

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 12, Número 1, Año 2017

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

<http://www.revistadepsicologiayeducacion.es>

ISSN: 1699-9517 • e-ISSN: 1989-9874

Director / Editor

José Carlos Núñez Pérez. *Universidad de Oviedo*

Director Adjunto / Assistant Editor

José-María Román Sánchez. *Universidad de Valladolid*

Víctor Santiuste Bermejo. *Universidad Complutense de Madrid*

Secretarios de Redacción / Editing Staff

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

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. Concepción, Chile)
Erik de Corte (U. de Leuven, Holanda)	María-Victoria Trianes (U. de Málaga)
Estanislau Pastor Mallol (U. Rovira I Virgili de Tarragona)	Martín Durand (U. de Montpellier, Francia)
Fernando Lara Ortega (U. de Burgos)	Mathew Lipman (Montclair State College, EE.UU)
Francisco J. García Bacete (U. Jaume I de Castellón)	Mel Ainscow (U. de Manchester, Reino Unido)
Isabel Fajardo Caldera (U. de Extremadura)	Miguel-Ángel Carbonero Martín (U. de Valladolid)
Jesús de la Fuente Arias (U. de Almería)	Orazio Licciardello (U. de Los Estudios de Catania, Italia)
Jesús-Nicasio García Sánchez (U. de León)	Pablo Sotés Ruiz (U. Pública de Navarra)
José-Carlos Núñez Pérez (U. de Oviedo)	Robert H. Ennis (U. de Illinois, EE.UU)
José-Ignacio Navarro Guzmán (U. de Cádiz)	Rocco Quaglia (U. de Los Estudios de Torino, Italia)
Juan E. Jiménez González (U. de La Laguna)	Rosa-Ana Clemente Estevan (U. Jaume I de Castellón)
Juan Fernández Sánchez (U. Complutense de Madrid)	Rosario Ortega Ruiz (U. de Córdoba)
Leandro S. Almeida (U. de Minho, Portugal)	Valérie Tartas (U. de Toulouse-Le-Mirail, Francia)
Leila do Socorro Rodrigues (U. Estado Do Pará, Brasil)	Valle Flores Lucas (U. de Valladolid)

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

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

Sede social

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

Esta Revista se encuentra:

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

La *Revista de Psicología y Educación* recibió un total de 21 manuscritos originales de los cuáles fueron excluidos 13.

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 12, Número 1, Año 2017

Edita Planet Print S.A.

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

Depósito Legal: M-32877-2006

Imprime Planet Print

C/ Dublín, 15-B

Polígono Europolis

28232 Las Rozas (Madrid)

www.planetprint.es

info@planetprint.es

Sumario

Revista de Psicología y Educación
Journal of Psychology and Education

Volumen 12, Número 1, 2017

ISSN:1699-9517-e-ISSN:1989-9874

Clara Andrés-Roqueta, Irene Benedito y Eloy Soria-Izquierdo <i>Uso de aplicaciones móviles para la evaluación de la comprensión emocional en niños y niñas con dificultades del desarrollo</i>	7
Susana Rodríguez, Isabel Piñeiro, Bibiana Regueiro, Iris Estevez y Carolina Val <i>Estrategias cognitivas, etapa educativa y rendimiento académico</i>	19
Pablo Mónico, Sofía Micaela Pérez-Sotomayor, Débora Areces, Celestino Rodríguez y Trinidad García <i>Afrontamiento de Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) y burnout en el profesorado</i>	35
María Del Henar Pérez-Herrero, Ángela Antúnez Sánchez Y Joaquín-Lorenzo Burguera-Condon <i>Factores que inciden en el abandono escolar del alumnado gitano: perspectiva de profesionales clave</i>	55
<hr/>	
Revisores del año 2016	77
<hr/>	
Normas de Publicación	79

Summary

Revista de Psicología y Educación
Journal of Psychology and Education

Volumen 12, Número 1, 2017

ISSN:1699-9517-e-ISSN:1989-9874

Clara Andrés-Roqueta, Irene Benedito & Eloy Soria-Izquierdo <i>Using mobile applications for the evaluation of emotional comprehension in children with developmental difficulties</i>	7
Susana Rodríguez, Isabel Piñeiro, Bibiana Regueiro, Iris Estevez & Carolina Val <i>Cognitive strategies, educational stage and academic performance</i>	19
Pablo Mónico, Sofia Micaela Pérez-Sotomayor, Débora Areces, Celestino Rodríguez & Trinidad García <i>Coping strategies in specific educational support needs and teacher burnout</i>	35
María Del Henar Pérez-Herrero, Ángela Antúnez Sánchez & Joaquín-Lorenzo Burguera-Condon <i>Factors affecting gypsy students' drop-out: Key professionals' perspective</i>	55
<hr/>	
Reviewers in 2016	77
<hr/>	
Author guidelines	79

Uso de aplicaciones móviles para la evaluación de la comprensión emocional en niños y niñas con dificultades del desarrollo

Using mobile applications for the evaluation of emotional comprehension in children with developmental difficulties

Clara Andrés-Roqueta, Irene Benedito y Eloy Soria-Izquierdo

Universitat Jaume I de Castellón

Resumen

Existen distintas herramientas para evaluar las habilidades emocionales de los niños y niñas en el campo psicopedagógico. Sin embargo, se suelen centrar en aspectos parciales de esta competencia y se echa de menos una tarea comprensiva y motivadora. En el presente trabajo, se presenta una aplicación móvil para evaluar la competencia emocional para niños y niñas con trastornos del desarrollo de edad escolar. La aplicación (app) tiene 5 niveles de dificultad basados en los hitos evolutivos del desarrollo emocional: Reconocimiento de expresiones faciales; Construcción de expresiones faciales; Identificación de emociones a partir de situaciones comunes; Reconocimiento de emociones basadas en experiencias cognitivas; Reconocimiento de emociones ocultas. Esta *app* se encontraba en fase experimental y ha sido diseñada por investigadores de la Universidad Jaume I de Castellón. Después de probar de manera piloto la app con grupos clínicos con Trastorno del Espectro Autista (TEA), Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) y Dificultades de Aprendizaje (DA), se han encontrado diferencias en cuanto a la resolución correcta de cada nivel, hallando diferencias cuantitativas y cualitativas entre los tres grupos. Se concluye que esta herramienta permite evaluar la competencia emocional en niños y niñas de edad escolar y también establecer diferencias entre niños y niñas con dificultades. La validación de la herramienta en población con y sin problemas permitirá ofrecer a la comunidad psicoeducativa una herramienta útil y motivadora que será interesante para los profesionales que trabajan con esta población.

Palabras clave: app, comprensión emocional, evaluación, trastornos del neurodesarrollo.

Abstract

There are different tools to assess the emotional skills of children in educational psychology field, however they often focus in partial factors of this competence, and a comprehensive and motivating task is missed among professionals. In this paper a mobile application (app) is presented as a tool to assess emotional competence in children with neurodevelopmental disorders with school age. The app has 5 difficulty levels based on emotional development milestones: Recognition of facial expressions; Construction of facial

expressions; Identifying emotions from common situations; Emotion recognition based on cognitive experiences; Recognition of hidden emotions. This app was experimental and was designed by researchers at the University Jaume I of Castellón. After testing three groups with Autistic Spectrum Disorder (ASD), Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) and Learning Difficulties (LD) with the *app*, we found differences in the correct resolution of each level, and quantitative and qualitative differences between groups were found. We conclude that this tool allows for evaluating the emotional competence in children of school age, and also to differentiate between children with difficulties. The validation of the app in typically-developing population will provide a useful and motivating tool that will be interesting for professionals working with this population.

Keywords: app, emotional competence, assessment, neurodevelopmental disorders.

En el nivel evolutivo, varios estudios centrados en investigar el desarrollo cognitivo han mostrado la existencia de cambios importantes en la comprensión de las emociones en los niños desde la edad de 18 meses a los 12 años, como por ejemplo, el desarrollo de la comprensión de la naturaleza de las emociones, de sus causas o de la posibilidad de control de estas (Pons, Harris y de Rosnay, 2004). El nivel de comprensión emocional en los niños incrementa con la edad y se ha identificado la existencia de diversos componentes en la comprensión emocional: por ejemplo, el componente más elemental sería identificación de emociones básicas en expresiones faciales (adquirido alrededor de los 3-4 años de edad), y un componente mucho más complejo sería la comprensión de las emociones morales (Pons et al., 2004).

En el campo de los trastornos del neurodesarrollo, los primeros estudios sobre competencia emocional se centraron en niños y niñas con dificulta-

des generales de aprendizaje (DA) y atribuyeron sus dificultades de interacción social a la falta de habilidad para interpretar expresiones faciales de sus compañeros (Holder y Kirkpatrick, 1991). Posteriormente, se mostró que los niños y niñas con dificultades específicas de lenguaje reconocen el afecto de manera más precisa que aquellos con déficits no verbales (Dimitrovsky, Spector, Levy-Shiff y Vakil, 1998).

En este campo, los más estudiados han sido los niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA), dado que dentro del área de la interacción social muestran alteraciones importantes en su competencia emocional, que pueden observarse tanto en su comportamiento verbal como no verbal (Deruelle, Rondan, Gepner y Tardif, 2004). Actualmente, se conoce que estos niños no tienen demasiados problemas en el reconocimiento de las emociones básicas, pero sí los presentan en la capacidad de comprender el contexto en el que se producen (causas internas o

externas) o en inferir los estados mentales cognitivos de las personas que las manifiestan (Klin, 2000).

Recientemente, se ha prestado atención también a las alteraciones en la competencia emocional de los niños con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) a causa de su pobre control inhibitorio, que incluye la falta de auto-regulación de las emociones, una expresión emocional excesiva (especialmente la ira y la agresión), o mayores problemas para hacer frente a la frustración o la reducción de la empatía, entre otros (Wehmeier, Schacht y Barkley, 2010).

Estas dificultades en la comprensión de las emociones propias y de otras personas les impiden formar relaciones de calidad con sus iguales durante la edad de escolarización primaria en los centros ordinarios, situación que se agrava en la etapa de secundaria (Holder y Kirkpatrick, 1991). Aun así, la mayoría de estudios se han centrado en evaluar aspectos parciales de la competencia emocional de estos niños, lo cual impide abordar de una forma comprensiva la intervención en este campo.

Por todo ello, recientemente se ha desarrollado una aplicación móvil para la evaluación de la competencia emocional en niños/as con trastornos del neurodesarrollo (Andrés-Roqueta, Bresó y Ramos, 2015). Esta aplicación ha sido diseñada a partir del análisis

de estudios evolutivos, citados anteriormente, sobre el desarrollo de las emociones en población con desarrollo típico, estableciendo cinco niveles de dificultad, intentando adaptarse a las características de los niños con trastornos del neurodesarrollo (ejemplo: incluye imágenes, secuenciación de la aparición en las historias, simplificación de detalles, etc.).

En este sentido, el objetivo de este estudio es probar una app (sus cinco niveles) como medida de evaluación de la competencia emocional en niños de edad escolar con potenciales dificultades en su competencia emocional (concretamente, con DA, TEA y TDAH), que por su edad, deberían ser competentes en la mayoría de niveles de la app. En relación con el primer objetivo, la hipótesis planteada de este estudio es que los tres grupos de niños/as mostrarán dificultades en alguno de los diferentes niveles de la comprensión de las emociones, siendo el grupo de niños diagnosticados de TEA los que mayor dificultades presenten, debido a la mayor afectación en esta área relacionada con su diagnóstico.

Método

Participantes

Tres grupos de niños con TEA nivel 1, TDAH y DA de un centro escolar

ordinario de la provincia de Castellón participaron en el presente estudio. Fueron seleccionados con la ayuda de la orientadora y los maestros especialistas de Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje del centro, cumpliendo las siguientes características:

- Grupo TEA nivel 1 (n=4): 3 chicos y 1 chica con diagnóstico TEA nivel 1, según el DSM-5, con una media de edad de 8,4 años (rango 7 – 11).
- Grupo TDAH (n=4): 3 chicos y 1 chica con diagnóstico TDAH, según el DSM-5, con una media de edad de 8,5 años (rango 6 – 11).
- Grupo DA (n=4): 1 chico y 3 chicas con diagnóstico DA, según el DSM-5, con una media de edad de 9,5 años (rango 7 – 12).

Medidas

La aplicación móvil presentada (app nativa) es una herramienta de evaluación de competencia emocional diseñada por Andrés-Roqueta, Bressó y Ramos (2015). Está estructurada en cinco niveles de dificultad (con 12 ítems cada uno), basados en los estudios destacados en el área de desarrollo de la competencia emocional entre los 3 a 12 años (Pons et al., 2004).

En cada nivel, los niños y niñas interactúan en las tabletas con diferentes ítems, con episodios emocionales cotidianos para niños/as de edad escolar.

- Nivel 1: Reconocimiento de la ex-

presión facial. El objetivo de este nivel es identificar la emoción correcta entre seis expresiones faciales dadas: alegría, tristeza, asco, miedo, enfado y sorpresa. Es el más sencillo y es esperable que los niños de 3-4 años puedan superarlo (Denham, 1998).

- Nivel 2: Construcción de expresiones faciales. El objetivo es que los niños construyan distintas expresiones faciales, indicadas mediante una etiqueta de texto, a partir de dos regiones clave en la expresión emocional: zona ocular (ojos y cejas), y zona de la boca. Se evalúan las mismas emociones que en el Nivel 1. Cabe señalar que no se han encontrado datos evolutivos sobre la evaluación de este componente de la competencia emocional.
- Nivel 3: Identificación de las emociones de situaciones. En este nivel, los participantes deben identificar la emoción que siente el personaje principal entre seis emociones dadas (las mismas que en los Niveles 1 y 2). Para lograr este objetivo, los niños deben entender la “causa” de la emoción, que consiste en la comprensión de la situación. Se espera que los niños a los 3-4 años de edad comiencen a tener éxito, entendiendo las causas externas de las emociones básicas (Borke, 1971; Harris, 1983).
- Nivel 4: Reconocimiento de emo-

ciones basadas en las experiencias cognitivas. El Nivel 4 evalúa la comprensión de situaciones donde se da un cambio en la experiencia emocional del protagonista (antes y después) en relación con distintas experiencias cognitivas (falsas creencias del protagonista, accidentes/imprevistos, memoria, emociones morales, bromas, perdonar, etc.). Se espera que los niños de 4-6 años de edad comprendan la relación entre las creencias y emociones (Hadwin y Perner, 1991). Sin embargo, algunos otros autores afirman que esta capacidad emerge a los 6-7 años (Harris, Johnson, Hutton, Andrews y Cooke, 1989).

- Nivel 5: Reconocimiento de emociones escondidas. En este último nivel, se evalúa la capacidad de los niños para entender que puede haber una discrepancia entre las emociones que una persona muestra (emoción externa, ilustrada con caras) y lo que realmente se siente (emoción interna, ilustrada con corazones). Los niños entienden las discrepancias entre unas emociones internas y externas alrededor de 7-8 años de edad (Gnepp, 1983; Sidera, 2009). Por tanto, el índice más importante en este nivel es si los niños son capaces de seleccionar la emoción “externa” de los protagonistas.

Procedimiento

En primer lugar, se pidieron los permisos necesarios a Conselleria de Educación de la Comunidad Valenciana, al centro educativo, y a los padres y madres de los niños/as que iban a participar en el estudio. Una vez conseguidos, la app fue administrada por parte de los autores del estudio de forma individual en aulas del centro, dentro del horario escolar de los alumnos. Finalmente, se accedió a la base de datos donde quedaron registradas las respuestas de los quince participantes, para codificarlas de manera cuantitativa y cualitativa, y proceder a su análisis.

