

# **Revista de Psicología y Educación**

*Journal of Psychology and Education*



Facultad de Educación-CFP  
Universidad Complutense Madrid

ISSN: 1699-9517 • e-ISSN: 1989-9874

Volumen 8, Número 1, Año 2013

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

<http://www.revistadepsicologiayeducacion.es>

ISSN: 1699-9517 • e-ISSN: 1989-9874

## Director / Editor

José-María Román Sánchez. *Universidad de Valladolid*

## Director Adjunto / Assistant Editor

Víctor Santiuste Bermejo. *Universidad Complutense de Madrid*

## Secretarios de Redacción / Editing Staff

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

Carlos de Frutos Diéguez. *Universidad de Valladolid*

Lorena Valdivieso León. *Universidad de Valladolid*

## Webmaster

Moisés Martínez Davidson

## CONSEJO EDITORIAL / EDITORIAL BOARD

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

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

## Sede social

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

## Esta Revista se encuentra:

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

La Revista de Psicología y Educación recibió un total de 11 manuscritos originales de los cuáles fueron excluidos 5.

# **Revista de Psicología y Educación**

*Journal of Psychology and Education*



Facultad de Educación-CFP  
Universidad Complutense Madrid

ISSN: 1699-9517 • e-ISSN: 1989-9874

Volumen 8, Número 1, Año 2013

Edita Compañía Española de Reprografía y Servicios S.A.

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

Depósito Legal: M-32877-2006

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

C/ Dublín, 15-B

Polígono Europolis

28232 Las Rozas (Madrid)

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

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

# Sumario

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

Volumen 8, Número 1, 2013

ISSN:1699-9517·e-ISSN:1989-9874

José-María Román Sánchez y Víctor Santiuste Bermejo <i>Presentación</i>	5
Francisco-Manuel Morales Rodríguez <i>Evaluación de actitudes e intereses hacia las TIC en una muestra de estudiantes de secundaria</i>	9
Felix Etxeberria Balerdi, Hilario Murua Cartón, Joxe Garmendia Larrañaga y Juan Etxeberria Murgiondo <i>Prejuicios, inmigración y educación. Actitudes del alumnado de secundaria en el País Vasco</i>	25
María-Milagros Febles Elejalde y Yamilet Peña Puente <i>Un dispositivo metodológico grupal para caracterizar y desarrollar la percepción ambiental escolar</i>	51
Marc Pallarès Piquer <i>El cine como base del “ABP” en el área de tutoría. Una experiencia en tercero de secundaria a partir de “El Bola”</i>	69
María del Carmen Aguilar-Rivera y Manuel Gámez-Guadix <i>Propiedades psicométricas de la Escala de Atribución Causal para estudiantes universitarios</i>	89
José-María Román Sánchez, Consuelo Saiz Manzanares, Julia Alonso García y Carlos de Frutos Diéguez <i>Habilidades docentes básicas y docencia motivadora en la universidad</i>	109
Revisores del año 2012	129
Normas de Publicación	131

# Summary

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

Volumen 8, Número 1, 2013

ISSN:1699-9517·e-ISSN:1989-9874

José-María Román Sánchez y Víctor Santiuste Bermejo <i>Presentation</i>	5
Francisco-Manuel Morales Rodríguez <i>Assessment of attitudes and interests towards ICT in a sample of high school students</i>	9
Felix Etxeberria Balerdi, Hilario Murua Cartón, Joxe Garmendia Larrañaga y Juan Etxeberria Murgiondo <i>Prejudices, immigration and education. Attitudes in secondary education in the Basque Country</i>	25
María-Milagros Febles Elejalde y Yamilet Peña Puente <i>An methodological grupal device to characterize and development of scholars environmental perception</i>	51
Marc Pallarès Piquer <i>The cinema as a basis of "PBL" in the tutorship area. An experience in 3rd secondary from "El Bola"</i>	69
María del Carmen Aguilar-Rivera y Manuel Gámez-Guadix Martínez-Fernández y Purificación Salmeron-Vilchez <i>Psychometric properties of the Causal Attribution Scale for college students</i>	89
José-María Román Sánchez, Consuelo Saiz Manzanares, Julia Alonso García y Carlos de Frutos Diéguez <i>Basic teaching skills and motivating teaching at the university</i>	109
List of Reviewers in 2012	129
Author guidelines	131

# Presentación

## Presentation

Este número de la *Revista de Psicología y Educación / Journal of Psychology and Education*, reúne seis contribuciones originales a dos niveles distintos del ámbito de la educación escolarizada: educación secundaria (investigaciones realizadas con adolescentes) y educación universitaria (investigaciones realizadas con estudiantes y profesores universitarios). Todos los artículos hacen aportaciones tecnológico-instrumentales y técnico-prácticas de interés (aplicación inmediata) para el profesorado de enseñanza secundaria y del profesorado de enseñanza universitaria; aportaciones, por tanto, a la *Psicología de la instrucción*. Los seis artículos presentan los resultados de trabajos empíricos.

Para comenzar, Francisco-Manuel Morales Rodríguez, profesor del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación -Facultad de Psicología- de la Universidad de Málaga, aporta una *Evaluación de actitudes e intereses hacia las TIC en una muestra de estudiantes de secundaria* en adolescentes de 14 a 17 años, realizada con un cuestionario extremadamente completo sobre cuestiones relevantes de las tecnologías de la información y la comunicación.

Después, los profesores de diversos departamentos de la Universidad del País Vasco: Felix Etxeberria Balerdi, Hilario Murua Cartón, Joxe Garmendia Larrañaga y Juan Etxeberria Murgiondo hacen un estudio minucioso –mediante un cuestionario consistente, con escalas positivas y negativas, de prejuicios- de las relaciones entre *Prejuicios, inmigración y educación. Actitudes del alumnado de secundaria en el País Vasco*. A partir de una muestra cercana a los mil quinientos sujetos, ponen a disposición de familias y profesores, bases para elaborar estrategias y planes de intervención educativa “basada en la evidencia” –sobre este delicado tema- con adolescentes.

Más adelante, las profesoras del Departamento de Psicología de la Educación –Centro de Estudios del Medio Ambiente- de la Universidad de la Habana:

María Milagros Febles Elejalde y Yamilet Peña Puente hacen una aportación, tecnológico-instrumental y técnico-práctica, a la psicología de la instrucción: ***Un dispositivo metodológico grupal para caracterizar y desarrollar la percepción ambiental escolar***. Identifican la percepción ambiental escolar de un grupo de adolescentes de secundaria. Para ello, utilizan como método fundamental un dispositivo grupal. Observaron que la percepción ambiental escolar se desarrollaba en la medida en que los adolescentes participaban más participaban en el dispositivo: a mayor participación, el debate y el trabajo en grupo mayor desarrollo de la percepción ambiental en los adolescentes.

En el cuarto artículo, Marc Pallarés Piquer, Profesor de la Universitat Jaume I de Castellón, hace una utilización innovadora –en horarios de tutoría y para el desarrollo de competencias- del método de enseñanza *Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)* con alumnos adolescentes: ***El cine como base del “ABP”. Una experiencia en tercero de secundaria a partir de “El Bola”***. Utiliza el cine –en este caso una película- como centro para el aprendizaje de contenidos convencionales y para conocer el entorno social, con estudiantes adolescentes. El trabajo en equipo fue la competencia más desarrollada, seguida del auto-aprendizaje.

En el quinto trabajo de este volumen-8, número-1 (2013), la profesora titular de la Pontificia Universidad Católica Argentina “Santa María de los Buenos Aires” (Argentina) y María del Carmen Aguilar Rivera, y el investigador del Departamento de Evaluación, Personalidad y Tratamientos Psicológicos en la Universidad de Deusto (Bilbao) Manuel Gámez Guadix, aportan la construcción-adaptación de una *Escala de Atribución Causal* para universitarios argentinos: ***Propiedades Psicométricas de la Escala de Atribución Causal para estudiantes universitarios***. A partir de un una muestra de 562 estudiantes de 1º, 3º y 5º cursos de estudios superiores; realizaron –con finura- los análisis factoriales exploratorias y confirmatorias, y los análisis de fiabilidad y validez de los ocho ítems que componen la escala.

Finalmente, en este número de la *Revista de Psicología y Educación / Journal of Psychology and Education* los profesores de la Universidad de Valladolid José María Román Sánchez, Julia Alonso García y Carlos de Frutos Diéguez y la profesora de la Universidad de Burgos María Consuelo Saiz Manzanares, hacen una aportación, entre tecnológico-instrumental y técnico-práctica, original: ***Habilidades docentes básicas y docencia motivadora en la universidad***. Aportan una selección de 28 “habilidades docentes básicas” del profesor eficaz que realiza actividades instruccionales presenciales con alumnado universitario.

## PRESENTACIÓN

Habilidades que están en la base de casi todas las actividades instruccionales (clases teóricas, seminarios, clases prácticas, laboratorios...) de la docencia presencial. Ocho de ellas se describen conceptual y operativamente.

Valladolid, 2 de Mayo de 2013

José-María ROMÁN SÁNCHEZ  
Director

Víctor SANTIUSTE BERMEJO  
Director Asociado



# **Evaluación de actitudes e intereses hacia las TIC en una muestra de estudiantes de secundaria**

## **Assessment of attitudes and interests towards ICT in a sample of high school students**

Francisco-Manuel Morales Rodríguez

Universidad de Málaga

### Resumen

El objetivo del presente trabajo es aportar una evaluación de actitudes e intereses hacia las TIC en una muestra de 450 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria de Málaga, con edades comprendidas entre 14 y 17 años. Las cuestiones que refleja el cuestionario hacen referencia a los conocimientos que se tienen a nivel informático, hasta qué punto consideran útil Internet, desde dónde suelen acceder, con qué frecuencia lo hacen y si consideran útil en su proceso interactivo de aprendizaje la utilización del visionado de vídeos, Power Point, foros, videoforums y blogs; así como numerosas cuestiones sobre cuáles son las funciones que Internet puede llegar a tener en el contexto educativo.

Palabras clave: Actitudes, TIC, aprendizaje.

### Abstract

The aim of this study is to provide assessment of attitudes and interests to ICT in a sample of 450 students of Secondary Education, age between 14 to 17 years. The questionnaire includes questions aimed to evaluate different aspects, which facilitate interactive learning: computer knowledge; knowing the value of the Internet; place and frequency of online access; and usefulness of certain tools such as video-film, power point, Moodle, forums, wikis, chats, video-forums, blogs; and a number of questions about the potential applications of the Internet in an educational context.

Keywords: Attitudes, ICT, learning.

En la actualidad existen factores tecnológicos, culturales, demográficos, políticos y económicos que han cambiado las reglas del juego en las organizaciones e instituciones del siglo XXI. Uno de dichos cambios más significativos que pueden señalarse es cómo el acceso masivo a las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) está cambiando nuestra concepción del tiempo y transformando las mismas.

El desarrollo tecnológico que están experimentando nuestras sociedades junto con una política económica favorable a la integración de las economías es un elemento determinante de la globalización. El progreso tecnológico e innovador de algún modo revierte en un mundo más pequeño con un intercambio de bienes más barato y menos costoso. La cultura europea ha tratado de mantener tanto la competitividad como la cohesión social sin perder de vista los principios del Estado del Bienestar, en esa búsqueda continua por mantener el necesario equilibrio entre la solidaridad y la eficiencia. La innovación se ha convertido en una auténtica necesidad y el factor humano que componen las organizaciones en una garantía de supervivencia, desarrollo, progreso social y crecimiento.

La sociedad del siglo XXI exige nuevos retos y demandas formativas a los ciudadanos, donde el uso de las TIC, especialmente Internet, como

herramienta didáctica será indispensable en el proceso de enseñanza/aprendizaje. Son muchas las ventajas y aportaciones que las tecnologías digitales pueden tener para el mundo de la educación en la actualidad. No obstante, aún en algunos ámbitos del quehacer humano la utilización de las TIC parece generar, cuando menos, controversia y un excesivo grado de suspicacia. Resulta obvio que la utilización de estos medios puede tener tanto ventajas como inconvenientes (Cabero y Gisbert, 2005; De Pablos, 2009; García-Valcárcel, 2007; Sangrá y González, 2004; Trujillo, 2005) y de ahí la necesidad de tratar de identificar qué tipo de tecnologías se pueden usar con fines educativos con vistas a las competencias que el alumnado ha de adquirir para desenvolverse en la era de la información y en la sociedad del conocimiento. Entre los inconvenientes según plantea Carr (2011) pueden estar el hecho de su potencialidad para disminuir la capacidad de concentración y reflexión, es decir, se puede buscar y compartir información de forma rápida e inmediata pero también se puede perder capacidad para la lectura y para mantener una línea de pensamiento profundo en cualquier materia o aspecto durante cierto tiempo. En cambio, son numerosos los estudios emergentes (Barroso y Cabero, 2010; Cebrián y Gallego, 2011; De Pablos, Area, Valverde y Correa, 2010; cen-

trados en los procesos educativos con TIC en la sociedad del conocimiento y sus aplicaciones al mundo educativo, en los que se destacan, por ejemplo, las siguientes ventajas: posibilidad de asumir diferentes modelos de enseñanza/aprendizaje más innovadores, interactivos y adaptados para diferentes tipos de estudiantes, aparición de las páginas web de las asignaturas, difusión de la información a una innumerable cantidad de personas e instituciones del mundo, aumento de las posibilidades de interacción entre los diferentes actores educativos como son el profesorado y el alumnado, papel más activo del alumnado, optimización del aprendizaje significativo, generación de nuevos canales de comunicación favoreciendo la aparición de listas de distribución, grupos de trabajo y foros de discusión, elaboración de material docente de forma colaborativa, etc.

La Declaración de Bolonia supone el inicio del proceso de construcción de este espacio que responde a la iniciativa de la Unión Europea de crear un sistema homogéneo de educación en este nivel, que fomente el desarrollo de todos los miembros, movilidad, empleabilidad y capacidad de innovación de los ciudadanos (Rubio y Álvarez, 2010). En este sentido, ya desde los niveles de educación primaria y secundaria la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) se establecen entre las competencias básicas para desarro-

llar el tratamiento de la información y la competencia digital que se define como “disponer de habilidades para buscar, obtener, procesar y comunicar información, y para transformarla en conocimiento. Los planes de estudio deben analizar y evaluar de forma más precisa actitudes hacia dichas metodologías por parte de alumnado, profesorado e instituciones de forma que contribuyan a facilitar los procesos de aprendizaje virtuales a lo largo de la vida y tratando de configurar un proceso continuo de innovación que incorpore las mejores prácticas educativas internacionales y las aplicaciones tecnológicas más avanzadas.

Para fomentar la adquisición de estas competencias son necesarias las metodologías participativas y colaborativas que nos ofrece la Web 2.0. En esta línea, Fernández y Mena (2010) consideran que el papel del profesor y la concepción que éste tiene de la enseñanza también ha cambiado y los profesionales deben desarrollar nuevas competencias, personales y profesionales como el uso de herramientas TIC, iniciativa, creatividad, trabajo en equipo, estrategias de resolución de problemas para crear el conocimiento preciso que les permita afrontar con éxito los nuevos retos. Es necesario asumir un nuevo papel de mediador que fomente tanto el trabajo en grupo o colaborativo así como también el pensamiento autónomo o crítico.

Otros autores (Ríos y Ruiz, 2011) también consideran que las TIC son imprescindibles para afrontar muchas de las dificultades y problemas existentes en la sociedad y se requieren de evaluaciones continuas de los elementos que conforman las competencias tales como actitudes, habilidades, conocimientos y valores tratando de implicar a los estudiantes, docentes y autoridades educativas en la implementación de un modelo educativo que permita la adquisición de estas competencias. Resulta prioritario en este modelo que los estudiantes que forman parte de las instituciones desde enseñanza primaria y secundaria tengan las actitudes y aptitudes para desenvolverse en ellas, y ello es más significativo aún en lo que se refiere a lo comunicativo que a lo instrumental. Ello justifica la necesidad de evaluaciones más precisas, como se hace en el presente estudio, de cuáles son sus actitudes e intereses hacia las TIC como herramientas de aprendizaje y de comunicación.

En este sentido, uno de los elementos importantes en el proceso de integración de las TIC en los centros de educación secundaria es conocer precisamente las opiniones y actitudes del alumnado respecto al uso de las TIC en su proceso de aprendizaje (Martínez y Aguaded, 2004).

Por todo lo dicho, el objetivo del presente trabajo es aportar una evaluación de actitudes e intereses hacia las

TIC en una muestra de 450 estudiantes pertenecientes a Educación Secundaria Obligatoria.

Estos datos permiten concluir respecto a la importancia del uso de las TIC en el proceso de enseñanza/aprendizaje así como las posibles ventajas e inconvenientes que tiene su utilización tanto por parte del profesorado como por el alumnado.

## Método

### Participantes

Los participantes han sido 450 estudiantes, con edades comprendidas entre 14 y 17 años, pertenecientes a institutos públicos de Educación Secundaria Obligatoria de Málaga capital. Todos respondieron al cuestionario en una aplicación colectiva en el grupo clase.

### Instrumentos

*Cuestionario de Actitudes e Intereses hacia las TIC (Morales, 2009)*; además de las instrucciones pertinentes para la cumplimentación de dicho cuestionario. Como se ha señalado, las cuestiones presentes en el cuestionario hacen referencia a los conocimientos que se poseen a nivel informático, la frecuencia y el lugar desde donde suelen acceder a Internet y hasta qué

punto consideran útil la utilización del visionado de vídeos, Power point, plataforma Moodle, foros, wikis, chats, videoforums y blogs en su proceso de aprendizaje así como cuestiones relacionadas con las posibles funciones y aplicaciones de Internet en el contexto educativo. El formato del cuestionario consiste en una serie de preguntas en las que se pide a los participantes que completen o rodeen la opción que se corresponde con su respuesta. Para conocer las funciones que Internet puede tener en el contexto educativo se ha presentado al propio alumnado una escala tipo Likert para que contesten en qué grado están de acuerdo con una serie de afirmaciones siendo 0= nada; 1= poco, 2=bastante, 3= mucho. Este cuestionario presenta adecuadas propiedades psicométricas.

## Procedimiento

Los participantes han realizado el cuestionario de forma voluntaria y sus datos han sido introducidos en el SPSS para su posterior análisis. Se llevó a cabo la administración del instrumento de evaluación a los participantes de forma colectiva en hora de clase, según fecha y hora determinada por el calendario académico de los centros de Enseñanza Secundaria.

## Análisis de datos

La codificación y análisis de datos se hizo con el paquete estadístico SPSS 15.0. Se realizaron análisis descriptivos reflejándose porcentajes.

## Resultados

En un primer apartado se presentan

Tabla 1

*Actitudes e intereses hacia Internet en estudiantes de educación secundaria (%)*

Pregunta	Respuesta	%
¿Sabes qué es Internet?	No	2%
	Sí	98%
Lo conociste a través de:	Amigos	50%
	Colegio	25%
	Familia	20%
	Televisión	3%
	Otros medios	2%

¿Dispones de ordenador?	Sí	50.3%
	No	47.9%
Accedes desde:	Instituto	27%
	Facultad	42%
	Cibercafé	4%
	Casa	5%
	Trabajo u otros	22%
Frecuencia en que lo usas:	1 ó más veces/día	63.9%
	1 ó más veces/semana	36.1%
Servicios:	Correo electrónico	39.2%
	Chat	35.9%
	Foros	4.8%
	Buscadores	7.9%
	Otros (redes sociales, etc)	12.21%
Tiene página web:	Sí	9.5%
	No	90.1%
¿Internet puede crear adicción?	Sí	84.3%
	No	15.1%
¿Se puede utilizar como recurso didáctico?	Sí	99%
	No	1%

---

los resultados de la muestra de estudiantes de posgrado con respecto a sus actitudes e intereses hacia Internet (Tabla 1) así como cuáles son sus conocimientos generales a nivel informático (Tabla 2). Asimismo, se presentan

también en este apartado el grado de acuerdo sobre cuáles son las funciones de las TIC en el contexto educativo (Tabla 3) según manifiestan los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria de Málaga capital, en los

que se hace necesaria una evaluación precisa de dichas actitudes, como se contempla en la organización del mismo y como se presenta en este estudio

Podemos ver en la Tabla 1 que la mayoría del alumnado de esta muestra de educación secundaria conoce Internet (98%). Así mismo, ante la pregunta de ¿Cómo lo conocieron? El 50% de los participantes afirman que lo conocieron a través de sus amigos, el 25% a través del colegio y el resto a través de la familia, de la televisión u otros medios. El 50.3% de los participantes disponen de ordenador personal, la mayor parte de ellos suelen acceder desde la facultad (42%) con una frecuencia de una o más veces al día y no disponen de página web. Los servicios más usados de Internet cuando se accede a la red son por orden de uso: correo

electrónico (39.2%); chats (35.9%); otros servicios como redes sociales (12.21%), buscadores (7.89%) o foros (4.8%). El 84.3% del alumnado considera que Internet puede crear adicción. El 99% de los participantes en este estudio consideran que Internet puede ser utilizado como recurso didáctico. Con respecto al grado en que les gusta Internet el alumnado ha otorgado una puntuación media de 9.4 (en una escala de 0-10).

Según afirman dichos participantes, en términos generales, sus conocimientos de informática son a nivel de usuario en cuanto a bases de datos y hojas de cálculo, mientras que afirman poseer menos conocimientos sobre programación. Los datos resumidos con los porcentajes correspondientes sobre dichos conocimientos se presen-

Tabla 2

*Conocimientos generales a nivel informático*

	% que consideran nivel		
	No poseen	Nivel usuario	Alto
Procesadores texto	44.9	45.1	9.7
Bases de datos	52.6	41.4	6
Hojas de cálculo	52.9	40.4	6.7
Internet	37.9	47	14.4
Diseño gráfico	62.2	30.7	6.9
Animación	56.2	34.7	8.4
Programación	53.3	36.2	9.3

tan en la Tabla 2.

A continuación se presentan los resultados más significativos sobre las funciones de las TIC en el contexto educativo obtenidos a partir de la escala tipo likert sobre el grado de acuer-

do con ciertas afirmaciones (ver Tabla 3) por parte de todos los estudiantes de la presente muestra.

Tabla 3

*Funciones de las TIC en el contexto educativo (%)*

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
1. Internet se puede usar para enseñar	1.8	12.2	58.5	27.5
2. Internet puede sustituir la función del profesor	53.5	32.3	10.5	3.8
3. Internet sólo saben utilizarlo los alumnos con mayor nivel intelectual	21.0	30.3	35.2	13.5
4. Internet puede sustituir la función de los libros y las pizarras	21.0	30.3	35.2	13.5
5. Internet puede compaginarse con las explicaciones que el profesor realiza en pizarra	18.6	31.0	33.0	17.1
6. Sería más útil, divertido y provechoso aprender a través de Internet	7.6	18.1	42.2	32.1
7. Se transmiten valores positivos en Internet	4.0	20.4	55.7	19.8
8. Internet solo puede utilizarse actualmente en zonas socioeconómicamente favorecidas	28.7	40.6	24.0	6.7
9. El nivel socioeconómico de las familias influye en que conozcamos Internet	16.7	39.1	32.4	11.8

10. Internet favorece la capacidad para relacionarse con los demás	6.5	15.2	44.4	33.9
11. Favorece el uso de otros idiomas	5.6	20.3	42.2	32.1
12. No colabora en la mejora de la relación entre los miembros de la Comunidad Educativa	18.6	48.8	24.4	8.1
13. Con Internet se pierde la relación profesor/a-alumno/a	40.0	34.4	18.9	6.4
14. Con el uso de Internet se pierde la relación entre compañeros/as	51.0	30.4	14.2	4.4
15. El uso de Internet ayuda a hacer nuevos amigos/as	2.2	7.7	36.3	53.8
16. El uso de Internet aísla a las personas de su entorno	30.2	34.0	26.4	9.4
17. Las TIC facilitan el proceso educativo	0.0	5.55	33.33	61.11
18. El visionado de vídeos a través de Internet resulta muy útil para adquirir nuevos conocimientos, procedimientos y actitudes	1.0	8.11	34.13	56.76
19. El cineforum es un recurso pedagógico interesante, motivador y facilitador de aprendizajes más activos	0.0	7.82	47.00	45.12
20. Los medios audiovisuales como el cine permiten educar en valores como la solidaridad	0.0	11.78	51.11	37.11
21. Las TIC se pueden emplear para educar en la diversidad y apoyar a colectivos desfavorecidos socioculturalmente	2.78	5.56	52.78	38.89
22. Internet se puede usar como un instrumento didáctico y no solo de apoyo o refuerzo del libro de texto	2.70	10.81	62.16	24.32

23. El uso de las TIC ayuda a abordar de forma eficaz el desarrollo y organización de contenidos	2.78	5.56	47.22	44.44
24. El uso de las TIC puede generar nuevos modos de modos de participación y comunicación más activos y dinámicos	1.12	11.0	38.39	49.48
25. Los weblogs facilitarían la comunicación entre el alumnado y con el profesorado	0.0	14.28	42.0	43.0
26. El uso de wikis permite aprender y compartir contenidos	0.0	11.43	25.71	62.86
27. Los weblogs facilitan las interacciones sociales y el intercambio de opiniones	0.0	7.1	43.9	49.0
28. El uso de blogs facilitaría la información sobre noticias, temas de interés y eventos relacionados con la materia de aprendizaje	1.0	4.25	37.6	57.15
29. Los foros facilitan el intercambio dinámico de información	1.0	4.3	43.08	51.62
30. La exposición de trabajos utilizando Power Point facilita el proceso de aprendizaje	0.0	13.54	46.21	40.25

### Discusión y conclusiones

Con respecto al primer apartado de este estudio, como es realizar una evaluación precisa de actitudes e intereses hacia las TIC por estudiantes de Secundaria, los datos obtenidos

demuestran que la mayoría del alumnado conoce Internet y que la mayoría lo han conocido a través de sus amigos. De mayor importancia resulta el hecho de que la mayoría considera que Internet puede ser empleado como recurso didáctico y no sólo como apoyo

o refuerzo del libro de texto. A la mayoría del alumnado y del profesorado le gusta el uso de las TIC y suelen considerarlas como herramientas útiles en sus estudios.

En términos generales, los estudiantes muestran una actitud muy positiva hacia las TIC tanto como herramienta de comunicación (con un claro predominio del uso del correo electrónico y del chat) así como para actividades relacionadas con la búsqueda, transmisión y presentación de la información. Estos resultados son congruentes con otros estudios que muestran un uso cada vez más generalizado de estas herramientas como recursos especialmente motivante y relevantes para el alumnado como los que se reflejan en el Informe Horizon del Departamento de Proyectos Europeos del Instituto de Tecnologías Educativas (ITE). Además la mayoría del alumnado considera que las TIC favorecen el uso de otros idiomas. De hecho, cada vez se emplean más tanto para animar a la lectura como para el aprendizaje de idiomas en numerosos centros de estudio. Para finalizar, puede destacarse que, la mayoría están poco o nada de acuerdo con la afirmación de que Internet puede sustituir la función del profesorado y consideran que las TIC pueden emplearse para educar en la diversidad; ambos aspectos son de interés con vistas a una educación integral dirigida a la mejora de la convivencia social. De

hecho, algunos autores (Javaloy, Espelt y Cornejo, 2001) encuentran que estos recursos contribuyen a potenciar el denominado paradigma de la identidad que enfatiza aspectos sociales tan necesarios como la conciencia social y los valores y de ahí la necesidad de su empleo también con esta finalidad.

El alumnado participante en este estudio ha otorgado importancia a la utilización del visionado de vídeo y del cineforum en su proceso de aprendizaje. En este sentido, según pone de manifiesto Bartolomé (2008), la digitalización del vídeo representa una nueva oportunidad para avanzar en la alfabetización mediática, para potenciar las redes sociales y los aprendizajes colaborativos con ayudas del audiovisual, y convertir las sesiones de clase en espacio de encuentro, intercambio y debate. Otro estudio (Pereira, 2003) argumenta la necesidad de servirse de los medios audiovisuales como el cine incluso para abordar de una forma viva temas transversales y relevantes como la educación en valores como la solidaridad.

Puede destacarse que los estudiantes de secundaria participantes en este estudio tienen, por tanto, muy buena predisposición hacia el uso de las TIC en su proceso de aprendizaje. También otorgan bastante importancia al uso de herramientas colaborativas de la Web 2.0 (foros, wikis, chat, blogs, redes sociales) para su formación en com-

petencias. Este resultado guarda coherencia con otros estudios (Fernández y Mena, 2010; Ríos y Ruiz, 2011) que exhiben que el uso de estas herramientas tiene un gran potencial en el campo de la educación, tanto en el aprendizaje formal como informal, ya que a través de ellas el alumnado puede expresarse por sí mismo a la vez que se promueven relaciones y otros aspectos relacionados con la comunicación con otros miembros de la comunidad educativa y de fuera de ella.

En la misma línea que los estudios anteriores, según se desprende de los datos aportados por el Instituto Nacional de Tecnologías de la Comunicación en el año 2009 el 69% de los usuarios de redes sociales en España correspondía a la franja de edad de los 15 a los 34 años, por lo que es importante considerar sus potencialidades también en la educación. De hecho, según Castañeda (2010) es necesario hablar de las redes sociales en relación con la educación desde tres perspectivas educativas complementarias: 1) Aprender con redes sociales (aprendizajes que se llevan a cabo dentro de la educación formal y no formal o lo que es lo mismo, aprendizajes reglados); 2) Aprender a través de redes sociales (procesos de aprendizaje informales en los que los usuarios de las redes pueden aprender de manera autónoma e independiente al formar parte de esa red); y 3) Aprender a vivir en un mun-

do de redes sociales (necesidad de informar y concienciar de que el uso que se haga de ellas ampliará las posibilidades que ofrecen así como del papel de las mismas en toda nuestra vida en los diferentes roles, como aprendices y como personas, que se es capaz de asumir). Se puede señalar que las redes sociales se han introducido de forma significativa en nuestras vidas y la educación no puede permanecer ajena a esta realidad.

En otros estudios sería interesante analizar diferencias en la predisposición y actitudes hacia las TIC en función del género ya que puede ser una variable relevante según señalan algunas investigaciones (Adebanjo, 2004; Hoxmier, Nie y Purvis, 2000; Wallace y Clariana, 2005; Tekinarlan, 2008), así como en distintos niveles educativos. Los resultados obtenidos en este estudio demuestran que el alumnado de secundaria está bastante de acuerdo con la afirmación de que el nivel socioeconómico de las familias puede influir en que conozcamos Internet. Como resultados más significativos, se encuentra que los estudiantes y el profesorado muestran muy buena predisposición hacia el uso de las TIC en el contexto educativo. No obstante, se están analizando otros datos más específicos sobre la predisposición de los docentes y se hace necesario seguir profundizando en futuras investigaciones en dichas variables para obtener

resultados más concluyentes al respecto.

Para finalizar, se señala que la información obtenida resulta de interés tanto para la formación de los docentes como para la integración de las TIC en el currículo académico. Se aportan datos relevantes que pueden contribuir a optimizar el proceso de enseñanza/aprendizaje en Enseñanza Secundaria Obligatoria. Ante las continuas transformaciones que están experimentando nuestras instituciones al igual que el resto de la sociedad, el mundo educativo no puede quedarse fuera de las muchas posibilidades de aplicación que brindan las tecnologías digitales en la educación potenciando el desarrollo de numerosos conocimientos, procedimientos y aptitudes transversales como la competencia social, las aptitudes de comunicación y organización de las posibilidades formadoras de los

docentes y el alumnado. El fomento de dichas competencias relacionadas con las TIC hace más fácil contactar con realidades muy diferentes y contribuye al enriquecimiento personal del alumnado y del profesorado; eliminando o disminuyendo barreras para el acceso a los recursos y oportunidades que brinda la educación superior, facilitando el desarrollo de planteamientos más colaborativos con el aprendizaje, y favoreciendo el aprendizaje autónomo así como el seguimiento de nuevos enfoques a los habituales de la enseñanza y aprendizaje tradicional que, cuando menos, complementan estos últimos. También permitiría proporcionar, entre otras muchas ventajas, un feedback más efectivo y el intercambio continuo de información, aspectos ambos tan necesarios en el ámbito de la formación y de la educación.

## Referencias

- Adebanjo, A. A. (2004). The attitude and gender difference in the utilization of computer among undergraduates. *Journal of Computer Literacy*, 5, 171-183.
- Barroso, J. y Cabero, J. (2010). *La investigación educativa en TIC. Visiones prácticas*. Madrid: Síntesis.
- Bartolomé, A. (2008). *Vídeo digital y educación*. Madrid: Síntesis.
- Cabero, J. y Gisbert, M. (2005). *Formación en Internet. Guía para el diseño de materiales didácticos*. Sevilla: MAD.
- Carr, N. (2011). *Aguas superficiales*.

