvaro Pobrete Letelier  
Lidia Santana Vega  
Luis Sobrado Fernández  
Agustín Ubieto Arteta  
Ricardo Zerbetto  
Benjamín Zufiaurre Goikoetxea

Y a los miembros del Consejo Asesor de la revista.



# REVISTA DE PSICODIDÁCTICA

(Publicación Semestral)

## BOLETIN DE SUSCRIPCIÓN

### Instituciones

Instituciones: 40 euros/ año

Instituciones (extranjero): 60 euros/ año

Centro.....

NIF.....

Dirección.....

C.P.....Población.....País.....

Tel.....Fax.....Dirección electrónica.....

### Particular

Particulares 20 euros/ año

Estudiantes 10 euros/ año

Apellidos.....Nombre.....

Dirección.....

C.P.....Población.....País.....

Tel.....Fax.....Dirección electrónica.....

### Forma de Pago

Domiciliación bancaria: (20 dígitos).....

Cheque nominativo nº.....

Tarjeta de Crédito:  Visa  Master Card  American Express

Titular.....

Nº..... Fecha caducidad...../...../.....

Fecha.....Firma.....

### Enviar

Correo Ordinario: Revista de Psicodidáctica. E.U. Magisterio. Ramón y Cajal, 72  
E- 48014 Bilbao

Fax: (34) 946017500

Tel.: (34) 946017515

Correo electrónico: revista-psicodidactica@ehu.es

## NORMAS PARA LA ACEPTACIÓN DE TRABAJOS

1. La Revista Psicodidáctica publica trabajos de carácter científico que estén realizados con rigor metodológico y supongan una contribución al progreso en el ámbito de encuentro entre la psicología y la didáctica. Se recogen trabajos de naturaleza teórica, experimental, empírica y profesional con preferencia para aquéllos que presenten cuestiones actuales y de relevancia científica.
2. Los trabajos habrán de ser inéditos y no estar en proceso de publicación ni haber sido presentados a otra revista para su valoración. Una vez enviado el manuscrito se entiende que el autor o autores han cedido los derechos sobre el mismo en caso de que sea aceptado para su publicación a la Revista de Psicodidáctica.
3. Una vez acusado recibo del original recibido, éste será revisado anónimamente por dos expertos para que informen sobre la conveniencia de su publicación y, en su caso, sugerirán las correcciones oportunas. Este informe será absolutamente confidencial. En caso de que los informes sean positivos, el Consejo de Dirección decidirá en qué número será publicado. En un plazo máximo de cinco meses, desde la fecha de su recepción, se comunicará su aceptación o rechazo.
4. No se abonará cantidad alguna por los trabajos publicados. Todas las personas a las que les sea publicado un artículo recibirán dos ejemplares del número de la revista en que haya aparecido.
5. Los manuscritos deberán prepararse según las normas recogidas en Publication Manual of the American Psychological Association (APA) (2001). Aquellos que no se atengan a dicha normativa serán devueltos.
6. Todos los trabajos deberán ser presentados en Word, además de la versión electrónica en papel DIN-A4 (tres copias). Su extensión no sobrepasará 25 páginas de la revista (30 k de disco) o 10.000 palabras incluyendo gráficos, resúmenes, referencias y anexos. Deberá ser a doble espacio y a una sola cara, con márgenes de 3 centímetros y letra Times, tamaño 12.

La primera página incluirá el título pero no los autores, para garantizar el anonimato en la revisión.

La cubierta (2ª página) incluirá:

- a. Título del artículo en castellano e inglés.
- b. Nombre y apellidos de cada autor, y de sus instituciones, ciudad y país.  
Dirección completa para correspondencia
- c. Un resumen en castellano y otro en inglés que no deberá exceder de 150 palabras cada uno.

- d. Palabras clave, entre 2 y 4 palabras, en castellano e inglés que identifiquen el campo y área en que se encuadra el trabajo.
- e. Las referencias irán dentro del texto y nunca a pie de página. Si es un solo autor, incluirá el apellido y año de publicación; si aparecen dos o más referencias seguidas serán ordenadas alfabéticamente. Cuando la cita tenga más de dos autores y menos de siete aparecerán los apellidos la primera vez, poniendo en las siguientes el apellido del primer autor seguido de “et al.”; cuando aparezcan siete o más autores se podrá siempre el primer nombre seguido de “et al.”. Si hay varios trabajos del mismo autor o autores de un mismo año se añadirá a la fecha las letras a,b,c... Si es una cita textual, en letra cursiva y (López, 1999, pág. 128).
- f. Las notas, que en ningún caso servirán para introducir bibliografía, irán al final del texto debidamente numeradas.
- g. Los gráficos y tablas irán al final del artículo, numerados convenientemente y en folios aparte, siguiendo la paginación que corresponda. En el lugar donde deban insertarse se indicará el número de gráfico o tabla y se dejará un pequeño espacio en blanco.
- h. Al final del trabajo se incluirá la lista de referencias bibliográficas ordenadas alfabéticamente, ajustándose al siguiente formato:
- libros:  
Pérez, R. (1990). *Cambio conceptual*. Bilbao: Landa.  
López, C., Mora, L. y Fernández, M. (1991). *Aprendizaje*. Madrid: Sosa.
  - capítulo de libro:  
Lukin, F. (1993). Los contenidos curriculares. En H. Hernández (ed.), *La escuela a examen* (pp.32-60). Bilbao: Nervión.
  - revista:  
Idiakez, I. (1995). Instrucción y emoción. *Intercambio Científico*, 31(6),16-24.
  - documento electrónico, enlaces a internet:  
Después de la identificación detallada del documento se hará constar:  
[<http://www.ehu.es/dabil/col.htm>] (consultado el 30/05/04).
- i. Breve nota biográfica (hasta 75 palabras). Para cada autor se debe indicar la actual afiliación y el máximo grado académico obtenido, con sus líneas de investigación y principales publicaciones.
7. Todo trabajo será enviado a la Redacción de la Revista de Psicodidáctica. Escuela Universitaria de Magisterio. Ramón y Cajal, 72. 48014-Bilbao. E-mail: revista-psicodidactica@ehu.es.