Resultados

En la Tabla 1 se presentan los resultados del recuento de respuestas de cada grupo para el Nivel 1 (reconocimiento de expresiones faciales). Los tres grupos acertaron un número similar de ítems, demostrando buena capacidad en el primer nivel. Sin embargo, el análisis cualitativo de los errores cometidos muestra patrones distintos en cada grupo: respecto el grupo de niños con TEA, la mayoría de errores se observan a la hora de detectar la emoción de miedo (confundida con sorpresa). En el grupo TDAH y DA, la emoción más difícil fue la de sorpresa (confundida con felicidad y con tristeza)

Tabla 1

Nivel 1: Identificación de expresiones faciales en caras de chico y de chica. Recuento de respuestas para cada emoción

	TEA						TDAH						DA						
	F	T	S	M	E	A	F	T	S	M	E	A	F	T	S	M	E	A	
F	7		1				8						7		1				
T		8						8						8					
S			8				2	1	5				2		6				
M			4	4				1		7				1		7			
E					8						8							8	
A					1	7						8						8	
<i>Total</i>			42 / 48					44 / 48					44 / 48						

Nota: F = Feliz; T = Triste; S = Sorpresa; M = Miedo; E = Enfado; A = Asco

Tabla 2

Nivel 2: Construcción de expresiones faciales en caras de chico y de chica. Recuento de respuestas para cada emoción

	TEA						TDAH						DA					
	F	T	S	M	E	A	F	T	S	M	E	A	F	T	S	M	E	A
F (o)	4		4				6	1	1				5		3			
F (b)	6		2				7		1				8					
T (o)	1	7						7	1				3	5				
T (b)		8						8						8				
S (o)	1	1	6				2		6						7	1		
S (b)			8						8						7	1		
M (o)	1			7			1	2	1	4					1	6		1
M (b)			4	4				2	1	5				1	1	5	1	
E (o)					8						7	1				2	6	
E (b)				1	7			2			6			1			7	
A (o)			2		1	5	1						7	1	2	2		3
A (b)						8						8				1		7
Ojos			37 / 48					37 / 48					32 / 48					
Bocas			41 / 48					42 / 48					42 / 48					
<i>Total</i>			78 / 96					79 / 96					74 / 96					

Nota 1: o = ojos; b = boca

Nota2: F = Feliz; T = Triste; S = Sorpresa; M = Miedo; E = Enfado; A = Asco

En la Tabla 2 se presentan los resultados del recuento de respuestas de cada grupo para el Nivel 2 (construcción de expresiones faciales). Los grupos clínicos estuvieron bastante equiparados a nivel general, y se observa que la mayoría de equivocaciones de los tres grupos se produjeron a la hora de seleccionar la parte de los ojos, sobre todo en el caso del grupo con DA. Si se analiza cualitativamente la confusión de las elecciones a la hora de construir las expresiones faciales, respecto el grupo de niños con TEA, se puede observar que la mayoría de participantes tuvo dificultades para construir la cara de felicidad (confundiéndose con rasgos de la sorpresa) y la cara de miedo (confundiéndose la parte de la boca con la sorpresa, y la parte de los ojos con todas las demás emociones). En el grupo TDAH, al igual que en el grupo TEA, la cara de miedo resultó ser la más difícil (confundiéndose rasgos con la sorpresa, felicidad y tristeza). Respecto el grupo DA, además de la dificultad para el miedo, la mayoría de errores se encontró al construir la cara de asco (con confusiones en su mayoría con rasgos de tristeza y sorpresa).

En la Tabla 3 se presentan los resultados del recuento de respuestas de cada grupo para el Nivel 3 (reconocimiento de emociones a partir de situaciones). Los grupos clínicos presentaron una competencia similar. En el grupo TEA, se presentaron mayores

dificultades en todas las emociones, pero cabe señalar que tres participantes eligieron “sorpresa” en la situación que desencadena felicidad (en la historia que un niño invita a otro a jugar); el grupo TDAH confundió el asco con la tristeza (historia de pisar una caca); y tanto el grupo TEA como DA confundió la situación de enfado con tristeza (historia de un niño que se cuele en la fila).

En la Tabla 4 se muestran los resultados del Nivel 4, correspondiente a la identificación de emociones basadas en la inferencia de estados mentales de los protagonistas. Los tres grupos clínicos mostraron de nuevo una competencia similar en este nivel. Sin embargo, si se separa la puntuación obtenida en situaciones “Antes” (es decir, basadas en los estados mentales previos a la ocurrencia de un hecho) y situaciones “Después” (es decir, basadas en el estado mental final), se observa que el grupo TDAH se mostró ligeramente menos competente que el resto de grupos.

Finalmente, en la Tabla 5, se muestran los resultados del Nivel 5, consistente en la identificación de emociones internas y externas en personajes de distintas historias. Se observa que el grupo TDAH fue el más competente.

La Figura 1 muestra el nivel de los

Tabla 3

Nivel 3: Identificación emociones en situaciones emocionales. Recuento de respuestas para cada emoción

	TEA (n=5)						TDAH (n=5)						DA (n=5)					
	F	T	S	M	E	A	F	T	S	M	E	A	F	T	S	M	E	A
F (patio)	1		3				3		1				4					
F (cumple)	4						4						4					
T (muletas)		3		1				4						4				
T (pájaro)		4						3	1					3	1			
S (mago)			4						1	3					1	3		
S (pavo)			4						1	3					1	3		
M (sombra)				4						4							4	
M (tiburón)			1	3						4							4	
E (tele)					4						4			1	1			2
E (fila)		2			2			1			3			2				2
A (caca)		1				3		2				2				1		3
A (chicle)						4						4						4
Total			40 / 48					41 / 48					40 / 48					

Nota 1: F = Feliz; T = Triste; S = Sorpresa; M = Miedo; E = Enfado; A = Asco

Tabla 4

Nivel 4: Identificación de emociones basadas en la inferencia de estados mentales de los protagonistas (situaciones Antes y Después). Recuento de respuestas correctas

	TEA	TDAH	DA
Antes	31 / 48	28 / 48	32 / 48
Después	35 / 48	33 / 48	34 / 48
Total	66 / 96	61 / 96	66 / 96

Tabla 5

Nivel 5: Identificación de emociones internas (reales) y externas (fingidas). Recuento de respuestas para cada emoción

	TEA	TDAH	DA
Interna	33 / 48	39 / 48	31 / 48
Externa	25 / 48	32 / 48	27 / 48
Total	58 / 96	71 / 96	58 / 96

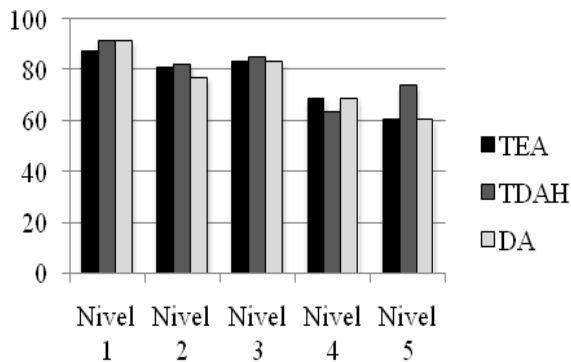


Figura 1. Competencia de los grupos en cada uno de los niveles de la app.

grupos en cada uno de los niveles de la app. En general, se observa que el nivel 1 fue el más sencillo para todos los grupos. Le siguen los niveles 2 y 3, que parecen tener la misma dificultad para los participantes con TEA. Sin embargo, los grupos TDAH y DA han sido más competentes en el nivel 3 que en el 2. Finalmente, se presenta el Nivel 4 y el Nivel 5. Para los grupos TEA y DA, el Nivel 4 fue más sencillo que el Nivel 5, pero no para el grupo TDAH, donde ocurrió lo contrario. Sin embargo, ninguno de los grupos realizó correctamente ninguno de los niveles esperables para su edad.

Discusión

El objetivo principal de este estudio era emplear la app como medida de evaluación de la competencia emocional en niños de edad escolar con potenciales dificultades en su compe-

tencia emocional (concretamente, con DA, TEA y TDAH). En este sentido, después de usar la aplicación, podemos afirmar que los grupos mostraron una competencia similar en los cinco niveles. Sin embargo, los tres grupos deberían haber sido más competentes en los niveles 3, 4 y 5, según su edad cronológica (6-12 años). Por tanto, la app ha permitido encontrar dificultades en la competencia emocional no solo de niños con TEA, sino también en niños con TDAH y DA.

No obstante, la hipótesis planteada al inicio del estudio no se cumple, ya que el grupo TEA se ha mostrado igualmente de competente que el resto de grupos. Sin embargo, al analizar de forma cualitativa las respuestas de los grupos en cada nivel, se puede observar que los participantes con TEA tienen especial dificultad para reconocer la emoción miedo, o viven situaciones que se catalogarían como “alegres” de

manera sorpresiva (por ejemplo, que les inviten a jugar).

Los datos de este estudio son solamente una muestra de la evaluación comprensiva de la competencia emocional en estos niños. Sin embargo, en trabajos posteriores con un grupo de participantes más numeroso, se procederá a analizar la relación de dicha competencia con variables de tipo cognitivo (razonamiento no-verbal y funciones ejecutivas), lingüístico, social y contextual en estos niños, para establecer qué factores contribuyen a su desarrollo.

Conclusiones

Para concluir, la aplicación es útil para los profesionales que atienden a niños y niñas con trastornos del desarrollo por varias razones: en primer lugar, debido a la falta de materiales para evaluar el componente emocional de manera global; y en segundo lugar, debido a que los métodos existentes olvidan el componente motivacional, y muchas veces no se adaptan a las características particulares de los niños

con trastornos del desarrollo.

Así, de acuerdo con nuestros resultados experimentales, se puede decir que esta nueva herramienta es útil no sólo para evaluar la competencia emocional en los niños en edad escolar, sino también para encontrar patrones atípicos de este desarrollo, pudiendo analizar cualitativamente los errores cometidos (es decir, cuando no identifican correctamente una emoción, saber con qué emoción se está confundiendo el niño/a).

En la actualidad, el grupo de investigación está evaluando a más niños y niñas en diferentes escuelas ordinarias en la Comunidad Valenciana, con aulas de Comunicación y Lenguaje, el lenguaje adjunto y clases de comunicación). En los centros se va a validar la app, tanto en un amuestra grupo mayor de niños con trastornos del neurodesarrollo, como en niños con desarrollo típico.

Por otra parte, se ha creado un manual de intervención con pautas para los profesionales, con el fin de utilizar la aplicación para intervenir sobre la competencia emocional.

Referencias

- Andrés-Roqueta, C., Bresó, E., y Ramos, F. (2015). Emotional competence assessment in children with ASD by using a mobile app. *EDULEARN15 Proceedings*, 6180-6187.
- Borke, H. (1971). Interpersonal perception of young children: Ego-centrism or empathy? *Developmental Psychology*, 5, 263-269.

- Denham, S. A. (1998). *Emotional development in young children*. New York, NY: Guildford Press.
- Deruelle, C., Rondan, C., Gepner, B., y Tardif, C. (2004). Spatial frequency and face processing in children with autism and Asperger syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34(2), 199-210.
- Dimitrovsky, L., Spector, H., Levy-Shiff, R., y Vakil, E. (1998). Interpretation of facial expressions of affect in children with learning disabilities with verbal or nonverbal deficits. *Journal of Learning Disability*, 31, 286-292.
- Gnepp, N. (1983). Children's social sensitivity: Inferring emotions from conflicting cues. *Developmental Psychology*, 19, 805-814.
- Hadwin, J. y Perner, J. (1991). Pleased and surprised: Children's cognitive theory of emotion. *British Journal of Developmental Psychology*, 9, 215-234.
- Harris, P. L. (1983). Children's understanding of the link between situation and emotion. *Journal of Experimental Child Psychology*, 36, 490-509.
- Harris, P., Johnson, C. N., Hutton, D., Andrews, G. y Cooke, T. (1989). Young children's theory of mind and emotion. *Cognition and Emotion*, 3, 379-400.
- Holder, H. B. y Kirkpatrick, S. W. (1991). Interpretation of emotion from facial expressions in children with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 24, 170-177.
- Klin, A. (2000). Attributing social meaning to ambiguous visual stimuli in higher-functioning autism and Asperger syndrome: The Social Attribution Task. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41, 831-846.
- Pons, F., Harris, P. L., y de Rosnay, M. (2004). Emotion comprehension between 3 and 11 years: Developmental periods and hierarchical organization. *European Journal of Developmental Psychology*, 1 (2), 127-152.
- Sidera, F. (2009). La comprensió infantil de la distinció entre l'emoció externa i l'emoció interna en situacions d'engany i de joc de ficció (Tesis doctoral). Universitat de Girona, Girona, Espanya.
- Wehmeier, P. M., Schacht, A., y Barkley, R. A. (2010). Social and emotional impairment in children and adolescents with ADHD and the impact on quality of life. *Journal of Adolescent Health*, 46, 209-217.

Agradecimientos: Se agradece al comité organizador y científico del VIII Congreso Internacional de Psicología y Educación (CIPE 2016) que se celebró en Alicante del 15 al 17 de junio de 2016, por otorgar al presente trabajo un premio por el mejor póster presentado. Además, los autores quieren agradecer a la Universitat Jaume I de Castellón por la ayuda financiada en su Acción 4.1. del Plan de Promoción de la Investigación 2014 – Convocatoria StartUJI de Valorización de Resultados de Investigación (Código: VAL-2004-04), así como a la ayuda financiada del proyecto GV/ 2015/092 subvencionado por la Consejería de Educación, Cultura y Deporte de la Generalitat Valenciana (España).

Clara Andrés-Roqueta. Licenciada en Psicopedagogía, y diplomada de Magisterio Infantil. Doctora en Psicología Evolutiva y de la Educación. Profesora contratado doctor del Departamento de Psicología Evolutiva, Educativa, Social y Metodología de la Universidad Jaume I (UJI) de Castellón. Actualmente, da clases en la UJI y es miembro del grupo de investigación “Investigación en Desarrollo y Contextos” (UJI) y realiza investigación en torno la evaluación/tratamiento de la comunicación social en niños/as con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) y Trastorno del Espectro Autista (TEA) entre otros trastornos del desarrollo, incluyendo recientemente el uso de app para este fin.

Irene Benedito Sánchez. Licenciada en Psicología por la Universitat Jaume I, y Máster en Psicopatología, Salud y Neuropsicología. Realizó el presente trabajo durante su beca de investigación en el Departamento de Psicología Evolutiva, Educativa, Social y Metodología, participando en distintos proyectos de investigación relacionados con la evaluación de la competencia emocional de niños y niñas con Trastorno del Espectro Autista, así como de otros trastornos del neurodesarrollo. Actualmente se encuentra cursando el Máster en profesor de Secundaria.

Eloy Soria-Izquierdo. Grado en Maestro de Educación Primaria, y Máster en Psicopedagogía. Realizó el presente trabajo durante su beca de investigación en el Departamento de Psicología Evolutiva, Educativa, Social y Metodología, participando en distintos proyectos de investigación relacionados con la evaluación de la competencia emocional de niños y niñas con Trastorno del Espectro Autista, así como de otros trastornos del neurodesarrollo. Actualmente se encuentra realizando el Doctorado en Psicología, concretamente en la rama de Psicología Evolutiva bajo la dirección de Clara Andrés Roqueta, y su línea principal de investigación es la Cognición Social en adultos con Síndrome de Down.

Correspondencia. Clara Andrés-Roqueta. Departamento de Psicología Evolutiva, Educativa, Social y Metodología, Universitat Jaume I de Castellón, España. E-mail: candres@uji.es

Estrategias cognitivas, etapa educativa y rendimiento académico

Cognitive strategies, educational stage and academic performance

Susana Rodríguez, Isabel Piñeiro, Bibiana Regueiro, Iris Estevez y Carolina Val

Universidad de A Coruña

Resumen

Las estrategias cognitivas afectan a la comprensión del estudiante activando y focalizando su procesamiento de información. En esta investigación se trata de comprobar si existen diferencias estadísticamente significativas en el uso de estrategias cognitivas entre alumnos de distintas etapas educativas y de qué modo éstas se relacionan con el rendimiento académico. En un estudio descriptivo-correlacional transversal se administró un cuestionario para estimar su empleo de distintas estrategias cognitivas a 265 estudiantes de 6º de Educación Primaria, 2º y 4º de Educación Secundaria Obligatoria y 2º de Bachillerato. Se llevan a cabo dos análisis de varianza que permiten constatar diferencias estadísticamente significativas en el uso de estrategias de selección, repetición y elaboración entre estudiantes de distintas etapas y diferencias en el uso de estas dos últimas estrategias en función del rendimiento académico. Tanto la elaboración de información como el estudio mediante repetición podrían ser más importantes al finalizar la Educación Primaria que en etapas posteriores. La necesidad de simplificar o seleccionar información puede ser un recurso más necesario entre los estudiantes de Bachillerato que en etapas anteriores. Por otra parte, los resultados permiten sugerir que los estudiantes más brillantes desarrollan modos de implicación más constructivos e interactivos que los aprendices que obtienen bajas calificaciones, quienes podrían implicarse, en el estudio empleando fundamentalmente estrategias de selección y adoptando procedimientos memorísticos de repetición.

Palabras clave: bachillerato, educación primaria, educación secundaria obligatoria, estrategias cognitivas, rendimiento académico

Abstract

Cognitive strategies affect student understanding by activating and focusing their information processing. In this research we intend to verify if there are statistically significant differences in the use of different cognitive strategies among students of different educational stages and how cognitive strategies relate to academic performance. In a descriptive-correlational cross-sectional study, a questionnaire was administered to 265 students to estimate their use of different cognitive strategies. Two analyzes of variance were carried out, which allowed us to verify statistically significant differences in the use of selection, repetition and elaboration strategies among students of different stages and differences in the

use of these last two strategies in function of the academic performance. Both the elaboration of information and the study by repetition could be more important at the end of Elementary Education than in later stages. The need to select information may be a more necessary resource among high school students than in previous stages. On the other hand, the results allow us to suggest that the brighter students develop more constructive and interactive modes of involvement than those who obtain low qualifications who could be involved in the study using mainly selection strategies and adopting repetitive rote procedures.

Keywords: compulsory secondary education, elementary education, higher secondary education, cognitive strategies, academic performance.

Los enfoques de estrategias de aprendizaje y autorregulación enfatizan la importancia del aprendiz como procesador activo de los materiales de aprendizaje (Pressley y Harris, 2006; Weinstein y Mayer, 1986; Winne y Hadwin, 1998; Zimmerman y Schunk, 2001). Uno de los modos en los que los aprendices guían y dirigen su propio proceso de aprendizaje es mediante el empleo de estrategias de aprendizaje. Concretamente, se considera que las estrategias cognitivas afectan a la comprensión activando y focalizando el procesamiento de información del aprendiz (Mayer, 1996).