- ¿Qué está haciendo Internet con nuestras mentes?* Madrid: Taurus.
- Castañeda, L. (2010). *Aprendizaje con redes sociales. Tejidos educativos para los nuevos entornos*. Sevilla: MAD.
- Cebrián, M. y Gallego, M. J. (2011). *Procesos educativos con TIC en la sociedad del conocimiento*. Madrid: Pirámide.
- De Pablos, J. (2009). *Tecnología educativa. La formación del profesorado en la era de Internet*. Málaga: Aljibe.
- De Pablos, J., Area, M., Valverde, J. y Correa, J. M. (2010). *Políticas educativas y buenas prácticas con TIC*. Barcelona: GRAÓ.
- Fernández, M. A. y Mena, E. (2010). *El tutor 2.0: Aplicaciones para entornos virtuales de aprendizaje*. Málaga: Aljibe.
- García-Valcárcel, A. (2007). Herramientas tecnológicas para mejorar la docencia universitaria. Una reflexión desde la experiencia y la investigación. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 10, 125-148.
- Hoxmier, J. A., Nie, W., & Purvis, G. T. (2000). The impact of gender and experience on user confidence in electronic mail: Industry trend or event. *Journal of End User Computing*, 7, 99-106.
- Instituto Nacional de Tecnologías de la Comunicación (2009). Estudio sobre la privacidad de los datos personales y la seguridad de la información en las redes sociales online (documento en línea). Recuperado de [www.inteco.es](http://www.inteco.es)
- Javaloy, F., Espelt, E. y Cornejo, J. M. (2001). Internet y movimientos sociales: un enfoque psicosocial. *Anuario de Psicología*, 32, 31-37.
- Martínez, T. y Aguaded, J. (2004). *El uso de las TIC en alumnos principiantes de las universidades españolas*. Granada: GEU.
- Morales, F. M. (2009, diciembre). *Empleo de TIC en la enseñanza práctica: Análisis comparativo en diferentes niveles educativos*. Comunicación presentada en el I Congreso Internacional sobre uso y buenas prácticas con TIC, Universidad de Málaga, España.
- Pereira, C. (2003). El cine, nuevo escenario de la educación. En Romaña Blay, M. T. y Martínez Martín, M. (Eds.), *Otros lenguajes en educación*. Barcelona: ICE-Universitat de Barcelona, pp. 101-105.
- Ríos, J. M. y Ruiz, J. (2011). *Competencias, TIC e innovación. Nuevos escenarios para nuevos re-*

- tos. Sevilla: MAD.
- Rubio, A. y Álvarez, A. (2010). *Formación de formadores después de Bolonia*. Madrid: Díaz de Santos.
- Sangrá A. y González, M. (2004). *La transformación de las universidades a través de las TIC: discursos y prácticas*. Barcelona: UOC.
- Tekinarslan, E. (2008). Computer anxiety: A cross-cultural study of Dutch and Turkish University students. *Computers in Human Behaviour*, 24, 1572-1584.
- Trujillo, A. (2005). Nuevas tecnologías y psicología. Una perspectiva actual. *Apuntes de Psicología*, 23, 321-335.
- Wallace, P. y Clariana, R. B. (2005). Gender difference in computer-administered versions Paper-based Tests. *International Journal of Instructional Media*, 32, 37-45.

---

Correspondencia. Francisco Manuel Morales Rodríguez. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Psicología. Universidad de Málaga. Campus de Teatinos, s/n, 29071, Málaga, España. Teléfono: 680976924; 952132988 · E-mail: framorrod@uma.es

**Francisco-Manuel Morales Rodríguez.** Profesor de Psicología de la Educación del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Psicología. Universidad de Málaga (España). Doctor en Psicología, Licenciado en Psicología, Licenciado en Ciencias del Trabajo. Máster Universitario en Agentes de Inserción Sociolaboral y Expertos Universitarios en Formación y Empleo; Educación Infantil. Orientador Educativo. También posee amplia experiencia profesional en Ayuntamientos, empresas y otras instituciones públicas en el ámbito de la psicología educativa, en especial, en lo que a la orientación vocacional se refiere. Participación en proyectos de investigación y coordinador de Proyectos de Innovación Educativa. Autor de libros, artículos y otras publicaciones en congresos nacionales e internacionales sobre competencia social, educación para la solidaridad, evaluación epidemiológica del estrés cotidiano infantil y su afrontamiento, etc.

Fecha de recepción: 15/7/2012

Fecha de revisión: 30/7/2012

Fecha de aceptación: 22/10/2012



# **Prejuicios, inmigración y educación. Actitudes del alumnado de secundaria en el País Vasco**

## **Prejudices, immigration and education. Attitudes in secondary education in the Basque Country**

Felix Etxeberria Balerdi, Hilario Murua Cartón, Joxe Garmendia Larrañaga y Juan Etxeberria Murgiondo

Universidad del País Vasco

### Resumen

Hacemos una recopilación de los cuestionarios y los catálogos más conocidos sobre los prejuicios que existen en la sociedad en materia de inmigración y elaboramos un nuevo cuestionario, con escalas positivas y negativas de prejuicios, para aplicarlo al alumnado de secundaria del País Vasco. Analizamos las respuestas de cerca de 1500 alumnos y obtenemos los principales prejuicios que existen entre este alumnado. Después examinamos esos prejuicios más consolidados y establecemos un contraste con datos científicos, informes, estudios, etc. que ponen en discusión la solidez de esos prejuicios. Como resultado de este trabajo, creemos que ponemos a disposición de los educadores, dentro y fuera del aula, las bases para elaborar estrategias y planes de intervención educativa con el alumnado de secundaria.

Palabras clave: Prejuicios, inmigración, educación, actitudes, educación secundaria.

### Abstract

We carried out a review of the best-known questionnaires and catalogues on prejudices regarding immigration that exist in society and we drew up a new questionnaire, with positive and negative scales of prejudices, in order to apply them to secondary school students in the Basque Country. We analysed the responses of almost 1500 students and thus obtained results for the main prejudices existing amongst the students. Subsequently we examined these, the most consolidated, prejudices and compared them with scientific data, reports and other research, and which have generated debate about these prejudices. As a result of this research, we believe that we have made available to educators, inside and outside the classroom, the basis for drawing up strategies and plans for educational intervention with secondary school students.

Keywords: Prejudices, immigration, education, attitudes, secondary education.

## Escalas e instrumentos de medida sobre prejuicios e inmigración

La medida de las actitudes y prejuicios hacia los colectivos inmigrantes ha sufrido una importante transformación en el tiempo, al constatarse que existe una clara contradicción entre las manifestaciones explícitas de las actitudes prejuiciosas, en aparente descenso, y los comportamientos racistas, siempre presentes. Esta situación ha llevado a algunos autores (Dovidio y Gaertner, 1986) a la sospecha de que ese cambio de actitudes respecto al racismo manifiesto tiene más de apariencia que de realidad. Da la impresión de que es una manera más correcta de expresarse, más aceptable socialmente, mientras que los prejuicios y comportamientos siguen manteniéndose bajo otras formas de expresión, de una manera más sutil. Según estos autores, los sentimientos negativos hacia los inmigrantes no se expresan a través del odio o comportamientos manifiestos, sino a través de otras expresiones más sutiles, como la incomodidad, descontento, inseguridad, sentimiento de amenaza, etc. Es lo que ha venido en llamarse racismo simbólico, moderno, sutil, aversivo, latente, etc. que tienen en común estar caracterizados por sentimientos y creencias discriminatorios con matices diferentes al racismo tradicional.

Para Wieviorka (1991), el fenó-

meno del racismo abarca un conjunto amplio de expresiones, dependiendo de las circunstancias históricas y sociales, que pueden tener mayor o menor intensidad, desde el prejuicio a la violencia, pasando por la segregación y discriminación. En realidad, el discurso racista parece hacerse más moderado, más correcto, pero en el fondo va evolucionando, adquiriendo distintas formas que cumplen con la misma función que realiza el discurso racista tradicional: justificar y reforzar las relaciones de poder y dominación que tienen unos grupos sobre otros. Ya Allport (1962) afirmaba que el prejuicio se disfraza de formas aceptables e indirectas, para evitar las consecuencias negativas del que mantiene una actitud explícita.

Por las razones antes indicadas, cuando se pregunta a los ciudadanos sobre determinadas actitudes respecto a los inmigrantes, los ítems de carácter racista tradicional tienden a ser respondidos de manera más moderada por ser socialmente más aceptados. Pero si los ítems se refieren a prácticas culturales, prestaciones sociales y otros aspectos más abstractos, las respuestas inciden más directamente en reflejar actitudes de rechazo o prejuicio sutil. En esta línea es en la que han trabajado McConahay, Hardee y Batts (1981) con su Escala de Racismo Moderno, y más recientemente Pettigrew y Meertens (1995) con las Escalas de Prejuicio

Manifiesto y Prejuicio Sutil. En España, Rueda y Navas (1996) han realizado una adaptación de estas escalas al contexto español, con su instrumento denominado Escala Manifiesta y Escala Sutil. Estos autores utilizaron como grupo de investigación a estudiantes de Secundaria y primeros cursos de universidad, y el colectivo objeto de prejuicio estaba constituido por gitanos, magrebíes y negros.

### Estudios sociológicos

La presencia de los prejuicios en nuestra sociedad ha sido analizada de una manera continuada desde distintas entidades y puntos de vista. El Observatorio de Asuntos Sociales del País Vasco (Ikuspegi) realiza periódicamente estudios sobre las percepciones y actitudes hacia la inmigración extranjera (Ikuspegi, 2011). El Ararteko, o Defensor del Pueblo del País Vasco, ha realizado así mismo varios estudios en los que se recogen las actitudes de los escolares respecto a determinados colectivos de la sociedad (Ararteko, 2009). El Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS, 2009) muestra también los resultados al nivel del estado español. También desde la Unión Europea (Conseil de l'Europe, 2011) se ha tratado el tema de los prejuicios, analizando la situación en diversos países europeos.

Las principales conclusiones

que se pueden extraer de estos estudios muestran que la existencia de prejuicios es un hecho consolidado en nuestra sociedad y que el paso de los años viene a certificar la consistencia de esas creencias y actitudes de la ciudadanía.

### Iniciativas de prevención y formación

Además de estos estudios, contamos también con otros trabajos realizados por diversas instituciones que han analizado el tema de los prejuicios desde una óptica pedagógica y han elaborado varios catálogos de los principales prejuicios o rumores para su utilización en la prevención y en la formación. Destacamos principalmente a la Cruz Roja, el Ayuntamiento de Barcelona, el Gobierno Vasco y el Consejo de Europa.

Todos estos catálogos de prejuicios tienen una curiosa coincidencia en cuanto a su número, mayoritariamente 12, y en cuanto a su contenido relativo a “nos están invadiendo, acaparan las ayudas sociales, aumentan la delincuencia, quitan el trabajo a los de aquí, etc.”.

El Ayuntamiento de Barcelona, dentro del plan general denominado “*Estrategia para combatir rumores y estereotipos sobre diversidad cultural*”<sup>[1]</sup>, ha detectado 12 rumo-

1. <http://www.bcnantirumors.cat/>

res que se repiten cada vez con más frecuencia y que afectan de manera transversal a toda la población extranjera. Estos 12 rumores identificados pueden consultarse con detalle y enlazar con documentación relativa a datos y reflexiones que se recogen en el “*Manual para combatir los rumores y estereotipos sobre la diversidad cultural*”

1. Llegada de inmigrantes: “Nos están invadiendo”
2. Sistema de Bienestar. “Copan las ayudas sociales”
3. Impuestos. “No pagan impuestos”
4. Comercio. “Reciben ayudas para abrir comercios, no les inspeccionan”
5. Sistema sanitario. “Abusan de los servicios sanitarios y colapsan las urgencias”
6. Identidad. “Estamos perdiendo la identidad”
7. Convivencia y civismo. “No conocen las normas, son incívicos”
8. Vivienda. “Viven apiñados y bajan el nivel de los pisos”
9. Sistema educativo. “Bajan el nivel de las escuelas”
10. Espacio público. “Sobreocupan y hacen mal uso del espacio público”
11. Trabajo y formación. “No tienen formación. QUITAN trabajo”
12. Integración. “Son una carga y no

se quieren integrar”

Por su parte, la Cruz Roja ha elaborado un *Argumentario* en torno a los prejuicios más frecuentes, con el fin de crear una herramienta de sensibilización para difundir una imagen más positiva y normalizadora de las personas inmigrantes<sup>[2]</sup>.

Con esta herramienta se pretende abordar los prejuicios más presentes en la sociedad y los argumentos objetivos basados en estudios y datos oficiales para desmontarlos.

1. La inmigración es un problema
2. El país está amenazado por una invasión migratoria
3. Denominación de inmigrantes irregulares como ilegales
4. Vinculación entre aumento de delincuencia e inmigración
5. Las personas inmigrantes se benefician indebidamente de los recursos y ayudas sociales
6. Las personas inmigrantes van más al médico y son fuente de enfermedades raras
7. Las personas inmigrantes poseen un nivel educativo bajo
8. Las personas inmigrantes bajan el nivel educativo
9. La inmigración amenaza con alterar la identidad de España. No respetan las normas ni se adaptan a las costumbres

2. [http://www.cruzrojamadrid.org/que\\_hacemos/inmigrantes\\_y\\_refugiados/](http://www.cruzrojamadrid.org/que_hacemos/inmigrantes_y_refugiados/)

10. Las personas inmigrantes no se quieren integrar
11. La migración actual no tiene nada que ver con la migración española anterior
12. La inmigración compite con la mano de obra nacional y baja los salarios de la población autóctona.
3. Los trabajadores inmigrantes nos quitan los empleos.
4. Los trabajadores inmigrantes hacen bajar los salarios
5. Los inmigrantes y sus descendientes están menos formados que nosotros
6. Los inmigrantes abusan del estado social

También desde la División para la investigación y el desarrollo de la cohesión social del Consejo de Europa se ha realizado un extenso trabajo de investigación sobre los conceptos, los marcos, la organización institucional, las responsabilidades de los diversos agentes indispensables para construir una Europa del bienestar para todos, incluidos los inmigrantes y sus descendientes (Conseil de l'Europe, 2011a)<sup>[3]</sup>.

En este estudio-guía se hace un análisis de la función de los estereotipos en tanto que vehículos de exclusión social y se muestra hasta qué punto los inmigrantes son el foco principal de los estereotipos nefastos. El listado de prejuicios más frecuentes elaborado por el Consejo de Europa está compuesto de la siguiente forma:

1. Los inmigrantes aumentan la criminalidad
2. Los inmigrantes traen enfermedades al país.

3. [http://www.coe.int/t/dg3/socialpolicies/socialcohesiondev/source/GUIDEMIGRANTS\\_FR.pdf](http://www.coe.int/t/dg3/socialpolicies/socialcohesiondev/source/GUIDEMIGRANTS_FR.pdf)

7. Los inmigrantes abusan del sistema de asilo
8. Los inmigrantes se mezclan entre ellos
9. Los inmigrantes construyen sociedades paralelas
10. Los niños inmigrantes bajan el nivel de nuestras escuelas
11. las mujeres inmigrantes viven en situación de minoría
12. Los inmigrantes ocupan los empleos que los trabajadores autóctonos no quieren
13. Los inmigrantes pagarán nuestros retiros.

Recientemente, desde el Departamento de Empleo y Asuntos Sociales del Gobierno Vasco (2012a), se ha elaborado una guía práctica para combatir los rumores, estereotipos y prejuicios hacia la inmigración. Esta Guía, denominada “Frena el Rumor”<sup>[4]</sup>, contempla un catálogo similar de rumores con arreglo al siguiente listado:

1. No podemos aceptar más inmi-

4. <http://www.freraelrumor.org/index.aspx>

- grantes: son demasiados.
2. Los inmigrantes viven de las ayudas sociales y abusan de ellas.
  3. Los inmigrantes nos quitan el trabajo.
  4. La inmigración aumenta el machismo y la violencia de género.
  5. Los inmigrantes no se quieren integrar.
  6. Los inmigrantes abusan del sistema sanitario vasco y colapsan las urgencias.
  7. El alumnado inmigrante baja el nivel educativo de las escuelas y genera guetos en los centros.
  8. Se llevan los pisos de protección oficial: tienen preferencia y más posibilidades que los vascos.
  9. Viven apiñados y en malas condiciones. Esto encarece el mercado de alquiler y deprecia los barrios en los que se instalan.
  10. La inmigración provocará que otra vez se pongan encima de la mesa las cuestiones religiosas y frenará el camino hacia la laicidad.
  11. Sobreocupan el espacio público y hacen un mal uso del él.
  12. No conocen las normas, carecen de civismo.

Esta unanimidad a la hora de realizar el listado de los principales prejuicios que existen en nuestra sociedad respecto a la inmigración nos da pie a plantearnos nuevos interrogantes. Las preguntas clave a las que hay que dar

respuesta son, en primer lugar, saber el peso real o el grado de consistencia que tiene cada uno de estos prejuicios entre el alumnado y, en segundo lugar, la utilidad que pueda tener el conocimiento de esas actitudes a la hora de elaborar un plan de intervención o una guía educativa para prevenir y combatir los prejuicios en la educación secundaria.

### Objetivos

En este trabajo, se trata de responder a las dos preguntas anteriores con el fin de afinar con más precisión las principales creencias y actitudes que tiene el alumnado de secundaria en materia de inmigración. ¿Cuáles son los prejuicios que realmente tienen más arraigo entre nuestros adolescentes? ¿Qué utilidad educativa puede tener el conocimiento de estos resultados?. Para ello nos proponemos las siguientes tareas:

- Analizar los prejuicios y actitudes sobre la inmigración del alumnado de secundaria de Gipuzkoa, tanto en sus aspectos positivos como negativos.
- Establecer una cierta jerarquía para diferenciar cuáles de esos prejuicios tienen más peso.

## Método

### Participantes

Se han analizado las opiniones de 1.493 alumnas y alumnos de Secundaria de Gipuzkoa, desde 1º de ESO a Bachillerato Superior (12 a 17 años), durante el primer trimestre del año 2012. Son alumnos y alumnas de diferentes modelos lingüísticos y de diferente

origen, autóctonos e inmigrantes. Los centros escolares examinados fueron 13, en Gipuzkoa, de nivel socioeconómico medio-bajo. Hemos analizado un número similar de sujetos en cada nivel de edad. Se pasaron los cuestionarios en todos los centros que respondieron afirmativamente a nuestra solicitud para realizar la investigación. Los propios profesores del centro fueron instruidos para pasar las preguntas en sus correspondientes aulas.

Tabla 1

*Participantes en el estudio*

Curso	Edad años	Número alumnos
ESO 1	12	268
ESO 2	13	248
ESO 3	14	267
ESO 4	15	198
BACHILLER 1	16	305
BACHILLER 2	17	207
Total		1.493

De los 1.493 alumnos encuestados, el 52% son chicas, y el 48% son chicos. Respecto al país de nacimiento, el 91,6 % ha nacido en el País Vasco y el 8,4 % ha nacido en el extranjero.

### Instrumentos

Por nuestra parte, desde la Univer-

sidad del País Vasco, hemos realizado una adaptación de algunos de los instrumentos antes citados, especialmente teniendo en cuenta además los estudios sociológicos y los catálogos de prejuicios que distintas entidades, también señaladas más arriba, han ido elaborando con fines formativos. Fruto

de este trabajo fue la construcción de una serie de ítems, 15 en positivo y 15 en negativo, que tras una depuración estadística quedaron definidos como el cuestionario que hemos utilizado, que consta de 20 ítems, 10 en positivo y 10 en negativo

Uno de los aspectos que hemos querido resaltar en nuestro cuestionario de evaluación ha sido el contar con los datos referentes a actitudes tanto positivas como negativas, es decir, teniendo en cuenta los aspectos fuertes o constructivos de los encuestados, frente a los puntos más débiles o discriminatorios de los examinados. Un ejemplo de ítem positivo es "*Las personas inmigrantes son trabajadoras*", mientras que un ejemplo negativo está representado por "*Los inmigrantes nos están invadiendo*". Las dos escalas, positiva y negativa, ordenadas en razón de su valor en las respuestas, pueden verse en la tabla 2.

### **Procedimiento**

Se presentó la encuesta a los sujetos en el marco de un estudio sobre las actitudes del alumnado respecto a los inmigrantes. Tras cumplimentar unos datos identificativos respecto a modelo lingüístico, sexo, nivel escolar y origen de nacimiento, valoraron los 10 ítems positivos y 10 ítems negativos en una escala de Likert que va de 1 a 10 puntos. El total de los ítems posi-

vos suma 100 puntos y el de los negativos también es de 100 puntos.

### **Análisis estadísticos o diseños de investigación**

El análisis de Fiabilidad realizado para las dos escalas, positiva y negativa, nos ofrece una Alpha de Cronbach de 0,782 para la escala positiva y de 0,801 para la escala negativa. Se considera que a partir de valores superiores a 0,7 son suficientes para garantizar la fiabilidad de la escala. Por lo tanto, podemos afirmar que el instrumento es fiable.

### **Resultados**

A continuación mostramos de mayor a menor los valores obtenidos (máximo 10) en las dos escalas que se han medido en nuestro cuestionario sobre actitudes relacionadas con la inmigración.

Examinando en la Tabla 2 los resultados obtenidos en el conjunto de la muestra examinada, la media de las puntuaciones positivas es de 6,5, sobre 10, muy por encima de la media de las puntuaciones negativas, 4,5. Esto puede indicar que las actitudes del alumnado examinado pesan más en sentido favorable a la convivencia y la aceptación de las personas inmigrantes. Puede indicar, en principio, una buena base para el trabajo preventivo y de

preparación del alumnado.

El balance es muy positivo en referencia a la defensa de los derechos humanos para los inmigrantes. Esto puede dar un buen juego para su posterior utilización en la elaboración de pro-

gramas educativos sobre el tratamiento de los prejuicios. También destaca la imagen que los encuestados tienen sobre los inmigrantes, como trabajadores, gente buena y que hacen los trabajos que la gente de aquí no quiere.

Tabla 2

*Participantes en el estudio*

Ítem	Puntuación
Escala Positiva	
Los inmigrantes deben tener los mismos derechos que los demás	7,22
Gracias a los inmigrantes conocemos otras culturas y lenguas	6,54
Los inmigrantes hacen los trabajos que la gente de aquí no quiere	6,29
Las personas inmigrantes son trabajadoras	5,80
Las personas inmigrantes son gente buena	5,63
Las personas inmigrantes hacen las cosas bien	5,10
Con los inmigrantes aprendemos muchas cosas	5,08
Las personas inmigrantes son amables	5,05
Los inmigrantes nos ayudan para vivir mejor	4,06
Los inmigrantes ayudan a mejorar la economía de Euskadi	3,87
Media puntuaciones positivas	6,50
Escala Negativa	
Los inmigrantes reciben mas ayudas que los de aquí	6,23
Los inmigrantes quitan el trabajo a los de aquí	5,58
Los inmigrantes son mas machistas que los de aquí	5,36
Los inmigrantes nos están invadiendo	5,12
Por culpa de los inmigrantes el Euskara se perderá	4,59

Los inmigrantes aumentan la delincuencia	4,30
Los inmigrantes tienen menos formación y cultura que los de aquí	4,17
Los inmigrantes bajan el nivel de nuestras escuelas	4,03
Los inmigrantes traen enfermedades a Euskadi	3,64
Los inmigrantes quieren imponernos su religión	3,55
Media puntuaciones negativas	4,50

Junto al balance positivo conviven también actitudes negativas entre el alumnado, con lo que se confirma una de las características de este y otros estudios, es decir, la presencia de una doble actitud de los encuestados, una actitud dual que muestra muchos aspectos positivos, pero también comparte las actitudes y creencias ne-

gativas reflejadas en las encuestas y barómetros. Da la impresión de que vemos a los inmigrantes como personas con los mismos derechos humanos que los nativos, que ayudan y trabajan, pero al mismo tiempo los consideramos como invasores, abusando de las ayudas sociales, originando más delincuencia y quitando el trabajo a los de

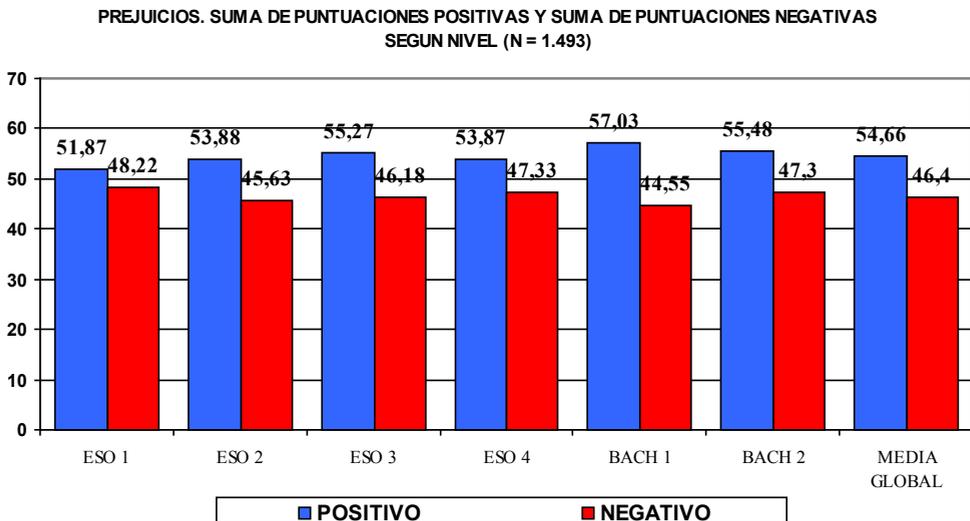


Figura 1. Prejuicios y edad.

aquí. Esta aparente contradicción está muy generalizada en los estudios que conocemos. Es la dualidad consolidada en nuestra sociedad que ve con recelo al inmigrante, aunque sabe que necesita de él por razones demográficas y económicas. Es también una visión pragmática y utilitarista, muy egoísta, que considera a la inmigración como un mal menor, como trabajadores pero sin derechos y sin legitimidad para vivir como los demás nativos.

## Las actitudes del alumnado según edad, sexo y procedencia

### 1. Prejuicios y edad

En la figura 1 pueden verse las

puntuaciones totales, el resultado del sumatorio de los ítems positivos y negativos (máximo 100 puntos en cada una de las escalas). Las puntuaciones positivas y negativas se mantienen de modo similar en el nivel de ESO, Educación Secundaria Obligatoria (12 – 15 años). Tampoco sufren variaciones significativas las puntuaciones en el nivel de Bachillerato (16-17 años).

Por otra parte, si analizamos la figura 2, comparando las puntuaciones totales entre cada una de las etapas (ESO y Bachillerato), podemos comprobar que en el nivel de Bachillerato (16-17 años) el total de los ítems positivos aumenta significativamente respecto a la etapa ESO (12-15 años), mientras que

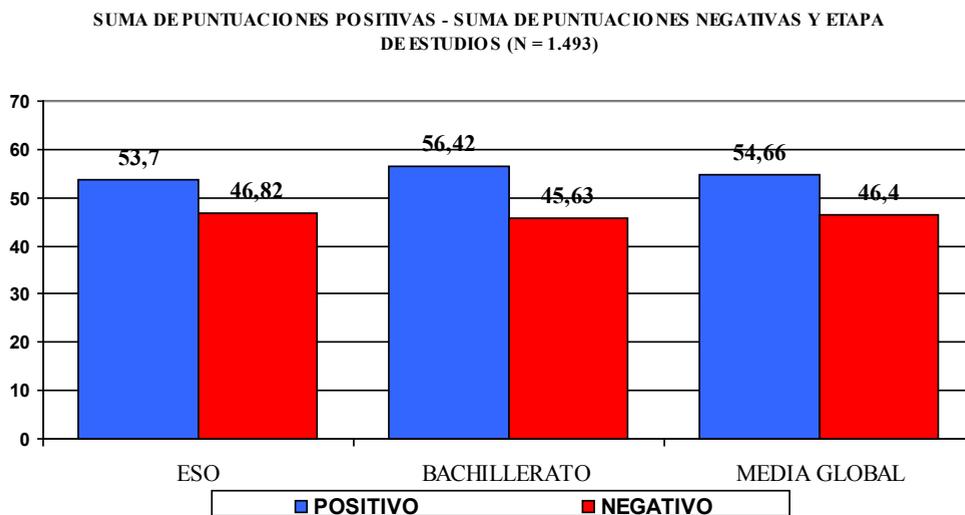


Figura 2. Prejuicios y etapas educativas.

el total de los ítems negativos no varía de modo significativo al comparar el nivel de ESO con el Bachillerato. En la tabla 3 podemos comprobar que las diferencias de las puntuaciones en las dos etapas sí son significativas en la escala positiva, pero no son significativas en la escala negativa. Respecto a

Tabla 3

*Valores estadísticos y significatividad de las diferencias de puntuación entre etapas*

	Etapas	N	Media	Desv. típ.	t	Signif.
Valor. positivos	ESO	870	53,70	13,245		
	BACHILLER	471	56,42	12,783	-3,637	,000
Valor. negativos	ESO	850	46,82	16,159		
	BACHILLER	471	45,63	15,203	1,307	,191
Valor. Total	ESO	782	7,13	24,998		
	BACHILLER	443	10,86	24,343	-2,538	,011
Total		1.493				

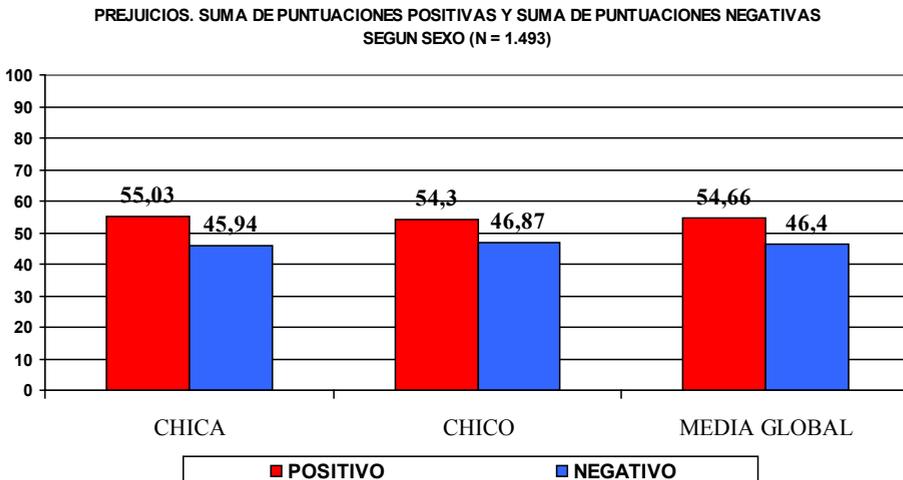


Figura 3. Prejuicios y sexo.

la variable sexo (Figura 3), en nuestro estudio los chicos y chicas obtienen puntuaciones similares en relación al nivel de actitudes y prejuicios global. Se constata que, aunque haya pequeñas diferencias a favor de las chicas en la escala positiva y a favor de los chicos en la escala negativa, estas diferencias no son significativas. El diferencial positivo-negativo en los chicos es de 7,43 puntos, mientras que en el caso de las chicas es de 9,09 puntos.

En un análisis detallado solamente encontramos algunos ítems que muestran diferencias significativas entre los dos sexos. Comprobamos que las chicas puntúan más alto en el caso de tres ítems positivos:

- Los inmigrantes son amables
- Con los inmigrantes aprendemos muchas cosas

- Gracias a ellos conocemos otras culturas y lenguas.

Los chicos, por su parte, puntúan más alto en tres ítems negativos:

- Los inmigrantes aumentan la delincuencia
- Los inmigrantes bajan el nivel de nuestras escuelas.
- Los inmigrantes traen enfermedades a Euskadi.

## 2. Prejuicio y lugar de nacimiento

En nuestro estudio comparativo entre las puntuaciones en las escalas de las actitudes y prejuicios ante la inmigración, como era de suponer, se constatan diferencias muy significativas entre los valores obtenidos con los alumnos inmigrantes y los alumnos nativos.

PREJUICIOS. PUNTUACIONES POSITIVAS Y NEGATIVAS SEGUN ORIGEN (N = 1.493)

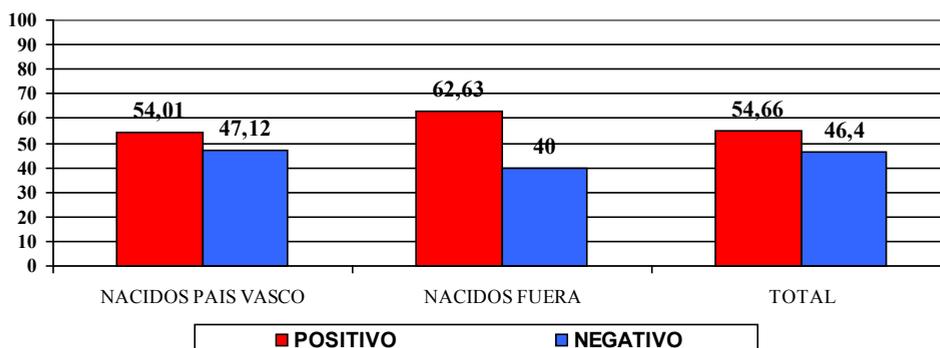


Figura 4. Prejuicios y origen de nacimiento.