De acuerdo con el modelo de aprendizaje de Mayer (Mayer, 2009, 2014) o el marco teórico propuesto por Kiewra (2005), el aprendizaje significativo implica tres procesos cognitivos primarios. El aprendiz debe seleccionar la información más relevante de entre aquella que recibe. Debe, también, organizar la información seleccionada en una representación mental coherente, construyendo conexiones relevan-

tes en función de la estructura que subyace al propio material de aprendizaje. Finalmente, los aprendices deben integrar la nueva representación construida en las estructuras de conocimiento almacenadas en su memoria. Específicamente, los procesos de organización e integración son referidos como procesamiento generativo porque, en mayor o menor medida, implican la construcción de nuevas representaciones mentales en base a los conocimientos relevantes de los que uno dispone.

Tomados conjuntamente, los procesos cognitivos de selección, organización e integración remiten a las concepciones de Wittrock de atención (selección), construcción de conexiones internas (organización) y construcción de conexiones externas (integración). El modelo de aprendizaje significativo de Wittrock (1989) contempla cuatro componentes principales: generación, motivación, atención y memoria. La generación se refiere a las conexiones que el aprendiz construye entre diferentes elementos de material

a aprender (conexiones internas) y entre el material a aprender y el conocimiento del que ya dispone el aprendiz (conexiones externas). La motivación hace referencia a la voluntad del aprendiz para invertir el esfuerzo necesario para dar sentido al material de estudio y la atención se focaliza en dirigir los procesos generativos hacia lo relevante, tanto del material a aprender como del conocimiento almacenado. En este modelo, la memoria haría referencia al conocimiento previo del aprendiz, a sus experiencias y creencias. Enfatizando de este modo el rol del aprendiz como creador activo de sentido, tanto esta concepción de aprendizaje generativo de Wittrock como el marco SOI (Selección-Organización-Integración) –subcomponente de la teoría cognitiva del aprendizaje multimedia– (Mayer, 2009, 2014), al igual que otros marcos similares como el del aprendizaje activo (Chi y Wylie, 2014; Kiewra, 2005; Kintsch, 1998), han generado en los últimos años un importante cuerpo de investigación empírica sobre el modo en el que el estudiante puede desarrollar un aprendizaje significativo (Dunlosky, Rawson, Marsh, Nathan, y Willingham, 2013; Fiorella y Mayer, 2015) y en torno a las estrategias de aprendizaje dirigidas a promover la comprensión del estudiante (Fiorella y Mayer, 2015; Mayer, 2014; Mayer y Wittrock, 2006; Novak, 2010; Sweller, Ayres y Kalyuga, 2011).

Influenciado por el SOI de Mayer, el sistema de estudio SOAR (Selección-Organización-Asociación-Regulación) de Kiewra (2005) (Jairam, Kiewra, Rogers-Kasson, Patterson-Hazley y Marxhausen, 2014), incluye, además de procesos metacognitivos de regulación, procesos cognitivos como la selección, la organización y la asociación –similar a la integración–. El modelo SOI está también fuertemente relacionado con el marco teórico ICAP (Interactivo-Constructivo-Activo-Pasivo) desarrollado por Chi (Chi 2009; Chi y Wylie 2014). Este último marco distingue cuatro modos de compromiso cognitivo sobre la base del comportamiento manifestado por el estudiante. El modo pasivo tendría lugar cuando los aprendices reciben la información sin implicarse en ningún comportamiento relativo al aprendizaje; el modo activo se evidenciaría cuando los aprendices se implican en alguna forma de acción manifiesta que no va más allá de la información dada (e.g., apuntar notas literales o subrayar); el modo constructivo ocurriría cuando los estudiantes se implican en comportamientos de generación de ideas que van más allá de la información a aprender (e.g., auto-explicación) y el modo interactivo ocurriría cuando éstos se implican en alguna forma de conducta constructiva (e.g., hacer y responder preguntas con un compañero o defender un argumen-

to). La hipótesis fundamental de este marco de trabajo es que a medida que los estudiantes se implican cognitivamente con el material; es decir, a medida que pasan de un modo pasivo a activo, de constructivo a interactivo, los resultados de aprendizaje significativo en términos de comprensión y transfer deberían mejorar. Los modos constructivo e interactivo del modelo ICAP se corresponderían con los procesamientos organizativos e integrativos establecidos por Mayer, mientras que los modos pasivos y activos de compromiso no implicarían procesamiento generativo alguno.

En una línea complementaria, los trabajos clásicos de MartonySäljö (1976) serían los primeros en hacer la distinción entre enfoques de aprendizaje profundos y superficiales. Los aprendices profundos serían estudiantes con la intención de buscar el significado de los materiales de estudio, examinando de cerca el contenido para encontrar los conceptos subyacentes y relacionarlos con la vida cotidiana y el conocimiento previo disponible. Los estudiantes superficiales, por su parte, serían estudiantes con la intención de satisfacer solamente los requisitos de las tareas, o de la materia o para aprobar el examen. La estrategia cognitiva más habitualmente asociada a estos aprendices superficiales sería la repetición del contenido, es decir, la memorización de los materiales de estudio.

La tendencia sería recordar los conceptos o símbolos que representan el conocimiento sin la comprensión del significado de estos conceptos o símbolos, fallando con ello en la internalización de la información. En términos generales, se asume que el enfoque de aprendizaje profundo da lugar a resultados de aprendizaje de mayor calidad que los derivados de un enfoque superficial (Gijbels, Van de Watering, Dochy, y Van den Bossche, 2005). En síntesis, cabe esperar que los aprendices superficiales tengan peor rendimiento que sus compañeros con un enfoque de aprendizaje profundo.

Estos procesos profundos y superficiales estarían delineados por una combinación de estrategias y motivos. Los motivos estarían constituidos por las intenciones o las metas que sostienen el compromiso de los estudiantes, mientras que las estrategias serían los procedimientos o actividades que ponen en marcha durante el proceso de aprendizaje (Justicia, Pichardo, Cano, Berbén, y De la Fuente, 2008). Este trabajo se centra precisamente en el último aspecto, en las estrategias de selección, organización, elaboración y memorización informativa que los estudiantes pueden emplear en ese proceso de aprendizaje (González, González-Pienda, Rodríguez, Núñez, y Valle, 2004; Rodríguez, Valle, y Núñez, 2014; Valle, Rodríguez, González, Núñez, y González-Pienda,

2007).

En este trabajo se conceptualizan las estrategias de selección o “especialización” como herramientas que permiten separar lo relevante de lo irrelevante y requieren la capacidad de analizar la materia para conocer cómo se relaciona y jerarquiza la información implicando, generalmente, técnicas de vistazo inicial o subrayado. Las estrategias de organización serían aquellas que permiten al estudiante estructurar los contenidos planteando conexiones y relaciones entre ellos y que suelen implementarse con la elaboración de resúmenes o representaciones gráficas en forma de esquemas, cuadros, tablas o diagramas.

La elaboración informativa implicaría el establecimiento de conexiones externas entre la información de estudio y el propio conocimiento del que ya dispone el aprendiz. Esencialmente el empleo de este tipo de estrategias potencia la significatividad del aprendizaje y facilita tanto su retención como el posterior recuerdo. Recursos como el parafraseo, la reelaboración del material incluyendo ejemplos, opiniones o comentarios propios, la elaboración de analogías o la formulación de preguntas y respuestas serían indicativos del empleo de estrategias de elaboración informativa. Finalmente, las estrategias de memorización serían aquellas específicamente dirigidas a la retención del material de estudio en la

memoria. En este caso, si bien entran en juego técnicas diversas, la más conocida y usada por el alumnado, y en la que se centra este trabajo, sería la repetición.

El propósito de esta investigación es analizar el uso diferencial a lo largo de la escolaridad de las diferentes estrategias cognitivas, así como observar su relación con el rendimiento académico del alumnado. En consecuencia, los objetivos centrales son: (a) determinar si existen diferencias estadísticamente significativas en el uso de las distintas estrategias cognitivas entre los alumnos de 6º Primaria, 2º y 4º de Secundaria y 2º de Bachillerato; y (b) establecer si el uso de estrategias cognitivas se relaciona significativamente con el rendimiento actual autoinformado por el estudiante.

Método

Participantes

Se selecciona el grupo mediante un muestreo no probabilístico incidental en un centro concertado de la ciudad de A Coruña. El centro cuenta con 18 unidades, tres líneas educativas y presenta una oferta formativa que abarca desde el primer ciclo de infantil hasta Bachillerato. El grupo está integrado por 265 estudiantes, el 52.1% de los cuales son varones, y el 47.9% muje-

res, con edades comprendidas entre los 11 y los 19 años ($M=14.07$; $DT=2.30$). Del total, 72 de ellos cursaban 6º de Educación Primaria (38 alumnos y 34 alumnas), 82 cursaban 2º de Educación Secundaria Obligatoria (39 alumnos y 43 alumnas), 63 cursaban 4º de Educación Secundaria (39 alumnos y 24 alumnas) y 48 cursaban 2º de Bachillerato (22 alumnos y 24 alumnas).

Instrumentos y medidas

El cuestionario de Estrategias Cognitivas de Aprendizaje (ECA) propuesto por Hernández y García (1995) permite diferenciar cuatro tipos de estrategias cognitivas: estrategias de memorización, selección, organización y elaboración. El análisis factorial por el método de componentes principales con rotación Varimax llevado a cabo sobre las puntuaciones directas de la totalidad del grupo de este trabajo sugiere la estructura factorial de cuatro factores propuesta por los autores, si bien se ha prescindido de ítems que presentaban pesos factoriales inferiores a .300.

Tanto el valor de la medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), que es de .835, como la prueba de esfericidad de Barlett, cuyo nivel de significación es de .000, proporcionan respaldo estadístico a la oportunidad de realizar dicha factorización. La varianza explicada por los

cuatro factores extraídos a partir de los 32 ítems que finalmente integraron la escala alcanza el 45.76% del total. La fiabilidad α oscila entre .831 para los 10 ítems que integran el primer factor y .672 para los cinco que componen el último.

El primer factor se corresponde con las estrategias de elaboración informativa y recoge ítems como: “Cuando estudio un tema, me gusta relacionarlo con mi propia experiencia y vida” (ECA 36); “Cuando estudio un tema, yo mismo busco ejemplos familiares que me ayuden a aclararlo” (ECA 38) o “Apenas memorizo, pues logro aprenderme las cosas en la medida en que las voy comprendiendo y relacionando con el estudio” (ECA7).

El segundo de los factores obtenidos se corresponde, fundamentalmente, con el constructo teórico de estrategias de selección. Este factor agrupa ítems tales como: “Suelo escribir las cosas para poder memorizar” (ECA 8); “Suelo extraer y escribir las ideas más importantes del tema que estudio” (ECA 14); “Acostumbro a poner títulos o subtítulos a párrafos o trozos del texto que estoy estudiando” (ECA 15) o “Acostumbro a hacer resúmenes de lo que estudio” (ECA 16).

El siguiente factor obtenido reúne procedimientos de aprendizaje y estudio que tienen como objetivo último la retención del contenido en la memoria y que habitualmente han sido vincula-

dos a las estrategias de repetición de la información. Algunos ítems serían: “Intento aprender las cosas al pie de la letra, tal como dice el libro, aunque no lo entienda” (ECA 1), “Cuando estoy estudiando y encuentro algunas dificultades, sigo adelante aunque no lo entienda” (ECA 21), “Cuando estudio, prefiero seguir leyendo el texto de corrido y aprendiéndomelo sin necesidad de dividirlo en partes o ideas principales” (ECA 29) o “Cuando estudio un tema, suelo leerlo y aprenderlo tal como viene, sin tener que añadir o poner nada de mi parte” (ECA 43). Como puede observarse, el conjunto de ítems remiten al contenido a estudiar tratando de memorizarlo; sin elaborar, organizar o jerarquizar e incluso sin necesidad de comprender.

Finalmente, el análisis factorial llevado a cabo permitió reconocer un cuarto factor referido a la organización y estructuración de la información: “Cuando estudio, acostumbro a dividir el tema en varias partes y trato de relacionarlas entre sí” (ECA 23); “Cuando estudio, me pregunto cuáles son las partes en que puedo dividir el tema” (ECA 24); “Para acordarme de lo que estudio, suelo hacer como una guía, divido el tema en partes y éstas en partes más pequeñas” (ECA 11) o “Cuando estudio, me planteo cuál es la idea común o principal, cómo esa idea se divide en dos o tres ideas importantes y, a su vez, cómo esta idea se divide

en otras” (ECA 25). Todos los ítems se respondían sobre una escala tipo Likert de 5 puntos de Nunca a Siempre.

Además de cumplimentar el cuestionario ECA (Hernández y García, 1995), los sujetos informaron del curso en el que estaban, del sexo y de su rendimiento medio actual.

Procedimiento

En este trabajo se emplea un método descriptivo-correlacional con diseño transversal. Dado que el objeto de investigación implicaba conocer las experiencias personales sobre el uso de estrategias cognitivas por parte de los estudiantes, se optó por una metodología de encuesta implementada mediante cuestionario.

Una vez establecido el diseño y la metodología de trabajo, con objeto de evaluar el uso de estrategias cognitivas, se optó por administrar el cuestionario ECA (Hernández & García, 1995) en cuatro cursos completos de 6º de Primaria, 2º y 4º de Secundaria Obligatoria y 2º de Bachillerato. A continuación, se acudió al centro para conocer su disposición a participar en esta investigación. Tras la pertinente autorización de la dirección del centro y consentimiento por parte de los padres de los alumnos, cada alumno cumplimentó de forma individual su cuestionario en horario lectivo.

Análisis de datos

Además de los descriptivos de tendencia central y dispersión y del análisis factorial llevado a cabo a partir de las respuestas de la muestra a los ítems del ECA (Hernández y García, 1995), se llevaron a cabo dos análisis de varianza (ANOVA) con el fin de averiguar si existían diferencias estadísticamente significativas en el uso de las cuatro estrategias cognitivas definidas a partir del ECA, en función del curso y del rendimiento académico. Con el fin de averiguar entre qué medias existen diferencias estadísticamente significativas, se utilizó como prueba de contrastes post-hoc la prueba de Scheffé. Para la media del tamaño del efecto se ha utilizado el coeficiente eta-cuadrado parcial (η^2), y para la interpretación de los tamaños del efecto, el criterio utilizado ha sido el establecido por Cohen (1988), el cual indica que un efecto es pequeño cuando $\eta^2 = .01$ ($d = .20$), el efecto es medio cuando $\eta^2 = .059$ ($d = .50$) y el tamaño del efecto es grande si $\eta^2 = .138$ ($d = .80$).

Resultados

Análisis descriptivos

En la Tabla 1 se aportan los coeficientes de correlación así como las medias, desviaciones típicas, asimetría

y curtosis de las variables empleadas en este estudio. La distribución de las variables puede considerarse dentro de la normalidad. Teniendo en cuenta las correlaciones, se observa una correlación positiva entre el empleo de estrategias de elaboración informativa y de estrategias de selección y organización ($r = .281$; $p < .001$ y $r = .413$; $p < .001$, respectivamente) y entre las estrategias de selección y organización ($r = .534$; $p < .001$). Las estrategias de repetición no parecen correlacionar con el resto de las estrategias cognitivas o hacerlo de manera poco importante y negativamente con la selección informativa ($r = -.135$; $p < .05$).

Por otra parte, el empleo de estrategias de selección pueden ser significativamente más elevado entre los alumnos de los cursos más avanzados (4º ESO y 2º Bachillerato) que entre los estudiantes de niveles más bajos (6º de Primaria y 2º de ESO).

Atendiendo a los resultados, los alumnos de 6º de Primaria memorizan por repetición más que los estudiantes de 2º de ESO; a medida que se avanza en el sistema educativo posiblemente el uso de este recurso se mantenga moderadamente estable. Por lo que se refiere a la organización de la información, aunque se podría sugerir una reducción en el empleo de estos recursos a finales de la ESO, las diferencias encontradas entre los distintos niveles no llegan a ser estadísticamente signifi-

Tabla 1

Medias, desviaciones típicas, asimetría, curtosis y matriz de correlaciones

	1.	2.	3	4	5	6
1. Curso ^a	1.000					
2. Rendimiento ^b	-.091	1.000				
3. E_Elaboración	-.120	.205**	1.000			
4. E_Selección	.278**	.079	.281**	1.000		
5. E_Repetición	-.103	-.110	-.057	-.135*	1.000	
6. E_Organización	-.049	.191**	.413**	.534**	.010	1.000
M	7.328	3.162	2.520	3.041	2.847	2.685
DT	1.063	1.144	.747	.740	.712	.734
Asimetría	.228	-.429	.259	-.263	.324	.153
Curtosis	-1.176	-.626	-.274	-.227	-.302	-.535

^a Curso (6 = 6º curso de Primaria, 7 = 2º ESO, 8=4º ESO, 9=2º Bachillerato)

^b Rendimiento (1= Insuficiente, 2=Suficiente, 3=Bien, 4=Notable, 5=Sobresaliente)

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

Tabla 2

Estadísticos descriptivos (media, desviación típica) correspondientes a cada uno de los cursos en las estrategias cognitivas

	6º EP		2º ESO		4º ESO		2º BACH	
	(6)	(6)	(7)	(7)	(8)	(8)	(9)	(9)
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT
E_Elaboración	2.829	.788	2.308	.742	2.411	.617	2.560	.709
E_Selección	2.855	.790	2.884	.791	3.170	.568	3.419	.604
E_Repetición	.3.052	.707	2.673	.806	2.922	.611	2.738	.583
E_Organización	2.819	.821	2.592	.802	2.625	.683	2.720	.489

Prueba Scheffé: E_Elaboración6-7, 6-8; E_Selección 6-9, 7-9 E_Repetición 6-7
Curso (6 = 6º curso de Primaria, 7 = 2º ESO, 8=4º ESO, 9=2º Bachillerato)

ficativas [F (3, 264) =2.525 p=.058].