En la figura 4 observamos que las puntuaciones en la escala positiva son significativamente más altas en el caso de los inmigrantes, mientras que las cifras en la escala negativa son significativamente más elevadas entre el alumnado autóctono. Los inmigrantes tienen una imagen más positiva de sí mismos y una menor autopercepción negativa, en comparación con los estudiantes nacidos en el País Vasco. El diferencial de puntuaciones positivo-negativo es en el caso de los autóctonos de 7 puntos, subiendo a 22,63 puntos entre el alumnado inmigrante.

En un análisis más detallado de los distintos ítems que componen la escala positiva y negativa del cuestionario, observamos diferencias significativas en diversos aspectos. Como era de suponer, las personas nacidas fuera de Euskadi tienen mayor nivel de valoración positiva hacia los inmigrantes, mientras que los nacidos en el País Vasco superan a los extranjeros en los ítems de carácter negativo.

Todos los ítems positivos tienen puntuaciones significativamente más elevadas por parte de los inmigrantes, excepto el ítem “Hacen los trabajos que la gente de aquí no quiere”, en el que las diferencias no son significativas..

La mayoría de los ítems negativos tienen puntuaciones significativamente más elevadas por parte de los autóctonos, excepto los siguientes, en los que las diferencias no son significativas:

- Los inmigrantes aumentan la delincuencia
- Los inmigrantes tienen menos formación y cultura que los de aquí
- Los inmigrantes son más machistas que los de aquí.

La tabla 4 muestra los valores diferentes, según el origen de nacimiento, respecto a los ítems que han resultado con diferencias significativas:

Tabla 4

*Valores estadísticos y significatividad de las diferencias de puntuación entre etapas*

Ítem	País de nacimiento	N	Media	Desv. típ.	Signif.
Ítems Positivos					
Los inmigrantes nos ayudan para vivir mejor	PAIS VASCO	1298	3,95	2,018	,000
	Fuera	118	5,31	2,584	

Las personas inmigrantes son amables	PAIS VASCO	1289	4,95	1,823	,000
	Fuera	116	6,33	2,253	
Con los inmigrantes aprendemos muchas cosas	PAIS VASCO	1302	4,98	2,450	,000
	Fuera	117	6,33	2,659	
Las personas inmigrantes son trabajadoras	PAIS VASCO	1299	5,71	2,064	,000
	Fuera	118	6,62	2,360	
Deben tener los mismos derechos que los demás	PAIS VASCO	1285	7,14	2,914	,000
	Fuera	119	8,16	2,777	
Las personas inmigrantes hacen las cosas bien	PAIS VASCO	1288	5,06	1,711	,002
	Fuera	115	5,57	1,897	
Gracias a ellos conocemos otras culturas y lenguas	PAIS VASCO	1299	6,46	2,631	,000
	Fuera	118	7,53	2,646	
Las personas inmigrantes son gente buena	PAIS VASCO	1295	5,56	1,760	,000
	Fuera	113	6,39	2,258	
Hacen los trabajos que la gente de aquí no quiere	PAIS VASCO	1302	6,30	2,639	,274
	Fuera	116	6,02	2,892	
Ayudan a mejorar la economía de Euskadi	PAIS VASCO	1291	3,78	2,086	,000
	Fuera	117	4,81	2,330	
<hr/> Ítems Negativos <hr/>					
Los inmigrantes nos están invadiendo	PAIS VASCO	1291	5,22	2,778	,002

	Fuera	118	4,38	2,840	
Reciben mas ayudas que los de aquí	PAIS VASCO	1296	6,38	2,733	,000
	Fuera	118	4,99	2,842	
Por culpa de los inmigrantes el Euskara se perderá	PAIS VASCO	1296	4,70	2,835	,000
	Fuera	120	3,28	2,644	
Los inmigrantes quieren imponernos su religión	PAIS VASCO	1287	3,62	2,612	,000
	Fuera	117	2,71	2,446	
Los inmigrantes aumentan la delincuencia	PAIS VASCO	1297	4,32	2,335	,739
	Fuera	117	4,25	2,636	
Los inmigrantes traen enfermedades a Euskadi	PAIS VASCO	1294	3,71	2,465	,000
	Fuera	120	2,86	2,488	
Los inmigrantes quitan el trabajo a los de aquí	PAIS VASCO	1295	5,70	2,815	,000
	Fuera	118	4,28	3,063	
Tienen menos formación y cultura que los de aquí	PAIS VASCO	1280	4,16	2,446	,487
	Fuera	116	4,33	2,728	
Los inmigrantes bajan el nivel de nuestras escuelas	PAIS VASCO	1295	4,07	2,599	,022
	Fuera	118	3,49	2,760	
Los inmigrantes son mas machistas que los de aquí	PAIS VASCO	1289	5,44	2,726	,063
	Fuera	114	4,95	2,859	

## Discusión

Objetivos de la investigación. En relación a los objetivos de esta investigación, a lo largo de este trabajo hemos demostrado que en el seno del alumnado de ESO y de Bachillerato del País Vasco existen arraigadas una serie de actitudes positivas y negativas con respecto a la presencia de personas inmigrantes en la comunidad. Hemos mostrado también cuáles son las principales actitudes de carácter positivo y de carácter negativo, con lo cual disponemos de la información necesaria para elaborar planes y programas educativos en relación a los prejuicios hacia la inmigración.

Las escasas diferencias encontradas en razón de la edad y del sexo del alumnado nos permiten interpretar que los prejuicios están sólidamente arraigados entre los jóvenes, al igual que en el resto de la ciudadanía, o que no existen planes específicos en educación para combatir estas actitudes. Puede que ocurran ambas cosas a la vez.

Prejuicios y edad. Las puntuaciones del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) son bastante similares desde 1º hasta 4º, sin que apenas exista variación entre los 12 y los 15 años. Tampoco son significativas si las comparamos con el alumnado de Bachillerato.

Comparando las puntuaciones tota-

les entre cada una de las etapas (ESO y Bachillerato), podemos comprobar que en el nivel de Bachillerato (16-17 años) el total de los ítems positivos aumenta significativamente respecto a la etapa ESO (12-15 años), mientras que el total de los ítems negativos no varía de modo significativo al comparar el nivel de ESO con el Bachillerato. Es decir, al pasar de ESO a Bachillerato parecen mantenerse solidamente los prejuicios negativos, pero aumentan las actitudes positivas hacia la inmigración. También puede indicar que conforme avanza la edad, los jóvenes aprenden a responder más correctamente a determinadas preguntas.

En relación a la variable edad, si comparamos los resultados obtenidos en otras investigaciones en las que se ha analizado las respuestas del alumnado de ESO y Bachillerato, podemos comprobar que en el estudio de Fernández-Castillo y Fernández (2006) también se obtienen resultados similares. Sin embargo, se encuentran diferencias significativas dentro del bloque de alumnos de ESO analizados por García, Navas, Cuadrado y Mole-ro (2003), para quienes la Escala de Racismo Moderno arroja puntuaciones más altas para los alumnos de 2º de ESO, siendo las más bajas las de los alumnos de 4º de ESO (15 años). Fernández-Castillo y Fernández (2006) también encontraron diferencias significativas en la escala de prejuicios en-

tre los alumnos de ESO (12 a 14 años), ratificando la disminución del racismo manifiesto conforme aumenta la edad infantil. Por su parte, León, Ricardo y Gómez (2007) en una investigación realizada con alumnado de Magisterio, no obtuvieron diferencias significativas en razón de la edad ni del sexo. Eran sujetos mayores de 18 años. Sí vieron diferencias significativas en razón de la edad Retortillo, A., y Rodríguez, H. (2008), quienes comparando las puntuaciones de estudiantes de ESO/Bachillerato y estudiantes universitarios observaron mayor grado de racismo sutil por parte de los alumnos de Secundaria. Igualmente, García, Navas, Cuadrado, Morelo (2003), en una investigación con sujetos de 2º a 4º de ESO, observaron que el grado de Racismo Moderno desciende conforme los participantes se hacen mayores y avanzan de curso.

Teniendo en cuenta estas investigaciones llevadas a cabo en España, aunque no hay unanimidad, la conclusión que parece desprenderse de estas investigaciones es que las actitudes de prejuicio o de racismo definen una curva que tiene su máximo en los últimos años de primaria y primeros cursos de ESO y luego va descendiendo conforme aumenta la edad.

En nuestra investigación llevada a cabo en el País Vasco, no se observan diferencias significativas cuando comparamos las puntuaciones globales

en positivo o en negativo (diez ítems en cada uno) de los cuatro niveles de la Educación Secundaria Obligatoria (12-15 años), pero sí observamos diferencias significativas en la escala positiva cuando comparamos la etapa ESO (12 a 15 años) con el Bachillerato (16 años en adelante). Tampoco se encuentran diferencias significativas cuando analizamos con detalle los distintos ítems que componen cada una de las escalas negativa y positiva del cuestionario.

Respecto a las discrepancias entre nuestros resultados y los obtenidos en otras investigaciones hemos de decir que tampoco son unánimes las conclusiones en dichos estudios. Además, en nuestro caso, hay que tener en cuenta que el instrumento empleado no es el mismo.

Prejuicios y sexo. En relación a la variable sexo, no hay diferencias significativas entre chicos y chicas si tenemos en cuenta el total de ítems positivos y el total de ítems negativos. Sí aparecen diferencias significativas en tres ítems positivos, con puntuaciones más altas para las chicas, y en tres ítems negativos, con puntuaciones más altas para los chicos.

En las investigaciones de Fernández-Castillo y Fernández (2006) y García, Navas, Cuadrado y Molero (2003), se comprueba la existencia de puntuaciones más altas en la escala de Racismo en el caso de los chicos,

significativamente por encima de las puntuaciones de las chicas. Sin embargo en León, Ricardo y Gómez (2007) se muestra que las puntuaciones entre chicos y chicas no difieren significativamente. García, Navas, Cuadrado y Molero (2003), por su parte, constatan alguna diferencia en relación al sexo, siendo ligeramente superiores las puntuaciones de los chicos en la Escala de Racismo Moderno.

Teniendo en cuenta estas investigaciones llevadas a cabo en España, la conclusión en relación a la variable sexo, aunque no hay unanimidad, parece indicar que las actitudes de prejuicio de racismo son ligeramente superiores en el caso de los chicos, aunque las diferencias no son muy significativas.

En nuestra investigación llevada a cabo en el País Vasco, no se observan diferencias significativas entre las puntuaciones de los chicos y las chicas.

Al igual que con la variable edad, en el caso de la variable sexo, las discrepancias entre nuestros resultados y los obtenidos en otras investigaciones hemos de decir que tampoco son unánimes las conclusiones en dichos estudios. Por otra parte, hay que tener en cuenta que el instrumento empleado no es el mismo.

Prejuicios y origen. Como era de suponer, existen diferencias significativas entre las afirmaciones del

alumnado inmigrante y el alumnado autóctono. Si tenemos en cuenta el sumatorio total de los ítems negativos y positivos, esas diferencias indican que el alumnado inmigrante puntúa más alto en los aspectos positivos y más bajo en los ítems negativos. También son significativas las diferencias en la mayoría de los ítems por separado.

Otros autores han analizado el tema de los prejuicios desde el punto de vista de las personas inmigrantes (Navas, García, Rojas, Pumares y Cuadrado, 2006) han encontrado una mayor relación entre el prejuicio y la actitud de aculturación general entre autóctonos que entre inmigrantes. Es un interesante punto de vista que en nuestro caso no hemos analizado, pero que debiera tenerse en cuenta para hacerse una idea más completa de la relación entre alumnado autóctono e inmigrante y las consecuencias pedagógicas que de este hecho se derivan.

Diferencias entre el bloque positivo y el negativo. Comprobamos que, en todos los niveles, son más altas las puntuaciones en el bloque positivo que en el negativo. Las diferencias entre ambos bloques son más destacadas en los cursos superiores. Este dato permite albergar una buena dosis de esperanza a la hora de hacer planes y propuestas educativas, puesto que podremos contar con el concurso de una buena actitud de base hacia las perso-

nas inmigrantes por parte del alumnado que hemos examinado.

Aunque los datos de las actitudes negativas son inferiores en puntuación a las actitudes positivas, la existencia clara de varios aspectos negativos indicadores de prejuicio nos hace presumir que el cuestionario utilizado detecta bien los principales prejuicios que se repiten una y otra vez en todos los estudios e investigaciones que se han llevado a cabo, hasta el punto de constituir una especie de catálogo de tópicos sobre los prejuicios ante la inmigración.

### **Limitaciones**

Probablemente, los resultados de esta investigación reflejan una actitud “correcta” ante determinados problemas relacionados con la inmigración, a tenor de las expresiones abiertamente xenófobas que conocemos en la sociedad. Es de temer que las verdaderas actitudes y comportamientos prejuiciosos sean más intensos que los niveles que se reflejan en este estudio.

Fernandez-Castillo y Fernandez (2006) también manifiestan esta sospecha cuando afirman que “posible-

mente los sujetos tiendan a reprimir sus pensamientos racistas cuando han de expresarlos abiertamente... pero que por el contrario sí tiendan a mostrarse más prejuiciosos cuando han de expresar esa opinión de forma más suave, encubierta o sutil”.

Por otra parte, el hecho de que el cuestionario pregunte únicamente sobre las actitudes hacia las personas inmigrantes deja en la sombra la realidad de las actitudes de los inmigrantes hacia los autóctonos, con lo cual no disponemos de una información valiosa a la hora de elaborar planes y programas educativos.

En nuestro estudio no se ha tenido en cuenta la diferente procedencia de los inmigrantes y probablemente la actitud hacia los mismos por parte del alumnado autóctono varíe sustancialmente si se trata de magrebíes, latinos o rumanos.

Finalmente, no podemos dejar de lado el hecho de que en la escala positiva, pueden aparecer también varias respuestas favorables o actitudes entusiastas de apoyo a los inmigrantes que, probablemente tampoco tienen base en los hechos reales y que pueden constituir otro ejemplo de prejuicio, en este caso de tipo positivo.

## Referencias

- Allport, G. W. (1962). *La naturaleza del prejuicio*. Buenos Aires: Universitaria de Buenos Aires.
- Amnistía Internacional (2007). *Más riesgos y menos protección. Mujeres inmigrantes en España frente a la violencia de Género*. Recuperado de [http://www.es.amnesty.org/uploads/media/Informe\\_Mas\\_riesgos\\_y\\_menos\\_proteccion\\_231107.pdf](http://www.es.amnesty.org/uploads/media/Informe_Mas_riesgos_y_menos_proteccion_231107.pdf)
- Ararteko-Defensor del Pueblo (2009). *Transmisión de valores a menores*. Vitoria-Gasteiz: Institución del Ararteko.
- Ararteko-Defensor del Pueblo (2011). *Acceso de la población inmigrante en la CAPV a los servicios y prestaciones*. Vitoria-Gasteiz: Institución del Ararteko.
- Ayuntamiento de Barcelona (2011). *Estrategia para combatir rumores y estereotipos sobre diversidad cultural*. Recuperado de <http://www.bcnantirumors.cat/>
- Breckler, S. J. (1984). Empirical validation of affect and cognition as distinct components of attitude. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47, 1191-1205.
- Brown, R. (1995). *Prejuicio. Su Psicología Social*. Madrid: Alianza Editorial.
- Cea D'Ancona, M. A. y Vallés, M. S. (2010). *Evolución del racismo y la xenofobia en España. Informe 2010*. Madrid: Ministerio de Trabajo e Inmigración.
- Centro de Investigaciones Sociológicas (2009). *Actitudes hacia la inmigración*. Madrid: Autor.
- Conseil de l'Europe (2011a). *Guide des politiques pour le bien-être de tous dans les sociétés plurielles*. Strasbourg: Edition du Conseil de l'Europe. Recuperado de [http://www.coe.int/t/dg3/socialpolicies/socialcohesiondev/source/GUIDEMIGRANTS\\_FR.pdf](http://www.coe.int/t/dg3/socialpolicies/socialcohesiondev/source/GUIDEMIGRANTS_FR.pdf)
- Council of Europe (2011b). *Living together. Combining diversity and freedom in 21<sup>st</sup> Century Europe*. Report of the Group of eminent persons. Recuperado de [http://book.coe.int/EN/ficheouvrage.php?PAGEID=36&lang=EN&produit\\_aliasid=2615](http://book.coe.int/EN/ficheouvrage.php?PAGEID=36&lang=EN&produit_aliasid=2615)
- Consejo Económico y Social Vasco, (2011). *El impacto Económico y Social en la CAPV. Evolución Demográfica Prevista*. Bilbo: Autor.
- Cruz Roja (2012). *Manual para eliminar los prejuicios contra la inmigración*. Madrid: Cruz Roja Española Comunidad de Madrid. Recuperado de <http://www.cruzrojamadrid.org/contenidos/img/File/Empleo/Argumentario>

- Argumentario- Frente a la discriminación no te quedes sin argumentos.pdf
- Dovidio, J. F., & Gaertner, S. L. (1986). Prejudice, discrimination and racism: historical trend and contemporary approaches. En J. F. Dovidio & S. L. Gaertner (Eds.), *Prejudice discrimination and racism* (pp. 1-34). New York: Academic Press.
- Duckitt, J. (1992). Psychology and prejudice. An historical analysis and integrative framework. *American Psychologist*, 47, 1182-1193.
- Echebarria, J., González, J. L., Garai-cordobil, M. T. y Villarreal, M. (Eds.). (1995). *Psicología Social del Prejuicio y el Racismo*. Madrid: Ramón Areces.
- Emakunde (2012). *Estudio sobre las mujeres extranjeras de la sociedad vasca – 2011*. Vitoria-Gasteiz: Gobierno Vasco.
- Fernández-Castillo, A. y Fernández, J. (2006). Valoración del prejuicio racial en la infancia: adaptación preliminar de la escala de prejuicio racial sutil y manifiesto. *Infancia y Aprendizaje*, 29(3), 327-342.
- García, M. C., Navas, M. S., Cuadrado, I. y Molero, F. (2003). Inmigración y prejuicio: actitudes de una muestra de adolescentes almerienses. *Acción Psicológica*, 2(2), 137-147.
- Gobierno Vasco (2008). *El impacto económico de la inmigración extracomunitaria en la CAPV*. Vitoria-Gasteiz: Gobierno Vasco.
- Gobierno Vasco (2012a). *Frena el rumor. Guía práctica para combatir los rumores, los estereotipos y los prejuicios hacia la inmigración*. Vitoria: Departamento de Empleo y Asuntos Sociales del Gobierno Vasco.
- Gobierno Vasco (2012b). *V Encuesta Sociológica. Comunidad Autónoma Vasca, Comunidad Foral de Navarra y País Vasco Norte*. Vitoria: Viceconsejería de Política Lingüística. Gobierno Vasco.
- Gómez, A. y Huici, C. (2001). Valores y reducción de prejuicio. En M. Ros y V. V. Gouveia (Eds.), *Psicología social de los valores humanos. Desarrollos teóricos, metodológicos y aplicados* (pp. 219-237). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Hers, R., Reimer, J. y Paolitto, D. (2002). *El crecimiento moral de Piaget a Kohlberg*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Ikuspegiak (2011a). *Anuario de la inmigración en el País Vasco*. Bilbo: Observatorio Vasco de Inmigración. Recuperado de <http://www.ikuspegi-inmigracion.net/es/>
- Ikuspegiak (2011b). *Barómetro 2011*.

- Percepciones y actitudes hacia la inmigración extranjera*. Bilbao: Observatorio Vasco de Inmigración. Recuperado de <http://www.ikuspegi-inmigracion.net/es/>
- Instituto Nacional de Estadística (INE). *Notas de prensa de los años 2009 a 2011*. Madrid: Instituto Nacional de Estadística. Recuperado de [www.ine.es/prensa/prensa.htm](http://www.ine.es/prensa/prensa.htm)
- Instituto de Estudios Turísticos (2011). *Evolución de llegadas de turistas extranjeros a España*. Madrid: Ministerio de Industria, Energía y turismo. Recuperado de <http://www.iet.tourspain.es>
- León, B., Ricardo, A. y Gómez, T. (2007). Evaluación de las opiniones sobre la inmigración y la multiculturalidad en la escuela de alumnos de Magisterio. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 12(5), 259-282.
- López, E. (2007). *Mujeres inmigrantes y violencia de género*. Madrid: Federación de Mujeres Progresistas.
- Martínez, M. C. (1996). *Análisis psicosocial del prejuicio*. Madrid: Editorial Síntesis.
- McConahay, J. B., Hardee, B. B., & Batss, V. (1981). Has Racism Declined in America?: It Depends upon Who Is Asking and What Is Asked. *Journal of Conflict Resolution*, 25, 563-579.
- Ministerio del Interior (2008). *Evolución de la criminalidad en 2008*. Recuperado de [www.mir.es](http://www.mir.es)
- Ministerio del Interior (2011a). *Evolución de la criminalidad. Balance 2010*. Recuperado de [www.mir.es](http://www.mir.es)
- Ministerio del Interior (2011b). *Anuario Estadístico 2010*. Recuperado de [www.mir.es](http://www.mir.es)
- Moreno Fuentes, F. J. y Bruquetas, M. (2011). *Inmigración y estado de bienestar en España*. Colección Estudios Sociales, nº 31. Barcelona: La Caixa.
- Moreno, P. y Durán, A. (2002). Análisis de las actitudes prejuiciosas. *Apuntes de Psicología*, 20, 17-32.
- Navas, M, Garcia, M. C.; Rojas, A., Pumares, P. y Cuadrado, I. (2006). Actitudes de aculturación y prejuicio: la perspectiva de autóctonos e inmigrantes. *Psicothema*, 18(2), 187-193.
- Pajares, M. (2010). *Inmigración y mercado de trabajo. Informe 2010*. Observatorio Permanente de la Inmigración. Madrid: Ministerio de Trabajo e Inmigración.
- Pettigrew, T., & Meertens, R. W. (1995). Subtle and blatant prejudice in Western Europe. *European Journal of Social Psychology*, 25, 57-75.

- Red ISIR (2010). *Inmigración y Salud*. Escuela Andaluza de salud pública. Gobierno de Andalucía. Recuperado de <http://www.re-disir.net/>
- Retortillo, A. y Rodríguez, H. (2008). Actitudes de aculturación y prejuicio étnico en los distintos niveles educativos: un enfoque comparado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de formación del profesorado*, 11(2), 61-71.
- Rodríguez Navarro, H. y Retortillo Osuna, A. (2006). El prejuicio en la escuela. Un estudio sobre el componente conductual del prejuicio étnico en alumnos de 5º de primaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado: Inmigración y Escuela*, 20(2), 133-150.
- Rodríguez R. y Rodríguez, A. (1999). Diseño de un cuestionario para la medición de las creencias sobre las diferencias raciales. *Revista de Psicología Social*, 14, 41-54.
- Rueda, J. F. y Navas, M. S. (1996). Hacia una evaluación de las nuevas formas del prejuicio racial: las actitudes sutiles del racismo. *Revista de Psicología Social*, 11, 131-149.
- Sociolingüística Klusterra (2012). *VI. Medición del uso de las lenguas en la calle. 2011*. Recuperado de [http://www.sociolingüística.org/files/VI Kale Neurketa-Emaitzen txostena Gaztelera.pdf](http://www.sociolingüística.org/files/VI_Kale_Neurketa-Emaitzen_txostena_Gaztelera.pdf)
- Vives-Cases, C., Gil-González, D., Plazaola-Castaño, J., Montero-Piñar, M. I., Ruiz-Pérez, I., Escribà-Agiuir, V., ... y Torrubiano-Domínguez, J. (2009). Violencia de género en mujeres inmigrantes españolas: magnitud, respuestas ante el problema y políticas existentes. *Gaceta Sanitaria*, 23, 100-106.
- Wieviorka, M. (1991). *El espacio del racismo*. Barcelona: Paidós.

---

Correspondencia. Felix Etxeberria Balerdi. Dpto. de Teoría e Historia de la Educación. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Universidad del País Vasco. Campus de Ibaeta, Avenida de Tolosa, 70 - 20018 San Sebastian. Teléfono: 943018250 · E-mail: fetxeberria@ehu.es

**Felix Etxeberria Balerdi.** Doctor en Ciencias de la Educación. Profesor Catedrático de la Universidad del País Vasco. Investigaciones en temas de plurilingüismo, educación e inmigración. Miembro investigador del Grupo DREAM (Donostia Research on Education and Multilingualism).

**Hilario Murua Cartón.** Doctor en Ciencias de la Educación. Profesor agregado de la Universidad del País Vasco. Especialista en estudios históricos y comparados y la educación e inmigración.

**Joxe Garmendia Larrañaga.** Doctor en Ciencias de la Educación por la UPV-EHU. Profesor agregado en la UPV-EH. Investigador en proyectos relacionados con Ciudades Educadoras y sobre inmigración. Miembro del grupo de investigación Estudios Históricos y Comparados de Educación.

**Juan Etxeberria Murgiondo.** Doctor en Ciencias de la Educación. Profesor titular de la Universidad del País Vasco. Experto en estadística. Numerosas investigaciones en el ámbito educativo.

Fecha de recepción: 18/10/2012

Fecha de revisión: 26/10/2012

Fecha de aceptación: 13/5/2013



# **Un dispositivo metodológico grupal para caracterizar y desarrollar la percepción ambiental escolar**

## **An methodological grupal device to characterize and development of scholars environmental perception**

<sup>1</sup>María-Milagros Febles Elejalde y <sup>2</sup>Yamilet Peña Puente

<sup>1</sup>Universidad de la Habana, <sup>2</sup>Ministerio del Interior de Cuba

### Resumen

En la presente investigación se caracteriza la percepción ambiental escolar de un grupo de adolescentes de una escuela secundaria de La Habana. Para ello se utiliza como método fundamental el dispositivo grupal. Se definieron diferentes dimensiones de análisis y se acudió a las características de la percepción para explicar el desarrollo de la percepción. Se utilizó la perspectiva cualitativa ya que permite la exploración profunda y explicativa de los resultados, siendo los análisis de contenido y dinámico integrados, los principales instrumentos metodológicos empleados en la interpretación de la información. En el trabajo se constata que existen diferentes niveles de desarrollo en los escolares a evaluar por las dimensiones desarrolladas en los adolescentes. Se observó que la percepción ambiental escolar se desarrollaba en la medida en que más participaban en el dispositivo por lo que se comprueba que la participación, el debate y el trabajo en grupo contribuyen al desarrollo de la percepción ambiental en los escolares adolescentes.

Palabras clave: Percepción ambiental escolar, sensibilización, procedimiento metodológico grupal.

### Abstract

The current research is aimed to characterize the scholar environmental perception of a group of adolescents from secondary school, in Havana. The method was used to fulfill this objective: the grupal device. The object of investigation was carried out through the analysis of different environment's dimensions and characteristics of perception. The qualitative perspective was also applied for allowing us to explore deeply and to explain the object of investigation, been the integrated analysis of content and dynamic, the methodological instrument applied for analyzing the results and to interpret the information. It was noticed throughout the research that there is a certain level of dimension's development in the adolescents, due to their environmental perception increasing while they were participating in the grupal device. It was also proved that participation, debating and group work may contribute to the environmental conscience.

Keywords: Schollar enviromental perception, sensibilization, methodological groupal device.

La imagen perceptual humana sufre cambios al igual que los sufre el ambiente que se percibe. “El ambiente desde el punto de vista del psicólogo es un ambiente percibido por un sujeto, y el problema científico que atañe al psicólogo es averiguar cómo se produce ese precepto ambiental y cómo y en qué cuantía el ambiente modifica la conducta de los organismos que estudia” (Rodríguez, 1986). Continúa este autor afirmando que existen dos tipos de ambiente: aquel conocido científicamente y aquel percibido por un sujeto no experto, ambos con aproximaciones al ambiente real. La imagen científica del ambiente es más objetiva que la percibida por el hombre común, por lo cual existe la opinión generalizada de considerar al ambiente real igual al ambiente de los expertos, al ser este último más próximo en grados de precisión, formalización y universalidad. Esta diferencia subjetiva de la percepción debe ser tenida en cuenta a la hora de explicar las disímiles actitudes, valores y comportamientos, que tienen los hombres, jóvenes y niños y son necesarios educar en la población. Una percepción correcta del medio ambiente permite que el hombre comprenda los cambios que en él se producen y se pueda actuar en la dirección necesaria. Si el entorno está en constante movimiento, es lógico que junto con él cambie la imagen que se posee del mismo. Sin embargo esto no

siempre es así. Los daños que ha sufrido nuestro entorno, no son muchas veces observables a simple vista, sino solo después de complejos y profundos estudios científicos, es que éstos se detectan. Por otro lado peculiaridades de la percepción como la estabilidad y constancia de la misma, hacen que permanezcan inalterables las imágenes del objeto o fenómeno, siendo su transformación solo posible como resultado de la enseñanza y educación, como decía Vygotsky. Este autor formula el principio que plantea que la enseñanza dirige el desarrollo, tal como se expresa en esta investigación.

En la Declaración de Río sobre el medio ambiente y el Desarrollo de 1992, se estipula que: “El mejor modo de tratar las cuestiones ambientales es con la participación de todos los ciudadanos interesados en el nivel que corresponda...”, enfatizando así, el carácter activo que deben tener todos los ciudadanos en el proceso de protección y armonización con el medio ambiente. Participar es que la persona, grupo o comunidad se implique de forma activa comprometiéndose con un proyecto. En materia ambiental escolar es que los escolares actúen de forma espontánea en las actividades que se organizan con carácter educativo. La percepción ambiental en adolescentes escolares está en formación, y su desarrollo consiste en ampliar su percepción bastante limitada a sus

incipientes conocimientos y pocas interacciones con lo que se conoce hoy por medio ambiente. “La percepción se modifica cualitativamente y el análisis científico nos hace conocer los grandes cambios y la compleja reestructuración que se producen en la edad de transición” (Vygotsky, 1996, p.120) En esta etapa la percepción se conecta con otras funciones como la atención, la memoria y el pensamiento conceptual. Gracias al pensamiento los objetos aislados de la percepción se relacionan entre sí, se regulan y adquieren sentido. En el trabajo se definieron y desarrollaron teóricamente las principales categorías de estudio como son percepción ambiental escolar, particularidades de la percepción (constancia, objetividad, integridad, etc.), adolescencia, medio ambiente y sus dimensiones (7 a partir de la definición utilizada) y otros conceptos de interés. La metodología parte de supuestos teóricos como la de considerar al sujeto activo por naturaleza, que conforma una determinada posición social interna resultado de todas sus experiencias vitales y va construyendo su propio mundo psicológico. (Vygotsky, 1996). Mediante estas relaciones y fundamentalmente, los vínculos que establece con el otro, explora y conforma su conocimiento, sus valores, percepciones y conciencia ambientales. Ese otro lo constituye en este caso, el o los investigadores,

que son mediadores entre el mundo o ambiente escolar que laboran conjuntamente para entender el mundo funcionalmente, ¿cómo? desarrollando recursos para percibir más y mejor su entorno y observar todo lo que le rodea desde diferentes ópticas.

Como se ha expuesto ya, el objetivo general es caracterizar la percepción del medio ambiente escolar de un grupo de adolescentes a través del procedimiento metodológico grupal (“Actuando...percibirás”) que parte del Enfoque Histórico Cultural. Para ello fue necesario evaluar el procedimiento metodológico grupal “Actuando... percibirás” para la caracterización de la percepción del medio ambiente escolar mediante el Criterio de Expertos, sensibilizar a los adolescentes en la temática del medio ambiente mediante su participación activa en el procedimiento metodológico grupal, identificar las características de la percepción del medio ambiente escolar en el grupo de adolescentes seleccionados e implementando el procedimiento metodológico grupal “Actuando...percibirás” de manera que los resultados validasen su propuesta. La pregunta a responder sería: ¿Cómo caracterizar la *percepción del medio ambiente escolar* de un grupo de adolescentes de una escuela secundaria en La Habana? El cómo se refiere al manejo necesario de aquellos aspectos más importantes de la metodología cualitativa que apoya-

dos en el dispositivo grupal, se ponen en función del trabajo con los adolescentes.

### **Método**

En la investigación se utilizaron dos muestras. Una de 15 profesionales expertos con un promedio de 21 años de experiencia en la rama, 6 son doctores en ciencias y 8 másteres, 14 poseen categorías docentes. Se formó con el objetivo de evaluar la pertinencia del sistema de actividades que se utilizaría; y la otra muestra, de escolares, sería la muestra objeto de estudio. Esta última la constituyen 15 adolescentes que se encuentran cursando el 7mo grado, específicamente en el grupo 2, de una Secundaria Básica situada en La Habana. Los estudiantes que integran el grupo para desarrollar la propuesta, representan la mitad del grupo oficial, y habían realizado experiencias anteriores en círculos de interés sobre medio ambiente, lo que influyó en la motivación. Los 15 adolescentes que conforman la muestra ofrecieron su participación de manera voluntaria, cuando se lanzó la convocatoria en el grupo completo, por tanto es una muestra no probabilística, por conveniencia. 7 sujetos pertenecen al sexo masculino (46.66%), y 8 al femenino (53.33%). Las edades oscilan entre los 11 y 12 años.

En el trabajo se contó con uno o varios relatores para la toma de información lo más detallada posible, así como con la realización una bitácora que reflejaba el curso de la investigación, que sirvió de instrumento para la validez y confiabilidad del análisis del dispositivo metodológico grupal. Este dispositivo tiene como columna vertebral la participación activa de los escolares en acciones del contenido de la dimensión medioambiental, la que sirve a su vez de unidad de análisis. El dispositivo metodológico se desarrolló en forma de taller a lo largo de 10 sesiones, en las cuales se potencia la participación, la vivencia, la reflexión sobre las diferentes dimensiones del medio ambiente escolar y se observa el desarrollo que va teniendo lugar en el transcurso de las sesiones. Otros métodos utilizados durante las sesiones fueron:

- Cuestionario a expertos.
- Encuesta sobre el medio ambiente para estudiantes.
- Técnicas psicodramáticas.
- Técnicas proyectivas: dibujos, composiciones, completamiento de frases.
- Técnicas corporales de caldeoamiento, de presentación.

En el trabajo se comentan las de mayor movilización entre los participantes.

Todos estos métodos se utilizan en correspondencia con los principios en los que se apoya esta metodología que son:

- Las funciones psicológicas están determinadas por la actividad y comunicación que con su carácter activo el adolescente establece *con los otros*, a lo largo de todas las etapas del desarrollo (familia, la comunidad, las instituciones, los maestros, profesores, grupo), y en particular, los coetáneos que mediatizan su hacer potenciando y condicionando nuevas habilidades, conocimientos y recursos personales lógicos, etc. o entorpeciendo su desarrollo.
- En dependencia del papel de las acciones y comunicaciones y de las características de su particular situación social del desarrollo, el adolescente construye ciertas configuraciones dinámicas que variarán continuamente según sus experiencias, motivos, necesidades, intereses. El desarrollo de la personalidad y contenidos motivacionales transcurre junto al de todos los procesos cognitivos, incluida la percepción, función que se configura en la adolescencia y en cierta medida justifica esta investigación.
- La imagen perceptual es singular para cada adolescente y muchas

veces no se adecua a la realidad ambiental, de manera que no se perciben conscientemente los constantes cambios que tienen lugar en el ambiente, por lo que constituye un reto para la psicología y educación ambiental crear condiciones, diseñar y aplicar sistemas de actividades que propicien la construcción de la propia experiencia perceptual.

- Se basa en la necesidad de integrar la metodología con la propia realización de la investigación, es decir, desarrollar esta investigación en la propia práctica en ambientes y contextos reales, con sujetos reales que sean partícipes activos.
- Consideración de las personas, que intervienen en la investigación, como **sujetos activos** que participan implicándose en la actividad de modo que se incluye la subjetividad individual y grupal.
- La característica más distintiva del procedimiento es *el trabajo colaborativo*, teniendo en cuenta la *Zona de Desarrollo Próximo* donde se puede observar el papel de los coetáneos como potenciadores, la ley de interiorización de funciones, que permite entender el origen de los procesos internos que en algún momento fueron externos, y que al integrarse a procesos y funciones complejas se

- configuran en la subjetividad de los sujetos, de modo que se *exterioriza* después en forma de acciones, actitudes, operaciones, y otras construcciones psicológicas.
- La *reflexión* como proceso que permite la construcción del conocimiento grupal así como la exploración de los sentidos y significados personales, que permitirán caracterizar la percepción del ambiente escolar. (Vygotsky, 1984)
  - Otro principio que se añade es la *flexibilidad* en el proceso investigativo ya que el trabajo con adolescentes motivados por experiencia, se va muchas veces más allá de lo planificado y su consideración como entes activos exige atender a sus propuestas de diferentes actividades, procederes, y tareas, donde la diversidad enriquece el propio proceso grupal.

Resulta entonces determinante para la caracterización de la percepción, el método grupal pues además de las ventajas que ofrece para el crecimiento y desarrollo de los miembros del grupo, favorece el desarrollo de la subjetividad grupal e individual. Es vital en esta edad, el grupo de iguales, ya que constituye fuente de satisfacción de necesidades, construcción e identificación de normas, valores y actitudes, espacio de reflexión y de asunción de roles. Una característica

peculiar de los adolescentes, es la actitud de búsqueda y construcción de su identidad, que permite, generalmente, que se interesen y preocupen por la mayoría de los sucesos que acontecen en su entorno inmediato, aunque no de forma estable y adecuada, ya que hay una tendencia a la inadecuación, es decir, que junto a la formación incipiente de la concepción del mundo y los ideales como formaciones motivacionales, el adolescente tiende a la sobre o subvaloración de los objetos de su percepción, en lo que hay que trabajar, de manera que sus percepciones ganen en correspondencia con el contexto en el que se desarrolla cotidianamente. Precisamente por la presentación de estas características en los adolescentes, constituye un reto para la enseñanza, el trabajo ambiental con ellos. Sin embargo, aprovechando sus características, éste puede contribuir notablemente a su desarrollo y adecuación con la realidad. Debe conocerse cómo perciben su entorno para convertirlos en sujetos activos y transformadores del mismo, y para ello hay que ayudarlos a deparar primero en él, para después lograr que garanticen la continuidad de las acciones encaminadas a proteger el medio ambiente en el futuro. Esto sólo es posible convirtiendo a la escuela en el principal agente formador y desarrollador de la Educación Ambiental en los adolescentes, ya que constituye el entorno inmediato donde

mayormente desarrollan su vida. Una fuerte motivación para esta investigación es que, el trabajo de educación ambiental en las escuelas aún no ha llegado a convertirse en la transversal de todos los contenidos de aprendizaje, como se espera y es necesario incorporarlo a todas las enseñanzas, pero a la enseñanza secundaria en particular. La dimensión ambiental, como suele llamarse, se debe estructurar de forma efectiva y dirigirla al desarrollo y formación de hábitos y actitudes ambientales positivas en los adolescentes, aprovechando al máximo las características de la edad antes mencionadas, a lo cual este trabajo debe contribuir.

Para trabajar con la muestra se acudió a la Dirección de esta escuela secundaria, con quien se coordinó y decidió cual debía ser el grupo a trabajar (muestra no probabilística). Se determinó el grupo por los horarios de conveniencia y se tomaron como variables para la conformación de la muestra, la motivación y la voluntariedad, ya que se haría en horario extraoficial para ellos.

### **Discusión y resultados**

A los resultados se llega por el análisis dinámico y de contenido del trabajo grupal relatado (donde se describe y explica lo ocurrido en cada sesión por los relatores, ya que fueron más de

uno, tanto desde el punto de vista de contenido, revelación de dimensiones y particularidades, como dinámico, vivencias emocionales y reflexiones), por un análisis individual (descripción y explicación en cada sujeto, allí donde era necesario), de las potencialidades reveladas por cada uno de los participantes, y por la integración de los mismos, que permitió arribar a la caracterización de la percepción ambiental escolar de la muestra estudiada. Luego del análisis del trabajo grupal por sesiones, se encontró que el procedimiento metodológico grupal realizado a través de talleres pudo revelar cómo percibe este grupo de adolescentes su medio ambiente escolar. Muy importante para el curso de este procedimiento metodológico fue el encuadre. El logro de acuerdo entre todos de las normas que permitirían el funcionamiento del mismo, ya que un elemento que afectó la óptima realización del primer encuentro fue la disciplina. Algunas normas, acordadas de conjunto, señalaban la necesidad de “no ausentarse ni llegar tarde, el respeto mutuo, juicios propios, interés, disciplina, honestidad, responsabilidad, motivación, constante búsqueda del conocimiento, trabajo conjunto”. Este momento fue muy productivo para el grupo y permitió además acceder a sus expectativas con respecto al mismo, sus ideas fueron muestra de su motivación hacia el tema, también se viven-

ció su pertenencia al grupo como la “posibilidad de aprender del medio ambiente”, algunos esperan “poder transmitir los conocimientos adquiridos a otros”, sea “su familia, en la casa, o a los compañeros del grupo que no estaban ahí, o a otros de los restantes grupos en la escuela”, se hizo referencia a la necesidad de “aplicar los conocimientos no sólo en la escuela sino en todos los lugares donde nos desarrollamos”, otras ideas llamaron la atención sobre “la importancia de poder reconocer los elementos del medio ambiente para no dañarlos, y utilizar este conocimiento para la vida, en las carreras que cada cual vaya a estudiar”, es decir, “tenerlo presente para el día de mañana”. Estas ideas dieron cuenta de la necesidad cognoscitiva de los adolescentes, de incluir conocimientos útiles y de gran aplicabilidad en la enseñanza, y la demanda por parte de estos de aprendizajes para toda su vida de hombres y mujeres. Se pudo advertir gran criticidad en estas apreciaciones, y aceptación de las experiencias que no sólo apunten a la teoría sino que sean ventajosas para la práctica. Desde sesiones iniciales el adolescente L. incorporó al grupo la idea fundamental de cambio, evolución y constante transformación del medio ambiente, analizando su dinamismo, hasta en ejemplos y características de su personalidad. (Para una mayor comprensión de los resultados indivi-

duales se denominará a cada miembro del grupo por sus iniciales). Uno de los resultados más importantes fue que las dimensiones más percibidas fueron las dimensiones natural, material y relacional del medio ambiente; y las menos percibidas la intrapersonal y la cognoscitiva (Ver Anexo 1). En algunas sesiones se aprecia que los cambios percibidos fueron identificados con gran facilidad cuando se trata de personas, se percatan con mayor destreza que otros cambios de orden natural o ecológicos o contextuales, es decir el medio ambiente en su dimensión interpersonal es más fácilmente percibido. Esto permite comparar y destacar en un inicio lo lejano que se está de esas otras transformaciones que están ocurriendo en el entorno, contribuyendo a la dinámica grupal y a orientarlos en la dinámica ambiental. Por ejemplo, “al talar los árboles no nos damos cuenta que ellos son importantes. No nos quedamos a observar su importancia y lo que hacen ellos con el aire”, (Ma), ... “Aquí en la escuela había un nido (panal de abejas) y los muchachos le tiraban piedras, y no nos dimos cuenta que las abejas también son importantes” (J), “aquí hay una mata de mango y le tiraban piedras para tumbar los mangos en vez de esperar a que se maduren y se caigan que es como debe ser. A veces las piedras también le hacen daño a los pájaros y no al mango solamente” (MI). En estas se-

siones se rescató la idea fundamental de que “se deben observar bien y más las cosas para identificar todo lo que sucede a nuestro alrededor” (N), “todo cambio es importante, hasta el más mínimo, y saber identificarlo para poder actuar a favor del medio ambiente, colaborando con él y haciendo transformaciones favorables” (G). No existía en las primeras sesiones una noción, al menos evidente, de la complejidad del medio ambiente como sistema que incluye múltiples subsistemas o dimensiones (en esta investigación fueron definidas 7) que integran desde lo ecológico hasta las relaciones socioeconómicas, la cultura y la humanidad en general. Los ejemplos no evidencian conciencia sobre los principales problemas y cambios ambientales que se observan diariamente en el entorno escolar. Se observaron en el grupo muchos roles, la mayoría de los sujetos colaboró, desempeñando roles de contenido, favorecedores del trabajo grupal. En este sentido es importante reconocer el rol de contenido, y constructivo que indistintamente desempeñan L, N y G., ya que son los que más elementos aportan a la tarea y a la discusión grupal, suelen también ser reflexivos y aportan ideas creativas. Otros roles evidenciados en la sesión son el atractivo: que lo desempeña Me., este rol también está matizado por la aceptación que tiene la sujeto en el grupo, ya que a la vez pue-

de ser entorpecedora de la dinámica grupal, atacando los criterios ajenos y excluyendo a otros compañeros que emiten sus apreciaciones. Otro momento importante para el desarrollo de los talleres fue la sesión dedicada al concepto de medio ambiente. Se constata que, sin bien al inicio la percepción era incompleta y fragmentada, con el tiempo y con la ayuda de la dinámica de las acciones especialmente planificadas para ellos (adolescentes), la percepción fue revelándose y completándose, en la mayoría de los casos, alcanzando su carácter holístico, integral y constante, no obstante, pensamos que esta percepción debe reforzarse por el aprendizaje de diferentes materias de ciencias naturales y sociales, de manera que se supere el énfasis en las dimensiones natural, material y relacional del medio ambiente, en esta última fundamentalmente lo interpersonal. A la pregunta de qué entendían por medio ambiente se manejan a nivel conceptual la dimensión material y todo lo construido por el hombre, predominando los ejemplos en este caso, lo natural o ecológico y finalmente los elementos abióticos. Se observa que existen dificultades para aplicar este concepto al medio ambiente escolar ya que el conocimiento existe pero su generalización presenta afectaciones siendo su percepción incompleta y muy material. En el análisis del nuevo concepto son importantes las ideas a

las que arriban analizando el mismo de forma grupal y por oraciones. Medio ambiente se construye como “un conjunto, en constante movimiento y dinamismo” (L) (Á), y las interrelaciones ecológicas, apuntan hacia “su variedad, diversidad, y una constante relación entre todos sus elementos, entre todo lo que nos rodea” (G) (Me), siendo además “una gran estructura donde se incluye la naturaleza y lo construido por el hombre” (L), “lo social es un hecho que tenga que ver con una cultura específica” (Á), se integra y analiza también la interdependencia entre todos los componentes y su importancia para la vida ya que “sin medio ambiente no podemos vivir, pues el hombre satisface todas sus necesidades en él” (N). Se señalan también como elemento de gran importancia la cultura, que es “todo lo específico de una sociedad, se difunde y se transmite de generación en generación” (G), se incluye “la manera de pensar de una sociedad, los libros, la base material de estudio” (Me). Se perciben también como fundamentales “todo lo construido por el hombre” (N) (K) (L), y “él mismo” (Js), desde los elementos más sencillos como “los zapatos, las medias, la moda en general, hasta las leyes, la política, la economía” (L). Se perciben dentro del concepto “los valores, y las normas de convivencia” (G).

Se incluyen todas las dimensio-

nes para el estudio de la percepción ambiental, resaltando lo cultural y lo interpersonal. Se observa además en dos ejemplos una visión más integrada del medio ambiente donde se advierte la relación de interdependencia que existe entre todos sus elementos: “es importante el reciclaje porque así, menos árboles se talan, y si se cuida la base material de estudio no hacen falta tantos árboles para hacerla”, “todo lo que ha utilizado de la naturaleza, por ejemplo los árboles sirvieron de transporte a los aborígenes” (N).

Esta actividad de análisis del concepto de medio ambiente, constituyó un momento de relevancia especial en todo el taller ya que permitió poner en evidencia la percepción que tenían del medio ambiente escolar, que hasta el momento sólo incluía los elementos de la naturaleza y lo material y no se advertía la complejidad del medio ambiente, a partir de este momento los ejemplos fueron más diversos y críticos, por cuanto se acercan más a su realidad cotidiana, en el entorno escolar. Se privilegia el valor del trabajo en grupo para poner en evidencia todas las dimensiones perceptuales concebidas para el estudio de su MA Escolar, constituyendo en la mayoría de las sesiones el nivel de ayuda fundamental para movilizar su participación activa de los adolescentes y acceder a su percepción principalmente de dos sujetos (AG y K), quienes presentaban difi-

cultades para integrarse a la discusión grupal y solo emitían ideas individuales. Se observa que la percepción holística del ambiente escolar se alcanza con el advenimiento de la constancia perceptual, lo cual requiere aún de entrenamiento en esta edad del desarrollo. Pudimos observar cómo se integra la idea del medio ambiente como sistema, donde todos sus subsistemas, o componentes como se le ha llamado durante todo el taller, están en constante interacción e interdependencia. Se analizan múltiples ejemplos donde la percepción es holística integrando a varias dimensiones (natural, material, interpersonal) en un solo ejemplo significativo, donde además se analiza con criticidad, y se comparan las situaciones y se visualizan otras con creatividad, indicadores importantes que apuntan hacia la sensibilización hacia el tema. En esa misma sesión se aplicó la técnica de la escuela ideal la que resultó en una percepción crítica del medio ambiente escolar y donde se revelaron dimensiones de orden material o artefactual como las condiciones de la alimentación, las condiciones relacionadas con los equipamientos, ventilación e iluminación. Se reconocen además como requisitos de una escuela ideal, dado el nivel informático alcanzado por la humanidad la existencia de computadoras, televisores, DVD, para tener acceso a la información digitalizada y actual. Recono-

cen también la función de recreación que puede ejercer la televisión, las buenas películas. Por otra parte, y al mismo nivel de estas características, defienden la necesidad de recreación que puede ejercer la televisión, las buenas películas, evitando la saturación con el estudio, diversificando las actividades donde se propicie el interés y la interacción entre todos, en este punto resaltan su interés particular por la música, por la preparación de los profesores, solicitando de ellos clases, dinámicas y con rigor: clases buenas, e interesantes. En esta escuela ideal, construida por el grupo de adolescentes también, deben primar “las relaciones óptimas, basadas en el respeto, los valores y las normas de conducta, entre estudiantes, profesores y los padres” (G). No olvidan los vínculos entre la cultura de interacción entre la escuela y la comunidad, realizando por ejemplo visitas a lugares de la misma, museos, etcétera, de manera general, para que todos se llevaran bien. La dimensión relacional, observada en los ejemplos anteriores, adquiere una gran importancia en todas sus expresiones ya que se incluyen estudiantes, profesores, padres y la comunidad en general., promoviendo movimientos de exploración o bosques martianos, el no maltrato a los animales, existencia de jardines, y en el mejor de los casos un pequeño zoológico con acuario incluido. En un inicio fue-

ron evidentes las contradicciones que existían en la relación entre la mayoría del grupo y (G), lo que se expresó en gestos y expresiones de burla y cansancio ante sus intervenciones, (que es válido aclarar son las mejores y más constructivas en función de la tarea). De manera general en el grupo se manifiestan estados emocionales positivos, hacia las tareas, actividades propuestas y fundamentalmente hacia la coordinadora y relatora, los sujetos se muestran alegres y emprendedores, con gran disposición a la realización de las acciones. Un aspecto fundamental y que caracteriza a este grupo, y a los adolescentes en general, es la constante segregación por sexo que tienen para la realización de todas sus actividades grupales, en este sentido la coordinación emplea recursos grupales y organizativos para que esta característica sea flexibilizada, y se integren hembras y varones en el trabajo conjunto. Los varones de manera general se muestran con mayor motivación que las niñas, participan con más frecuencia, y lo hacen con más interés. Las hembras hacen más resistencias a la participación voluntaria siendo esta manifiesta cuando la coordinadora las facilita. Muchas veces desempeñan roles de silencio, y mayormente de acuerdo, entorpeciendo la riqueza del debate y bloqueando la reflexión. Entre los participantes se pusieron al inicio de manifiesto conflictos intra-

grupales que pudieron entorpecer las actividades propuestas y la reflexión grupal, sin embargo la situación evolucionó positivamente.

El análisis individual de los sujetos de la muestra arrojó datos que enriquecieron la caracterización ya que se pudo descubrir en qué medida la metodología "Actuando... percibirás" promueve en cada adolescente las particularidades de la percepción estudiadas. Así por ejemplo, es posible concluir que el procedimiento metodológico utilizado, permite desarrollar la objetividad de la percepción del medio ambiente escolar, a través de técnicas como la carta, la dramatización y otras, en que el adolescente se desdobra y experimenta diferentes vivencias que lo identifican con elementos del medio ambiente, otorgándole vida externa y propia a esos componentes. De los 15 adolescentes con los que se trabajó, los 15 manifestaron objetividad y reconocieron como dimensiones del medio ambiente escolar: la natural, la material y la relacional. Observen la tabla de estos resultados en el Anexo 1. A su vez, esta particularidad de la percepción constituye una base para otras que como la constancia e integridad perceptual requieren de un aprendizaje y se desarrollan posteriormente. La integridad perceptual de los adolescentes se expresa en la relación entre dimensiones y ésta se manifestó en 13 de los 15 adolescen-

tes, pero solo a un nivel gráfico (en el dibujo) y no verbal, ni teórico, por lo que exige de mayor aprendizaje (desarrollo de la dimensión cognoscitiva). De las dimensiones estudiadas se presentan con menor reconocimiento la cognoscitiva y la intrapersonal, es decir aquellas que requieren de un mayor conocimiento del mundo y de sí mismos como parte del medio ambiente. Entre las *reflexiones o resultados colaterales* obtuvimos que aunque nuestro objetivo clave es caracterizar la percepción del medio ambiente escolar, no podemos obviar que durante el taller también se aprendió a debatir, dar criterios y respetar los ajenos, que servirá de base indispensable para la asimilación crítica de conocimientos y para la futura formación de la conciencia ambiental. En lo futuro, mucho dependerá del seguimiento del trabajo educativo ambiental de la escuela para el cual, tienen en este grupo de 15 adolescentes, una fuente gestora de nuevos cambios ambientales en la escuela.

El taller “Actuando... percibirás” facilitó la construcción de la experiencia perceptual de los adolescentes de la muestra, mediatizando la concientización de su entorno. De este modo el sistema de acciones logró que los sujetos fuesen entes activos en la modificación de su propia realidad y permitió una verdadera caracterización de la percepción ambiental del entorno

escolar de estos adolescentes, espacio inmediato desde el cual se debe impulsar el trabajo educativo de la escuela. Se ratifica una vez más la idea de que “la enseñanza conduce el desarrollo” (Vygotsky, 1996) y la importancia de que ésta atienda a las características de los que aprenden. Una vez codificados e interpretados los datos obtenidos en esta investigación se comprueba que una caracterización a partir de las características de la percepción y de la percepción de las dimensiones del medio ambiente es didáctica y provechosa, ya que no se fuerza el aprendizaje sino que se obtienen resultados durante el proceso, en la medida en que se revelan estas percepciones producto del trabajo grupal. Se observa validez interna y externa del dispositivo metodológico “Actuando... percibirás” para la caracterización de la Percepción Ambiental escolar, en primera instancia desde la evaluación positiva mayoritaria del grupo de expertos seleccionados (triangulación) y en segunda a partir de la retroalimentación directa de los sujetos de la investigación y los resultados positivos alcanzados, lo que permite proponerlo para futuras intervenciones en adolescentes, con las características de muestra y contexto similares. Se corroboran las afirmaciones de Amérigo y Aragónés en 1998, quienes afirmaron que la percepción del ambiente es el camino para la comprensión del entorno y las

relaciones que se establecen con él. La concepción holística e integrada que se trabaja en la investigación ratifica las ideas de autores como Gibson, Berlyne, Brunswick, Itelson, Kilpatrick, Kaplan y Kaplan y otros estudiosos en el tema acerca del estudio de la percepción en contextos en que los objetos se tornan significativos. Se revela que es posible sensibilizar a los adolescentes en su entorno escolar a través de la experiencia (vivencias ambientales) que sobre el medio ambiente poseían, las cuales fueron cargadas de nuevos sentidos y significaciones, corroborando así los estrechos lazos existentes entre la percepción,

el pensamiento y la vivencia como categorías inseparables cargadas de sentido que le impulsan el desarrollo. (Alea, 2005; Febles, libro en edición). El taller pudo revelar como percibe este grupo de adolescentes su medio ambiente escolar, a partir de sus dimensiones. A ello contribuyó la dinámica de acciones conjuntas especialmente elaboradas para ellos. El trabajo grupal propició la construcción de una percepción más holística, más integral y con más posibilidades de alcanzar la constancia (Petrovski A. V., 1982) perceptual como característica en formación.

### Referencias

- Alea, G. A. (2005). *Diagnóstico y potenciación de la Educación Ambiental en jóvenes universitarios* (Tesis doctoral no publicada). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Ciudad Habana. Cuba.
- Aragonés, J. I. y Américo, M. (1998). *Psicología Ambiental*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Febles, M. (2013). *Un enfoque histórico cultural a la psicología ambiental*. Manuscrito remitido para publicación.
- Kilpatrick, W. H. (1940). *La función social, cultural y docente de la escuela*. Buenos Aires: Editorial Losada, S. A.
- Leontiev, A. M. (1959). *Los problemas del desarrollo del psiquismo*. Moscú: Editorial Academia de Ciencias Pedagógicas.
- Petrovski, A. V. (1970). *Psicología General*. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Peña, P. Y. (2011). *Actuando...percibi-*

- rás. Manuscrito no publicado.
- Pérez, I. D. (n.d.). *La dimensión Psicológica de Medio Ambiente: Una propuesta teórica*. Manuscrito no publicado, Facultad de Psicología, Universidad de la Habana, Ciudad de La Habana.
- Proshansky H. M., Ittelson W. H. y Rivlin L. G. (1978). *Psicología ambiental. El hombre y su entorno físico*. México: Editorial Trillas.
- Ramos, M. D. (2001). *Psicología Ambiental: un estudio de la Conciencia Ambiental en el medio escolar*. Manuscrito no publicado, Facultad de Psicología, Universidad de la Habana, Ciudad de La Habana.
- Rodríguez, S. F. (1986). Percepción Ambiental. En B. F. Jiménez y J. I. Aragonés (compiladores), *Introducción a la Psicología Ambiental*. Madrid: Editorial Alianza.
- Valdés, O. (2007). La educación ambiental para el desarrollo sostenible y su integración a la educación popular. Caracas, Venezuela. Simposio “Educación Ambiental y Educación Popular”. Ministerio de Educación, Dirección de Ciencia y Técnica.
- Vygotsky, L. S. (1996). *Obras Escogidas* (Tomo IV). Madrid: Visor.

## Anexo 1

Tabla 1

*Dimensiones percibidas por cada adolescente en cada sesión*

Sesiones/ Dimensiones	Mate	Relacio	Intraper	Com	Cog	Natural	Cultural
1	N, J, G, Js, L, Me, R, MI, Ma, P, Á, K, O, Lz, AG,	N, J, G, Js, L, Me, R, MI, Ma, P, Á, K, O, AG, Lz.		Me		N,2 J, G, Js, 2L, R, 2MI, Ma, P, Á, K, O, AG, Lz.	

2	2N, Js, L, Me, R, MI, Á, O, Lz.	R,	Js			N, 2J, N, 3G, G, 2Js, Me, L, Me, R, Á, R, Ma, P,
3	N, Js, 2 L, 2Me, 2 MI, 2Ma, 2P, Á, K, 3Lz.	2J, 4G, 2Js, R, K, O, 2Lz.	Js, L, Me, Ma, O,	2J, G, L, Á, O,	J, G, Á,	N,J, R, 2G, MI, P, 2L, R, Á, K, MI, P, O, Lz. O, Lz.
4	N, MI, Á, O,		Js, O,		G, MI, O,	Me, N, MI, Ma, P, O, 2O,
5	N, 2G, L, 2MI, K, O, Lz.	2N,J, 2G, 2Js, L, Me, R, MI, Ma, P, K, O, Lz.	N, 2G, 2MI, Á, Lz	2N, 2G, Js, P, K, O, 2Lz.	G, L	2N,2J, N, 3G, G, 2Js, Me, L, Me, MI, O, R, 2Ma, 2P, Á, AG, Lz.
6	Js, 2L, Ma, O, Lz	5N, 4G,3L, Me, 3MI, 3Ma, Lz.	N, 2G, L, Me,	N, 2G, Js, Me, Ma, P,	N, 2G	2N, G, 2G, MI, Me, MI, Ma, P, A
7	N,J, 2G, 2L, 2Ma, 2P, Á, 2O, Lz			J		N,J, L, G, K, 2Me, AG MI,
8	J, 2G, L	2J,N, L, R,	N, G,	Js, Me,	J,N, L, Me	J, G, L, J, Me, Me, R, R, P

9	MI, O, Ma.	J, L, Ma.	K	G, L, J.	Js, 2G, N, J, Ma, Á,	K, L, G, Ma, G, AG, Á.	
Total de sujetos perceptores de la dimensión	15	15	11	12	9	15	13

Nota. Las iniciales se corresponden con los nombres de cada adolescente. Los números delante de las iniciales corresponden a las veces que fue percibida por el adolescente la dimensión en dicha sesión. Mate = Dimensión material del medio ambiente; Relacio = Dimensión relacional medio ambiente; Intraper = Dimensión intrapersonal del medio ambiente; Com = Dimensión comportamental del medio ambiente; Cog = Dimensión cognitiva del medio ambiente.

---

Correspondencia. María Milagros Febles Elejalde. Centro de Estudios del Medio Ambiente. Universidad de la Habana. Edificio del Instituto de Materiales y Reactivos. Zapata s/n entre G y Carlitos Aguirre, Vedado, Plaza de la Revolución, CP 10400. Ciudad de La Habana, Cuba. Tf. 879-6054 · E-mail: mariaf@rect.uh.cu

**María Milagros Febles Elejalde.** Dra. en Psicología de la Universidad de Lomonosov, 1977. Máster en Psicología Educativa y en Grupo y Psicodrama, en la Universidad de la Habana, 1998 y 2009 respectivamente. Profesora Titular en cursos de pre y posgrado en Psicología del desarrollo y Ambiental en la Universidad de La Habana. Ha publicado más de 20 artículos científicos en esos temas.

**Yamilet Peña Puente.** Ministerio del Interior de Cuba. Licenciada en psicología en 2011. Estudiante diploma de oro. Ha desarrollado numerosos trabajos de curso y diploma, recopilando experiencia en investigaciones con grupo y adolescentes. Actualmente continúa su trabajo en caracterización de adolescentes en el Ministerio del Interior.

Fecha de recepción: 12/2/2013

Fecha de revisión: 20/2/2013

Fecha de aceptación: 11/3/2013



# **El cine como base del “ABP” en el área de tutoría. Una experiencia en tercero de secundaria a partir de “El Bola”**

## **The cinema as a basis of “PBL” in the tutorship area. An experience in 3rd secondary from “El Bola”**

Marc Pallarès Piquer

Universitat Jaume I de Castelló

### Resumen

La finalidad de esta investigación fue analizar el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) enfocado a la disciplina de tutoría del tercer curso de la ESO, intentando demostrar que este método ofrece las bases necesarias para un aprendizaje activo, colaborativo, responsable y adecuado para el desarrollo de competencias. Se presenta la estrategia didáctica del ABP como innovación educativa. Se trató de enfrentar a 30 alumnos y alumnas a problemas concretos después de haber visto una película, El bola, apostando por el cine como apoyo metodológico de una intervención pedagógica que deja la asimilación de los contenidos didácticos a cargo del propio alumnado, ya que esta metodología del ABP identifica al alumnado como centro de su propio aprendizaje. Los resultados de la experiencia demostraron que el alumnado comprendió la función formativa del cine, que le permitió acceder al conocimiento de los objetivos marcados desde el área de tutoría; las pretensiones didácticas preestablecidas fueron recibidas con un nivel de aceptación muy elevado. Por lo que se refiere a las habilidades/competencias desarrolladas, la encuesta determinó que el trabajo en equipo fue la habilidad/competencia más desarrollada (90%), seguida del autoaprendizaje (86,66%) y de la capacidad del cine como instrumento que sirve para ayudarnos a conocer el entorno social (83,33%).

Palabras clave: Aprendizaje Basado en Problemas, cine y educación, innovación educativa, aprendizaje activo y cooperativo.

### Abstract

The aim of this research is to analyse problem-based learning (PBL) focused on the 3rd of ESO tutorship area, trying to prove that this method offers the necessary basis for an active, cooperative, responsible and proper learning for competence development. PBL didactical strategy is presented as educational innovation. The idea consists of facing 30 students to specific problems after having watched a film, El Bola, since it has been opted for the cinema as the methodological support of a pedagogical intervention that leaves the assimilation of didactic contents to the students themselves, as this BPL methodology identifies the students as the centre of their own learning. The results of the experience evidenced that the students understood the formative function of the cinema, which let them access to the knowledge of the objectives

set from the subject area tutoring; the preset didactic aims were received with a very high level of acceptance. As for the developed competences, the inquiry determined that the teamwork was the most developed (90%) followed by self-learning (86.66%) and the cinema's ability as a tool used to help us understand the social environment (83.33%).

Keywords: Problem-Based Learning, cinema and education, educational innovation, active and cooperative learning.

El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) es un enfoque en auge que actualmente está siendo objeto de aplicaciones en el ámbito educativo (García, 2002), y cada vez son más los estudios que destacan sus puntos fuertes (McNiven, Kaufman & McDonald, 2003; Wood, 2003); también se dispone en la actualidad de diferentes investigaciones que contrastan los resultados obtenidos en el aprendizaje escolar con la utilización de un enfoque tradicional y con el uso de un planteamiento de ABP (Brunt, 2003; Miller, 2003), e investigaciones que analizan el papel del tutor y del alumnado cuando se trabaja en ABP (Lyon & Hendry, 2002; Murray & Savin, 2000; Zanolli, Boshuizen & De Grave, 2002).