En general, los resultados analizados contribuirían a sostener ciertas diferencias en el procesamiento informativo en distintos cursos o etapas del

sistema educativo. Así, la elaboración informativa podría ser más empleada por los aprendices al final de la Educación Primaria que por los estudiantes de ESO. Al tiempo que los primeros

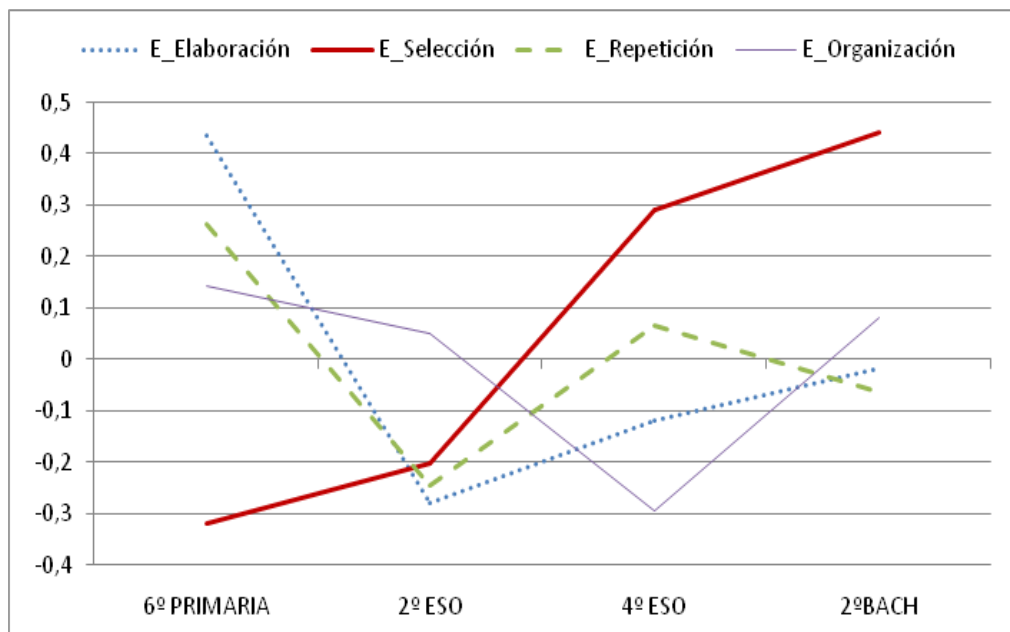


Figura 1. Diferencias en el uso de estrategias en función del curso escolar.

podrían recurrir más a la repetición como técnica de aprendizaje que los segundos. Finalmente, parece que los estudiantes de final de Bachillerato son más conscientes de la necesidad de seleccionar información que sus compañeros más jóvenes (Véase Figura 1).

Relación entre *uso de estrategias cognitivas y rendimiento académico*.

Con objeto de comprobar la existencia de diferencias significativas en el uso de los diferentes tipos de estrategias cognitivas, según el rendimiento escolar informado por el estudiante, se realiza el mismo proceso que en el caso anterior, tomando en este caso como factor en el ANOVA la variable

rendimiento actual (siendo sus niveles: insuficiente, suficiente, bien, notable, sobresaliente).

Los resultados del análisis sugieren la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre el uso de estrategias de elaboración [$F(4, 264) = 3.726, p = .006; \eta^2 = .054$] y estrategias de repetición [$F(4, 264) = 2.873, p = .023; \eta^2 = .042$], en función del rendimiento académico del alumno.

Concretamente, se encuentran diferencias importantes en el uso de estrategias de elaboración entre los alumnos que obtienen sobresaliente y aquellos que dicen obtener notas como insuficiente o bien. Por lo que respecta a las estrategias de repetición, los

resultados sugieren que el empleo de este tipo de recursos es más frecuente entre los alumnos de aprobado que entre aquellos que obtienen mejores calificaciones o que entre los alumnos que suspenden (véase Tabla 3). Aun cuando las diferencias alcanzadas no son estadísticamente significativas [$F(4, 264) = 2.362, p = .054$], observando la tendencia, podríamos sugerir que el empleo de recursos vinculados a la organización es más importante a medida que las calificaciones son más elevadas (véase Figura 2). No se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en el empleo de estrategias de selección [$F(4, 264) = .613, p = .653$], en función del rendimiento académico informado por el

estudiante.

Conjuntamente, los resultados nos permiten sugerir diferencias respecto a la media en el empleo de estrategias cognitivas entre los estudiantes con diferentes rendimientos informados. Los estudiantes con más altos rendimiento –sobresaliente y notable– emplearían (más que la media) estrategias de elaboración, y posiblemente también estrategias de organización, mientras que los estudiantes con rendimientos auto-informados más bajos –suficiente y bien– emplearían más que la media estrategias de repetición y selección. Obsérvese que los estudiantes que dicen suspender estarían por debajo de la media en las cuatro estrategias estudiadas (véase Figura 2).

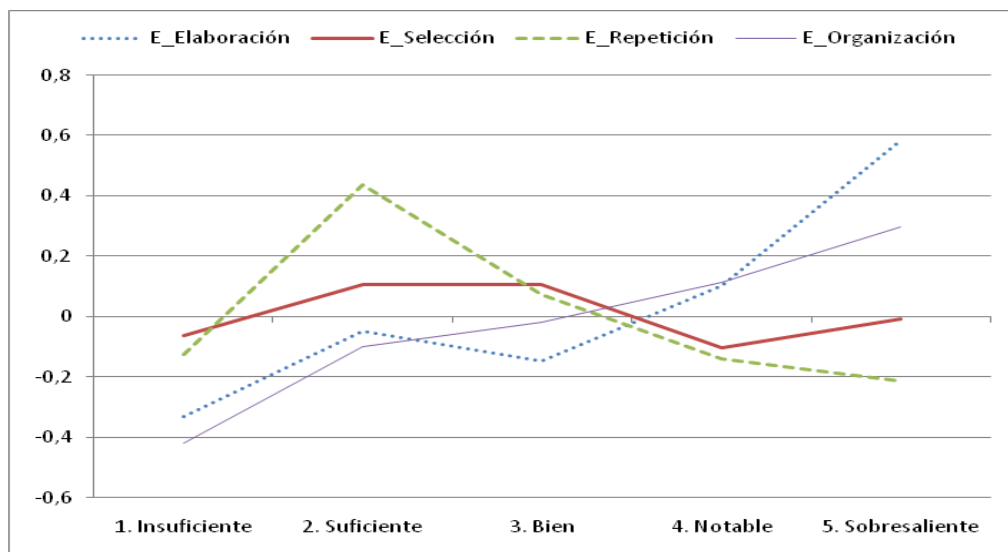


Figura 2. Diferencias en el uso de estrategias en función del rendimiento académico.

Tabla 3

Estadísticos descriptivos (media, desviación típica) correspondientes a los niveles de rendimiento en estrategias cognitivas

	INSUFIC		SUFIC		BIEN		NOTABLE		SOBRE	
	(1)		(2)		(3)		(4)		(5)	
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT
E_Elaboración	2.238	.678	2.489	.735	2.419	.763	2.600	.696	2.937	.823
E_Selección	2.786	.761	3.161	.738	3.061	.761	3.013	.716	3.229	.700
E_Repetición	2.767	.785	3.119	.727	2.923	.598	2.752	.697	2.652	.874
E_Organización	2.309	.680	2.694	.787	2.675	.715	2.734	.733	2.991	.639

Prueba Scheffé: E_Elaboración 1-5; 3-5; E_Repetición 2-5

Rendimiento (1= Insuficiente, 2=Suficiente, 3=Bien, 4=Notable, 5=Sobresaliente)

Discusión

Atendiendo al propósito de esta investigación se puede sugerir la existencia de diferencias estadísticamente significativas en el empleo de estrategias de selección, elaboración y repetición entre los alumnos de 6º Primaria, 2º y 4º de Secundaria y 2º de Bachillerato. Concretamente, la tendencia a relacionar el material de estudio con la propia experiencia, ejemplificar los contenidos y tratar de comprenderlos podría ser un recurso menos relevante en el proceso de estudio de los alumnos de Educación Secundaria que para los de Educación Primaria. Además de facilitar el empleo de estrategias elaborativas por parte de los aprendices, la etapa de Educación Primaria podría sostener todavía un alto empleo de recursos de estudio relativos a la repetición, como aprender las cosas al pie de la letra, de corrido, aun-

que no se entienda; o leer el texto tal y como viene, sin dividirlo en partes, sin tratar de entenderlo. Por otra parte, la “esencialización”, seleccionar y escribir las ideas principales con objeto de resumir y memorizar información, puede ser un procedimiento de estudio más importante entre los alumnos de cursos más avanzados que entre los estudiantes que finalizan la Educación Primaria o que están en los primeros cursos de Secundaria.

El análisis de los resultados y tendencias respecto a la relación entre el empleo de estrategias cognitivas y el rendimiento académico permite suponer que los estudiantes de sobresalientes y notables desarrollan modos de implicación más constructivos e interactivos, buscando ejemplos familiares que le ayuden a aclarar los contenidos, aplicando los aprendizajes a la práctica o a la realidad, haciéndose preguntas a sí mismos y analizando

el contenido desde un papel crítico y evaluador, que los estudiantes de suspenso o aprobado (Chi 2009; Chi y Wylie, 2014). Es posible que los estudiantes con mejores calificaciones desarrollen un procesamiento más generativo, implicándose en mayor medida que sus compañeros en estrategias de elaboración y estructuración informativa (Kiewra, 2005; Mayer, 2009, 2014). En esta línea, cabría preguntarse si los aprendices que obtienen bajas calificaciones adoptan un compromiso cognitivo activo, implicándose fundamentalmente en estrategias de selección y adoptando procedimientos memorísticos de repetición, o modos más pasivos, posicionándose como meros receptores de información y con una baja implicación en comportamientos relativos al aprendizaje, tal y como se sugiere desde el modelo ICAP desarrollado por Chi (2009).

Indudablemente, las conclusiones extraídas deben ser contempladas te-

niendo en cuenta algunas de las limitaciones de este trabajo. Por un lado, los resultados han de interpretarse con cautela debido a la utilización de datos de auto-informe, ya que a pesar de ser un procedimiento útil para entender los pensamientos de los participantes y las conductas percibidas, hay que reconocer que tiene sus limitaciones. Así mismo, el grupo también resulta un tanto limitado, por lo que sería interesante contar con un mayor número de participantes. Por otro lado, también hay que tener en cuenta que los resultados presentados son correlacionales y, por lo tanto, no deben leerse en términos causales. Para suponer relación casual se necesitaría un diseño específico y diferentes puntos de medición a lo largo del tiempo, lo cual sería interesante para tener en cuenta en futuras investigaciones.

Referencias

- Chi, M.T.H. (2009). Active-constructive-interactive: a conceptual framework for differentiating learning activities. *Topics in Cognitive Science*, 1, 73–105.
- Chi, M.T.H., y Wylie, R. (2014). The ICAP framework: Linking cognitive engagement to active learning outcomes. *Educational Psychologist*, 49(4), 219–243.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2ª ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Dunlosky, J., Rawson, K.A., Marsh, E.J., Nathan, M.J., y Willingham, D.T. (2013). Improving students' learning with effective learning

- techniques: Promising direction from cognitive and educational psychology. *Psychological Science and the Public Interest*, 14, 4–58.
- Fiorella, L., y Mayer, R.E. (2015). *Learning as a generative activity: Eight learning strategies that promote understanding*. New York: Cambridge University Press.
- Gijbels, D., Van de Watering, G., Dochy, F., y Van den Bossche, P. (2005). The relationship between students' approaches to learning and the assessment of learning outcomes. *European Journal of Psychology of Education*, 20(4), 327-341.
- González, R, González-Pienda, J.A., Rodríguez, S., Núñez, J.C., y Valle, A. (2004). *Estrategias y técnicas de estudio*. Madrid: Pearson Prentice Hall
- Hernández, P., y García, L. (1995). *Estrategias Cognitivas de Aprendizaje (ECA)*. La Laguna: Departamento de Psicología Evolutiva y Psicobiología. Universidad de La Laguna.
- Jairam, D., Kiewra, K. A., Rogers-Kasson, S., Patterson-Hazley, M., y Marxhausen, K. (2014). SOAR versus SQ3R: A test of two study systems. *Instructional Science*, 42, 409–420.
- Justicia, F., Pichardo, M. C., Cano, F., Berbén, A. B. G., y De la Fuente, J. (2008). The revised two-factor Study Process Questionnaire (R-SPQ-2F): Exploratory and confirmatory factor analyses at item level. *European Journal of Psychology of Education*, 23(3), 355-372.
- Kiewra, K. A. (2005). *Learn how to study and SOAR to success*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension*. New York: Cambridge University Press.
- Marton, F., y Säljö, R. (1976). On qualitative differences in learning: I outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46(1), 4-11.
- Mayer, R. E. (1996). Learning strategies for making sense out of expository text: The SOI model for guiding three cognitive processes in knowledge construction. *Educational Psychology Review*, 8, 357-371.
- Mayer, R. E. (2009). *Multimedia learning* (2ª ed.). New York: Cambridge University Press.
- Mayer, R. E. (2014). Cognitive theory of multimedia learning. In R. E. Mayer (Ed.), *The Cambridge handbook of multimedia learning* (2ª ed., pp. 43–71). New York: Cambridge University Press.

- Mayer, R. E., y Wittrock, M. C. (2006). Problem solving. In P. Alexander, P. Winne, y G. Phye (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 287–303). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Novak, J. D. (2010). *Learning, creating, and using knowledge: Concept maps as facilitative tools in schools and corporations* (2nd ed.). New York, NY: Routledge.
- Pressley, M., y Harris, K. R. (2006). Cognitive strategy instruction: From basic research to classroom instruction. In P. Alexander, y P. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology* (2ª ed). (pp. 265-286). San Diego, CA: AcademicPress.
- Rodríguez, S., Valle, A., y Núñez, J. C. (2014). *Enseñar a aprender. Estrategias, actividades y recursos instruccionales*. Madrid: Pirámide.
- Sweller, J., Ayres, P., y Kalyuga, S. (2011). *Cognitive load theory*. New York: Springer.
- Valle, A., Rodríguez, S., González, R., Núñez, J. C., y González-Pienda, J. A. (2007). *El estudiante eficaz. Aprendizaje y enseñanza de habilidades de estudio*. Madrid: CCS.
- Weinstein, C. E., y Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 315-327). New York: Macmillan.
- Winne, P. H., y Hadwin, A. F. (1998). Studying as self-regulated learning. In D. J. Hacker, J. Dunlosky, y A. C. Graesser (Eds.), *Metacognition in educational theory and practice* (pp. 277-306). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Wittrock, M. C. (1989). Generative processes of comprehension. *Educational Psychologist*, 24(4), 345–376.
- Zimmerman, B. J., y Schunk, D. H. (2001). *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (2ª ed.). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Susana Rodríguez, Doctora en Psicopedagogía en el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Es miembro del Grupo de Investigación en Psicología Educativa (GIPED) de la Universidad de A Coruña. Sus líneas de investigación se centran en el aprendizaje autorregulado, la motivación y las estrategias de aprendizaje.

Isabel Piñeiro. Doctora en Psicopedagogía en el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Es miembro del Grupo de Investigación en Psicología Educativa (GIPED) de la Universidad de A Coruña. Sus líneas de investigación se centran el estudio y análisis de las estrategias y los procesos del aprendizaje autorregulado en las diferentes etapas educativas.

Bibiana Regueiro. Contratada FPU en el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación en la Universidad de A Coruña. Es miembro del Grupo de Investigación en Psicología Educativa (GIPED) de la Universidad de A Coruña. Sus líneas de investigación se centran en el estudio de la motivación e implicación en los deberes escolares y sus relaciones con el aprendizaje y el rendimiento académico.

Iris Estévez. Investigadora contratada en el Grupo de Investigación en Psicología Evolutiva (GIPED) de la Universidad de A Coruña y miembro del mismo. Sus líneas de trabajo se basan fundamentalmente en la investigación de los factores que inciden en la autorregulación motivacional de los estudiantes en el contexto académico y su relación con el aprendizaje y el rendimiento así como también el estudio de la motivación e implicación en los deberes escolares.

Carolina Val. Alumna del Máster en Psicología de la Universidad de A Coruña. Su principal línea de trabajo para la realización del TFM se centra en las estrategias cognitivas y su relación con el rendimiento académico.