Uno de los objetivos del ABP es que el alumnado adquiera un papel más activo en su aprendizaje. En la metodología tradicional de enseñanza el profesorado proporcionaba primero la información y posteriormente buscaba su aplicación en la resolución del problema. Por el contrario, en el ABP primero se presenta el problema, se determinan las necesidades de

aprendizaje, se busca la información prioritaria y finalmente se regresa al problema. Así, el profesor o profesora no explica los conceptos sino que comienza la sesión con el planteamiento del problema. El alumnado se reúne en grupos e intenta solucionarlo. En el transcurso de la discusión el alumnado localiza los vacíos de los conocimientos previos y, una vez identificados, se empieza la búsqueda de la teoría resultante; el profesorado se transforma en tutor que guía y acompaña..

En esta metodología de trabajo tienen relevancia tanto la adquisición de conocimientos como el desarrollo de habilidades y actitudes (Iglesias, 2002; Prieto, 2006). La metodología ABP debe concretar claramente las condiciones de aprendizaje, la actividad que se espera y el contenido que el alumnado debe demostrar. Así, se hace necesario que los objetivos de aprendizaje pasen por el siguiente proceso (Lorenzo, Fernández y Carro, 2011, p. 38):

- Propuesta de temas-problemas al alumnado, descritos de forma mínima para así concretar y definir

- mejor el problema.
- Fomentar el autoaprendizaje
- Desarrollar habilidades para planificar el trabajo.
- Potenciar habilidades para las relaciones interpersonales, estimulando el sentido de colaboración, el trabajo de dinámica de grupo, etc.
- Mejora de la calidad de la enseñanza-aprendizaje por medio de la integración de las tecnologías de la información y la comunicación.

El uso del cine en la construcción de aprendizajes encaja con estos cinco objetivos planteados por el ABP. En efecto, el séptimo arte contiene herramientas informativas a través de las cuales se puede acceder a conocimientos, a valores individuales o sociales y a actitudes, y favorece, también, el desarrollo de competencias tales como la observación, el análisis y el juicio crítico (Salovey & Mayer, 1990). Por lo tanto, “el cine involucra a toda la persona, tanto en la dimensión cognitiva como en la efectiva, psicomotora, ética, social e individual” (Pereira, 2009: p. 43). Pero, además, Gorbaneff (2010, pp. 65-66) asegura que:

*Cuando se trabaja con ABP la representación interna del problema, o el espacio del problema, consta de las proposiciones e imágenes que se forman en la así llamada memoria de trabajo o memoria de corto plazo. En la etapa*

*de la representación del problema, son útiles los recursos gráficos externos, como los diagramas de flujo, organigramas, redes y mapas conceptuales. La persona identifica un elemento del espacio del problema y utiliza este elemento como el punto de partida para elegir y aplicar un operador o, alternativamente, regresar a un elemento anterior en el espacio del problema.*

Esta defensa de lo visual como eje a partir del cual los problemas se asimilan mejor, nos llevó a pensar que el cine podía ser un marco de aprendizaje idóneo para la práctica del ABP. Siguiendo la recomendación de González (2004), se dedicaron dos sesiones previas a integrar todo el mundo de las imágenes dentro de los contenidos educativos, y también a la lectura y comprensión de la imagen cinematográfica. El objetivo de estas dos sesiones previas fue concienciar al alumnado de la necesidad de aprovechar toda la virtualidad educativa de la película *El bola*.

Los objetivos generales de la investigación fueron:

- Promover la reflexión sobre los valores que mostraba la película y la adquisición de los mismos a partir del análisis de un problema planteado por el profesor.
- Conocer las capacidades didácticas de la pedagogía cinematográfica.
- Analizar la influencia de un mo-

delo de enseñanza basado en ABP sobre el rendimiento en la clase de tutoría en 3º de la ESO.

- Valorar la pertinencia y posibilidad de extender la estrategia didáctica ABP, a través del cine, a otras materias curriculares de la ESO.

Un buen problema se caracteriza por despertar la atención del alumnado y por motivarle para profundizar en los conceptos que propone (Jonassen, 2000); es por ello que la película seleccionada fue *El bola*, un film que se relaciona con temas de la vida real y que se pensó que despertaría interés en el alumnado de tercero de ESO por participar en la resolución de los problemas planteados.

### **El Aprendizaje basado en problemas (ABP)**

El método de ABP permite renovar los modelos pedagógicos y adaptarlos a las tendencias de la pedagogía actual; es una alternativa para evitar la apatía y la pasividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje, permitiendo un aprendizaje activo centrado en el discente que promueva su autonomía y su responsabilidad. También proporciona nuevos marcos pedagógicos y herramientas al profesorado para ayudarle a asumir los objetivos de la formación integral así como la adap-

tación a las nuevas tendencias pedagógicas. Es un método de enseñanza que potencia el protagonismo de quien aprende, buscando que sea conductor, en vez de viajero, de su trayecto hacia el conocimiento. Se define como un método de trabajo basado en el principio de usar problemas como punto de partida para la adquisición e integración de los nuevos conocimientos (Barrows, 1996), y sus características esenciales, son (Barrows, 1996; McGrath, 2002; Liu, 2003):

- El aprendizaje se centra en el alumnado.
- Generación del aprendizaje en grupos pequeños.
- El equipo docente adquiere el papel de facilitador de informaciones.
- El núcleo del aprendizaje radica en la creación de problemas.
- Los problemas generan habilidades, conocimientos y actitudes: por eso se desarrollan competencias.
- El aprendizaje autodirigido reproduce nuevos conocimientos.

El ABP responde, por lo tanto, a la necesidad de ayudar al alumnado a desarrollar estrategias y a generar conocimiento. Se basa en la teoría constructivista del aprendizaje, que propugna que el conocimiento se cimienta activamente por parte del alumnado:

el conocimiento, en movimiento y en constante cambio, se va incorporado mediante instrumentos de estudio y asimilación teórico-práctica, lo que facilita que quien tiene que aprender se erija en un actor activo, consciente y responsable de su propio aprendizaje.

Cuando se trabaja con ABP el quehacer del alumnado en su evolución formativa se implica al máximo y los resultados se convierten en los conocimientos que ellos y ellas mismos han podido ir confeccionando. Además, lo que es pedagógicamente relevante es que el problema les llevará a aglutinar informaciones procedentes de distintas áreas de conocimiento; según Branda (2009) los objetivos y las tareas que se deben cumplir en el ABP son:

- Identificar necesidades de aprendizaje
- Utilizar estrategias de razonamiento para proponer hipótesis explicativas.
- Capacitar para trasladar los aprendizajes conseguidos hacia otros problemas.
- Trabajar dentro del aula con la metodología ABP produce efectos importantes en el aprendizaje (Morales y Landa, 2004):
- Impulsa la recepción afectiva y la motivación del alumnado.
- Contribuye a la comprensión de los nuevos conocimientos.
- Provoca conflictos cognitivos en

el alumnado.

- Sus resultados se obtienen a partir de la colaboración y la cooperación.
- Posibilita la actualización de la zona de desarrollo próximo de los estudiantes.

Como, al fin y al cabo, lo que se propone es un problema que debe responder a los objetivos del currículum del curso —con situaciones planteadas referentes a la vida real—, al alumnado se le presenta un conflicto cognitivo que le resulta interesante, motivador, que, además, requiere la participación de todos los integrantes del grupo, promueve habilidades interpersonales y estimula la valoración del trabajo en equipo.

De esta manera, el alumnado adquiere herramientas para mejorar su labor y puede adaptarse al mundo real cambiante —que es donde se deben tomar decisiones. Todo ello implica que el alumnado debe asumir ideas ajenas y consensuar estrategias cognoscitivas y procedimientos de trabajo comunes para alcanzar la resolución del problema, aspecto que fortalece los preceptos sobre la interacción en el aprendizaje (Vygotsky, 2003).

El ABP permite integrar distintas informaciones (disciplinas), readaptar conocimientos previos en la construcción de nuevos conocimientos, y, en consecuencia, la retención y la

transferencia tienen una mayor significación que la memoria (Campaner y Gallino, 2008). Todo ello colabora a despertar el pensamiento crítico, sobre todo a partir de la estimulación y la adquisición de habilidades para proponer soluciones que concuerden con la situación problematizada que se ha planteado a nuestros alumnos y alumnas.

El aprendizaje que conlleva el ABP genera las tres condiciones para las cuales la “teoría de la información” (Redruello, R. et al., 2007, p. 88) relaciona la recuperación y el uso de la información: la activación del conocimiento primario, la similitud de los contextos en los que se aprende la información y la oportunidad de elaborar la información:



Figura 1. Componentes del aprendizaje basado en problemas.

La puesta en práctica de los principios didácticos que promueve el ABP tiene un efecto positivo tanto en los procesos como en el resultado de los estudiantes (Schmidt & Moust, 2000). Diferentes investigaciones han demostrado que los estudiantes que han trabajado con ABP son mejores en la aplicación de su conocimiento (habilidades) que en metodologías conven-

cionales, y también señalan que con el ABP los estudiantes recuerdan durante más tiempo el conocimiento adquirido (Dochy, Seguers, Van den Brossche & Gijbels, 2003).

### **El Cine como recurso pedagógico dentro de las aulas.**

Aquello que hace del cine un ins-

trumento educativo eficaz es su capacidad de formar e informar de manera entretenida y lúdica, ya que así “el estudiante no se da cuenta de que realmente está siendo educado” (Marín y Cabero, 2009, p. 3). Es por ello que, utilizado como recurso didáctico, el cine ayuda al alumnado en la resolución de conflictos (Vega, 2002), puesto que sirve como “punto de partida para conocer diversos modos de acceder a la sociedad y describir la realidad” (Martínez, 2002, p. 78). En un momento como el actual en el que “los medios son instrumentos de conocimiento y comunicación muy cercanos a la experiencia de los jóvenes, a sus vivencias cotidianas y, por ende, son para ellos reconocibles y familiares” (González y Gramigna, 2009, p. 340), se puede constatar que, cualquier aprendizaje inmerso en alguna de las representaciones de la industria mediática –publicidad, cine, etc.– es un agente pedagógico eficaz y, en definitiva, diferente a aquella escuela en la que el alumnado tenía que ser responsables y esforzarse para aprender, puesto que se trata de una escuela en la que ya no todo le viene dado. Así, teniendo en cuenta que las instituciones educativas deben preparar al alumnado para vivir de forma autónoma y libre, se hace necesario recalcar que estas instituciones no deberían ignorar a los medios, puesto que “debemos integrarlos didácticamente y sacar

de ellos todo lo positivo que puedan ofrecernos, que es mucho” (Aguaded, 1994, p. 53).

De la misma manera que la pedagogía activa consigue más eficazmente sus objetivos que aquella otra que impone una subordinación pasiva (Colom, 1997), el aprendizaje mediante el uso del cine como herramienta educativa se adapta a cada una de las diferencias individuales del alumnado, les “devuelve a su propia vida y a sus inquietudes más profundas, pero también trata las sensaciones y sentimientos propios ofreciendo horizontes para vencer obstáculos (Pereira, 2005, p. 217) y se convierte en un aprendizaje constante, porque facilita la observación con todos los sentidos, incrementa nuestros pensamientos y sentimientos y nos capacita para dar sentido a nuestra manera de ser a través de la reflexión y la sensibilidad (Platas, 1994). Como consecuencia, el cine constituye un elemento de intervención pedagógica que se debería incluir en un conjunto didáctico multidisciplinar e integral en el que se desarrollaran competencias y destrezas, así como transmisión de conocimientos. Tal y como ha demostrado en una investigación Pereira (2009, p. 43) “aprender con y desde el cine implica introducir contenidos y estrategias de aprendizaje que se deben desarrollar en sucesivos niveles de profundización a lo largo de la vida”.

Así pues, el cine no es únicamente una fuente de presentación de contenidos didácticos sino también un mecanismo cognitivo capaz de activar diferentes esquemas de coordinación. En este sentido, cuando el alumnado ve una película se enfrenta a una *trama* que sostiene y acelera la puesta en marcha de la sinergia de los aprendizajes; una trama que, después, se puede utilizar como recurso pedagógico para encarar la singularidad del “aquí” y del “ahora” (Noval y Urpi, 2002) como un eje transaccional que nos permita entender que la educación no es ni más ni menos que “una constante reorganización o reconstrucción de la experiencia” (Dewey, 1995, p. 73).

### Método

Este estudio se basó en una metodología centrada en los parámetros investigación-acción-reflexión mediante diferentes dinámicas grupales que facilitan el pensamiento, el aprendizaje, la cooperación, el debate y los cambios de actitud (Pérez, 2003). Para garantizar el aprendizaje significativo el profesor se encargó de que todo aquello que provenía de la película fuese trasladado hacia los otros ámbitos. Al fin y al cabo, la tarea principal del docente fue ayudar a la clase a descubrir los sistemas de pensamiento que se escondían en la película y relacionarlos

con una parte de los objetivos didácticos de otras asignaturas así como con las tensiones de la vida real.

### Participantes

Participaron 30 alumnos del tercer curso de secundaria de un instituto concertado perteneciente a una población de unos 50 mil habitantes, 16 chicos y 14 chicas, con edades comprendidas entre los 14 y los 16 años ( $M=14.75$ ,  $DT=0.64$ ). 23 de ellos forman parte de este grupo desde que empezaron secundaria (primer curso). Los otros siete o se habían incorporado posteriormente desde otros centros o habían repetido segundo o tercero de secundaria en el mismo centro.

En general, el nivel socioeconómico y cultural del alumnado es medio, medio-alto. En el momento de realizar el estudio el contenido curricular de la asignatura de tutoría se centraba en los valores.

El alumnado no recibió incentivos por su participación. Ningún alumno ni alumna rechazó participar en la experiencia.

### Instrumentos

Para poder llevar a cabo la experiencia se preparó un aula con mobiliario flexible, con la intención de facilitar la configuración de los grupos. También se disponía de una pizarra digital en la que se pudo visionar la película, y de

un ordenador con conexión a Internet para que pudiesen realizar búsqueda de información.

El eje principal de la investigación fue el visionado e la película *El bola* (2003), un film en el cual un joven de once años, que es maltratado por su padre, conoce a un amigo nuevo en la escuela que rápidamente empatiza con él y es consciente del calvario por el que está pasando. La familia de este nuevo amigo se encuentra con el dilema de ayudar al protagonista de manera directa, ofreciéndole acogida en su casa pero incurriendo en una ilegalidad, o seguir las pautas que marcan los preceptos legales –que son más lentas y que, por lo tanto, implican que el niño maltratado tenga que convivir con su padre hasta que una resolución judicial pueda autorizar que salga del hogar familiar. Se trata de una película que combina estrategias afectivo-motivacionales, necesarias para desenvolvemos por la vida, con aquellas conductas metacognitivas de concreción de valores y de resolución de obstáculos y adversidades.

Una vez planteado el problema, se analizó el escenario, se llevó a cabo una lluvia de ideas en la pizarra digital, se elaboró un listado de los hechos que aparecían en la película y que conocían y otro con los que ignoraban.

Después de la aportación individual en voz alta de varios alumnos y alumnas, se concretaron los problemas

para que los grupos empezaran a buscar información en el ordenador del que disponían; se trataba de resolver, proponer, justificar y presentar resultados durante las siguientes sesiones. Los problemas que surgieron fueron los siguientes:

- Necesidad de diseñar un plan de actuación para ayudar al maltratado que no se redujese al mero ofrecimiento de una acogida en el hogar familiar de los alumnos (puesto que, sin el consentimiento del tutor o una autorización judicial, sería una práctica totalmente ilegal).
- Redefinir el concepto de solidaridad que todos tenemos interiorizado a partir de las acciones “reales” que podemos llevar a cabo cuando surge un problema grave.

En todo momento se utilizó el esquema de labor compartida entre docente y alumnado donde el docente controlaba los avances de la investigación para definir con los estudiantes el grado de profundización.

Al finalizar, se administró una encuesta al alumnado incluyendo tres objetivos. El primero era comprobar el aprendizaje a través del cine empleando ABP; el segundo era conocer las valoraciones y las propuestas; y el tercero analizar la carga real de trabajo de nuestra actividad docente para

compararla con nuestras estimaciones. Se utilizó una encuesta de cuestiones abiertas para la valoración de los aprendizajes.

La tarea previa del profesorado consistió en:

- Ver tres veces la película antes de ponerla al alumnado.
- Explicar a la clase el significado de los contenidos conceptuales mínimos: qué es un trabajador social, régimen jurídico vigente sobre custodia de menores, etc.
- Exponer al alumnado la importancia de concentrarse en el argumento y en las cuestiones formales del film.
- Recalcar que el visionado de la película se considera “materia de la clase de tutoría”.
- Explicar que se procedería a ver la película con un mínimo de luz para que se pudiesen tomar notas.

### Procedimiento

El punto de partida empírico de la metodología del ABP a partir de una experiencia de cine-fórum está en los significados subjetivos que los alumnos y las alumnas atribuyen a sus actividades y ambientes (Flick, 2009), por eso, después, la recogida de la información por parte del profesor se realizó mediante las encuestas de la última sesión.

La experiencia se desarrolló de la siguiente manera:

- Visionado de la película.
- Definición del problema por parte del profesor.
- Lluvia de ideas en la pizarra digital.
- Análisis del problema por parte del alumnado y discusión en un marco de trabajo cooperativo.
- Durante la discusión el alumnado comprobó la necesidad de posteriores clarificaciones y nuevos conocimientos para poder aportar una solución.
- El alumnado propuso nuevos temas de aprendizaje, consensuados por el grupo.
- Trabajo durante dos sesiones en la que se redacta un informe.
- En la sesión siguiente se exponen los informes de cada grupo.
- Los diferentes grupos analizan las soluciones presentadas por el resto.
- Recogida de datos: se pasó una prueba de habilidades sociales y una encuesta al alumnado para que valore la experiencia.

El problema planteado tenía el siguiente enunciado: *Después de varias semanas de haber empezado el instituto, detectas que un/a compañero/a es maltratado en su casa. Teniendo en cuenta que, por el momento, no hay*

*una resolución judicial que le permita poder salir del contexto familiar y que tiene la obligación de acudir diariamente a su casa a dormir, ¿puedes hacer algo para ayudarlo?*

Siguiendo la recomendación de Branda (2009), el problema no es estructurado es un problema abierto, permite presentar la información de manera progresiva, induce a la discusión en grupo e incluye información controvertida.

### **Análisis estadísticos**

Los cálculos se realizaron con el paquete estadístico SPSS. Previamente se analizó la fiabilidad del cuestionario mediante el índice de consisten-

cia de Cronbach, que dio un resultado de 0,958, próximo al valor 1 y que, por lo tanto, indica un elevado grado de fiabilidad.

El cuestionario que se administró se presenta en la Tabla 1 con las puntuaciones medias y el porcentaje de cada ítem. Los instrumentos que configuran el cuestionario emplearon una escala de Likert de 4 puntos que oscilaba entre 1 (*totalmente en desacuerdo*) y 4 (*totalmente de acuerdo*)

### **Resultados**

En líneas generales se observó que, una vez superado el desconcierto inicial, la mayoría del alumnado demos-

Tabla 1

*Cuestionario de elaboración propia*

Ítem	Media	1	2	3	4
1. La película me ha despertado curiosidad por el aprendizaje	3.76		6.66	10.00	83.33
2. La película me ha ayudado a desarrollar habilidades para la prevención de conflictos familiares	3.36	10.00	13.33	6.66	70.00
3. La película ha favorecido la creación de contextos para la resolución de conflictos familiares.	3.33	10.00	16.66	3.33	70.00
4. La película ha creado un clima idóneo para la libertad personal. el aprendizaje y la convivencia	3.56	3.33	13.33	6.66	76.66

5. La película ayuda a desarrollar habilidades para la resolución de conflictos entre compañeros.	3.63	6.66	3.33	10.00	80.00
6. La película favorece que podamos conocer los diferentes contextos familiares existentes.	3.49	6.66	10.00	10.00	73.33
7. La película ayuda a conocer y valorar nuestro entorno social.	3.69	3.33	6.66	6.66	83.33
8. La película desarrolla una actitud contraria al uso de la violencia como medio para resolver los conflictos.	3.46	10.00	6.66	10.00	73.33
9. La película fomenta el compañerismo.	3.43	3.33	20.00	6.66	70.00
10. La película permite sacar conclusiones sobre un tema propuesto y es útil como elemento motivador para el posterior trabajo en grupo.	3.49	6.66	10.00	10.00	73.33
11. Trabajar en equipo me estimula y me permite aprender más que trabajar individualmente	3.79	3.33	3.33	3.33	90.00
12. Trabajar a partir de la descripción de un problema ayuda a mi autoaprendizaje.	3.69	6.66	3.33	3.33	86.66

Nota. Resultados alcanzados (1= totalmente en desacuerdo, 2= en desacuerdo, 3= de acuerdo, 4= totalmente de acuerdo)

tró una predisposición positiva

El ítem que alcanza una puntuación más elevada es el 11, con una puntuación total de 3,79 y un 90% de respuestas en la opción “totalmente de acuerdo”, que es el que preguntaba por la idoneidad del trabajo en grupo,

ítem que únicamente tiene un 3,33% de alumnado que esté “totalmente en desacuerdo”.

Conviene destacar que todos los ítems se mueven en un rango entre el 70-90% de respuestas que manifiestan estar totalmente de acuerdo.

En concreto, hay tres que obtienen un 70%: el segundo, que pregunta si la película ayuda a crear habilidades para la prevención de conflictos familiares (que únicamente cuenta con un 10% de “totalmente en desacuerdo”); el tercero, que quiere saber si la película es capaz de crear un contexto adecuado para la resolución de los conflictos (también hay solamente un 3,33% de respuestas que estén en “total desacuerdo”, la diferencia con el ítem anterior es que aquí las respuestas que están en “desacuerdo” suben del 13,33 al 16,66%); y, finalmente, el ítem 9, que pregunta si la película fomenta el compañerismo (aquí las respuestas que están en “desacuerdo” suben hasta un sorprendente 20%).

El resto de los ítems se mueven entre este 70 y 90%, destacando el 1 (la película me ha despertado curiosidad por el aprendizaje) y el 7 (la película ayuda a conocer y a valorar nuestro entorno social), que llegan a un 83,33% de “totalmente de acuerdo”.

Únicamente hay tres ítems que llegan al 10% de “total desacuerdo”, el 2, el 3 y el 8.

## Discusión

La experiencia de la investigación y la valoración de estos resultados permite señalar que el alumnado pudo identificar diferentes objetivos rela-

cionados con el diseño curricular del área de tutoría. Así, se puede constatar que la investigación ha servido para comprobar que el cine no únicamente tiene como función divertirnos, puesto que es una herramienta de aprendizaje muy válida, y que no se debe introducir en la enseñanza como un elemento ajeno al currículum oficial. Tal y como afirma Amar (2003), el cine puede ocupar una posición preponderante en los centros escolares como medio de expresión que comunica pensamientos, valores, conductas, etc.

Esto se pudo comprobar tras la exposición de los informes elaborados por los diferentes grupos, a partir de los cuales el alumnado y el profesor fueron analizando aquello que se iba aprendiendo.

En función de la experiencia, se puede constatar que las principales ventajas del uso del cine como herramienta para trabajar el ABP fueron:

- La mejora del conocimiento del alumnado sobre la materia, la habilidad para resolver problemas del mundo real y su motivación para el aprendizaje.
- La potenciación de la capacidad crítica para analizar la información que iba apareciendo en el proceso de búsqueda.
- Tal y como apunta White (1996), fomenta el pensamiento crítico, la comprensión, e impulsa el aprender

a aprender y el trabajo cooperativo.

Y los principales inconvenientes que se han detectado han sido:

- Al comienzo de la utilización del ABP se produjo un cierto desconcierto e inseguridad.
- Se detectaron conflictos grupales, puesto que hubo estudiantes que manifestaron la falta de colaboración de algún compañero del equipo.
- Exige asistencia continuada, aspecto muy difícil de cumplir porque diariamente hay algún alumno o alumna que no asiste a clase.

Los resultados nos sirven para confirmar que, tal y como apunta Morduchowicz (2003), los medios de comunicación nos señalan cómo debemos comportarnos ante diferentes circunstancias, lo que nos lleva a proponer a los medios de comunicación, y al cine en particular, como “un recurso didáctico cuya dimensión formativa va más allá de la mera comunicación de datos” (Marín y Cabero, 2009: p. 9).

La alta valoración de los ítems 1, 4 y 7 demuestra que el cine coloca al mundo al alcance de todos (Martínez, 1998), aspecto que favorece su uso como recurso didáctico que profundiza y analiza la vida de las personas, sus inquietudes, sus sentimientos y sus pasiones. Y lo hace con tal energía que llega al mundo interior del alumnado

despertando pensamientos, cambios de actitud y valoraciones (Martínez, 1998), puesto que, a través de las situaciones vividas en la ficción de la película *El bola*, el alumnado pudo experimentar su propia realidad (Mistry, 1990), ya que el cine es una producción cultural y, como tal, ayuda en la tarea de formación de las personas (Escámez y Gil, 2001), que es uno de los contenidos esenciales del área de la tutoría en la ESO.

### Conclusiones

La escuela debe aprovechar el potencial pedagógico del contexto socio-cultural, artístico y humano del hecho cinematográfico, puesto que el cine es un medio necesario en nuestro aprendizaje, ya que engendra un producto audiovisual que ayuda al desarrollo de la propia personalidad, y que se complementa con los objetivos de la metodología del ABP: aprender y aplicar los contenidos, desarrollar habilidades de pensamiento crítico y adquirir destrezas para abordar problemas de la vida real.

Los resultados positivos de la experiencia de la utilización de *El bola* como base de aprendizaje en la asignatura de tutoría ESO estriba tanto en la potencialidad que tiene el cine de reconstruir un mundo tan similar al que vivimos como en la posibilidad

de crear un espacio de “comunicación positiva” (Crespo, 2011). Así, la experiencia ha servido para demostrar que el alumnado no solamente no rechazó las pretensiones didácticas preestablecidas, sino que fueron recibidas con un nivel de aceptación muy elevado.

La experiencia se puede calificar como gratificante, formativa y lúdica. Y, ya que éste se convierte en un reflejo de valores, creencias y comportamientos, y ocupa un lugar privilegiado en la educación emocional (Pereira, 2009: p. 52).

Por lo que se refiere a las competencias desarrolladas por el alumnado, la encuesta determina que el trabajo en equipo fue la más valorada (90%), seguida del autoaprendizaje (86,66%) y de la capacidad del cine como instrumento que sirve para ayudarnos a conocer el entorno social (83,33%).

La vía de la implantación de metodologías de enseñanza-aprendizaje centradas en el alumnado todavía tiene algunas dificultades que no todos los y las docentes están dispuestos a aceptar, y los obstáculos son mayores si la propuesta contiene una combinación de ABP y de cine. La investigación ha descrito una experiencia que los ha conjuntado y que ha obtenido unos resultados óptimos en el desarrollo de competencias, que fueron valorados muy positivamente por el resto de docentes que forman parte de la Comisión de Coordinación Pedagógica del centro, a quienes se explicó que el cine piensa su tiempo y la institución escolar puede intentar descubrir el pensamiento escondido tras los filmes; para llevar a cabo este proceso únicamente es necesario interrogar a las películas.

## Referencias

- Aguaded, J. I. (1994). *Comunicación audiovisual en una enseñanza renovada*. Huelva: Grupo Comunicar.
- Alonso, M. L. y Pereira, M. C. (2000). El cine como medio-recurso para la educación en valores. Un enfoque teórico y tecnológico. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 5, 127-147. Recuperado de <http://www.uned.es/pedagogiasocial.revistainteruniversitaria/pdfs/02-05/07-alonso.pdf>
- Amar, V. (2003). *Comprender y disfrutar el cine. La gran pantalla como recurso educativo*. Huelva: Grupo Comunicar.
- Barkley, E. F., Cross, K. P., & Major, C. H. (2007). *Técnicas de aprendizaje colaborativo*. Madrid: Morata y Ministerio de Educa-

- ción y Ciencia.
- Barrel, J. (1999). *Aprendizaje basado en Problemas, un enfoque investigativo*. Buenos Aires: Editorial Manantial
- Barrows, H. (1986). A Taxonomy of problem-based learning methods. *Medical Education*, 20, 481-486.
- Barrows, H. (1996). Problem-Based Learning in Medicine and Beyond: A Brief Overview. En Wilkerson, L., & Gijssels, W.H. (Eds.). *Bringing Problem-Based Learning to Higher Education: Theory and Practice* (pp. 3-12). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Branda, L. A. (2009). El aprendizaje basado en problemas. De herejía artificial a res populares. *Educación Médica*, 12(1), 11-23.
- Campaner, G. y Gallino, M. (2008). *Aportes didácticos sobre estrategias de enseñanza y el Aprendizaje basado en Problemas (ABP)*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Casals, E., García, I., Noguera, E. y Montserrat, A. (2005). Innovación y mejora de la docencia universitaria mediante la metodología de Aprendizaje Basado en Problemas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36, 10-16. Recuperado de <http://www.rioei.org/experiencias106.htm>
- Colom, A. J (Coord.) (1997). *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación*. Barcelona: Ariel.
- Comisión del Aprendizaje Basado en problemas de la Universidad de Atacama (2009). Aprendizaje Basado en Problemas: una propuesta curricular en la formación inicial docente de la Universidad de Atacama, *Foro Educativo*, 11, 155-170.
- Crespo, J. M. (2011). Bases para construir una comunicación positiva en familia. *Revista de Investigación en Educación*, 9(2), 91-98. Recuperado de <http://webs.uvigo.es/reined/ojs/index.php/reined/article/viewFile/292/148>
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación. Introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Morata (Obra original publicada en 1916).
- Dochy, F., Segers, M., Van Den Bossche, P., & Gijbels, D. (2003). Effects of problem-based learning: a meta-analysis. *Learning and Instruction*, 13(5), 533-568.
- Escámez, J. y Gil, R. (2001). *La educación en la responsabilidad*. Barcelona: Paidós.
- Flick, U. (2009). *An introduction to qualitative research*. London: SAGE.
- García J.N. (Coord.). (2002). *Aplicaciones de Intervención Psicope-*

- dagógica*. Madrid: Pirámide.
- González, J. C. y Gramigna, A. (2009). Comunicación joven: a propósito de la fascinación y la prestación educativa de los nuevos medios. *Revista TESI*, 10(2), 336-349. Recuperado de [http://campus.usal.es/~revistas\\_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/7520/7553](http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/7520/7553)
- González, J. F. (2004). *Aprender a ver cine*. Madrid: Rialph.
- Gorbaneff, Y. (2010). Qué se puede aprender de la literatura sobre el Aprendizaje Basado en Problemas. *Revista de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Militar Nueva Granada*, 28(1), 61-74.
- Iglesias, J. (2002). El aprendizaje basado en problemas en la formación inicial de docentes. *Perspectivas*, 32, 1-17.
- Jonassen, D.H. (2000). Toward a design theory of problem solving. *ETS&D*, 48, 63-85.
- Liu, M. (2003). Examining the performance and attitudes of sixth graders during their use of a problem-based hypermedia learning environment. *Computers in Human Behavior*, 20(3), 357-379.
- Lorenzo, R., Fernández, P. y Carro, A. M. (2011). Experiencia en la Aplicación del Aprendizaje Basado en Problemas en la Asignatura Proyecto de Licenciatura en Química. *Formación Universitaria*, 4(2), 37-44.
- Lyon, P. M., & Hendry, G. D. (2002). The use of the Course Experience Questionnaire as a monitoring evaluation tool in a Problem-based Medical Programme. En *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 27(4), pp. 339-352.
- Marín, V. y Cabero, J. (2009). Posibilidades didácticas del cine en la etapa de primaria. La edad de hielo entra en las aulas. *EDU-TEC*, 30. Recuperado de [http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec30/edutec30\\_posibilidades\\_didacticas\\_cine\\_primaria\\_edad\\_hielo\\_aulas.html](http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec30/edutec30_posibilidades_didacticas_cine_primaria_edad_hielo_aulas.html)
- Martínez, E. (1998). Aprender pasándolo de película. *Comunicar*, 11, 27-36.
- Martínez, E. (2002). El cine, otra ventana al mundo. *Comunicar*, 18, 77-83.
- Mcgrath, D. (2002). Teaching on the Front Lines: Using the Internet and Problem-Based Learning To Enhance Classroom Teaching. *Holist Nurs Pract*, 16(2), 5-13.
- McNiven, P., Kaufman, K., & McDonald, H. (2002). A problem-based learning approach to midwifery. *British Journal of Midwifery*, 10(12), 751-755.
- Mirtry, J. (1990). *La semiología en tela de juicio (cine y lenguaje)*.