Correspondencia. Susana Rodríguez. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de A Coruña, Campus de Elviña, s/n. 15071 A Coruña. España. E-mail: susana@udc.es

Afrontamiento de Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) y burnout en el profesorado

Coping strategies in specific educational support needs and teacher burnout

Pablo Mónico, Sofía Micaela Pérez-Sotomayor, Débora Areces, Celestino Rodríguez y Trinidad García

Universidad de Oviedo

Resumen

El nivel de burnout del profesorado podría relacionarse con las características personales de los docentes, pero también con las estrategias y recursos de los mismos a la hora de tratar al alumnado con NEAE. El objetivo de este trabajo fue analizar la relación entre las estrategias de afrontamiento del profesorado, ciertas variables sociodemográficas, y sus niveles de Burnout en una muestra de docentes asturianos. Participaron 33 profesores de diferentes niveles educativos, quienes cumplimentaron el cuestionario Wuppertal de estrategias, y el MBI de Burnout. Se realizaron correlaciones de Pearson y Análisis Multivariados de la Varianza (MANOVA). Los años de experiencia docente y unas adecuadas estrategias de afrontamiento en el docente actuaron como factores protectores frente al burnout. Estos resultados invitan a considerar la formación y la cultura organizacional de los centros educativos como factores importantes en el desarrollo de síntomas de burnout en el profesorado.

Palabras clave: burnout, estrategias, experiencia docente, necesidades educativas, Wuppertal

Abstract

The level of burnout of teachers may be connected with their personal characteristics, but also with the teaching strategies and resources they have while facing students with specific educational needs. This study analyzes the relationship between teacher coping strategies, some socio-demographic variables, and their levels of burnout in a sample of teachers from Asturias. In this study, 33 teachers of different educational levels completed the Wuppertal questionnaire of teaching strategies, and the Maslach Burnout Inventory. Pearson's correlations and Multivariate Analysis of Variance (MANOVA) were used. Analysed showed the significance of teaching years of experience and teacher strategies as protector factors to burnout. These results invite to consider teacher training and school organizational culture as important factors in the development of symptoms of burnout.

Keywords: burnout, teaching methods, teaching experience, educational needs, Wuppertal

Desde el año 1990 en España, con la aparición de la LOGSE, se intenta dar respuesta a la diversidad del alumnado existente en los centros educativos, adecuando el plan de estudios a cada uno. Con la llegada de la LOE en 2006, la diversidad se entiende como un principio educativo y se utiliza el término Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) para englobar a todos aquellos estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales, dificultades específicas de aprendizaje, altas capacidades, incorporación tardía al sistema educativo, o aquellos con condiciones personales o de historia escolar perjudiciales. Todas estas condiciones hacen que este alumnado necesite una atención educativa diferente a la ordinaria, ya que por sí mismos no serán capaces de alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades y los objetivos establecidos con carácter general para cada nivel educativo.

La LOMCE (aprobada en 2013) también le da importancia a la equidad educativa, como forma de garantizar la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, la inclusión educativa, la igualdad de derechos y oportunidades que ayuden a superar cualquier discriminación y la accesibilidad universal a la educación. De este modo, la educación debe actuar como elemento compensador de las

desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que se derivan de cualquier tipo de discapacidad.

Para poder encargarse de cumplir con todas estas ordenanzas y dar respuesta a las demandas de cada alumno, los profesores han de adaptar sus estrategias de trabajo. La actitud hacia la diversidad es una de las claves para lograr esta educación inclusiva, siendo, en este punto, una pieza fundamental el profesorado tal y como afirma el catedrático de Didáctica y organización escolar de la Universidad de Málaga (López, 2011).

Una estrategia muy importante para fomentar los procesos de inclusión en centros es desarrollar un contexto donde el profesorado se sienta apoyado y estimulado para seguir trabajando en los procesos de enseñanza y aprendizaje de todo el alumnado (López, 2011).

Mientras que la mayoría de los estudios actuales ponen el énfasis en la falta de medios como una de las causas que afectan al profesorado de cara a la integración, estudios anteriores como los de García Pastor y Villar Angulo (1987), Dengra, Durán y Verdugo (1991), indican que en las actitudes negativas hacia la integración influyen una serie de factores. Entre todos ellos destacamos: la falta de tiempo, la falta de medios y recursos didácticos adecuados, la escasez de apoyo, falta de

coordinación entre el profesorado y el apoyo, escasos cambios en la estructura organizativa, escasez de modificaciones en las estrategias didácticas y falta de cambios en la dinámica institucional del centro.

Por otro lado, hay otra serie de retos a los que deben enfrentarse los profesores hoy en día, como son los problemas de indisciplina en el aula, la presión de padres y de la dirección del centro y, en algunos casos, acoso por parte de sus compañeros de trabajo, teniendo que hacer frente además a una desbordante cantidad de trabajo. Estas y otras variables aumentan el nivel de estrés del profesorado, lo cual puede dar lugar a un síndrome conocido como “*Burnout*”.

El término burnout se ha traducido al español de forma general como “quemado” o agotado emocionalmente, exhausto o desilusionado en el trabajo. La concepción actual, compartida por la mayoría de los investigadores, se basa en las aportaciones de Maslach (1978, 1981, 1982) y Maslach y Jackson (1986). Según sus teorías, el burnout es un síndrome compuesto por tres síntomas principales: a) el cansancio o agotamiento emocional; b) la despersonalización o actitud cínica hacia los demás; y c) la falta de realización personal, caracterizada por sentimientos de incompetencia y fracaso laboral.

Las manifestaciones sintomáticas

pueden ser variadas. Uno de las primeras y de carácter leve es la dificultad para levantarse por la mañana o el cansancio patológico. En un nivel moderado, se presenta distanciamiento, irritabilidad, cinismo, fatiga, culpa y autovaloración negativa. Las graves se expresan en el uso de fármacos, absentismo, abuso de alcohol, que puede llevar a otros cuadros como angustia o depresión, entre otros (Carazo, 2010).

En cuanto a las variables socio-demográficas relacionadas con el burnout en profesorado, Ayuso y Guillén (2008) encontraron como perfil de profesor más quemado aquellos que están casados, con una edad media de cuarenta años, con la plaza definitiva en el instituto o colegio, que llevan más de quince años de docencia y en el mismo centro, que además han sido tutores de algún grupo pero nunca han ejercido un cargo directivo. Según Klassen y Chiu (2010), serían las mujeres las más propensas a presentar estrés en el trabajo, debido a la carga laboral y también, en muchas ocasiones, familiar. En el estudio de Moreno, Garrosa y González (2000) los profesores mayores de 50 años presentarían menos nivel de burnout que aquellos que se encuentran en el intervalo de 45 a 50 años, más o menos la edad media defendida por Ayuso y Guillén (2008). En este caso, las mujeres presentarían menos burnout que los hombres. Los profesores sin hijos tendrían más ago-

tamiento emocional, al igual que aquellos que no tienen un contrato fijo en el colegio.

Entre las variables más relevantes en relación al burnout, destacan las estrategias empleadas por el profesorado, sobre todo en cuanto al control y gestión del comportamiento del alumnado en el aula. Cuando los profesores están continuamente intentando controlar el mal comportamiento del alumnado sin resultados positivos los niveles de estrés aumentan, lo cual puede afectar al nivel de burnout (Álvarez, 2007; Klassen y Chiu, 2010). Según Álvarez (2007), las puntuaciones del profesorado en las escalas de ira, estrés, desamparo, irritación y daño/ofensa eran significativamente menores en aquellos docentes entrenados para manejar a los estudiantes con problemas en comparación con aquellos profesores que no habían recibido entrenamiento alguno. Por tanto, el disponer de estrategias para controlar el mal comportamiento también influye en el burnout.

Según Klassen y Chiu (2010), el profesorado que cuenta con pocas estrategias mostraría también menores niveles de autoeficacia para realizar su labor, lo que contribuye a aumentar el estrés. Del mismo modo, aquellos que tienen mayores cantidades de estrés en la enseñanza tienen menor satisfacción por el trabajo. Por el contrario, aquellos profesores con niveles altos

de autoeficacia para manejar la clase y con buenas estrategias instruccionales obtienen mejores niveles de satisfacción.

Niveles elevados de estrés pueden tener consecuencias en el alumnado. Como señala Yoon (2002), cuando el profesorado se siente sobrepasado por su trabajo, puede que trate al alumnado de un modo más negativo, desarrollando un comportamiento más cínico en el sentido de mostrar una falta de interés por sus alumnos. Del mismo modo, estos profesores pueden estar demasiado agotados emocionalmente como para formar lazos cercanos con los niños y no constituirán un buen modelo en el que se basarán las futuras amistades de los niños. Este agotamiento emocional es, también, un factor que explica gran parte de los cambios en la motivación de los estudiantes. Aquellos profesores con niveles bajos de cansancio emocional facilitan los sentimientos de autonomía de los alumnos y son más favorables para su desarrollo (Shen et al., 2015). Los niveles de despersonalización de los profesores también influyen en la autonomía de los alumnos, dañando el desarrollo de la motivación intrínseca de los alumnos.

Además, son numerosos los estudios que encuentran una relación positiva entre los años de experiencia docente y las variables del burnout, especialmente el cansancio emocio-

nal (Klassen y Chiu, 2010). Por otro lado, los resultados de los estudios de Moreno, Garrosa y González (2000) y de Ponce (2002) no incluyen los años de experiencia como variable relevante en el nivel de burnout. En esta línea, Yao et al. (2015) analizaron la relación entre el clima escolar y el cansancio emocional de los profesores. Por ejemplo, descubrieron que en China los directores deberían hacer un esfuerzo para mejorar la calidad del clima escolar, por lo que los profesores sentirían como un deber el entregarse a su trabajo. También encontraron que es muy importante ayudar a los profesores a entender mejor cómo se desencadenan sus sentimientos y qué estrategias emocionales deben adoptar cuando éstos se muestran. En esta misma línea se encuentran los resultados de Hakanen, Bakker y Schaufeli (2006), quienes apuntan también que los esfuerzos para reducir la carga de trabajo y la prevención del burnout deberían ser importantes en las escuelas y otras organizaciones. Habría que incrementar los recursos que generan compromiso con el trabajo y la carrera, además de aquellos que reducen los niveles de burnout.

Rabasa, Figueiredo-Ferraz y Gil-Monte (2016) y Llorca-Pellicer (2016) incluyen el papel de la culpa en el estudio del síndrome de burnout, concluyendo que esta variable debería ser evaluada para discriminar entre las

personas afectadas por el síndrome y reconocer la influencia de éste en la inclinación al absentismo en maestros. También tienen en cuenta determinadas condiciones del trabajo como posibles predictoras del síndrome. Influye en el síndrome la inteligencia emocional de los profesores (cuanta más inteligencia emocional, menos predisposición a burnout), la personalidad de éstos y el nivel de satisfacción con su vida. Cuanta más satisfacción, menos predisposición a sufrir burnout (Colomeischi, 2015).

Fiorilli et al. (2015) realizaron otro estudio con profesores italianos y suizos. Uno de los resultados que obtuvieron, al contrario que Ayuso y Guillén (2008), fue que la edad no influye en el nivel de burnout. En comparación, los autores identificaron ciertos factores de riesgo relacionados con el centro como organización. El profesorado señalaba como factores estresantes la obligación de tratar a alumnos con importantes necesidades en el aula ordinaria y el enseñar a clases más numerosas, lo que podría explicar también que expresasen una mayor necesidad de soporte social. En consecuencia, cuando el soporte no se considera satisfactorio, puede haber más riesgo de burnout. Las características personales serían insuficientes sin un soporte adecuado, siendo importante la percepción de recursos disponibles, materiales y personales.

La revisión de la bibliografía anteriormente descrita muestra que hay ciertas variables sociodemográficas que pueden relacionarse con el burnout, si bien los resultados varían en los diferentes estudios. Por otra parte, no hay demasiados estudios hasta la fecha que examinen cómo influye la inclusión de niños con NEAE en las clases ordinarias, y las estrategias del profesorado, en los niveles de burnout (Fiorilli et al., 2015).

El propósito de este estudio es conocer cómo influye la cantidad y calidad de estrategias del profesorado en el afrontamiento de la educación a niños con NEAE, y cómo éstas pueden influir en el propio desgaste personal que presentan los profesores, aumentando su nivel de burnout.

Algunos objetivos específicos de este estudio serían: en primer lugar, analizar algunas variables sociodemográficas como edad, sexo, años de experiencia, situación laboral y estado civil que influyen en el burnout de los profesores y, en segundo lugar, relacionar el nivel de burnout que sufren los docentes de primaria, secundaria y bachillerato con las estrategias educativas que presentan para trabajar con alumnos con NEAE. En último lugar, mediante un análisis cualitativo de las respuestas de los profesores, averiguar cuáles son las fortalezas, debilidades, amenazas y oportunidades de los centros y el actual sistema educativo, y

qué sería necesario para mejorar estos aspectos.

En relación con estos objetivos, la hipótesis principal a comprobar sería encontrar más nivel de burnout en aquellos profesores que tienen menos estrategias para afrontar las diferentes necesidades de sus alumnos. En cuanto a las variables sociodemográficas, si bien, los estudios hasta la fecha no son muy concluyentes, se espera obtener una asociación entre género, edad, años de experiencia docente, tipo de contrato, estado civil, número de hijos y las variables de burnout.

Método

Participantes

Para llevar a cabo este estudio se contó con un grupo de 33 participantes, profesores de todos los niveles educativos (de Infantil a Bachillerato), pertenecientes a colegios concertados del Principado de Asturias. Del total del grupo, 24 (72.7%) eran mujeres. La media de edad fue de 39.72 (DT = 9.59), siendo el intervalo de entre 23 y 60 años. La media de años de experiencia docente fue de 14.38 (DT = 10.27). Salvo en uno de los casos, todos los participantes presentaban experiencia docente con niños con NEAE. Un 69.7% de los profesores (n = 23) estaban contratados de manera

fija, mientras que el 24.2% restante ($n = 8$) lo estaban de manera temporal. En el caso de dos profesores, no se disponía de este dato.

Cada profesor informó acerca de las diferentes necesidades que tienen los niños en sus clases. La primera necesidad en este ranking es la relacionada con los TEA, que aparece en 8 casos, seguida de síndrome de Down y retraso madurativo, con 7 casos en cada uno. Se encontraron 4 casos con TDAH, mientras que la proporción de estudiantes atendidos con dificultades de aprendizaje, discapacidad cognitiva, déficits sensoriales, y trastornos psíquicos fue de 3 en todos los casos. También hay coincidencia en el número de casos con altas capacidades y trastornos generalizados del desarrollo ($n = 2$).

Del total, 13 profesores (39.4%) estaban especializados en Educación Primaria, 5 eran especialistas en inglés (15.2%), 4 eran profesores de ESO y 4 eran especialistas en Pedagogía Terapéutica (12.1%). De los restantes, se contó con 3 profesores de Educación Infantil (9.1%) y, por último, con 2 orientadores y 2 especialistas de Audición y Lenguaje (6.1%). Así pues, un total de 18 profesores (54.5%) imparten clase en Primaria, 6 (18.2%) en ESO, 4 profesores (12.1%) tanto en Infantil como en Primaria, y 3 (9.1%) en Infantil. De los dos profesores restantes, uno de ellos imparte clase tanto

en ESO como en Bachiller, y el último en Primaria, ESO y Bachiller.

En cuanto a la presencia de los alumnos con NEAE en sus clases, 25 profesores (78.1%) indicaron que los alumnos con NEAE se encuentran la mayoría del tiempo en las clases ordinarias con el resto de niños, 5 profesores (15.6%) dijeron que se encuentran todo el tiempo en las clases ordinarias y tan solo 2 (6.3%) comunicaron que los niños con NEAE se encuentran tan solo algo del tiempo en las clases ordinarias.

Dado que en estudios anteriores también consideran como variable importante el estado civil, se obtuvo también esta variable. Del total, 23 profesores (el 69.7%) están casados, 7 (21.2%) solteros, 2 (6.1%) con pareja y uno (3%) divorciado. De los 33 participantes, 22 de ellos tienen hijos, siendo la media de hijos de 1.5 ($DT = 1.39$).

Instrumentos

Se ha utilizado una adaptación del cuestionario Wuppertal de estrategias del profesorado, diseñado en la Universidad de Colonia (Alemania). Éste está constituido en primer lugar por preguntas sobre variables sociodemográficas acerca de los participantes, como el género, la edad, posición como profesor actualmente, etc. Estas variables se emplearon para el análisis

cuantitativo de la relación entre variables sociodemográficas y burnout.

El primero de los ítems de la escala es de respuesta abierta, y el participante debe aportar una definición de los conceptos de “inclusión” y “dificultades de aprendizaje”. En el segundo de los ítems se pide al participante indicar además dónde suelen estar la mayoría de alumnos con “dificultades de aprendizaje” en su clase. La información procedente de estos enunciados fue incluida en el análisis cualitativo.

En el conjunto de ítems 3, los participantes tenían que indicar su acuerdo o desacuerdo con una serie de afirmaciones referentes a los recursos personales y del centro con los que cuentan para hacer frente a diferentes casos de NEAE, mediante una escala tipo Likert del 1 al 4, siendo 1 totalmente en desacuerdo y 4 totalmente de acuerdo. En los grupos de ítems 4 y 5 se preguntó sobre el conocimiento del profesorado sobre estrategias instruccionales y las características de los estudiantes con diferentes NEAE, nuevamente siguiendo el anterior sistema de respuestas. El conjunto de ítems 6 es de respuesta dicotómica, y hace referencia a la experiencia del profesorado tratando diferentes grupos de estudiantes con NEAE. Las diferentes NEAE a las que se refieren estos ítems son: problemas conductuales, inteligencia muy baja, baja o media; además de describir el conocimiento

de las características, estrategias y su trabajo de acuerdo a cuatro categorías (dificultades específicas de aprendizaje, desorden conductual emocional, discapacidad intelectual severa y discapacidad intelectual moderada). Dentro del conjunto de ítems 7, en el que se tratan temas de diversa índole, dos afirmaciones (la 1 y la 7) fueron tomadas, las que concretamente se refieren a la percepción sobre las propias competencias del profesorado o autoeficacia, y las demandas de formación. El sistema de respuesta fue nuevamente la escala tipo Likert con 4 alternativas, anteriormente mencionadas. La información procedente de todos estos conjuntos de ítems se incluyó en el análisis cuantitativo de los datos, al igual que la última parte del cuestionario, de respuesta abierta y donde se pide a los participantes reflexionar sobre aspectos tanto personales como relativos al centro y al sistema educativo actual (conjunto de ítems 8, 9 y 10).

Para medir el burnout en profesorado se empleó la escala MBI (Maslach Burnout Inventory) de Burnout (Maslach y Jackson, 1981; 1986), la cual se configura con 22 ítems que siguen una escala tipo Likert de 6 puntos, desde “nunca” a “diariamente”. Éstos se organizan a su vez en 3 subescalas: de Agotamiento Emocional, de Despersonalización y de Realización Personal. La consistencia interna se comprobó con el coeficiente alfa

de Cronbach y se obtuvo .79 para la subescala de Agotamiento Emocional, .70 para la de Despersonalización y .73 para la de Realización Personal (Shen et al., 2015). Este cuestionario se utilizó enteramente para los análisis cuantitativos de los datos.

Procedimiento

El conjunto de docentes con los que se trabajó se obtuvo mediante muestreo de accesibilidad, siendo la participación voluntaria. Se accedió al grupo a través de los Departamentos de Orientación de cada centro. Desde el mes de febrero hasta mayo se administraron los cuestionarios en los diferentes centros. Se les pidió, asimismo, que respondiesen con la máxima sinceridad posible, garantizando en todo momento anonimato y tratamiento ético de los datos. Una vez el profesorado de los centros respondió el cuestionario, se procedió a la codificación y análisis de los datos sobre la base de un diseño principalmente descriptivo.

Análisis estadísticos

A tenor de lo expuesto, cabe mencionar que para profundizar en el estudio de la relación existente entre las diferentes variables sociodemográficas del profesorado y las escalas de burnout se realizaron diferentes análisis. Así, para establecer el grado de vinculación entre la edad y los años de

experiencia, se utilizó la correlación de Pearson, mientras que para relacionar las variables de burnout (dependientes) con el género, tipo de contrato, estado civil y presencia/ausencia de hijos (factores fijos) se utilizó un Análisis Multivariado de la Varianza (MANOVA), en cada caso.

Asimismo, para poner en relación el nivel de burnout que sufren los docentes de los diferentes niveles educativos con la cantidad de estrategias educativas que presentan para trabajar con alumnos con NEAE se optó por realizar nuevamente correlaciones de Pearson. De igual modo, también se ha analizado la correlación entre las subescalas de burnout relacionadas con la auto-eficacia percibida del profesorado y su percepción sobre la necesidad de formación.

Cabe destacar que para cumplir con estos objetivos se ha utilizado el paquete estadístico SPSS v. 22. Se tomaron como diferencias estadísticamente significativas aquellas a un nivel de $p < .05$.

Resultados

Relación entre las variables sociodemográficas del profesorado y las variables de Burnout

Edad y años de experiencia

En primer lugar, cabe destacar que, del estudio de la relación entre las va-

riables sociodemográficas del profesorado y las variables de Burnout, tal y como se pone de manifiesto en la Tabla 1, no se detectan correlaciones estadísticamente significativas, aunque se podría hablar de tendencias. En este caso, a mayor edad menos Agotamiento Emocional y Despersonalización, pero más Realización Personal. Por tanto, la edad podría ser un factor protector del desarrollo de síntomas de burnout.

En el caso de las correlaciones con los años de experiencia docente, tampoco se han encontrado asociaciones significativas. Por tanto, hablando de tendencias, se podría decir que a más años de experiencia menos Agotamiento Emocional y Despersonalización, pero más Realización Personal. Estos resultados son diferentes cuando se tienen en cuenta los años de docencia a niños con NEAE, aunque tampoco se han encontrado correlaciones significativas. Cuantos más años de experiencia con niños de NEAE, más Agotamiento Emocional y Realización Personal, mientras que se daría menos Despersonalización.

Por otro lado, es interesante señalar que existe una correlación alta y estadísticamente significativa entre las variables de burnout. La correlación entre Agotamiento Emocional y Despersonalización es de .444 ($p < .01$), mientras que entre Agotamiento Emocional y Realización Personal se da

una correlación negativa de $-.622$ ($p < .01$). Entre las variables de Despersonalización y Realización personal también se da una correlación negativa, de $-.589$ ($p < .01$).

Género, tipo de contrato, estado civil y presencia de hijos

Los resultados del Análisis Multivariado de la Varianza (MANOVA) para la totalidad del grupo muestran, con respecto al género, que las mujeres presentan niveles más bajos en Agotamiento Emocional (hombres, $M = 13$, $DT = 10.012$; mujeres, $M = 11.13$, $DT = 9.387$) y Despersonalización (hombres, $M = 3.33$, $DT = 3.041$; mujeres, $M = 1.70$, $DT = 4.139$). Por el contrario, presentan más Realización Personal (hombres, $M = 37.89$, $DT = 6.772$; mujeres, $M = 41$, $DT = 4.625$). No obstante, no hubo diferencias estadísticamente significativas entre ambos géneros en ninguna de las variables ($p = .581$).

En cuanto a la relación entre el tipo de contrato y las diferentes variables de burnout, los estadísticos descriptivos indican que aquellos participantes contratados de manera fija presentan menos Agotamiento Emocional ($M = 10.41$, $DT = 8.495$) que aquellos que están contratados de manera temporal ($M = 2.88$, $DT = 9.862$). Ocurre lo mismo en la variable de Despersonalización, donde los profesores fijos presentan una media de 2.05 ($DT =$

4.293), mientras que la media de los temporales es de 2.13 (DT = 3.227). En la variable de Realización Personal los profesores contratados de manera fija tienen una mayor satisfacción con los logros personales (M = 40.41, DT = 5.771) que los que están contratados de manera temporal (M = 39.63, DT = 7.577). No obstante, no hubo diferencias estadísticamente significativas entre ambos tipos de contrato en ninguna de las variables ($p = .910$).

Se obtuvo también que aquellos profesores que están casados presentan mayor Agotamiento Emocional (M = 1.32, DT = .646) que aquellos solteros (M = 1.29, DT = .756), divorciados (M = 1.8) o con pareja (M = 1.0). En cuanto a Despersonalización, de nuevo los casados son los que más despersonalización sufren, con una media de 2.64 (DT = 4.531), seguidos de los solteros (M = 1.29, DT = 1.799), los divorciados (M = 1) y los que tienen pareja (M = .50, DT = .707). Por último, en Realización Personal, los datos indican que los solteros son los que más satisfacción personal tienen (M = 40.86, DT = 3.976), seguidos de los casados (M = 40.14, DT = 6.847), aquellos divorciados (M = 39) y los que tienen pareja (M = 38, DT = 5.657). Tampoco en este caso hubo diferencias estadísticamente significativas entre los diferentes estados en ninguna de las variables ($p = .950$).

La última variable sociodemográfica que se relacionó con el burnout fue

la presencia o ausencia de hijos. Las diferencias no son estadísticamente significativas, al igual que en los casos anteriores ($p = .752$). En el caso de Agotamiento Emocional, aquellos que tienen hijos lo sufren en más medida (M = 13.24, DT = 9.336) que los que no los tienen (M = 9.50, DT = 9.336). Respecto a la Despersonalización, vuelve a ocurrir lo mismo: los que tienen hijos tienen una media de 2.62 (DT = 4.522) mientras que la de los que no los tienen es algo menor, de 1.40 (DT = 2.221). En Realización Personal se encuentra lo contrario, los profesores con hijos están menos realizados (M = 39.19, DT = 6.615) que aquellos que no los tienen (M = 41.30, DT = 4.165).

Relación entre los recursos y estrategias del profesorado y las variables del burnout

Mediante la correlación de Pearson se obtuvo que, a nivel general, una mayor presencia de recursos personales y del centro se relacionan con menor Agotamiento Emocional y Despersonalización, pero con mayor Realización Personal. Las correlaciones fueron estadísticamente significativas en el caso de Agotamiento Emocional ($R^2 = -.509$; $p < .01$) y Realización Personal ($R^2 = .584$; $p < .01$). Para Despersonalización la correlación no fue significativa ($R^2 = -.051$).

Cuando se tienen en cuenta los recursos en relación a las diferentes

NEAE las correlaciones cambian. Así, la variable Despersonalización no presenta correlaciones estadísticamente significativas al relacionarla con ninguna de las diferentes NEAE propuestas. En el caso de Agotamiento Emocional se encontraron correlaciones negativas y significativas para todas las NEAE (más recursos para

afrontar las NEAE se relacionan con menor Agotamiento), salvo Dificultades de Lectura, la cual no tuvo correlaciones significativas con ninguna de las variables de burnout. En el resto de casos, la presencia de recursos personales y del centro para afrontar estas necesidades, se relacionó con mayor Realización Personal.

Tabla 1

Correlaciones bivariadas entre la edad, experiencia del profesorado y las variables de Burnout (N=33)

	Agotamiento Emocional	Despersonalización	Realización Personal
1. Edad	-.012	-.246	.027
2. Experiencia docente	-.024	-.233	.124
3. Experiencia con NEAE	.081	-.128	.070

** $p < .01$; * $p < .05$

Tabla 2

Correlaciones bivariadas entre los recursos personales y del centro y las variables de Burnout, teniendo en cuenta las diferentes necesidades (N = 33)

	Agotamiento Emocional	Despersonalización	Realización Personal
1. RPC. Trastorno de Conducta	-.537**	-.202	.660**
2. RPC. Déficit Cognitivo	-.420*	.093	.512**
3. RPC. Dificultades de Escritura	-.479**	.050	.426*
4. RPC. Dificultades de Lectura	-.289	.112	.278
5. RPC. TDAH	-.455**	-.202	.510**
6. RPC. TEA	-.530**	-.202	.655**
7. RPC. Déficit Sensoriales	-.398*	-.182	.543**

Nota. RPC = Recursos personales y del centro. ** $p < .01$; * $p < .05$

Relación entre conocimiento de estrategias para trabajar con NEAE, conocimiento sobre las características del alumnado, autoeficacia percibida y demandas de formación y las variables de burnout

Tal y como se puede comprobar en los resultados recogidos en la Ttabla 3 no hubo correlaciones estadísticamente significativas con la variable Despersonalización en ninguno de los casos.

El conocimiento de estrategias instruccionales apropiadas a las diferentes necesidades es bueno en general, con una media de 49.79 (DT = 9.707). Al relacionar esta variable con las de burnout, se obtienen correlaciones significativas tanto con Agotamiento Emocional como con Realización Personal. A mayor conocimiento sobre las estrategias instruccionales, menos agotamiento emocional y menos despersonalización, pero más realización personal.

En cuanto al conocimiento de los profesores sobre las características de los estudiantes con diferentes NEAE también es bueno, ya que presentan una media de 51.45 (DT = 10.762). Se obtuvo una correlación estadísticamente significativa con Agotamiento Emocional y con Realización Personal. A más conocimiento de las características de los estudiantes, menos agotamiento emocional y menos despersonalización, pero más realización

personal.

Respecto a la necesidad de formación es alta ($M = 3.15$, $DT = .795$). Se encontraron relaciones estadísticamente significativas con el nivel de Agotamiento Emocional: a más necesidad de formación, más agotamiento. Las relaciones no son estadísticamente significativas entre la necesidad de formación y la Despersonalización o la Realización Personal, pero se podría hablar de una tendencia negativa, cuanto más necesidad de formación se tiene menos despersonalización y menos realización personal.

Finalmente, en cuanto a los sentimientos de autoeficacia en general es buena ($M = 3.09$, $DT = .631$). Se encuentran correlaciones estadísticamente significativas con las variables de Agotamiento Emocional y Realización Personal. Cuanta más autoeficacia, menos Agotamiento Emocional y más Realización Personal.

Es interesante señalar que las correlaciones entre el conocimiento de las estrategias para afrontar las NEAE, el conocimiento de las NEAE, los sentimientos de autoeficacia y las demandas de formación han obtenido correlaciones significativas entre ellas en todos los casos ($p < .01$). El conocimiento sobre las estrategias necesarias para atender a los niños con NEAE correlaciona positivamente con el conocimiento de las NEAE ($R^2 = .859$) y con los sentimientos de autoeficacia

($R^2 = .646$). Por tanto a más conocimiento sobre las estrategias, más conocimiento sobre las características de las NEAE y más autoeficacia percibida. Sin embargo, la relación con la demanda de formación es negativa ($R^2 = -.591$), por tanto a más conocimiento de estrategias, menos demanda de formación. El conocimiento que tienen los profesores sobre las características de los alumnos con NEAE correlaciona positivamente con los sentimientos

de autoeficacia ($R^2 = .707$), a más conocimientos sobre las características de los alumnos, más autoeficacia. Sin embargo, la correlación es negativa con las demandas de formación ($R^2 = -.501$), a más conocimientos menos demandas de formación. El sentimiento de autoeficacia y las demandas de formación presentan una correlación de $-.527$, por lo que a más demandas de formación menos autoeficacia.

Tabla 3

Correlaciones bivariadas entre estrategias, conocimiento, autoeficacia percibida y demandas de formación del profesorado y las variables de Burnout (N = 33)

	Agotamiento Emocional	Despersonalización	Realización Personal
1. Estrategias del profesorado	-.581**	-.262	.502**
2. Conocimiento de las NEAE	-.612**	-.235	.393*
3. Autoeficacia	-.437*	.020	.390*
4. Demandas de formación	.354*	-.121	-.336

** $p < .01$; * $p < .05$

Discusión

Este estudio tenía el objetivo de analizar cómo ciertas variables sociodemográficas y las estrategias del profesorado de los diferentes niveles educativos en el afrontamiento de la educación a niños con NEAE pueden influir en el nivel de burnout de los profesores. La hipótesis de la que se partió defendía que, si bien los trabajos hasta ahora no son concluyentes, ciertas variables como el género, la

edad y años de experiencia docente, o la situación laboral del profesorado se relacionarían con las diferentes dimensiones del burnout (agotamiento emocional, despersonalización, y realización personal). Del mismo modo, se esperaba que existiera una relación inversa entre el uso de estrategias y el nivel de burnout que presentan los profesores.

En cuanto a las variables sociodemográficas, se ha encontrado que un incremento en la edad implicaría

niveles más altos de Realización Personal, pero menores en Agotamiento Emocional y Despersonalización. Esto coincide con los resultados del estudio de Ayuso y Guillén (2008) y Moreno, Garrosa y González (2000), donde la edad jugaba un factor importante. Los profesores con burnout presentaban una edad media de 40 años (parecida a la edad media de los participantes de este estudio) y aquellos que se encontraban en el intervalo de edad 31-40 estaban más quemados que los participantes mayores de 50. Sin embargo, Fiorilli et al. (2015) defienden que la edad no es un factor importante, siendo el soporte emocional lo que correlaciona con las características personales para actuar de factor de protección.

La cantidad de años de docencia aumentarían el nivel de Realización Personal, mientras que disminuirían los niveles de Agotamiento Emocional y Despersonalización. Esto tiene sentido, ya que los resultados al relacionar las variables de burnout con la edad son iguales. En el caso de agotamiento emocional, los resultados son comparables al estudio de Klassen y Chiu (2010), el cual defendía que los años de experiencia docente influyen positivamente en el nivel de burnout, sobre todo si los niños tienen mal comportamiento. Esto crearía una mayor autoeficacia (más realización personal). Los resultados son contrarios a los obtenidos en el estudio de 2008

de Ayuso y Guillén, donde el nivel de burnout más alto estaba en una media de 15 años de experiencia. Cuando se tienen en cuenta los años de docencia a niños con NEAE los resultados cambian: cuantos más años de experiencia con niños de NEAE, más Agotamiento Emocional y Realización Personal, pero menos Despersonalización. Estos resultados son contrarios a los de los estudios de Moreno, Garrosa y González (2000) y de Ponce (2002), quienes la consideran como una variable importante de cara al nivel de burnout.

Respecto al género, las mujeres presentarían niveles más bajos en Agotamiento Emocional y Despersonalización, pero más Realización Personal que los hombres, al igual que en el estudio de Moreno, Garrosa y González (2000). Estos resultados coinciden parcialmente con los obtenidos por Ayuso y Guillén (2010), en el que las mujeres presentaron más Cansancio Emocional pero menos Despersonalización que los hombres (algo también apoyado por los resultados del estudio de Fiorilli et al., 2015). Sin embargo, en el estudio de Klassen y Chiu (2010) se obtiene que las mujeres presentan mayores niveles de carga de trabajo y por tanto, de estrés, al contrario que lo observado en este estudio.