- Madrid: Akal.
- Morales Bueno, P. y Landa Fitzgerald, V. (2004). Aprendizaje basado en problemas. *Theoria*, 13, 145-157.
- Morduchowicz, R. (2003). El sentido de una educación en medios. *Revista Iberoamericana de Educación*, 32, 55-47.
- Murray, I., & Savin, M. (2000). Staff development in Problem-based Learning. En *Teaching in Higher Education*, 5(1), pp. 107-126.
- Newell, A., & Simon, H. (1972). *Human problem solving*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Noval, C. y Urpi, C. (2002). La formación del carácter a través del cine y la literatura: una experiencia docente. *Revista de Ciencias de la Educación*, 190, 217-226.
- Pereira, M. C. (2005). Cine y educación social. *Revista de Educación*, 338, 205-228.
- Pereira, M. C. (2009). Cine, cárcel y mujeres. Un ejemplo de reacción de conocimiento. *Revista venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento*, 6(2), 39-55.
- Pérez, G. (2003). *Pedagogía Social. Educación Social: construcción científica e intervención práctica*. Madrid: Narcea.
- Platas, A. M. (Coord.). (1994). *Literatura, cine, sociedad*. La Coruña: Tambre.
- Prieto, L. (2006). Aprendizaje activo en el aula universitaria: el caso del aprendizaje basado en problemas. *Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 64(24), 173-196.
- Redruello, R., Cerrillo, R., De la Herrán, A., De Miguel, S., Gómez, M., Hernández, R., Izuzquiza, D., Murillo, F. J., Pérez, M. y Rodríguez, R. M. (2007). El Aprendizaje Basado en Problemas como innovación docente en la universidad: posibilidades y limitaciones. *Educación y Futuro*, 16, 85-100.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emocional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9(3), 185-211.
- Schmitdt, H., & Moust, J. (2000). Factors affecting small-group tutorial learning: A review of research. En D. Evensen, & C. Hmelo (Eds.), *Problem based Learning. A Research Perspective on Learning Interactions* (pp. 1-16). Mahwah: Lawrence Erlbaum
- Schunk, D. (1997). *Teorías del aprendizaje*. México: Prentice Hall.
- Vega, A. (2002). Cine, drogas y salud: recursos para la acción educativa. *Comunicar*, 18, 123-129.
- Vygotsky, L. S. (2003). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica

- ca (Obra original publicada en 1979).
- White, H. B. (1996). Dan tries problem based learning: A case study. En I. Richlin (Ed.), *To improve the Academy* (pp. 75-91). Stillwater: New Forum Press & Professional and Organizational Network in Higher.
- Wood, D. F. (2003). Problem based learning. *British Medical Journal*. 326, 328-330.
- Zanolli, M. B., Boshuizen, H. P. A. & De Grave, W. S. (2002). Students' and tutors' perceptions of problems in PBL tutorial groups at a brazilian Medical School. En *Education for Health*, 15(2), pp. 189-201.

---

Correspondencia. Marc Pallarès Piquer. Departamento de Educación. Facultad de Ciencias Humanas y Sociales. Universitat Jaume I de Castellón. Campus de Riu Sec, 12071, Castelló. Teléfono: 617067673 · E-mail: pallarem@edu.uji.es

**Marc Pallarès Piquer.** Profesor Asociado de Teoría e Historia de la Educación y de Sistemas educativos europeos. Departamento de Educación. Universitat Jaume I de Castelló. Ensayista y narrador. Investigador en el mundo de la comunicación.



# Propiedades psicométricas de la Escala de Atribución Causal para estudiantes universitarios

## Psychometric properties of the Causal Attribution Scale for college students

<sup>1</sup>María del Carmen Aguilar-Rivera y <sup>2</sup>Manuel Gámez-Guadix

<sup>1</sup>Pontificia Universidad Católica Argentina “Santa María”, <sup>2</sup>Universidad de Deusto

### Resumen

El objetivo del presente estudio fue el de analizar algunas de las propiedades psicométricas de la Escala de Atribución Causal para estudiantes universitarios argentinos en una muestra de 562 participantes. Se realizaron los análisis factoriales exploratorios y confirmatorios sobre los ocho ítems que componen la escala. Los resultados mostraron una estructura compuesta por dos factores denominados “atribuciones a causas internas” y “atribuciones a causas externas”. La escala presenta una adecuada validez de constructo y fiabilidad. Asimismo se estudiaron las atribuciones causales por los siguientes cursos, 1º, 3º y 5º año. Para tal fin se aplicaron pruebas descriptivas, univariadas, multivariadas y se calculó el tamaño del efecto de las diferencias de las medias. Los alumnos de 1º año muestran puntuaciones en las atribuciones causales más elevadas que los estudiantes de 3º y 5º. Las implicaciones del estudio y las futuras líneas de investigación son discutidas.

Palabras clave: Atribuciones causales, atribuciones internas, atribuciones externas estudiantes.

### Abstract

The objective of this work was to analyze some of the psychometric properties of the Attribution Scale for college students in a sample of 562. For this reason carried out exploratory and confirmatory factor analysis in the eight items that make up the scale. The results showed a structure composed of two factors called “attributions to internal causes” and “attributions to external causes”. It can be concluded that the scale presents an adequate construct validity and reliability. Also studied causal attributions for the following courses, 1st, 3rd and 5th year. To this end tests were descriptive, univariate, multivariate and calculated the effect size of the differences of the means. Pupils in 1st year scores show higher causal attributions those students of 3rd and 5th. Implications of the study and future research are discussed.

Keywords: Causal attributions, internal attributions, external attributions, students.

La motivación de logro formalizada por Atkinson (1964) ha sido la base de lo que se han denominado teorías de expectativa-valor. Sus puntos esenciales se refieren a la concepción de un individuo activo y racional, cuya conducta se caracteriza por su dirección y por la capacidad de tomar decisiones. La motivación es el producto de las expectativas (probabilidad subjetiva respecto al éxito o al fracaso) y el valor del resultado (éxito o fracaso) que se espera obtener.

En su estudio se destacan las adscripciones causales que rodean las conductas motivadas, los resultados de la conducta, entendiendo a la teoría de la atribución en un sentido amplio, a lo que una persona entiende como las causas e implicaciones de los eventos que experimenta.

Las personas necesitan comprender y dominar el ambiente que los rodea como así también, su propia vida. Esta necesidad de buscar las razones de lo que acontece afecta diversos ámbitos del comportamiento y también al del aprendizaje. Esta teoría se basa en la descripción de las causas, las consecuencias y el modo en que estos pensamientos influyen en las expectativas y en la conducta del sujeto (Richaud de Minzi, 2005).

El primer análisis sistemático de la estructura causal fue realizado por Heider (1958), a quien se lo considera el creador de la orientación atribucio-

nal en psicología; pero el análisis de la estructura de causalidad comienza con Rotter (1966). Este autor clasificó a las personas en internas o externas según atribuyeran las causas a factores internos o externos, o sea con una de las dimensiones de la atribución, la dimensión internalidad -externalidad del locus de control.

El núcleo de esta teoría es explicar la diferencia entre la información que viene del mundo externo y el significado que la persona le confiere. Las atribuciones causales cumplen dos funciones en la motivación para la acción. Una es la hedónica (principio de placer-dolor), por el que los individuos intentan aumentar el placer y disminuir el dolor, y otra que es la función de controlar al entorno basada en explicaciones y/o predicciones de los sucesos y eventos, que permiten una comprensión del ambiente (Manassero y Vázquez, 1995).

Las causas a las cuales las personas atribuyen sus éxitos y fracasos tienen importantes consecuencias psicológicas tanto a nivel emocional, motivacional y cognitivo

La tendencia a lograr el éxito y evitar el fracaso en una situación determinada depende de las causas a las que se atribuyen dichos éxitos y fracasos, siendo las atribuciones causales determinantes de la motivación (Núñez, 2009; Pereira, 2009; Weiner, 1971)

Las causas según Weiner (1986:

22) “son construcciones generadas por el que percibe, sea actor u observador, para tratar de explicar la relación entre una acción y un resultado”. Weiner (1986) entre otros ha definido las motivaciones y las metas de logro como modelos o patrones atribucionales integrados en creencias, cogniciones, afectos y sentimientos, que orientan y dirigen las intenciones de la conducta.

Las consecuencias psicológicas de este tipo de creencias dependen de las dimensiones atribucionales: internalidad-externalidad, estabilidad-inestabilidad y controlabilidad-incontrolabilidad. Las reacciones emocionales ante el éxito y el fracaso dependen de la dimensión internalidad-externalidad. Atribuir el éxito a causas internas produce emociones positivas y atribuir el fracaso a causas internas produce emociones negativas; pero si el éxito y el fracaso se atribuyen a causas externas, serán escasos los cambios que pueda realizar una persona (De la Torre y Godoy, 2003).

Salanova, Martínez y Llorens (2012), a través de un estudio afirman que cuando la autoeficacia académica se relaciona con una atribución interna se muestra un impacto positivo sobre el éxito académico futuro a lo largo del tiempo; mientras que cuando la autoeficacia se relaciona con una atribución externa el impacto sobre el éxito académico futuro es negativo.

Respecto a la dimensión estabili-

dad-inestabilidad, esta brinda expectativas acerca de lo que se espera del futuro y por último de la dimensión controlabilidad-incontrolabilidad depende la motivación. La atribución del éxito o del fracaso a causas controlables contribuye a aumentar el rendimiento, sucediendo lo contrario cuando el éxito o el fracaso se atribuyen a causas incontrolables.

Cuando el sujeto atribuye el éxito o el fracaso a causas estables, tendrá expectativas de que en el futuro seguirá teniendo éxito o fracaso, mientras que si las causas son inestables tanto para el éxito como para el fracaso a la persona se le presentarán dudas sobre lo que sucederá en el futuro.

De acuerdo con Weiner (1986), ante el resultado de un examen o prueba de rendimiento, el alumno tenderá a buscar una causa y según a que atribuya su conducta quedará influido su rendimiento y su motivación para el futuro. Las atribuciones influyen en la motivación y en la conducta de acuerdo con las propiedades que las definen dentro de las dimensiones que se describen en su teoría.

González Fernández (2005) enuncia las posibles causas del éxito o fracaso escolar descritas por Weiner (1986, 1992) siendo las más frecuentemente enumeradas: la capacidad, el esfuerzo, las estrategias, la tarea, los profesores y la suerte.

La capacidad y el esfuerzo son los

dos motivos de éxito y de fracaso más comúnmente referidos en los contextos educativos (Barca, Peralbo y Brenlla, 2004; Barca, Peralbo y Muñoz, 2003; Holgado, Navas y Marco, 2013; Manassero y Vázquez, 1995; Matalinares, Yaringaño y Sotelo, 2010). Es común en la población española, atribuir a la dificultad de la tarea y al profesorado las causas del fracaso (Barca et al., 2003).

Se encontraron patrones atribucionales en el alumnado de educación secundaria en los que se descubre que los alumnos y alumnas de rendimiento académico alto, tienden a atribuir su éxito en el aprendizaje a su buena capacidad y esfuerzo, mientras que el fracaso nunca lo atribuyen a la capacidad sino a la falta de esfuerzo realizado. Este grupo de alumnos dan escasa importancia a la dificultad de las materias y al factor suerte en relación al éxito académico. Además consideran moderadamente que el profesor es importante en el éxito o fracaso del aprendizaje. Por el contrario los estudiantes con rendimiento bajo los estilos atribucionales dominantes se relacionan con la atribución a su baja capacidad, escasa atención y esfuerzo realizado, preparación del profesorado y al azar (Barca et al., 2009).

Se cuenta con instrumentos de medición como ser la Escala de Evaluación de Atribuciones Causales (EACM) para alumnado de educación

secundaria de Lefcourt, von Baeyer, Ware y Cox (1979) cuya adaptación, a la población española, la realizaron Barca et al. (2009). Dicha escala incluye situaciones de éxito y fracaso de la vida académica y de las relaciones interpersonales que los sujetos pueden atribuir a factores internos o externos, ambos a su vez estables e inestables.

La Escala CEAP-48 (Barca et al., 2009) contempla una subescala la SEAT-01 cuyo objetivo es el estudio de metas académicas y estilos atribucionales, cuyas cuestiones tienen que ver, por una parte con las metas académicas que el alumno pretende alcanzar y las posibles causas a las que el alumnado atribuye sus éxitos y fracasos académicos.

Manassero y Vázquez (1995) validaron la Escala Atribucional de Motivación de Logro, en contextos educativos inspirados en el modelo de Weiner, con alumnos del 1º y 2º curso del bachillerato. Dicha escala consta de veintidós ítems de diferencial semántico que se valoran sobre una gradación de 1 a 9 puntos. Los resultados de la aplicación junto a los estudios de validez, fiabilidad y estructura de factores validan la importancia de la atribución causal en la motivación.

La Escala Sidney de Atribución (Sidney Attribution Scale, S.A.S; Marsh, Cairns, Relich, Barnes y Debus, 1984) evalúa las percepciones de los sujetos sobre las causas de éxito

o fracaso académico, adoptando una perspectiva disposicional. La versión original consta de 24 situaciones que incluyen las áreas de matemáticas y el área verbal, tres tipos de causas (esfuerzo, causas externas y habilidad) y dos resultados con valencia contraria (situaciones que implican éxito o fracaso). Así la escala que conformada por 72 ítems a los que las personas deben responder según una escala de 5 puntos, cuyos puntajes son 1 falso y 5 verdadero. Núñez y González Pienda (citado en Inglés, Rodríguez-Marín y González-Pienda, 2008) realizaron la adaptación española de la SAS en 1994, en una muestra de estudiantes de Educación Primaria y Secundaria, se llevaron a cabo algunas transformaciones en su contenido con el fin de adecuar el mismo a población. Posteriormente, Inglés et al. (2008) la adaptaron a la población española en una muestra de 1.508 estudiantes universitarios. El actual instrumento reducido a 10 situaciones y 30 ítems, 15 relativos al éxito y 15 al fracaso, obteniéndose seis puntuaciones (tres tipos de causas  $\times$  dos resultados hipotéticos): atribución del éxito a la habilidad, atribución del éxito al esfuerzo, atribución del éxito a causas externas, atribución del fracaso a la habilidad, atribución del fracaso al esfuerzo y atribución del fracaso a causas externas.

El estudio sobre las auto atribuciones académicas teniendo en cuenta las

diferencias de género y cursado (Inglés et al., 2012) afirma que las auto atribuciones causales constituyen un aspecto esencial del componente afectivo y emocional de la motivación escolar. El análisis de las autoatribuciones académicas constituye un aspecto esencial del componente afectivo y emocional de la motivación escolar en estudiantes de educación secundaria obligatoria (ESO).

El objetivo del estudio de Inglés et al. (2012) fue analizar, mediante un diseño transversal, las diferencias de género y curso y el papel predictivo de estas variables en las atribuciones causales académicas de los alumnos medidas a través de las escalas generales de la Sydney Attribution Scale (SAS). El cuestionario fue administrado a 2.022 estudiantes de 1º a 4º de ESO. Los resultados revelaron que los varones atribuyeron sus éxitos significativamente más a su capacidad mientras las mujeres los atribuyeron significativamente más al esfuerzo. Respecto a las atribuciones de fracaso escolar, los resultados indicaron que los varones los atribuyeron significativamente más a la falta de esfuerzo que las estudiantes mujeres. Asimismo, se hallaron diferencias de curso académico en la mayoría de las atribuciones causales analizadas. Los análisis de regresión logística indicaron que el género y el curso fueron predictores significativos de las atribuciones causales académi-

cas, aunque los resultados variaron para cada una de las escalas de la SAS.

En la Argentina no se cuenta aún con escalas validadas o adaptadas para la población universitaria pero si se han llevado a cabo estudios en dicha población sobre las atribuciones causales.

Cayssials (2005) realizó un estudio de tipo descriptivo. El objetivo fue analizar las respuestas de alumnos repetidores del nivel medio con una técnica elaborada específicamente para evaluar sus atribuciones de causalidad sobre la repotencia. Dicha técnica ha sido administrada a 100 alumnos repetidores de la Ciudad de Buenos Aires, de ambos sexos, de entre 14 y 18 años de edad. En este estudio se encontró que las mujeres atribuyeron mucha importancia a causas de localización interna; mientras que los varones otorgaron mayor importancia a causas situacionales, externas.

En la Universidad Nacional del Nordeste (Argentina), Silvestre y Flores (2006), estudiaron las atribuciones causales de docentes y estudiantes sobre el éxito y fracaso académico. La información por parte de los estudiantes se obtuvo a través de un cuestionario auto administrado con preguntas de respuesta abierta, cuyo objetivo fue relevar información sobre los factores a los que los estudiantes atribuyen el éxito y el fracaso académico. En el caso de los profesores, la información

se obtuvo a partir de la aplicación de un cuestionario con preguntas de respuesta pre categorizadas dirigidas a conocer las principales razones con las que explican los resultados académicos de los estudiantes. Se presentaron tres series de factores que pueden contribuir al éxito o fracaso académico: a) aquellos que son propios de los alumnos, b) aquellos que dependen del profesor, c) los propios de la disciplina.

En otro estudio transversal llevado a cabo en Brasil, Argentina y Méjico (Omar et al., 2002) con 1.594 estudiantes de escuelas públicas y privadas, cuyas edades oscilaban entre los 14 y 20 años. Los tres grupos de estudiantes de las nacionalidades nombradas, destacaron el esfuerzo como causa prioritaria y explicativa de su propio éxito o fracaso tanto de sus compañeros y como de los otros estudiantes, aunque no hubo diferencias en los patrones atribucionales en función de la nacionalidad, sexo y tipo de escuela.

En esta investigación se estudió la dimensión Locus de Causalidad y se refiere al lugar donde se sitúa la causa, ya sea dentro (interna) o fuera (externa). La escala presentada, elaborada y validada para tal fin se centra en las atribuciones referidas al éxito académico y forma parte de un conjunto de escalas elaborados y validadas para estudiar la motivación académica y llevar a cabo la investigación "Perfil mo-

tivacional comparativo de estudiantes de distintas carreras de la Universidad Católica Argentina”. Está dirigida a la población universitaria argentina, no contándose hasta el momento con estos instrumentos de medición.

Teniendo en cuenta la escasez de escalas con adecuadas propiedades psicométricas para medir las atribuciones causales en los universitarios de Argentina, este estudio persiguió tres objetivos relacionados: 1) Estudiar la validez de constructo (estructura factorial) de un nueva escala “Escala de Atribución Causal para Estudiantes Universitarios” 2) Estudiar la fiabilidad de dicha escala y 3) Estudiar las diferencias de las atribuciones en los estudiantes teniendo en cuenta los años académicos que cursan (1°, 3° y 5°).

## Método

### Diseño

La presente investigación tiene un enfoque cuantitativo. Es un estudio de tipo psicométrico. Se estudiaron distintas variables motivacionales con el objetivo de elaborar un perfil de los estudiantes universitarios. Dicho perfil se elaboró teniendo en cuenta diferencias de género, curso y carrera. Se elaboraron escalas para medir y relacionar dichas variables, entre ellas la

de Atribución Causal que aquí se presenta.

### Participantes

Se contó con una muestra estratificada de 562 estudiantes de la Pontificia Universidad Católica “Santa María de los Buenos Aires” de la ciudad de Buenos Aires, Argentina (344 varones y 218 mujeres). Dichos estudiantes eran argentinos, y estudiaban en la Universidad nombrada, en donde se llevó a cabo la investigación.

La edad media de los estudiantes fue 21.08 (DT= 2.95) con un rango de 17-46 años. La distribución teniendo en cuenta las cuatro titulaciones fue la siguiente: Abogacía, 167 (29.7%); Ciencias Agrarias, 218 (38.8 %); Música, 81 (14.4%); Ingeniería, 96 (17.1%). Con respecto a los cursos, la distribución fue: 1° año: 219 (39%), 3° año: 191 (34%) y 5° año: 154 (27%). Teniendo en cuenta el género se cuenta con 344 (61.2 %) varones y 218 (38.8 %) mujeres.

### Instrumento

La Escala de Atribución Causal para estudiantes universitarios consta de 8 ítems que se agrupan en dos factores, el de atribución a causas internas (tres ítems) y el de atribución a causas externas (cinco ítems), siguiendo la propuesta teórica, la cual se sustenta teniendo en cuenta el locus de control

interno y externo.

La escala de respuesta es de tipo Likert con puntuación de 5 a 1 según el grado de importancia atribuidos a los aspectos presentados para tener éxito en la carrera, siendo 5 el grado más alto de importancia y 1 el grado más bajo de importancia. La escala al completo se presenta en el anexo.

### **Procedimiento**

El procedimiento utilizado para la recogida de datos se realizó de la siguiente manera: se administró el cuestionario dentro de las aulas, y en el horario de clases, con los alumnos presentes en ese momento, con solicitud previa de los profesores quienes cedieron su hora de clase. Los universitarios fueron informados que la participación en el estudio era voluntaria y anónima. Previamente se entregó la hoja con el consentimiento informado y se explicaron los objetivos de la investigación. Una vez firmado y realizadas las aclaraciones necesarias, se entregaron los cuestionarios a aquellos alumnos que firmaron el consentimiento informado que fue recogido antes de entregar los cuestionarios. En estos se adjudicó un código y se preservó así el anonimato. Dicha administración fue llevada a cabo en los meses de agosto a noviembre que corresponden al segundo semestre académico, comenzando por 5º año, siguiendo por 3º y por último

con 1º año, para garantizarse un periodo de experiencia académica entre los jóvenes participantes.

### **Análisis de los datos**

Se efectuó un análisis factorial exploratorio, con una medida de adecuación Káiser-Meyer-Elkin, con la prueba de esfericidad de Bartlett, siendo el método de extracción el de Análisis de componentes extraídos y el de rotación Varimax.

Una vez realizado el análisis factorial exploratorio se llevó a cabo un análisis confirmatorio con el objetivo de confirmar la estructura factorial compuesta por dos factores encontrados en el análisis previo. Para estudiar la adecuación de los modelos, el índice de ajuste no normativo (NNFI), el índice comparativo de ajuste (CFI) y la raíz cuadrada media de error de aproximación (RMSEA). Para el NNFI y el CFI valores por encima de .90 indican un ajuste adecuado, mientras valores por encima de .95 indican un buen ajuste. Asimismo el valor del RMSEA próximos a .05 indican un excelente ajuste, mientras que valores entre .05 y .08 son indicativos de un ajuste adecuado (Byrne, 2006).

Se obtuvieron las medias con sus desviaciones típicas y se realizaron pruebas univariadas (ANOVA) y multivariadas (MANOVA). Con las pruebas post hoc. de comparaciones múl-

tiples (Bonferrani) con una diferencia de medias significativa de .005, se explican los niveles de significación y se presenta el tamaño del efecto de la diferencias de las medias (Cohen's d). La interpretación del tamaño del efecto es la siguiente: valores menores o iguales a .20 indican un tamaño del efecto insignificante, entre .20 y .49 un tamaño del efecto pequeño, entre .50 y .79 un tamaño del efecto moderado o medio y valores superiores a .80 señalan un tamaño del efecto grande (Cohen, 1988).

Los análisis estadísticos se efectuaron con el SPSS versión 17 y con el

programa EQS versión 6.1

## Resultados

Para analizar la estructura factorial del instrumento se efectuó en primer lugar, un análisis factorial exploratorio. La medida de adecuación muestra de Káiser-Meyer-Elkin fue de .749, mientras que la prueba de esfericidad de Bartlett fue de 609.80 con 28 gl,  $p = .000$  y explica el 47.85% de la varianza total. El método de extracción fue el del Análisis de componentes principales con dos componentes extraídos. El método de rotación Varimax con

Tabla 1

### *Análisis Factorial Exploratorio*

	Componentes	
	1	2
Estudiar mucho	-.081	<b>.783</b>
Saber estudiar	-.267	<b>.648</b>
Contar con una buena organización de los aspectos académico	.181	<b>.762</b>
Tener suerte	<b>.428</b>	.230
Tener buenas relaciones con los profesores	<b>.737</b>	.165
Contar con apoyo familiar	<b>.658</b>	.179
Tener buenos compañeros	<b>.703</b>	.067
Contar con un buen asesoramiento pedagógico	<b>.536</b>	.225

Kaiser ha convergido la rotación en 3 iteraciones.

Los análisis confirmatorios muestran que el valor del índice de ajuste comparado (CFI) que tiene en cuenta la parquedad del modelo se puede considerar adecuado (.958) como así

también los índices el NNFI (.938) y el RMSEA (.044). El modelo estimado se muestra en la figura 1.

En la Tabla 2 se muestran las medias generales y las diferencias de las atribuciones en los tres cursos estudiados.

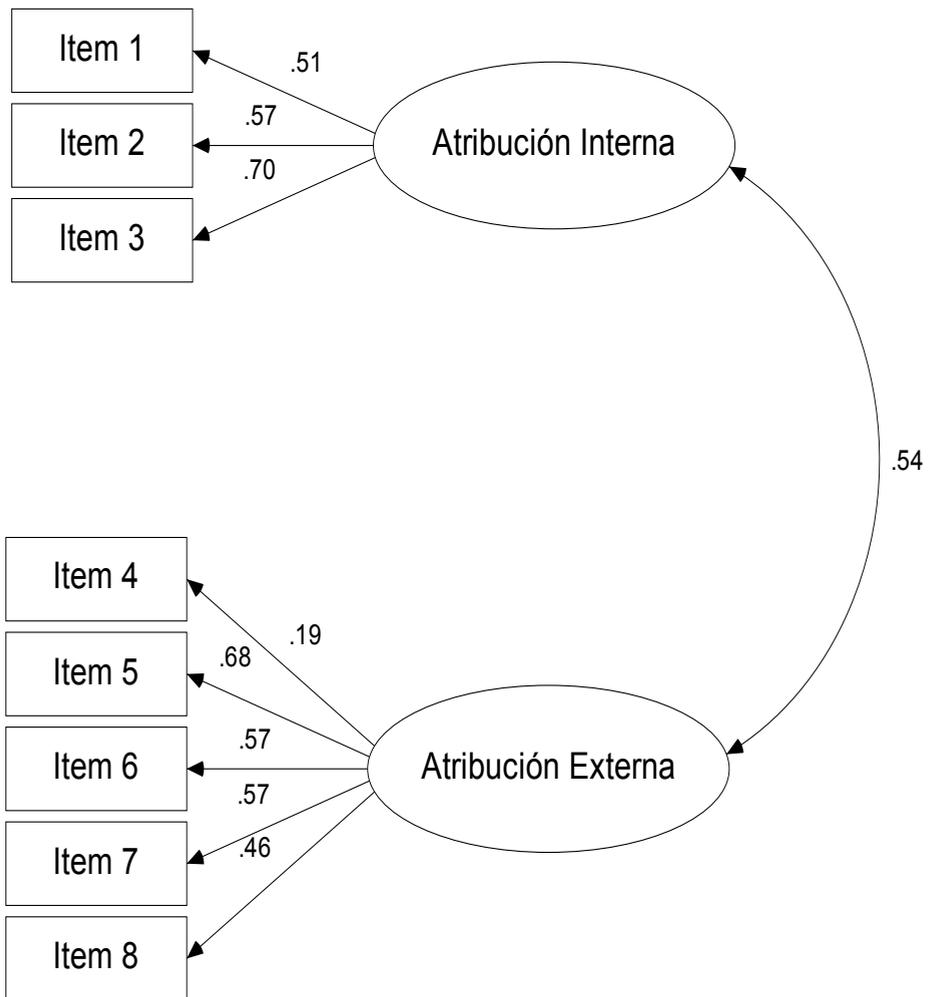


Figura 1. Análisis Factorial Confirmatorio.

Tabla 2

*Medias generales y diferencias de medias de las atribuciones*

Atribuciones	N	Media	D.T.
Primero	219	29.92	4.17
Tercero	191	29.16	3.77
Quinto	152	27.76	4.41

Nota.  $F(2) = 12.46$ .  $p = .001$ .

Con respecto al 1<sup>er</sup> y 3<sup>er</sup> curso, la  $p \leq .183$ , y  $d = .19$ , evidencia que dicha diferencia junto al tamaño del efecto de dicha diferencia no son relevantes.

La diferencia entre el grupo de 1<sup>o</sup> y 5<sup>o</sup> año con el nivel de significación  $p = .000$  y el tamaño del efecto de dicha diferencia,  $d = .50$ , evidencian que las mismas son significativas, pudiéndose afirmar que los alumnos de 1<sup>o</sup> año le atribuyen más a ciertas causas su éxito académico que los de 5<sup>o</sup> año. Por último, al comparar las medias de 3<sup>o</sup> y 5<sup>o</sup> también son significativas las diferencias,  $p = .006$ , siendo el tamaño del efecto moderado de  $.034$ .

A partir de lo expuesto se puede decir que tanto los alumnos de 1<sup>o</sup> y 3<sup>er</sup> año, reflexionan con respecto a su éxito académico atribuyéndole más puntuación a dichas causas que los de 5<sup>o</sup> año. Respecto a las atribuciones internas las respuestas se presentan en la Tabla 3.

Con respecto a la diferencia entre 1<sup>o</sup> y 3<sup>o</sup> curso esta no es significativa ( $p = .022$ ) y el tamaño del efecto es pequeño ( $d = .28$ ), mientras que la diferencia entre 1<sup>o</sup> y 5<sup>o</sup> curso es significativa ( $p = .000$ ) y el tamaño del efecto es moderado ( $d = 0.65$ ), también es significativa la diferencia entre 3<sup>o</sup> y

Tabla 3

*Medias de las Atribuciones internas*

Atribución interna	N	Media	D.T.
Primero	219	13,10	1,63
Tercero	191	12,63	1,69
Quinto	152	11,91	2,02

Nota.  $F(2) = 12.46$ .  $p = .001$ .

5° curso ( $p = .001$ ) pero el tamaño del efecto es pequeño ( $d = .38$ ).

Las diferencias de medias se vuelven a dar entre 1° y 5°, y 3° con 5°, afirmándose entonces que tanto las Atribuciones causales generales como las específicamente internas se desa-

rrollan más en los estudiantes pertenecientes a estos cursos. En cuanto a las atribuciones externas se encuentran los siguientes resultados en la Tabla 4.

Las comparaciones entre 1° y 3° no son significativas ( $p = .668$ ) junto al tamaño del efecto que es muy peque-

Tabla 4

*Medias de las Atribuciones externas*

Atribución externa	N	Media	D.T.
Primero	219	18,52	3,25
Tercero	191	18,13	2,99
Quinto	152	17,15	3,58

Nota.  $F(2) = 8.12$ ,  $p = .001$ .

ño ( $d = .12$ ). Un hecho similar sucede con las diferencias entre 3° y 5° que no son significativas ( $p = .018$ ) siendo el tamaño del efecto de dicha diferencia pequeña ( $d = .29$ ). En el caso de 1° y 5° curso dichas diferencias son significativas ya que  $p$  es de  $.000$  y el tamaño del efecto de dicha diferencia es moderada,  $d = .40$ .

Nuevamente los alumnos de 1° Año difieren en las medias significativamente con 5° año en atribuir las causas de sus éxitos académicos a factores provenientes de medio externo.

Los contrastes multivariados con las pruebas de los efectos inter-sujetos muestran como significativas las me-

dias de las siguientes variables: Estudiar mucho:  $F_{(559)} = 17.00$ ,  $p = .000$ ; Contar con buena organización de los aspectos académicos:  $F_{(559)} = 13.14$ ,  $p = .000$ ; Saber estudiar:  $F_{(559)} = 7.38$ ,  $p = .001$ ; Contar con buen asesoramiento pedagógico:  $F_{(559)} = 12.72$ ,  $p = .000$ ; Tener buenas relaciones con los profesores:  $F_{(559)} = 5.82$ ,  $p = .003$ ; Tener buenos compañeros:  $F_{(559)} = 5.88$ ,  $p = .003$ .

Dos variables no alcanzaron los niveles de significación estadística esperados: Tener suerte con una de  $F_{(559)} = 1.65$ ,  $p = .192$  y Contar con apoyo familiar con una  $F_{(559)} = 29$ ,  $p = .743$ .

A continuación se detallan sólo las

Tabla 5

*Medias de las Atribuciones externas*

	Primer año n= 291		Tercer año n= 191		Quinto año n= 152	
	Media	D.T.	Media	D.T.	Media	D.T.
Estudiar mucho	4.45	.71	4.19	.79	3.96	.90
Contar con una buena organización de los aspectos académicos	4.24	.74	4.00	.82	3.80	.92
Tener suerte	2.47	1.10	2.63	1.12	2.68	1.22
Saber estudiar	4.42	.70	4.44	.70	4.16	.84
Contar con un buen asesoramiento pedagógico	.93	1.01	2.61	1.05	2.68	1.06
Tener buenas relaciones con los profesores	3.55	1.04	3.27	1.00	3.21	1.10
Contar con apoyo familiar	4.02	1.00	4.09	.94	4.02	1.00
Tener buenos compañeros	3.84	1.08	3.93	.99	3.55	1.09

comparaciones múltiples (Bonferroni) cuyas diferencias son significativas a nivel de .005.