En relación a la situación laboral del profesorado, los participantes contratados de manera fija presentan menos Agotamiento Emocional y Des-

personalización, pero más Realización Personal que los que están contratados de manera temporal. Este resultado coincide con el obtenido por Moreno, Garrosa y González (2000).

En cuanto al estado civil y la presencia de hijos, los resultados muestran que aquellos profesores que están casados presentan mayor Agotamiento Emocional y Despersonalización, mientras que son los solteros los que más satisfacción con sus logros tienen. El estudio de Ayuso y Guillén (2010) también indica que los casados sufren más nivel de burnout en general que el resto de profesores. Sin embargo, según Ponce (2002), el estado civil no influye en el nivel de burnout. En cuanto a la presencia de hijos, el profesorado con hijos presenta más Agotamiento Emocional y Despersonalización. En Realización Personal se encuentra lo contrario. Estos resultados son contrarios a los de Moreno, Garrosa y González (2000), los cuales sindicaban que los profesores sin hijos presentaban más Agotamiento Emocional.

En conclusión, si bien las diferencias en estas variables no fueron estadísticamente significativas debido principalmente al tamaño de la muestra, sí se observaron ciertas tendencias que muestran una relación entre variables sociodemográficas y niveles de burnout. Sin embargo, estas variables deben ser analizadas con más profun-

dididad en estudios posteriores con más muestra.

En segundo lugar, en cuanto a las estrategias y recursos del profesorado, los resultados indicaron que a más recursos personales y del centro menor Agotamiento Emocional y Despersonalización, pero más Realización Personal, con lo cual, menos niveles de burnout. Al poner ejemplos de NEAE y relacionarlas con el burnout y los recursos personales y del centro se obtienen los mismos resultados, salvo en el caso de las Dificultades Lectoras. Las correlaciones en el caso de la variable Despersonalización no son estadísticamente significativas en ninguno de los casos, lo que sugiere una mayor relevancia del Agotamiento Emocional y la Realización Personal en este sentido.

El mismo patrón de resultados se repite en cuanto a la relación entre el conocimiento de las características de los estudiantes y el burnout (mayor conocimiento se relaciona con niveles menores de burnout). Todos estos resultados apoyan los obtenidos por muchos otros estudios que defienden que a más estrategias menor probabilidad de sufrir burnout por parte del profesorado (Álvarez, 2007; Ayuso y Guillén, 2008; Klassen y Chiu, 2010). Para Hakanen, Bakker y Schayfeli (2006) son las variables relacionadas con el centro de trabajo las que se relacionarían con menos burnout, mientras que

Yao et al. (2015) señalan la importancia de que los profesores conozcan estrategias emocionales para adaptarse a las disonancias vividas en clase y disminuir así el nivel de burnout. También sería importante, según Fiorilli et al. (2015), la percepción de recursos formativos disponibles, ya que como se ha obtenido en este estudio, a más necesidad de formación, más agotamiento emocional, menos despersonalización y menos realización personal. Finalmente, una mayor autoeficacia de relaciona con menores niveles de burnout, en la línea del trabajo de Klassen y Chiu (2010). La cultura organizacional del centro es un aspecto especialmente relevante en este contexto. El tipo de cultura organizacional, y más específicamente el apoyo percibido por el docente tanto a nivel personal como formativo y de recursos, pueden jugar un papel determinante en este sentido. Algunos estudios le dan mucha importancia a ayudar a los profesores a entender mejor cómo se desencadenan sus sentimientos y qué estrategias emocionales deben adoptar cuando se presentan casos de disonan-

cia o conflicto emocional (Yao et al., 2015). Los esfuerzos para reducir la demanda de trabajo y la prevención del burnout deberían ser importantes en las escuelas y otras organizaciones (Hakanen, Bakker y Schaufeli, 2006).

En último término, es de rigor mencionar que existen diversas limitaciones en este estudio. En primer lugar, no se tiene un grupo control de profesores con y sin burnout para comparar los resultados obtenidos en las diferentes variables. En segundo lugar, la muestra pertenece sólo al principado de Asturias, y no es muy numerosa, con lo que la generalización de los resultados es difícil. Otra de las limitaciones es que no se dispone de diferentes tipos de colegios en la muestra (ya que todos son colegios concertados), ni de diferentes momentos durante el curso. Así pues, si bien existen numerosos estudios sobre las variables que se relacionan con el burnout, se hace necesario seguir trabajando en esta línea con el fin de identificar aquellos aspectos que puedan prevenir éste síndrome en el profesorado.

Referencias

- Alvarez, H. K. (2007). The impact of teacher preparation on responses to student aggression in the classroom. *Teaching and Teacher Education*, 23, 1113–1126. doi: 10.1016/j.tate.2006.10.001.
- Ayuso Marente, J. A. y Guillén Gestoso, C. L. (2008) Burnout y mobbing en enseñanza secundaria. *Revista Complutense de Educa-*

- ción*, 19(1), 157-173.
- Carazo Zafra, P. (2010). El síndrome de burnout en los docentes. Descripción y prevención. *Innovación y Experiencias Educativas*, 35, 1-8.
- Colomeischi, A.A. (2015). Teacher's burnout in relation with their emotional intelligence and personality traits. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 180, 1067-1073.
- Fiorilli, C., Gabola, P., Pepe, A., Meylan, N., Curchod-Ruedi, D., Albanese, O., y Doudin, P. A. (2015). The effect of teachers' emotional intensity and social support on burnout syndrome. A comparison between Italy and Switzerland. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 65, 275-283.
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B., y Schaufeli W. B. (2006). Bournout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43, 495-513. doi: 10.1016/j.jsp.2005.11.001.
- Klassen, R. M. y Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102, 741–756. doi: 10.1037/a0019237.
- Maslach, C. (1978). Job burnout: How people cope. *Public Welfare*, 36(2), 56-58.
- Maslach, C. (1981). Burnout. A social psychological analysis. In J.W. Jones (Ed.), *The burnout síndrome* (pp. 30-53). Park Ridge, IL: London House.
- Maslach, C. (1982). Understanding burnout: Definitional issues in analyzing a complex phenomenon. In WS Paine (Ed.), *Job stress and burnout* (pp. 29-40). Beverly Hills, CA: Sage.
- Maslach, C. (1982). *Burnout, the cost of caring*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Maslach, C. y Jackson, S.E. (1986). Burnout research in the social services: A critique. Special issues: Burnout among social workers. *Journal of social service research*, 10(1), 95-105.
- Maslach, C. y Jackson, S. E. (1986). *Maslach Burnout Inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Moreno, B., Garrosa, E., y González, L. (2000). La evaluación del estrés y el burnout del profesorado: el CBP-R. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 16(2), 151-171.
- Muñiz, R. (2006). *Marketing en el siglo XXI*. Madrid: Centro de Estudios Financieros.
- Ponce, C. (2002). Burnout y estrategias de afrontamiento en profesores de educación básica.

- Psyche*, 13(2), 71-88.
- Rabasa, B., Figueiredo-Ferraz, H., Gil-Monte, P. R., y Llorca-Pellicer, M. (2016). El papel de la culpa en la relación entre el síndrome de quemarse por el trabajo y la inclinación al absentismo de profesores de Enseñanza Secundaria. *Revista de Psicodidáctica*, 21(1), 103-119.
- Shen, B., McCaughtry, N., Martin, J., Gran, A., Kulik, N., y Fahlman, M. (2015). The relationship between teacher burnout and student motivation. *British Journal of Educational Psychology*, 85(4), 1-14. doi: 10.1111/bjep.12089.
- Yao, X., Yao, M., Zong, X., Li, Y., Li, X., Guo, F., y Cui, G. (2015). How school climate influences teacher's emotional exhaustion: The mediating role of emotional labor. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 12, 12505-12517. doi: 10.3390/ijerph121012505.
- Yoon, J. S. (2002). Teacher characteristics as predictors of teacher-student relationships: Stress, negative affect, and self-efficacy. *Social Behavior and Personality*, 30(5), 485-493.

Nota.

Este trabajo se ha llevado a cabo gracias a la financiación de un proyecto del Principado de Asturias (GRUPIN14-053) y el proyecto de colaboración con la Consejería de Educación del Principado de Asturias y Universidad de Oviedo (Impacto de estrategias y metodologías docentes para la atención de necesidades educativas del alumnado en el ámbito de Educación Primaria).

Pablo Mónico. Universidad de Oviedo. Estudiante de Doctorado en Psicología. Líneas de investigación: Dificultades del Aprendizaje, Necesidades Educativas y Burnout en profesorado.

Sofía Micaela Pérez-Sotomayor. Universidad de Oviedo, Máster Universitario en Intervención e Investigación Socioeducativa. Líneas de investigación: Dificultades del Aprendizaje, Necesidades Educativas y Burnout en profesorado.

Débora Areces. Universidad de Oviedo. Estudiante de Doctorado en Psicología. Líneas de investigación: Dificultades del Aprendizaje, TDAH, Necesidades Educativas. Publicaciones: Débora Areces, Celestino Rodríguez, Trinidad García, Marisol Cueli, Paloma González-Castro. (In press). Efficacy of a Continuous Performance Test based on virtual reality in the diagnosis of ADHD and its clinical presentations. *Journal of Attention Disorders*.

Celestino Rodríguez. Universidad de Oviedo. Doctor en Psicología. Líneas de investigación: Dificultades del Aprendizaje, TDAH, Escritura, Necesidades Educativas. Publicaciones: Celestino Rodríguez, Paloma González-Castro, Marisol Cueli, Débora Areces, Julio A. González-Pienda. (2016). Attention Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD) Diagnosis: An Activation-Executive Model. *Frontiers in Psychology*, 7, 1406.

Trinidad García. Universidad de Oviedo. Doctora en Psicología. Líneas de investigación: Metacognición, TDAH, Funciones Ejecutivas, Necesidades Educativas y Burnout en profesorado. Publicaciones: Trinidad García; Celestino Rodríguez; Paloma González-Castro; Julio Antonio González-Pienda; Mark Torrance. (2016). Elementary students' metacognitive processes and post-performance calibration on mathematical problem-solving tasks. *Metacognition and Learning*, 11, 139-170.

Correspondencia. Celestino Rodríguez Pérez. Facultad de Psicología, Universidad de Oviedo (Asturias). Plaza Fiejo S/N, 33003, Oviedo. Email: rodriguezcelestino@uniovi.es. Tlfno: +34 985109563

Factores que inciden en el abandono escolar del alumnado gitano: perspectiva de profesionales clave

Factors affecting gypsy students' drop-out: key professionals' perspective

María del Henar Pérez-Herrero, Ángela Antúnez Sánchez y Joaquín-Lorenzo Burguera-Condon

Universidad de Oviedo

Resumen

El abandono escolar suscita interés en el nivel nacional e internacional y afecta de manera especialmente significativa a la juventud gitana a perpetuar su situación de exclusión social. Este estudio trata de identificar los factores que inciden en el abandono escolar de los jóvenes de etnia gitana que residen en un poblado asturiano. La evaluación de necesidades se fundamentó en la consulta de documentación oficial y el análisis cualitativo de entrevistas en profundidad a cuatro profesionales del entorno educativo que trabajan con este colectivo. Los resultados revelaron bajos niveles en hábitos personales y de autocuidado, altos niveles de dependencia de las ayudas sociales, bajas expectativas académicas y abandono prematuro del sistema escolar en los estudiantes. Se plantea intervenir con alumnado y familias a través de programas de orientación personal y profesional desde la etapa de educación primaria, que faciliten la transición de los estudiantes gitanos a la etapa de secundaria.

Palabras clave: abandono de estudios; estudiantes de minorías; gitano; investigación cualitativa; orientación educativa

Abstract

School drop-out generates interest at a national and international level and significantly affects the gypsy youth, thus perpetuating their social exclusion circumstances. This study aims to identify the factors affecting drop-out in a group of gypsy ethnic students who live in an Asturian marginal settlement. Needs assessment was based on the review of official documentation, as well as on the qualitative analysis of the in-depth interviews with four professionals of the educational environment who work with the studied group. The results showed low levels of personal and self-care habits, high levels of dependence on social aids, low academic expectations and early school drop-out in students and their families. Intervention with students and families is suggested through a preventive professional and personal counselling program, which should be applied from Primary Education, in order to facilitate gypsy students' transition to secondary school.

Keywords: dropouts, minority group students, gypsy, qualitative research, school counselling

La sociedad actual está experimentando en los últimos tiempos profundas modificaciones, tanto a escala política como socioeconómica, tecnológica, laboral y educativa. Estas transformaciones están desencadenando cambios de diferente índole y magnitud en las actividades humanas (Echeverría, 2007). En un contexto en continuo estado de cambio, el nivel de exigencia y los desafíos a los que se enfrentan los profesionales de la educación y de la intervención socioeducativa son cada vez mayores (Echeverría, 2007; Fernández, Mena y Riviere, 2010). En este escenario dinámico y complejo la figura del orientador educativo cobra especial relevancia, ya que constituye un verdadero agente de cambio (Fernández y Carrión, 2010; Santana, 2010), al favorecer la evolución de las instituciones escolares para atender a las nuevas demandas de la sociedad, y promover una trayectoria escolar y profesional exitosa, a través de la implementación de programas de intervención basados en evidencia empírica (Williams y Donald, 2010).

La bibliografía especializada (Álvarez y Bisquerra, 2012; Fernández, 2012) destaca que uno de los retos actuales de la orientación educativa se centra en favorecer la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva. Este principio de inclusión subraya que las situaciones cotidianas del centro escolar constituyen

un escenario ideal para que todos los estudiantes, con independencia de su diversidad, aprendan a relacionarse, a comprenderse y a convivir, permitiendo el fomento de valores y actitudes respetuosos con las diferencias (Alberti y Romero, 2010). En esta línea, Álvarez y Bisquerra (2012) y Lizasoain y Peralta (2010), entre otros, apuntan que este concepto de diversidad engloba una amplia gama de situaciones: dificultades en los procesos de aprendizaje, diferentes tipos y niveles de discapacidad, diversos estilos de aprendizaje, situaciones de ambientes desfavorecidos, grupos de riesgo y minorías étnicas y culturales. Las respuestas a esta diversidad deben cubrir aspectos tales como motivaciones, capacidades, intereses, estilos de aprendizaje, ritmos de aprendizaje, situaciones socioculturales, sanitarias y lingüísticas del alumnado, etc., desde una perspectiva inclusiva, con la finalidad de prevenir, en primera instancia, el absentismo y, en definitiva, el fracaso y el abandono escolar (Fernández, 2008).

La elevada incidencia del absentismo, el fracaso y el abandono escolar en la población es una de las cuestiones que más atención está acaparando en los responsables de las diferentes instancias de la administración educativa, tanto a escala local (ayuntamientos), como autonómica (consejerías de educación), estatal (ministerios) y

europea (Consejo de Europa y Comisión Europea), reflejada en los múltiples documentos e informes relativos al tema (Fernández et al., 2010).

Dada la importancia de estos tres fenómenos y la dificultad de su delimitación terminológica conviene realizar una aproximación a los mismos con objeto de alcanzar una cierta clarificación conceptual. Así, con respecto al absentismo escolar, desde el Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (2012) se establece que éste se refiere a la falta de asistencia a clase del estudiante durante un período de tiempo de tres meses o más a lo largo del curso académico. En el caso de los otros dos términos, fracaso escolar y abandono escolar, sin embargo, no existe consenso claro en las definiciones (Fernández et al., 2010).

Con frecuencia se entiende que el fracaso escolar se corresponde con la no superación de la etapa secundaria obligatoria que se concreta en la no obtención del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria (ESO), mientras que el abandono escolar temprano o prematuro hace referencia a la no obtención de la titulación postobligatoria, de bachillerato o de los ciclos formativos de grado medio por parte de los jóvenes de 18 a 24 años (Mena, Fernández y Riviére, 2010; Pascual, Amer, y March, 2013; Roca, 2010; Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Univer-

sidades, 2013). Otras aproximaciones asocian el término de fracaso escolar a la no finalización de la etapa postobligatoria, así como a los fracasos parciales, como retrasos, suspensos y repeticiones (Fernández et al., 2010). En España, no es posible progresar hacia niveles educativos superiores sin la obtención del Graduado Escolar, de modo que el fracaso escolar conduce necesariamente el abandono escolar (Roca, 2010)

El Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (2012) propone la distinción entre abandono escolar prematuro en ESO, referido al abandono antes de finalizar el primer ciclo de ESO, y abandono prematuro (Estrategia 2020), que alude a aquellos estudiantes de 18 a 24 años que no siguen estudiando ni formándose y que abandonan el sistema educativo durante, o al término, de la etapa obligatoria. García, Casal, Merino, y Sánchez (2013) identifican el abandono escolar prematuro con el abandono, con o sin la obtención del Graduado en Educación Secundaria Obligatoria, en la etapa secundaria obligatoria y postobligatoria. En vista de esta multiplicidad de concepciones, en este trabajo hemos asumido tomar como referencia la propuesta por García et al. (2013).