Estudiar mucho: 1<sup>er</sup> año con 3<sup>o</sup> ( $p = .004$ ),  $d = .34$ ; 1<sup>o</sup> año con 5<sup>o</sup> ( $p = .000$ ),  $d = .61$ .

Contar con buena organización de los aspectos académicos: 1<sup>o</sup> año y 5<sup>o</sup> ( $p = .000$ ),  $d = .54$ .

Saber estudiar: 1<sup>er</sup> año y 5<sup>o</sup> ( $p = .003$ ),  $d = .34$ ; 3<sup>o</sup> año y 5<sup>o</sup> ( $p = .002$ ),  $d = .36$ .

Contar con buen asesoramiento pedagógico: 1<sup>er</sup> año y 3<sup>o</sup> ( $p = .006$ ),

$d = .29$ ; 1<sup>o</sup> año y 5<sup>o</sup> ( $p = .000$ ),  $d = .23$ .

Tener buenas relaciones con los profesores: si bien supera el nivel .005 se destaca entre 1<sup>er</sup> y 5<sup>o</sup> con una  $p = .007$ ,  $d = .31$ .

Tener buenos compañeros: entre 3<sup>o</sup> y 5<sup>o</sup> ( $p \leq .003$ ),  $d = .36$ .

Los resultados aquí mostrados permiten afirmar que los alumnos de 1<sup>er</sup> año llevan a cabo atribuciones al momento de pensar sobre las causas del éxito académico, mientras que los de 5<sup>o</sup> año tienen las medias más descendidas en la casi totalidad de las prue-

bas. Estudiar mucho es una variable asociado al esfuerzo y es la variable más ascendida en los tres grupos estudiados, siendo por lo tanto el esfuerzo la causa del éxito académico. En 1<sup>er</sup> año está más elevada y esta diferencia es significativa con respecto a 3<sup>o</sup> y 5<sup>o</sup>.

Otra variable correspondiente a las atribuciones internas es Saber estudiar, y se refiere a la capacidad. Esta ascendida en los tres grupos, con lo cual otra causa de éxito académico está relacionada con la capacidad y son los alumnos de 3<sup>o</sup> quienes la tienen más elevada, junto a los de 1<sup>o</sup>, siendo las diferencias encontradas significativas.

La tercera variable Contar con una buena organización de las aspectos académicos, es la que también está más elevada en los tres grupos y cuenta con los niveles de significación aceptados. Esta responde a una estrategia cognitiva que es la organización del estudio, estando también más elevada en los alumnos de 1<sup>o</sup> año. Se puede decir que en este grupo de estudiantes universitarios prevalecen las atribuciones causales internas

Las variables correspondientes a las Atribuciones causales externas con niveles de significación son las referidas a los vínculos con otros, profesores y compañeros, encontrándose más elevadas en 1<sup>o</sup> y 3<sup>o</sup> hecho similar sucede con la variable que se remite a las acciones tutoriales de los profesores como ser Contar con buen asesora-

miento pedagógico.

Los alumnos de 1<sup>er</sup> año y en segundo término, los de 3<sup>o</sup>, son los que presentan medias más elevadas en las atribuciones causales.

### **Discusiones y Conclusiones**

La escala aquí presentada cumple con los criterios de validez de constructo y fiabilidad para medir las atribuciones causales sobre el éxito académico, aunque su uso queda restringido a la población de la Universidad estudiada.

En la población estudiada las medias de 5<sup>o</sup> año están descendidas en comparación con los otros dos cursos en ambos tipos de atribuciones externas como internas, hecho que merece ser investigado en futuras investigaciones, considerando que están próximos a concluir sus estudios, han preparado sendos exámenes y tienen mucha más experiencia académica en comparación con los otros estudiantes. Según Nicholls (1978), las atribuciones causales se vuelven más adaptativas con la edad. Esto podría deberse a que los estudiantes con más experiencia académica, han desarrollado más estrategias de aprendizaje y muestran una mejor comprensión de las tareas de estudio, sino que además poseen un mayor control sobre sus procesos de aprendizaje (Pintrich & Schunk,

2006). Dichas características de los estudiantes de cursos avanzados merecen ser abordados en futuros estudios.

Este estudio presenta una serie de limitaciones, que al ser reconocidas abren futuras investigaciones, una de ellas es que es un estudio transversal, por lo tanto se atribuyen causas a un momento determinado, siendo lo más importante que exista una tendencia, un patrón a realizar de terminados tipos de atribuciones. Para lograr esto sería conveniente realizar estudios longitudinales en los cuales además se incluyan las situaciones de fracaso o de pobre rendimiento, como así también considerar las otras dimensiones causales de la atribución, aspectos que permiten profundizar en la presente temática, en el aprendizaje y en la motivación. Es conveniente incluir universidades públicas y privadas para conformar una muestra más representativa y contrarrestar los sesgos a la hora de valorar los resultados.

Las adscripciones causales no adaptativas o disfuncionales pueden ser sustituidas por otras atribuciones funcionales que ayuden a afrontar situaciones, alcanzar metas y obtener éxito en áreas vitales del desarrollo humano.

Para alcanzar estos cambios existen los programas atribucionales que según Fösterling, (1985) y Sampson (1991) son divididos en dos categorías: los entrenamientos de mala atribución

y los programas de reentrenamiento atribucional o entrenamiento reatribucional. Este último es uno de los recursos más utilizados para modificar ciertas atribuciones negativas. Siegel (2000: p. 111), lo define como “un proceso que pretende mejorar los pensamientos de la persona, referidos a causas de sus éxitos y fracasos, con el fin de promover la futura motivación de logro”. La aplicación de los mismos debe partir de un diagnóstico inicial, de un conocimiento del estado en el que se encuentra el nivel de motivación, el área en la cual se pretende mejorar como ser el rendimiento académico como así también a las dimensiones de las causas, por ejemplo si la atribución es al esfuerzo, este es un factor interno, controlable y en gran medida inestable.

Siendo el acceso al nivel medio de enseñanza y a la Universidad, situaciones que exigen más ajuste a la nueva realidad educativa, mayor exigencia, la implementación de estrategias de aprendizaje más profundas, planificación y organización de los aspectos académicos entre otras cuestiones es aconsejable la aplicación de programas de entrenamiento atribucional.

Los programas de intervención psicoeducativos orientados a modelar los estilos atribucionales desadaptativos promueven la motivación y la percepción del control (González-Cabanach et al., 2008) y si dan diferencias por

curso, los mismos deben profundizarse teniendo en cuenta estas variaciones.

Las atribuciones causales son elementos muy relevantes a la hora de establecer las metas académicas, las

dimensiones del autoconcepto y la adopción de enfoques de aprendizaje, en un contexto educativo.

### Referencias

- Atkinson, J. W. (1964). *An Introduction to Motivation*. Princetown. N.J.: Van Nostrand.
- Barca Lozano, A., Peralbo Uzquiano, M. y Brenlla Blanco, J. C. (2004). Atribuciones causales y enfoques de aprendizaje: la escala SIACEPA. *Psicothema*, 16, 94-103.
- Barca, A., Peralbo, M. y Muñoz, M. A. (2003). Atribuciones causales y rendimiento académico en alumnos de educación secundaria: un estudio a partir de la subescala de atribuciones causales y multiatribucionales (EACM). *Psicología: Teoría, Investigaçãõ e Prática*, 1(1), 17-30.
- Barca, A., González, S., García Señorán, M. M., Medel M., Porto Rioboo, A. M., Sanctórum Paz, R., Barca Enríquez E., Brenlla Blanco, J. C., Morán Fraga, H., Peralbo Esquiando, M., García Fernández, M., Gómez Durán, B. J., Marcos Malhiera, J. L., Diaño, M., Tellado González, F. y Baña Castro, M. (2009). *Motivación y Aprendizaje en Contextos Educativos*. Grupo Editorial Universitario.
- Byrne, B. M. (2006). *Structural equation modeling with EQS. Basic concepts, applications and programming* (2nd Ed.) New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cayssials, A. N. (2005). Atribución causal del fracaso escolar en adolescentes. Diferencias según el género. *Revista de Investigaciones en Psicología*, 10, 7-17.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd Ed.). Hillsdale, NJ., USA: Erlbaum.
- Torre, C. D. L. y Godoy-Ávila, A. (2004). Diferencias individuales en las atribuciones causales de

- los docentes y su influencia en el componente afectivo. *Revista Interamericana de Psicología*, 38, 217-224.
- Försterling, F. (1985). Attributional Retraining: A Review. *Psychological Bulletin*, 98, 275-285.
- González-Cabanach, R., Valle, A., Rodríguez, S., Piñeiro, I., García, M. y Mosquera, I. (2008). An intervention programme for the improvement of self-perceptions and self-beliefs. En A. Valle, J. C. Núñez, R. González-Cabanach, J. A. González-Pienda, y S. Rodríguez (Eds.), *Handbook of instructional resources and their applications in the classroom* (pp. 251-266). New York, NY: Nova Science Publishers, Inc.
- González Fernández, A. (2005). *La motivación académica*. Madrid Ediciones Pirámide.
- Heider, F. (1958). *The psychology of Interpersonal Relations*. New York: Wiley.
- Holgado, F. P., Navas, L. & Marco, V. (2013). The Students' Academic Performance at the Conservatory of Music: A Structural Model from the Motivational Variables. *Revista de Psicodidáctica*, 18 (2). doi:10.1387/RevPsicodidact.6942
- Inglés Saura, C. J., Rodríguez Marín, J. y González-Pienda García, J. A. (2008). Adaptación de la Sydney Attribution Scale en población universitaria española. *Psicothema*, 20, 166-173.
- Inglés, C. J., Díaz-Herrero, Á., García-Fernández, J. M., Ruiz-Esteban, C., Delgado, B. y Martínez-Monteagudo, M. C. (2012). Auto-atribuciones Académicas: Diferencias de Género y Curso en Estudiantes de Educación Secundaria. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(3), 53-64.
- Lefcourt, H. M., von Baeyer, C. L., Ware, E. E., & Cox, D. J. (1979). The multidimensional-multiattributional causality scale: The development of a goal specific locus of control scale. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 11(4), 286-304. doi: 10.1037/h0081598.
- Manassero, M. A. y Vázquez, A. (1995). *Atribución causal aplicada a la orientación escolar*. Madrid: MEC-CIDE.
- Marsh, H. W., Cairns, L., Relich, J., Barnes, and J., & Debus, R. L. (1984). The relationship between dimensions of self-attribution and dimensions of self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 76, 3-32. doi:10.1037/0022-0663.76.1.3
- Matalinares, M., Yaringaño, J. y Sote-

- lo, L. (2010). Relación entre los estilos atribucionales y los estilos de aprendizaje en estudiantes de secundaria de Lima Metropolitana. *Revista de Investigación en Psicología*, 13(2), 101-116.
- Nicholls, J. G. (1978). The development of the concept of effort and ability, perception of academic attainment and the understanding that difficult tasks require more ability. *Child Development*, 49, 800-814. Doi 10.2307/1128250.
- Núñez, J. C. (2009). *Motivación, aprendizaje y rendimiento académico*. En B. D. da Silva, L. S. Almeida, A. B. Lozano y M. P. Uzquiano (Org.), *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*, (pp. 41-67). Braga: Universidade do Minho. ISBN: 978-972-8746-71-1
- Omar, A., Uribe, H., Ferreira, M. C., Leal, E. M., Terrones, A. J. M. y Beltrán, J. (2002). Atribución transcultural del rendimiento académico: Un estudio entre Argentina, Brasil y México. *Revista de la Sociedad Mexicana de Psicología*, 17 (2), 132-145.
- Pereira, M. L. N. (2009). Motivación: Perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Revista Educación*, 33(2), 153-170.
- Pintrich, P. R., & Schunck, D. H. (2006). *Motivación en contextos educativos. Teoría, investigación y aplicaciones*. Madrid: Pearson Educación.
- Richaud de Minzi, C. (2005). La evaluación de la personalidad desde la perspectiva cognitiva: el proceso atribucional. *Revista de Psicología*, 1(1) 27-40.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied*, 80(1), 1-28. doi: 10.1037/h0092976
- Salanova, M., Martínez, I., & Llorens, S. (2012). Success breeds success, especially when self-efficacy is related with an internal attribution of causality. *Estudios de Psicología*, 33 (2), 151-165.
- Sampson, E. E. (1991). *Social Worlds, Personal Lives. An Introduction to Social Psychology*. San Diego: HBJ Publishers.
- Siegel, J. R. (2000). Is attributional training a worthwhile classroom intervention for K-12 students with learning difficulties? *Educational Psychology Review*, 12(1), 111- 134.
- Silvestre, L. y Flores, F. A. (2006). *Profesores y estudiantes atribuciones causales del éxito y el fracaso académico*. Recuperado de <http://www.unne.edu.ar/Web/cyt/cty/2006/09Educación/2006- D-010.pdf>

- Weiner, B. (1971). *Perceiving the causes of success and failure*. New York, NY.: General Learning Press.
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. Londres: Springer- Verlag.
- Weiner, B. (1992). *Human Motivation, Metaphors, Theories and Research*. Sage Publications. Inc., United Kingdom. London.

## Anexo

### Escala de atribucion causal para estudiantes universitarios

Para tener éxito en la carrera ¿Qué grado de importancia tienen para UD. cada uno de los siguientes aspectos? Marque su elección en una escala de 1 a 5 siendo el grado 1 el más bajo de importancia y 5 el grado más alto.

Estudiar mucho	1.....2.....3.....4.....5
Contar con una buena organización de los aspectos académicos	1.....2.....3.....4.....5
Tener suerte	1.....2.....3.....4.....5
Saber estudiar	1.....2.....3.....4.....5
Contar con un buen asesoramiento pedagógico	1.....2.....3.....4.....5
Tener buenas relaciones con los profesores	1.....2.....3.....4.....5
Contar con apoyo familiar	1.....2.....3.....4.....5
Tener buenos compañeros	1.....2.....3.....4.....5

---

Correspondencia. María del Carmen Aguilar Rivera. Facultad de Psicología y Educación, Universidad de Deusto. Avenida de las Universidades, 24, 48007 Bilbao. Teléfono 944 139 000, Ext. 2648 · E-mail: [aguilarivera@deusto.es](mailto:aguilarivera@deusto.es)

**María del Carmen Aguilar-Rivera** es Profesora titular ordinaria y Doctora en Psicopedagogía por la Pontificia Universidad Católica Argentina “Santa María de los Buenos Aires” (Argentina). Investigadora del Equipo Desarrollo de Competencias y Valores de la Facultad de Psicología y Educación de la Universidad de Deusto (Bilbao). Sus líneas de investigación son el Aprendizaje con sus procesos y variables intervinientes y el Proyecto de vida. Es autora de diversos artículos y presentaciones en congresos internacionales.

**Manuel Gámez-Guadix** es investigador del departamento de Evaluación, Personalidad y Tratamientos Psicológicos en la Universidad de Deusto (Bilbao). Es licenciado por la Universidad de Granada y Doctor en Psicología por la Universidad Autónoma de Madrid, donde también trabajó como profesor. Es autor de diversos artículos y presentaciones en congresos. Sus líneas de investigación son la Prácticas de Crianzas y el Cyberbulling.

Fecha de recepción: 18/4/2013

Fecha de revisión: 22/4/2013

Fecha de aceptación: 30/5/2013

# Habilidades docentes básicas y docencia motivadora en la universidad

## Basic teaching skills and motivating teaching at the university

<sup>1</sup>José-María Román, <sup>2</sup>Consuelo Saiz, <sup>1</sup>Julia Alonso y <sup>1</sup>Carlos de Frutos

<sup>1</sup>Universidad de Valladolid. <sup>2</sup>Universidad de Burgos

### Resumen

A partir de los años sesenta el concepto “docencia” comienza a crecer semánticamente. Primero fue “presencial y no-presencial” o a distancia. Desde 1990: “docencia virtual”, “docencia on-line” o “docencia a través de Internet”, como parte de la “docencia no presencial” o “docencia a distancia”. Sin duda, el concepto seguirá creciendo y diversificándose. Por ello parece necesario concretar y acotar –objetivo de este artículo- lo fundamental –las habilidades que están en la base de las actividades instruccionales (clases teóricas, seminarios, clases prácticas, laboratorios...) de lo que –antes- era simplemente docencia y ahora: “docencia presencial”. Hemos realizado una revisión en las principales bases de datos buscando la intersección de los tres conceptos del título de este trabajo a partir de 2000 y lo hemos contrastado con profesores bien evaluados por sus alumnos en docencia presencial. Resultado: 28 “habilidades docentes básicas” del profesor eficaz que realiza actividades instruccionales presenciales con alumnado universitario. Algunas de ellas (Utilizar los silencios. Interpretar señales no-verbales. Ser ordenado. Sonreír apropiadamente. Utilizar organizadores gráficos. Intercalar informaciones funcionales. Activar esquemas inclusores. Escribir en pizarra) se describen conceptual y operativamente.

Palabras clave: Docencia presencial. Profesorado universitario. Habilidades docentes básicas.

### Abstract

Since the sixties the concept of teaching starts to grow semantically. Initially, it was the “face-to-face versus distance learning” issue. Since 1990 –period of time in which its use was infrequent– there were terms like virtual teaching, on-line teaching or teaching through the Internet, as part of distance teaching concept. There’s no doubt about the growth and diversification of the teaching concept in next years. Because of that, it seems necessary to specify and to delimit –the objective of this paper– the abilities which are the basis of the instructional activities (theory classes, seminars, practicals, laboratories...) of the so-called face-to-face teaching. We have carried out a review of main research databases, looking intersections between the three concepts of this work from 2000. This work has been contrasted with professors who were assessed by their students during the face-to-face teaching. The result is a list of 28 basic teaching skills of the effective professor when he is carrying out face-to-face. Some of them (Use of silence. Interpreting non-verbal cues. Organized. Smiling properly. Use of graphic organizers. Interspersing functional information. Activating subsumers schemes. Type in blackboard) are described conceptually and operationally.

Keywords: Face-to-face teaching. Faculty members. Basic teaching skills.

Hasta 1950, la etiqueta *docencia* o *docencia universitaria* no precisaba de adjetivos calificativos para que el profesorado universitario, al oírlo o leerla, pensase en lo mismo. A partir de 1960 el concepto comienza a crecer semánticamente. Primero fue *presencial* y no-presencial o *a distancia*. Después, desde 1990 -en que era muy poco frecuente su utilización-: *docencia virtual*, *docencia on-line* o docencia a través de Internet (Cebrián, 2003; Roldán, 2005) como parte de la docencia no presencial o docencia a distancia.

Sin duda, el concepto seguirá creciendo y diversificándose (Benito y Cruz, 2005). Por ello parece más necesario concretar y acotar -objetivo de este artículo- lo fundamental -las habilidades que están en la base de cualquier actividad instruccional de lo que -antes- simplemente era docencia y ahora: *docencia presencial*; y de cualquier metodología o estrategia de enseñanza: análisis de documentos, comentario de textos, debates, estudio de casos, estudio en grupo, estudio individual, lección magistral, lectura significativa de textos, prácticas de campo, prácticas de laboratorio, prácticas de problemas, prácticas en empresas, seminarios, simulaciones, trabajo en grupo, trabajo independiente, trabajo por problemas/ABP, trabajo por proyectos, visionado guiado, visitas guiadas, etc. (Román, 1995, 2007).

En general, entendemos por *habi-*

*lidad docente básica* a una secuencia breve de conductas del profesor -con un objetivo concreto y con algún principio psicológico subyacente que la orienta, guía y da sentido- que están en la base de cualquier actividad instruccional del docente, independientemente del tipo de clase (clases teóricas, seminarios, clases prácticas, laboratorios...) y/o método de enseñanza (ABP, trabajo por proyectos, etc.) y que ayudan -directa o indirectamente- a que los alumnos aprendan antes, más y mejor. Son un tipo de *ayuda* muy concreto para aprender con alto poder motivador (Sterling, 2009).

Estas conductas, al ser de uso muy frecuente en la docencia universitaria presencial, es menester que el profesor las automatice, lo que hace necesario incluirlas en su formación psicopedagógica. Muchos investigadores son pésimos docentes porque sienten la enseñanza como un robo de horas a sus tareas de investigación, pero la excelencia investigadora no puede ser una excusa para la mediocridad docente. La sociedad demanda ahora (Salaburu, 2006; Meng (2007) y siempre (Ortega y Gasset, 1930) buenos investigadores y simultáneamente buenos docentes.

Las habilidades docentes básicas son instrumentos eficaces para la docencia motivadora en la universidad. La experiencia del profesorado y los informes del alumnado señalan su alto poder motivador. Dichas habilida-

des se automatizan fácilmente con la práctica consciente una vez que se han comprendido en qué consisten, sus fundamentos psicológicos y su finalidad (Buskist & Benassi, 2012).

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

Los componentes de una habilidad docente básica son: el objetivo específico, generalmente, muy concreto; una secuencia corta de conductas del profesor; el o los principios psicológicos subyacentes que generalmente proceden de la *concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje* (Fernández-García, 2008). Dentro de este marco de referencia, en este artículo vamos a: (1) Delimitar el concepto de habilidad docente básica. (2) Analizar sus componentes. (3) Enumerar las identificadas en un *rastreo bibliográfico contrastado*, y (4) Describir ocho de ellas.

### Metodología

En primer lugar, se realizó, lo que Sánchez-Meca y Botella (2010) denominan, una *revisión sistemática* sobre la información existente en la intersec-

ción de estos tres descriptores: “docencia presencial”, “habilidades docentes básicas” y “profesorado universitario” en documentos publicados desde el año 2000 en estas *bases de datos y catálogos electrónicos*: Scopus, ERIC, Psicodoc, ISI-Web of Knowledge, Worldcat, CSIC-Biblioteca virtual, PsycInfo, Dialnet, ProQuest, Jstor, Ebsco o Google Académico. La revisión tenía por objeto actualizar un listado disponible de diecisiete habilidades docentes básicas. Este trabajo ha servido para incrementar hasta veintiocho el listado del que se disponía (véase en Román, 2004).

En segundo lugar, el listado fue contrastado con diez profesores universitarios considerados hábiles (con *buenas prácticas docentes*) por sus alumnos en las encuestas docentes que se realizan anualmente (Román, Carbonero, Martín-Antón y De Frutos, 2010; Chanko, 2006). Metodología análoga a la llevada a cabo en los Estados Unidos a finales de los ochenta del siglo pasado y que culminó en la elaboración de unos estándares de enseñanza que actualmente todo profesor -independientemente de dónde imparta docencia- debe demostrar que forman parte de su competencia docente (Cooper, 2013). En este caso, se les pidió valoraran -mediante la técnica de Grupo de Discusión (*focus group*)- en qué grado reunían cada uno de estos componentes:

1. *Objetivo* específico, generalmente, muy concreto.
2. *Secuencia* corta de conductas -fácilmente operacionalizables- del profesor.
3. *Teoría* psicológica que orienta y guía el por qué y el para qué de su implementación (principio o principios psicológicos subyacentes procedentes del *paradigma constructivista*).
4. *Estar en la base* de los métodos o estrategias de enseñanza.
5. *Utilizables* en distintos tipos de actividades instruccionales presenciales.
6. *Potenciar* las ayudas del profesor durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.
7. *Automatizables* fácilmente mediante la práctica reflexiva.
8. *Disponer de evidencia empírica* -experimental y/o experiencial- que avalen su eficacia.

Finalmente, durante las sesiones de trabajo del *Grupo de Discusión* se hizo evidente que el aprendizaje y la auto-

matización de las habilidades docentes básicas no sólo permitían mejorar las competencias de los docentes, sino que -simultáneamente- reducían el riesgo de que caer en “malos comportamientos docentes” tal y como postularon en su análisis Kearney, Plax, Hays & Ivey (1991). Estos investigadores identificaron hasta veintiocho tipos de “malos comportamientos docentes” destacando los incluidos en la dimensión *Incompetencia*, entendida como falta de habilidades docentes (Miller, Groccia & POD Network, 2011): Lecciones confusas, apatía hacia los estudiantes, evaluación arbitraria, lecciones aburridas, acento ininteligible, sobrecarga de información, falta de conocimiento de la materia, volumen inapropiado y gramática u ortografía deficientes.

## Resultados

Las habilidades docentes básicas que, finalmente, fueron seleccionadas por los diez profesores, docentes expertos, trabajando como *Grupo de Discusión*, fueron las de la tabla 1.

Las seis primeras habilidades de

Tabla 1

*Listado de habilidades docentes básicas*

- 
- 1-Escuchar activamente.
  - 2-Afrontar quejas.
  - 3-Criticar.

- 4-Recibir críticas.
  - 5-Pedir excusas.
  - 6-Negociar acuerdos.
  - 7-Utilizar claves instruccionales (anécdotas, estímulos humorísticos, brevia-  
rios culturales).
  - 8-Hacer preguntas.
  - 9-Utilizar los silencios.
  - 10-Ubicación en el aula (durante: preguntas, explicaciones, trabajo en gru-  
po).
  - 11-Interacción visual.
  - 12-Interpretar señales no-verbales.
  - 13-Ser ordenado.
  - 14-Sonreír apropiadamente.
  - 15-Manejar el PowerPoint.
  - 16-Manejar los niveles de abstracción.
  - 17-Utilizar organizadores gráficos.
  - 18-Intercalar informaciones funcionales.
  - 19-Activar esquemas inclusores (mediante: resumir, preguntar, organizado-  
res previos y/o palabras clave).
  - 20-Escribir en pizarra (vs. hablar).
  - 21-Velocidad de explicación.
  - 22-Crear conflictos cognitivos.
  - 23-Pensar en voz alta.
  - 24-Describir nuestras estrategias de aprendizaje.
  - 25-Dar instrucciones claras y precisas.
  - 26-Para mantener la atención.
  - 27-Administrar el tiempo.
  - 28-Entrenar procedimientos.
-

la tabla 1 (1-Escuchar activamente. 2-Afrontar quejas. 3-Criticar. 4-Recebir críticas. 5-Pedir excusas. 6-Negociar acuerdos) fueron definidas conceptual y operativamente por José-María Román (2004) en un artículo de la revista *Contextos Educativos*.

Por su parte, Román, Carbonero, Martín-Antón y De Frutos (2010) describieron seis más en un artículo publicado en el *International Journal of Developmental and Educational Psychology*: 7-Utilizar claves instruccionales. 8-Hacer preguntas. 10-Ubicación en el aula. 11-Interacción visual. 16-Niveles de abstracción y 21-Velocidad de explicación.

Por último, en un artículo de la *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, Román, Carbonero y de Frutos (2011) publicaron la descripción de las ocho habilidades docentes básicas más relacionadas con la salud del profesorado: 15-Manejar el Power-Point. 22-Crear conflictos cognitivos. 23-Pensar en voz alta. 24-Describir estrategias de aprendizaje. 25-Dar instrucciones claras y precisas. 26-Mantener la atención. 27-Administrar el tiempo. 28-Entrenar procedimientos.

Por lo tanto, del listado de habilidades docentes básicas del cuadro I, faltan de publicar y describir con detalle, las ocho que fueron presentadas en el *VII Congreso Iberoamericano de Psicología* (Oviedo, 20-23 de julio de 2010) por José-María Román, Consue-

lo Saiz, Julia Alonso y Calos de Frutos en una ponencia -dentro del Simposio: *Habilidades docentes básicas y docencia motivadora*: 9-Utilizar los silencios. 12-Interpretar señales no verbales. 13-Ser ordenado. 14-Sonreír apropiadamente. 17-Completar con organizadores gráficos. 18-Intercalar informaciones funcionales. 19-Activar esquemas inclusores. 20-Escribir en pizarra (vs. hablar). Precisamente las que son el objetivo de este artículo. En cada una de ellas se seguirá esta estructura: definición conceptual, objetivos específicos, teoría psicológica subyacente y definición operativa.

## Descripción de habilidades

### Utilizar los silencios

*Definición conceptual:* Si el profesorado está informado de la evidencia experimental resumida más abajo o ha reflexionado sobre sus propios procesos de aprendizaje (autoconocimiento cognitivo), será consciente de que –periódicamente- hay que dar tiempo a los estudiantes para que puedan pensar y reflexionar sobre la información que se está poniendo a su consideración. Y un medio útil para ello es “utilizar los silencios”, administrar adecuadamente los tiempos de silencio que, por otra parte, le exigen un cierto grado de autocontrol.

*Objetivos específicos:* (a) Dar tiempo a los estudiantes para que procesen la información. (b) Hacer que descansen los *mecanismos atencionales* del alumnado (Penna & Mocci, 2005; Nakane, 2007; Long, 2008; Ollin, 2008; Reda, 2009).

*Teoría psicológica subyacente:* la velocidad de procesamiento cerebral de información que entra por los sentidos es limitada. Se mida en milisegundos (*ms*:  $10^{-3}$  segundos); en microsegundos (*μs*:  $10^{-6}$  segundos) o en nanosegundos (*ns*:  $10^{-9}$  segundos). Las investigaciones de laboratorio (Gagné, 1991) muestran que si explicamos a más de 120 palabras por minuto -como media- con abundantes términos técnicos en el lenguaje, el cerebro no dispone de tiempo suficiente ni para relacionarlos con el conocimiento previo, ni para relacionar los conceptos entre sí. Una pausa pone mayor énfasis en lo que se acaba de decir o en lo que se está a punto de decir (Weinschenk, 2012).

*Definición operativa:* Tras la exposición de cada concepto o principio relevante, (1) Silencio de cuatro o cinco segundos, (2) Continuar con la explicación. Los pasos anteriores se han de repetir cuantas veces sea necesario a juicio del profesor que, al dominar la materia que explica, sabe las dificultades de comprensión de los conceptos o principios que explica.

## **Interpretar señales no-verbales**

*Definición conceptual:* Cuando se observa a un alumno, o a un grupo, moverse en exceso en el asiento, mirar lo que están haciendo los compañeros, hacer ruido con los materiales de trabajo u otro tipo de conducta disruptiva, los principios de la docencia motivadora exigen que el profesor intervenga. Son señales no-verbales que pueden interpretarse, en la mayoría de los casos, como indicador de que ese estudiante no es capaz de seguir lo explicado (o la tarea que se esté realizando) o que no entiende la información, actividad o tarea que se le acaba de exponer; o que no está interesado en ello.

*Objetivos específicos:* (a) Facilitar la comunicación con los estudiantes. (b) Hacer sentir mejor a aquellos alumnos que no son lo suficientemente asertivos como para preguntar en clase o a aquellos, que cuando tienen que hacerlo, se dispara su nivel de ansiedad y, por lo general, no lo hacen adecuadamente (Knapp & Daly, 2002; Babad, Avni-Babbad & Rosenthal, 2004; Ospina y González-Agudelo, 2009).

*Teoría psicológica subyacente:* Teorías de la comunicación no-verbal (Galloway, 1970; Flanders, 1973; Knapp, 1980). En nuestra vida cotidiana, constantemente estamos enviando mensajes no-verbales a otras personas (muecas, señales con brazos, manos,

dedo, direcciones de pies, miradas), que en sí mismos emiten mensajes de gran poder comunicativo. En el aula esto sucede constantemente y el profesor eficaz sabe interpretarlas: asigna significado a las posiciones y movimientos corporales de los estudiantes, a sus gestos manuales, al tono de la voz, a la cara y al movimiento de los ojos, etc.

*Definición operativa:* (1) Observación repetida de señales no-verbales en uno o más alumnos. (2) Detener la explicación. (3) Preguntar al alumno o alumnos que es lo que no se entiende. (4) Actuar en función de la respuesta del estudiante: si es algo que no se entiende, por ejemplo, utilizar la habilidad docente básica de los *niveles de abstracción* (Román et al. 2010); si es otra la respuesta, actuar en consecuencia.

### **Ser ordenado**

*Definición conceptual:* Esta habilidad, según las encuestas al alumnado universitario, hace referencia a uno de los comportamientos del profesor eficaz: ser ordenado en sus explicaciones, en sus prácticas, en sus seminarios, en sus clases, en el encargo de trabajos. El profesorado secuenciar la presentación de la información según algún criterio observable o inferible. Las *estructuras textuales* (descriptivas, comparativas, problema-solución, causa-efecto,

etc.), por ejemplo, son formas de secuenciar la información según criterios, fácilmente observables o inferibles (Sánchez, 1993; García-Madruga, 2006; Román, 2005). Los estudiantes procesan mejor la información cuando esta se presenta en forma de historia o en bloques pequeños o está organizada en categorías (Weinschenk, 2012). No obstante, pueden usarse otros criterios de ordenamiento.

*Objetivos específicos:* (a) Ayudar a relacionar -en la mayoría de los estudiantes- la información nueva con la almacenada en la memoria semántica, o de la información nueva entre sí. Hay evidencia empírica de que los estudiantes con altas capacidades o los alumnos expertos en un tema disfrutaban más en una clase con un profesor desordenado, pero no quiere decir que no disfrutaban si el profesor es ordenado en sus explicaciones; es decir, si utiliza una secuenciación de la presentación de la información según algún criterio subyacente descubrible por los estudiantes. (b) Tranquilizar al alumnado, no elevar, más de lo necesario, -por el desorden- el nivel de ansiedad.

*Teoría psicológica subyacente:* Teoría del aprendizaje significativo (Ausubel, 2002; Moreira, 2000) sobre todo cuando describe el *proceso de diferenciación progresiva* y el cómo tiene que proceder el profesor eficaz para favorecer el mejor funcionamiento de este mecanismo cognitivo en el alum-

no.

*Definición operativa:* (1) Decidir un criterio de presentación de la información durante la preparación de la clase. (2) Seguirle la mayor parte del tiempo posible. (3) Si se detectan señales no-verbales relacionadas con la comprensión de las explicaciones, preguntarse si, en parte, pueden deberse a no ser ordenado en la presentación de la información.

### **Sonreír apropiadamente**

*Definición conceptual:* Según las encuestas a alumnado universitario, esta habilidad es un indicador observable de otro de los comportamientos del profesor eficaz: simpatía, optimismo, alegría. Estas tres emociones (dejamos para otro lugar analizar el “solapamiento semántico” de estas tres etiquetas) pueden manifestarse –entre otras formas y de alguna manera- a través de la sonrisa (García-Monteagudo, 2007; Vera, 2008; Valdivieso, García-Monteagudo y Román, 2011). Sonreír, hace sentir bien a los estudiantes, y lo que es más importante, a los propios profesores. Recuérdese -al respecto- la evidencia empírica sobre el “determinismo recíproco” entre los componentes conductual, fisiológico y cognitivo de las emociones.

*Objetivos específicos:* (a) Reforzar comportamientos e intervenciones positivas del alumnado, con la intención

de que sean cada vez más frecuentes en las clases (necesitamos universitarios con *iniciativa* y buena *comunicación oral*: ambas *competencias clave*). (b) Hacer sentir bien al estudiante en el aula, lo que crea un buen clima de clase que -a su vez- facilita condicionamientos clásicos positivos entre materia, profesor, alumno y asistencia a clase. Los contenidos que se trabajan se cargan de afectividad positiva. (c) Incrementar el bienestar psicológico del profesorado.

*Teoría psicológica subyacente:* Teoría del aprendizaje por condicionamiento operante, teoría del aprendizaje por condicionamiento clásico y teoría del aprendizaje por condicionamiento vicario (Araujo y Chadwick, 1991; Trianes, Jiménez y Ríos, 2005).

*Definición operativa:* (1) Tras una intervención positiva de un estudiante, dirigirse a él con una sonrisa, con cierta demostración de alegría, de simpatía, de optimismo. (2) Mantenerla durante todo el tiempo que dure su intervención y lo que dure nuestra respuesta. (3) Continuar la tarea que se esté realizando con un equilibrio adecuado entre seriedad y alegría (demostrable con una sonrisa adecuada), hasta una nueva intervención positiva del alumnado.

### Utilizar “organizadores gráficos”

*Definición conceptual:* Normalmente cuando se pone información a disposición del alumnado se hace en soportes verbales (orales o escritos en diapositivas de *PowerPoint*) siguiendo un orden o secuencia (ordenados). Pero si se requiere facilitar más el aprendizaje deben presentarse gráficos o figuras más o menos idiosincrásicas hechos en el momento en la pizarra o llevados hechos en diapositivas de *PowerPoint*. Normalmente resumen y hacen más comprensible la información oral. La refuerzan. Activan otras *asambleas neuronales*, al tener que procesar otros tipos de símbolos o formas de representación de la información en la memoria (niveles de procesamiento).

*Objetivos específicos:* (a) Completar -y profundizar- el procesamiento verbal, analítico y secuencial de la nueva información, con un procesamiento icónico, estructural y global. (b) Ayudar a relacionar, en la mayoría de los estudiantes, la información nueva con la almacenada en la memoria semántica y/o de la información nueva entre sí (Fuentes, 2006; Bellanca, 2007; Cowden, Cianca, Hahn, Brown, Ciminelli, Huang, & Vermette, 2009).

*Teoría psicológica subyacente:* Teoría del aprendizaje significativo (Ausubel, 2002; Moreira, 2000) y Teorías del procesamiento de la infor-

mación (Smith & Kosslyn, 2008; Fernández Martín, 2001; Trianes y Ríos, 2005). Según Cowden et al. (2009), los organizadores gráficos sirven para: ilustrar y explicar las relaciones entre los contenidos del aprendizaje; ayudar a percibir visualmente ideas abstractas; asistir a los estudiantes que tienen vocabulario restringido; ayudar a organizar la información; utilizar mejor la memoria de trabajo del alumnado.

*Definición operativa:* (1) Terminar de explicar una parte integrada de informaciones. (2) Presentar -o hacer en ese momento- el organizador gráfico que lo resume o que lo hace más comprensible. (3) Continuar con la explicación.

### Intercalar “informaciones funcionales”

*Definición conceptual:* Esta habilidad docente básica hace referencia a otro de los comportamientos del buen profesor más solicitados en las encuestas a estudiantes universitarios: relacionar la teoría con la práctica. Una “información funcional” hace ver a los estudiantes el porqué y/o el para qué (su utilización en la práctica) de la teoría, modelo o principio que en ese momento se está trabajando. Este tipo de informaciones ayudan al alumnado a encontrar sentido a lo que estudia y, por ello, son motivadoras.

*Objetivos específicos:* (a) Dotar de

sentido a las informaciones que se están poniendo a disposición del alumno. (b) Motivar: hacer *enseñanza con sentido* (Lev Semiónovich Vygotsky: 1896-1934) y -simultáneamente- *enseñanza significativa* (David Paul Ausubel: 1918-2008); las *informaciones funcionales* producen motivación intrínseca (De la Fuente Arias, 2005). (c) Ayudar a relacionar la teoría con la práctica: las informaciones funcionales hacen ver a alumnado para qué sirve (función) la teoría que está aprendiendo; utilidad del conocimiento en uno o más ámbitos (sociedad, familia, trabajo, investigación, etc.). (d) Facilitar condicionamientos clásicos positivos entre materia, profesor, alumno y asistencia a clase; los contenidos que se trabajan se cargan de afectividad positiva.

*Teoría psicológica subyacente:* Teoría histórico cultural del aprendizaje (Lacasa, García-Varela y Del Castillo, 2005; Fernández-García, 2008) y Teoría del aprendizaje significativo (Ausubel, 2002; Moreira, 2000; Trianes y Ríos, 2005). El modo de pensar de los estudiantes está influenciado y determinado por la cultura en que viven. Quizá por ello responden mejor a las anécdotas (despiertan el lado emocional de las personas) que a los datos.

*Definición operativa:* Durante la explicación con metodología convencional, o con metodologías innovadoras, la temática que corresponda: (1) A

propósito: esto que acabamos de trabajar puede ser utilizado en... O sirve para.... O está en la base de aquel experimento... (es decir puede usarse cualquiera frase que sea útil para enlazar la teoría explicada con sus aplicaciones prácticas en cualquier ámbito de la actividad humana (personal, social, profesional o académico). O preguntar a los alumnos dónde creen que puede ser utilizado este conocimiento (ayuda a desarrollar dos de las competencias clave (figura 1) *comunicación oral y escrita* eficiente y tener *iniciativa* (Sanz de Acedo (2010). (2) Seguir con la explicación teórico-conceptual o tecnológico-instrumental que se esté trabajando y volver a introducir una *información funcional* cuando proceda.

### **Activar “esquemas inclusores”**

*Definición conceptual:* Del grado de “actividad mental” del alumno dependen los distintos grados de aprendizaje significativo. La duración e intensidad de su “actividad mental” son causa de la naturaleza y número de relaciones que el estudiante establece entre información nueva y el conocimiento previo. El profesor debe facilitarla –activarla- en la medida de lo posible. Esto es especialmente necesario al comienzo de cada sesión de trabajo o clase. Una manera de hacerlo es activando los conocimientos (específi-



Figura 1. Ocho competencias-clave en que hay más acuerdo entre investigadores.

cos, generales e incluso erróneos) que el alumno pueda tener sobre el tema. En la teoría de aprendizaje significativo se les conoce con el nombre de *conocimientos previos* y en la teoría genética del aprendizaje con el nombre de *esquemas inclusores*. Si se enseña orientándose por la primera de las teorías: el paso uno consiste precisamente en la activación de *ideas inclusoras*. Y si se enseña orientándose por la segun-

da teoría: en eso consiste el paso dos *activación de esquemas*.

*Objetivos específicos:* (a) Ayudar a traer a la memoria de trabajo aquellos esquemas de conocimiento almacenados en la memoria a largo plazo para que los puedan relacionar con la información nueva. (b) Ayudar a relacionar la información nueva con la almacenada en la memoria semántica (conocimientos previos o esquemas

inclusores).

*Teoría psicológica subyacente:* Teoría del aprendizaje significativo, en el apartado dedicado a los *organizadores previos* (Ausubel, 2002; Moreira, 2000), teorías del procesamiento de la información (Smith & Kosslyn, 2008; Fernández-Martín, 2001) y teoría genética del aprendizaje (Araujo y Chadwick, 1991).

*Definición operativa:* (1) Utilizar *organizadores previos*: dos o tres frases que resuman las ideas fundamentales del tema que se vaya a trabajar. (2) Repetirlas varias veces con las mismas o parecidas palabras (3) Comenzar la diferenciación progresiva de cada una de las ideas presentadas; al ser tan generales y al haberlas repetido varias veces estarán en la memoria de trabajo de los estudiantes y, con ellas, comenzarán a asociar la nueva información (motivación intrínseca).

Si se está trabajando orientado por la teoría genética del aprendizaje entonces: (1) Visionado, audición o manipulación de algún material relacionado con la temática que se va a trabajar. (2) Tras retirar el material, activación de esquemas, *preguntar a los alumnos* sobre lo que han visto, oído o manipulado o sobre experiencias relacionadas con ello (si se toma nota de los que los alumnos y alumnas van diciendo, podremos conocer sus conocimientos previos (específicos, generales y erróneos) y además activados, ya que los

tienen en estos momentos en la memoria de trabajo. (3) El profesor o profesora relacionará lo que explica con lo que ha oído: esta forma de proceder hace la clase altamente motivadora.

También se pueden “activar esquemas inclusores” mediante la presentación –al comienzo de la clase- de “resúmenes” de la clase anterior, o de las “palabras clave” de la actual, además de utilizando organizadores previos o haciendo preguntas.

### **Escribir en pizarras (vs. hablar)**

*Definición conceptual:* Esta habilidad docente básica hace referencia a otro comportamiento del profesor eficaz reiteradamente solicitado en las encuestas: poder oír y ver bien al profesor cuando está explicando. Si un profesor o profesora no es consciente de ello cuando está explicando, seguirá –cuando explica- “hablando a la pizarra” o a la pantalla del *PowerPoint*. Es uno de los comportamientos que más hay que controlar hasta volverlo automático, porque la tendencia natural impulsa a *hablar a las pizarras*. Crear un hábito lleva mucho tiempo y requiere de pasos muy pequeños.

*Objetivos específicos:* (a) Facilitar la comunicación verbal y no verbal. (b) Hacer que los estudiantes oigan lo que estamos escribiendo en la pizarra o viendo en la pantalla. (c) Obviar comportamientos disruptivos del

alumnado al no oír lo que el profesor está diciendo ya que, en realidad, está hablando a la pizarra o a la diapositiva del PowerPoint.

*Teoría psicológica subyacente:* Teoría de la comunicación (Merayo, 2004; Syam & Swailem, 2010; Sun, Kang & Wang, 2011) y teorías del procesamiento de la información (Smith & Kosslyn, 2008; Fernández Martín, 2001). Con varios elementos en común con el discurso formal, una *clase magistral* otorga mucha importancia a la interacción presentador-audiencia, esto es, docente-estudiante, pues es considerado el mejor método de enseñanza cuando se trata de ayudar a aprender conocimiento conceptual (Syam & Swailem, 2010).

*Definición operativa:* (1) Acudir a la pizarra cuando es necesario para hacer alguna anotación verbal o algún organizador gráfico. (2) Hacerlo en silencio; de nada sirve hablar a la pizarra; ella no nos va a entender. (3) Terminada la escritura o el gráfico (este comportamiento también es necesario cuando expliquemos el contenido de una diapositiva proyectada) explicarlo, pero mirando a los estudiantes. La información tiene un soporte oral y también gestual y ambos están cargados de afectividad. La eficacia comunicativa de estos tres elementos se pierde si se habla mirando a la pizarra (Bernad, 1991; Provitera-McGlynn, 2007; Ediger, 2009).

## Conclusión

Terminamos recordando que la docencia “basada en la evidencia” (docencia eficaz o docencia de calidad) implica una toma de decisiones (elegir una u otra secuencia de comportamientos). Y la decisión depende de la estimación del profesor del grado de comprensión del estudiante y de la utilidad de las diversas alternativas de las que dispone para ayudarle a incrementar su conocimiento.

Para Shavelson (1973), habilidades como *hacer preguntas* o *crear conflictos cognitivos* son parte del repertorio de actos docentes (o secuencias de comportamiento) del profesor eficaz; mientras que habilidades como *escuchar activamente* o *describir sus estrategias de aprendizaje* (ver en cuadro I) sobre todo, influyen la calidad de la información presentada. Entre ambos tipos de destrezas el profesor eficaz tiene que tomar decisiones a veces con tiempo y a veces en cuestión de segundos; de aquí la necesidad de tenerlas automatizadas.

Queda abierta la cuestión de las categorías subyacentes (factores o dimensiones) de las 28 habilidades. ¿Existen dos categorías, factores o dimensiones -como apunta Shavelson- o existen más de dos? Dar respuesta empírica a esta pregunta será objeto de un próximo trabajo a realizar.

Así pues, este artículo ha aportado:

una metodología cualitativa de identificación de habilidades docentes básicas, un listado de veintiocho de ellas, una descripción sistemática (definición conceptual, objetivos específicos, teoría psicológica subyacente y definición operativa) de ocho y una propuesta de trabajo empírico.

### Referencias

- Araujo, J. B. y Chadwick, C. B. (1991). *Tecnología educacional y teorías de la instrucción*. Barcelona: Paidós.
- Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Babad, E., Avni-Babad, D., & Rosenthal, R. (2004). Prediction of students' evaluations from brief instances of professors' nonverbal behavior in defined instructional situations. *Social Psychology of Education* 7(1), 3-33.
- Bellanca, J. A. (2007). *A guide to graphic organizers: Helping students organize and process content for deeper learning*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Benito, A. y Cruz, A. (Coords). (2005). *Nuevas claves para la docencia universitaria en el EEES*. Madrid: Narcea.
- Bernad, J. A. (1991). *Estrategias de enseñanza-aprendizaje en la Universidad*. Zaragoza: ICE.
- Buskist, W., & Benassi, V. (2012). *Effective college and university teaching: Strategies and tactics for the new professoriate*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Cebrián, M. (Coord.). (2003). *Enseñanza virtual para la innovación universitaria*. Madrid: Narcea.
- Chanko, P. (2006). 115 Years of Teaching Ideas. *Instructor*, 116(4), 34-39.
- Cooper, J. M. (2013). *Classroom Teaching Skills*. Wadsworth Pub Co.
- Cowden, P., Cianca, S., Hahn, L., Brown, K., Ciminelli, M., Huang, J., & Vermette, P. (2009). How graphic organizers, dish detergent, water, electric beaters, bowls, soap foam and a professor... helped prospective teachers learn constructivism. *Institute for Learning Centered Education*. Recuperado de <http://www.learnercentered.org/jpact/Articles/Summer2009/Cowden.pdf>

- De la Fuente, J. (2005). Factores motivacionales en el aprendizaje escolar. En M.V. Trianes y J.A. Gallardo (Coords.), *Psicología de la educación y del desarrollo en contextos escolares* (pp. 461-478). Madrid: Pirámide.
- Ediger, M. (2009). Seven Criteria for an Effective Classroom Environment. *College Student Journal*, 43(4), 1370-1372.
- Fernández-García, J. A. (2008). *Doce principios para orientar la "enseñanza eficaz"*. Valladolid: Campus Ediciones.
- Fernández-Martín, M. P. (2001). Teoría del procesamiento de la información. En J. A. Bueno y C. Castanedo (Coords.): *Psicología de la educación aplicada* (pp. 365-480). Madrid: Editorial CCS.
- Flanders, N. A. (1973). Basic teaching skills derived from a model of speaking and listening. *Journal of Teacher Education*, 24(1), 24-37.
- Fuentes, L. (2006). Organizadores gráficos: Un intento de valoración como estrategia de comprensión en estudiantes universitarios. *ESE. Estudios Sobre Educación*, 10, 137-154.
- Gagné, E. D. (1991). *Psicología cognitiva del aprendizaje escolar*. Madrid: Visor.
- Galloway, C. M. (1970). *Teaching is communicating: Nonverbal language in the classroom*. Washington: Association for Student Teaching.
- García-Madruga, J. A. (2006). *Lectura y conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- García-Monteagudo, B. (2007). *Un modelo de análisis del sentido del humor: componentes y estudio pre-experimental en universitarios* (Tesina no publicada). Departamento de Psicología, Universidad de Valladolid.
- Kearney, P., Plax, T. G., Hays, E. R., & Ivey, M. J. (1991). College teacher misbehaviors: What students don't like about what teachers say and do. *Communication Quarterly*. 39(4), 309-324.
- Knapp, M. L. (1980). *La comunicación no verbal. El cuerpo y el entorno*. Barcelona: Paidós.
- Knapp, M. L., & Daly, J. A. (2002). Nonverbal signals. En M. L. Knapp & J. A. Daly (Eds.). *Handbook of interpersonal communication* (pp. 240-300). Londres: Sage Publications
- Lacasa, P., García-Varela, A. B. y Del Castillo, H. (2005). Aprendizaje y desarrollo humano desde un enfoque socio-cultural En M. V. Trianes y J. A. Gallardo (Coords.): *Psicología de la educación y del desarrollo en con-*

- textos escolares* (pp. 421-440). Madrid, Pirámide.
- Long F. (2008). Protocols of silence in educational discourse. *Irish Educational Studies*, 27(2), 121-132.
- Meng, X. (2007): *The Effective Training of Teaching Skills—Microteaching*. Beijing: Beijing Press,
- Merayo, A. (2004). *Curso práctico de técnicas de comunicación oral*. Madrid: Tecnos.
- Miller, J. E., Groccia, J. E. & Professional & Organizational Development Network in Higher Education. (2011). *To improve the academy: Resources for faculty, instructional, and organizational development*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Moreira, M. A. (2000). *Aprendizaje significativo: teoría y práctica*. Madrid: Visor.
- Nakane, I. (2007). *Silence in intercultural communication: Perceptions and performance*. Amsterdam: John Benjamins Pub Co.
- Ollin, R. (2008). Silent pedagogy and rethinking classroom practice: structuring teaching through silence rather than talk. *Cambridge Journal of Education*, 38(2), 265-280.
- Ortega y Gasset, J. (1930). Misión de la Universidad. En J. Ortega y Gasset (Autor): *Obras completas* (Tomo IV) (pp. 311-353). Madrid: Revista de Occidente.
- Ospina, T. y González-Agudelo, E. M. (2009). Los gestos: Interacción visible en las aulas de clase de la educación superior. *Unipluriversidad*, 9(1).
- Penna, M. P. & Mocci, S. (2005). The systemic approach to the communicative silence. En R. Vallée (Ed.), *Proceedings of the 6th Systems Science European Congress*. Paris, France: Emerald Group Publishing Limited.
- Provitera-McGlynn, A. (2007). *Teaching today's college students: Widening the circle of success*. Madison, WI: Atwood Pub.
- Reda, M. M. (2009). *Between speaking and silence: A study of quiet students* (pp 85-118). Albany: SUNY Press.
- Roldán, D. (2005). *Formación on-line: Retos y oportunidades*. Madrid: ACTA.
- Román, J. M., Saiz, C., Alonso, J. y de Frutos, C. (2010, Julio). Habilidades docentes básicas y docencia motivadora en la universidad. En J. M. Román (Coord.), *Habilidades docentes básicas y docencia motivadora*. Simposio coordinado en el VII Congreso Iberoamericano de Psicología. Oviedo, España.
- Román, J. M. (1995). Métodos de enseñanza. En J. Beltrán y M. Bueno (Eds.). *Psicología de la Educación* (pp. 479-527). Bar-

- celona: Marcombo Editores.
- Román, J. M. (2004). Modelo CARI de tutoría de alumnos en la universidad: Procedimiento de formación de profesorado mediante “reflexión en grupo sobre la práctica”. *Contextos Educativos*, 6-7, 43-64.
- Román, J. M. (2005). Estrategia de Lectura Significativa de Textos para universitarios. En A. Villa y otros (Coords.). *Pedagogía universitaria: hacia un espacio de aprendizaje compartido* (Vol. 2, pp. 1121-141). Bilbao: Mensajero-ICE Universidad de Deusto.
- Román, J.M. (2007). Métodos de enseñanza centrados en el aprendizaje del alumno. En L. González-Dóniz y S. Souto-Gamba (Eds.). *Educación en Fisioterapia: convergencia, renovación y calidad* (pp.73-94). La Coruña: Servicio Publicaciones de la Universidad.
- Román, J. M., Carbonero, M. A., Martín-Antón, L. J. y De Frutos, C. (2010). Docencia presencial y habilidades docentes básicas en profesorado universitario *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(4), 85-96.
- Román, J. M., Carbonero; M. A. y De Frutos, C. (2011). Habilidades Docentes Básicas y Salud Mental en Profesorado Universitario. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 2(1), 17-38.
- Salaburu, P. (2006). *La universidad en la encrucijada: Europa y Estados Unidos*. Madrid: Academia Europea de Ciencias y Artes.
- Sánchez, E. (1993). *Los textos expositivos: estrategias para mejorar su comprensión*. Madrid: Santillana.
- Sánchez-Meca, J. y Botella, J. (2010). Revisiones sistemáticas y Metaanálisis: Herramientas para la práctica profesional. *Papeles del Psicólogo*, 31(1), 7-17.
- Sanz de Acedo, M. L. (2010). *Competencias cognitivas en educación superior*. Madrid: Narcea.
- Shavelson, R. J. (1973). What Is The Basic Teaching Skill? *Journal of Teacher Education*, 24(2), 144-51.
- Smith, R. A. (2001). Formative evaluation and the scholarship of teaching and learning. *New Directions for Teaching and Learning*, 88, 51-62.
- Sterling, D. R. (2009). Classroom Management: Setting Up the Classroom for Learning. *Science Scope*, 32(9), 29-33.
- Sun, J., Kang, C., & Wang, Y. (2011). Analysis on Hierarchical Model of Teaching Skills Based on Multimedia Technology. En S. Lin, & X. Huang (Eds.). *Advances in Computer Science, Envi-*

- ronment, *Ecoinformatics and Education* (pp. 516-521). Berlin: Springer.
- Syam, M., & Swailem, M. (2010). Do the instructors apply some basic skills in teaching to reach to an effective lecture? A case study. En C. L. Gómez, B. D. Martí, & T. I. Candel (Eds.), *Edulearn 10 proceedings* [CD] (pp. 1754-1758). Valencia: International Association of Technology, Education and Development.
- Trianes, M. V. y Ríos, M. (2005). Modelos cognitivos de aprendizaje escolar. En M. V. Trianes y J. A. Gallardo (Coords.), *Psicología de la educación y del desarrollo en contextos escolares* (pp. 401-420). Madrid: Pirámide.
- Trianes, M. V., Jiménez, M. y Ríos, M. (2005). Modelos de aprendizaje conductual y social. En M. V. Trianes y J. A. Gallardo (Coords.): *Psicología de la educación y del desarrollo en contextos escolares* (pp. 371-400). Madrid: Pirámide.
- Valdivieso, L., García-Monteagudo, B. y Román, J. M. (2011). Los Estímulos H dentro de un modelo de análisis del sentido del humor. En J. M. Román, M. A. Carbonero y J. D. Valdivieso (Comps.): *Educación, aprendizaje y desarrollo en una sociedad multicultural* (pp. 3185-3194). Madrid: Asociación de Psicología y Educación.
- Vera, B. (2008). *Psicología positiva. Una nueva forma de entender la psicología* Madrid: Calamar Ediciones
- Weinschenk, S. M. (2012). *Presentaciones inteligentes*. Madrid: Anaya Multimedia.

---

Reconocimiento. Este artículo es la actualización de una ponencia presentada dentro del Simposio: Habilidades docentes básicas y docencia motivadora en el VII Congreso Iberoamericano de Psicología. Oviedo, 20-23 de julio de 2010. Pudo ser realizado gracias a la ayuda recibida del MEC- Subdirección General de Proyectos de Investigación (Referencia SEJ2006-06978/EDUC).

Correspondencia. José María Román Sánchez. Departamento de Psicología. Facultad de Educación y Trabajo Social. Universidad de Valladolid. Campus Miguel Delibes, Paseo Belén, 1 - 47011 Valladolid. Tf. 983184496 · Email: jmroman@psi.uva.es

**José-María Román Sánchez.** Catedrático de Psicología de la Educación. Profesor de Psicología de la Instrucción. Departamento de Psicología. Facultad de Educación. Universidad de Valladolid. Director del GIE (GR179) en Psicología de la Educación.

**Consuelo Saiz de Manzanares.** Profesora contratada de Psicología de la Educación. Departamento de Educación. Facultad de Educación. Universidad de Burgos. Miembro del GIE (GR179) en Psicología de la Educación.

**Julia Alonso García.** Profesora titular de Psicología de la Educación. Departamento de Psicología. Facultad de Educación. Universidad de Valladolid. Miembro del GIE (GR179) en Psicología de la Educación

**Carlos de Frutos Diéguez.** Maestro de Filología Inglesa. Licenciado en Psicopedagogía. Máster en Investigación Aplicada a la Educación. Becario FPU por el MECD. Departamento de Psicología. Facultad de Educación. Universidad de Valladolid

# Revisores del año 2012

## Reviewers in 2012

Revista de Psicología y Educación · *Journal of Psychology and Education*  
ISSN:1699-9517 · e-ISSN: 1989-9874

---

---

Felicísimo Valbuena de la Fuente

*(Universidad Complutense de Madrid)*

Gonzalo Musitu Ochoa

*(Universidad Pablo de Olavide)*

José María Román Sánchez

*(Universidad de Valladolid)*

Maximiano del Caño Sánchez

*(Universidad de Valladolid)*

Miguel Ángel Carbonero Martín

*(Universidad de Valladolid)*

Valle Flores Lucas

*(Universidad de Valladolid)*

Victor Santiuste Bermejo

*(Universidad Complutense de Madrid)*

---

---

Damos las gracias a todas las personas que han revisado los manuscritos presentados durante el año 2012, por su tiempo, dedicación y compromiso.

José María Román Sánchez  
Director / *Editor*

Víctor Santiuste Bermejo  
Director adjunto / *Editor adjunto*



# Normas de publicación

## Author guidelines

La *Revista de Psicología y Educación/Journal of Psychology and Education* publica trabajos de carácter científico que hayan sido realizados con rigor metodológico y supongan una contribución al avance del conocimiento científico en el ámbito de encuentro entre la psicología y la educación.

Los trabajos han de ser originales e inéditos, y no encontrarse en proceso de publicación ni de evaluación en otras revistas. Aceptándose preferentemente aquellos artículos que aporten nueva información y que desarrollen los siguientes apartados: introducción, método (participantes, instrumentos, procedimiento y análisis estadísticos), resultados, discusión y referencias bibliográficas. Se aceptan trabajos redactados en español, inglés, francés, portugués e italiano.

Los artículos se enviarán **exclusivamente on-line** a la dirección de la revista:

*secretaria@revistadepsicologiayeducacion.es.*

Los derechos sobre el artículo, en caso de que sea aceptado para su publicación, se ceden a la *Revista de Psicología y Educación/Journal of Psychology and Education*. Y son los autores los únicos responsables de su contenido, así como de obtener la autorización para reproducir cualquier ilustración, texto, tablas o figuras tomados de otros autores y/o fuente, dicha autorización deberá constar en el pie de la figura.

### **Formato y redacción.**

Los manuscritos deberán redactarse siguiendo las normas recogidas en el Manual de Publicaciones de la American Psychological Association, en su 6ª edición en lengua inglesa o 3ª edición en castellano.

Su extensión no superará las **7.000 palabras** y en ningún caso sobrepasará

las **15 páginas** incluyendo resúmenes, cuadros, referencias y anexos.

Todos los artículos se enviarán en formato **Word**, letra **Times New Roman** de **12 puntos** de tamaño, y con **espacio sencillo entre líneas**. *No se aceptarán textos en formato PDF.*

**Ficha de identificación:**

- Título del artículo en castellano (o su lengua original) e inglés,
- Nombre y apellidos de cada autor o autora. No se aceptarán artículos con más de cinco autores.
- Afiliación y correspondencia postal institucional
- Teléfono de contacto y dirección de correo electrónico.
- Es obligatorio redactar, en cinco líneas, una breve reseña biográfica (de hasta 75 palabras) de cada autor o autora indicando su actual afiliación y el máximo grado académico obtenido, líneas de investigación y principales publicaciones.

En la primera página del artículo aparecerá primero el título y a continuación, al menos, un **resumen** en español y un **abstract** en inglés, así como en el idioma original del artículo, redactado en un único párrafo, que no excederá de **150 palabras** cada uno. El contenido del mismo estará estructurado en cinco apartados: **antecedentes**, **objetivo**, **método** (dónde, cuándo y cómo se ha realizado la investigación, tamaño muestral, selección de los participantes, fuente de información y tipo de análisis estadístico), **resultados** (cifras más relevantes que den respuesta a los objetivos) y **conclusiones** (derivadas de los resultados presentados en el apartado de resultados). Será necesario, además, añadir entre **5 y 7 palabras clave/keywords** representativas y no incluidas en el título, tanto en español como en inglés, que serán extraídas, en la medida de lo posible, del Tesoro Europeo de Educación (<http://www.eurydice.org/portal/page/portal/Eurydice/TEE>) o del Tesoro de ERIC (Education Resources Information Center) en <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/thesaurus/thesaurus.jsp>.

La redacción del texto se hará en **estilo impersonal**.

Las **tablas y figuras**, con sus correspondientes títulos y leyendas, se incluirán al **final del documento** todas juntas y enumeradas correlativamente. En caso de que sean una **imagen**, el autor deberá entregarlas todas en un archivo digital aparte, en blanco y negro y en los formatos tiff ó jpg en alta resolución (300 dpi, CMYK). No obstante, *es necesario incluir el título en el lugar que corresponda dentro del texto*, para que en la maquetación del documento se incorporen. Para la notación numérica o estadística se deben seguir las *normas APA*, en su *6ª edición* en lengua inglesa o *3ª edición* en castellano.

Al final del trabajo se incluirá la lista de **referencias** que, por orden alfabético, se presentará de acuerdo con las *normas APA, en su 6ª edición*. Las referencias, siempre en minúsculas y entre paréntesis con el año, irán dentro del texto y nunca a pie de página.

Las **notas**, si resultasen imprescindibles, irán numeradas al final del texto justo después de las *Referencias* y en ningún caso servirán para introducir bibliografía.

**Evaluación de los artículos.** El texto original será revisado en primer lugar por el Consejo de Dirección, quien estimará en función de la línea editorial de la revista, su pertinencia, interés y rigor, así como sus diferentes aspectos formales. Si su valoración es positiva, el artículo será remitido como mínimo a dos evaluadores externos de la revista. Dichas evaluaciones serán absolutamente confidenciales. La revisión es de doble ciego, por este motivo el nombre del autor deberá aparecer **únicamente** en la ficha de identificación. Los autores deberán evitar cualquier tipo de claves (por ej. “al igual que en el trabajo anterior,...”) en el documento que permita su identificación. Posteriormente, tras la evaluación por parte de los expertos, se emitirá un informe que enviaremos a los autores con la Decisión Editorial. Una vez que el artículo sea aceptado, el Consejo de Dirección decidirá, en función de las prioridades editoriales, en qué número será publicado.

**Plazos de publicación.** El plazo máximo de aceptación o rechazo del artículo será de seis meses. En cada artículo publicado se indicarán tres fechas: recepción, revisión y admisión. La revista se compromete a la publicación de los artículos aceptados en el plazo de 6 meses.

**Revisión de erratas.** El autor recibirá una única prueba de imprenta para revisar posibles erratas, durante el proceso de edición y maquetado. En ningún caso podrá incluir texto nuevo ni efectuar correcciones de estilo. El autor dispondrá de un plazo de tres días desde el momento de su recepción para enviar las correcciones.

Los artículos que no respeten las normas de publicación serán devueltos a los autores para que se ajusten a los requisitos anteriormente mencionados. Para la redacción de los artículos se recomienda seguir en detalle las pautas recogidas en el documento **Instrucciones**, así como utilizar a la **Plantilla de Redacción** que podrán encontrar en nuestra página web: <http://www.revistadepsicologia-yeducacion.es>.