Según exponen varios autores (Fernández et al., 2010; González y Guinart, 2011; Mena et al., 2010; Rumberger, 2008; Williams y Donald, 2010),

los tres términos citados se encuentran íntimamente ligados, al formar parte de un proceso de desvinculación progresiva de la escuela (el absentismo habitual con frecuencia conduce al fracaso escolar y culmina con el abandono escolar prematuro), que podría haber comenzado incluso en la etapa de educación elemental, y que podría prevenirse con la educación preescolar (Rumberger, 2008). Este último autor distingue dos clases de predictores de abandono escolar: los individuales, como el rendimiento educativo, las conductas (especialmente relacionadas con la implicación del estudiante), las actitudes (las expectativas académicas), y los antecedentes (características demográficas y experiencias personales); y los institucionales, vinculados a la familia (estructura, recursos y prácticas), las escuelas (profesorado, recursos, características estructurales y políticas y prácticas), y las comunidades (los barrios ricos facilitan el acceso a los recursos y modelos positivos). En otras investigaciones nacionales se mencionan reiteradamente la repetición de curso (Choi y Calero, 2013; Roca, 2010); el sexo, el capital socioeconómico y educativo de las familias, la procedencia y la composición escolar (Alegre y Benito, 2010; Choi y Calero, 2013).

Este triple fenómeno conlleva un importante factor de riesgo social porque aumenta la probabilidad de que

se presenten problemas de naturaleza académica, educativa, familiar y social, como delincuencia, paro, marginalidad y analfabetismo, que dificultan la adquisición y desarrollo de competencias personales, profesionales y sociales (González y Guinart, 2011). Más específicamente, Fernández-Gutiérrez y Calero (2014) sintetizan los efectos económicos y no económicos que ocasiona el abandono escolar prematuro: a escala social (mayor gasto público en sistemas de protección, menor cohesión y equidad, peor salud poblacional, menor productividad, riqueza y desarrollo tecnológico); a nivel individual (desempleo, ingresos más bajos, menor satisfacción personal y menor inclusión social, y conductas y hábitos que influyen negativamente en la salud (uso del sistema sanitario, consumo de alcohol y tabaco, hábitos de ejercicio y alimentación, decisiones ocupacionales y residenciales, salud objetiva y subjetiva).

Los índices de absentismo, fracaso y abandono escolar afectan en mayor proporción a la población gitana (Álvarez, González, y San Fabián, 2010; Fernández et al., 2010; Fundación Secretariado Gitano, 2013; González y Guinart, 2011; Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, 2012), perpetuando y acrecentando su situación de exclusión social.

En relación a la situación educativa de las personas de esta minoría étnica,

se han producido importantes avances en su incorporación al sistema educativo, manifestados en un incremento significativo de la escolarización en Educación Infantil, la práctica normalización en Educación Primaria, y una ligera tendencia a continuar estudios postobligatorios, si bien el absentismo y abandono escolar prematuro se agravan en los dos primeros años de Secundaria, especialmente en las chicas (Álvarez et al., 2010; González y Guinart, 2011; Fundación Secretariado Gitano, 2013; Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, 2012).

Para entender los condicionantes de esta realidad educativa, es preciso considerar que la minoría gitana, además de sufrir los prejuicios, estereotipos y conductas discriminatorias por parte de la población general (Caselles, 2005), se encuentra atrapada en un círculo vicioso de pobreza (Álvarez et al., 2010; Bereményi, 2007; Fundación Secretariado Gitano, 2013; Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, 2012), que es difícil de romper porque en él se encuentran imbricados diferentes factores. El analfabetismo limita las posibilidades laborales a trabajos escasamente cualificados o marginales, insuficientes para cubrir las necesidades básicas de alimentación, vivienda y cuidados. Estas condiciones de vida llevan asociados problemas familiares y sanitarios (menor esperanza de vida, enferme-

dades, drogodependencias, embarazos adolescentes, etc.), que entorpecen o impiden la correcta maduración de los menores, y obligan a la incorporación temprana de los jóvenes al trabajo, dificultando el acceso a la educación y perpetuando el analfabetismo (Caselles, 2005).

Algunos estudios indican la influencia de factores ideológicos, como la disonancia cultural entre los valores, creencias y expectativas del hogar y de la escuela, que constituiría una fuente de malestar psicosocial tanto para el alumnado como para las familias. Por una parte, los jóvenes percibirían incompatibilidad entre la continuidad escolar y la asunción de obligaciones laborales (en el caso de los chicos) y domésticas (en el caso de las chicas), experimentarían presión social de su comunidad -e incluso exclusión social- que, unida a la falta de referentes gitanos con estudios, contribuiría al desarrollo de problemas de adaptación (absentismo y bajo rendimiento) y, finalmente, a la desmotivación y desinterés académicos (Álvarez et al., 2010; Derrington, 2007; Fundación Secretariado Gitano, 2013; González y Guinart, 2011; Levinson, 2007; Myers, McGhee, y Bhopal, 2010). Por otra parte, las familias podrían percibir la escolarización como una amenaza a su cultura, experimentar ansiedad en relación a la seguridad moral, emocional y física de sus hijos

en la escuela, especialmente de sus hijas, en el instituto (Bereményi, 2007; Levinson, 2007; Myers et al., 2010). Esta percepción negativa acarrearía una baja implicación en las cuestiones académicas y baja participación en el centro, así como una escasa valoración de la educación más allá de los aprendizajes instrumentales básicos (Álvarez et al., 2010; González y Guinart, 2011; Levinson, 2007; Myers, et al., 2010; Rosário et al., 2014). Igualmente, influyen el recelo de la institución educativa, la falta de comprensión y el reconocimiento de su cultura, el rechazo de familias no gitanas y al abordaje ineficaz del acoso escolar (Levinson, 2007).

Este contexto pone de manifiesto la conveniencia de profundizar en el análisis de estas necesidades y tratar de dar respuesta a esta problemática entrelazada de absentismo, fracaso y abandono escolar, con el fin de asegurar el acceso del colectivo de etnia gitana a la igualdad de oportunidades educativas, sociales y económicas.

Este trabajo se centra en un colectivo específico, los çiganos, personas de etnia gitana originarios del norte de Portugal (Trás-Os-Montes e Alto Douro), establecidos desde los años 60 en el Concejo de Ribera de Arriba (Asturias). Los profesionales en contacto con este grupo étnico destacan su escasa cualificación profesional, su tendencia a concentrarse en pobla-

dos marginales, la dependencia de las prestaciones sociales y la ausencia de identificación con el resto de la minoría étnica gitana (Álvarez et al., 2010). Por su parte, Fernandes (2011) confirma la identidad heterogénea del grupo y su subsistencia fundamentada en las ayudas sociales y destaca la incidencia de altas tasas de absentismo, fracaso y abandono escolar —confirmadas por Oliveira, Cardoso y Delgado (2013), que el profesorado atribuye al retraso curricular a la falta de apoyo académico familiar, mientras que las personas gitanas las achacan a la discriminación, las largas distancias hasta una escuela fuera del barrio y al miedo a las relaciones de las chicas con chicos no gitanos o sin aprobación familiar. Además, Oliveira et al., (2013) apuntan a la discontinuidad entre la educación familiar y la escolar, las prácticas educativas selectivas y segregadoras, la consideración problemática del alumno gitano y la pérdida de relación con el profesorado al pasar de ciclo.

Método

Objetivo y participantes

El objetivo principal del estudio se centra en conocer los factores que inciden en el abandono escolar de los estudiantes de esta etnia gitana (çiganos), escolarizados en un centro edu-

cativo de la zona central de Asturias. Para tratar de alcanzarlo, se planteó un estudio de tipo descriptivo de carácter exploratorio y se estableció contacto con los profesionales que prestan apoyo especializado desde el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP) de Oviedo y con aquellos profesionales de la educación vinculados al centro en el que se encuentran escolarizados. Posteriormente, se efectuó un muestreo intencional, estableciendo como criterio que los participantes fueran informantes clave (Hombrados y García, 2006) o informadores decisivos (McMillan y Schumacher, 2005), es decir, con experiencia laboral en la atención al grupo de estudiantes y sus familias, lo que les proporcionaría un amplio conocimiento de su situación y sus necesidades. Finalmente, se obtuvo el consentimiento de cuatro informantes: el director del centro, que ha tenido contacto con el alumnado gitano durante 21 años; la educadora social del ayuntamiento, que ha trabajado con ellos durante más de una década y la orientadora y la profesora técnica de servicios a la comunidad (PTSC) del EOEP, que estuvieron prestando apoyo especializado durante los dos últimos cursos y que tienen amplia experiencia en desarrollar intervenciones socioeducativas en poblaciones de etnia gitana en general. Es pertinente destacar que no se dispuso de los oportunos permisos para

el contacto directo y el acceso a los datos del alumnado y de las familias, de modo que se obtuvieron a través de la revisión de documentación y de los testimonios de los cuatro informantes clave.

Instrumentos

Para la obtención de la información, además del análisis del Plan Integral de Promoción de la comunidad gitano-portuguesa de Ribera de Arriba 2011-2016, se optó por la entrevista en profundidad de carácter semiestructurado –cuyo guion puede partir, según Kvale (2011), de una selección de temas o preguntas detalladas- y su formato fue elegido por su flexibilidad, espontaneidad y adaptabilidad a las necesidades de la interacción (Fonts, 2013). Para el diseño del guion se tomó como referencia la información sobre la evaluación de necesidades a través de informantes clave y el esquema de una entrevista (Hombrados y García, 2006). En el modelo final se incluyeron cuestiones relativas a las características personales y laborales de los informantes, las necesidades de las personas gitanas detectadas por ellos, y los tipos de respuesta que se habían ofrecido para abordarlas por parte de los diferentes servicios y agentes socioeducativos.

Procedimiento

La evaluación de necesidades del colectivo gitano, se desarrolló en tres fases. En la primera, se realizó una profunda revisión de la documentación sobre el grupo objeto de estudio, centrada fundamentalmente en el Plan Integral de Promoción de la comunidad gitano-portuguesa del municipio de Ribera de Arriba 2011-2016, diseñado por los profesionales del Ayuntamiento de Ribera de Arriba (Asturias). En la segunda fase, se llevó a cabo un análisis del contexto del centro a partir de la información obtenida de las entrevistas mantenidas y de los datos contenidos en el documento sobre la situación de la infancia gitana en Asturias (Álvarez et al., 2010), en el mencionado Plan Integral y en la Programación General Anual del centro educativo, con el objetivo de conocer el porcentaje de alumnado de esa etnia, su situación y necesidades, y disponer de información sobre la existencia de programas específicos para dar respuesta a dichas necesidades y conocer los logros que se están alcanzando tras su aplicación. En la tercera fase, se diseñó el guion de las cuatro entrevistas en profundidad para los informantes clave seleccionados, que pretendía recabar información sobre sus características personales y su valoración sobre las necesidades detectadas en el colectivo objeto de estudio. Dicho guion fue revisado y validado por expertos en metodología cualitativa.

Tras la realización de las entrevistas, se transcribieron para su posterior tratamiento de la información, con el soporte del procesador de textos Word 2007 y de la hoja de cálculo Excel 2007. Se prescindió del uso de programas específicos de análisis cualitativo, los cuales, si bien facilitan las tareas mecánicas de almacenamiento y recuperación, en ningún caso sustituyen la labor analítica e interpretativa del investigador (Gibbs, 2012; McMillan y Schumacher, 2005). Se efectuó un análisis de contenido (categorización, codificación y síntesis) bajo criterios temáticos, apoyado en un sistema de categorías provisional que fue modificándose tras sucesivas revisiones y discusiones de los tres investigadores implicados en el proceso (Kvale, 2011; Rodríguez, Gil y García, 1996). Finalmente, se realizó el recuento de frecuencias y se representaron los datos gráficamente.

Resultados

A partir del análisis del Plan Integral de Promoción de la comunidad gitano-portuguesa de Ribera de Arriba 2011-2016 se ha obtenido información sobre los orígenes del colectivo objeto de estudio y de las causas que subyacen a su situación de exclusión social. Sobre los orígenes, se indica que sus ascendientes emigraron hacia los años

60 del s. XX de la región portuguesa de Trás-Os-Montes e Alto Douro a Asturias en busca de oportunidades laborales y que las familias çiganas se encuentran asentadas en su mayoría en un poblado marginal.

El estudio recoge, entre otros aspectos, los siguientes factores de exclusión: los problemas laborales y económicos (desempleo, precariedad laboral, dependencia de prestaciones sociales y ausencia de cualificación profesional), el escaso nivel de formación tanto en adultos como en los jóvenes y la tendencia a escolarizarse únicamente en el colegio público del municipio, los déficits en habilidades personales (escasas competencias sociales y de autonomía para las gestiones de la vida cotidiana), problemas a nivel social (escasez de relaciones interculturales y rechazo social por parte de otros colectivos), problemas sanitarios (pautas inadecuadas de nutrición y alimentación y alto riesgo de sufrir enfermedades), degradación del hábitat y de la vivienda (hacinamiento, insalubridad y dificultades de accesibilidad).

El análisis del contexto del centro, partiendo de los documentos mencionados, pone de manifiesto que el colegio, con una oferta formativa que abarca desde educación infantil hasta primer ciclo de ESO, atiende a un porcentaje elevado de estudiantes çiganos (en torno a un 70%), de familias con

bajo nivel sociocultural y en riesgo de exclusión social. Además, se pone de manifiesto que el alumnado no suele continuar sus estudios o los abandonan antes de obtener el Graduado en Educación Secundaria o la cualificación profesional y que, si bien este colectivo recibe orientación y cierto acompañamiento al terminar el segundo curso de ESO (normalmente con 16 años), en la institución escolar no se aplica actualmente ningún programa específico para fomentar su permanencia en el sistema educativo y prevenir el abandono escolar.

En relación a la segunda fuente de información, las entrevistas, cabe indicar que de la transcripción de las mismas se han considerado 215 comentarios, a los que se aplicó el sistema de categorías previamente elaborado (ver Anexo I).

A continuación, se presentan los resultados obtenidos, agrupados por categorías (Figura 1): Rasgos del colectivo, incluyendo sus fortalezas y debilidades; Relación de las personas de etnia gitana-çigana con la escuela y los aprendizajes académicos; Respuesta de los diferentes servicios o agentes socioeducativos a las necesidades que plantea este colectivo de personas; y Propuestas de solución a las necesidades.

La mayoría de los comentarios se refieren a la relación de las personas de etnia gitana-çigana con la escuela

y los aprendizajes académicos (Figura 2). Esta categoría agrupa el 37,21% (80/215) de los comentarios, dato que no resulta sorprendente si tenemos presente que la mayoría de los informantes clave pertenecen al ámbito educativo. La mayoría de las dificultades de relación de este colectivo con la escuela y con lo académico son debidas a la “infravaloración de la escuela y del aprendizaje por parte de las familias” (21/80; 26.25%, frecuencia relativa y porcentaje, respectivamente) y a las “bajas expectativas académicas que tienen estas familias en relación a sus hijos e hijas” (14/80; 17.5%), como se desprende de que “el problema es que en el entorno en el que viven, en su familia, no le dan importancia a la educación...” (educadora), y “si el nivel de expectativas, de aspiración de las familias es bajo, eso se transmite a los hijos. Se trata de carencia cultural,

de falta de aspiraciones. Por este motivo, es complicado lograr que vayan al IES” (director).

Asimismo, otras razones pueden explicar este desencuentro entre las personas de etnia gitana y la escuela, entre las que los entrevistados señalan los “temores” (9/80, 11.25%), que se manifiestan en que “las familias suelen ser sobreprotectoras con ellos, tienen miedo, están inseguros porque no conocen el mundo escolar” (PTSC), “las dificultades de integración” (8/80, 10%), y “la diferenciación por género” (5/80, 6.25%), con connotaciones negativas, sobre todo para las chicas, como se refleja en el siguiente comentario: “... por otra parte, las chicas tienen más dificultad que los chicos [...], aunque es cierto que se han producido pequeños avances. Las familias son muy protectoras: tienen miedo de que las chicas vayan al IES y se embar-

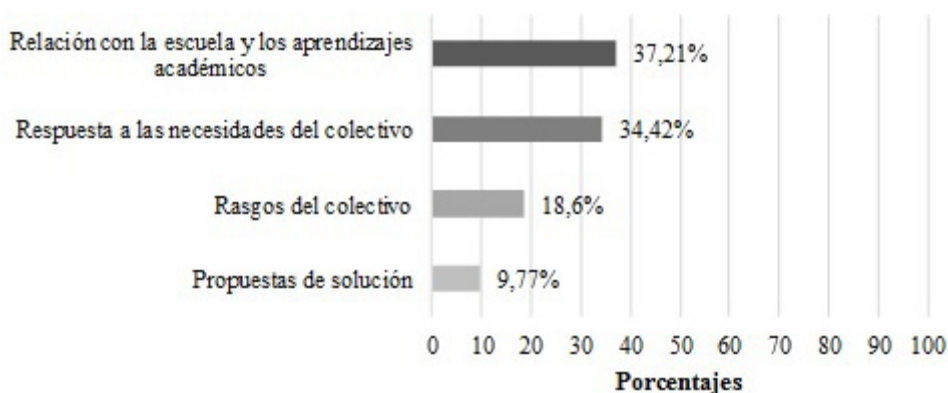


Figura 1. Categorías analizadas a partir de las entrevistas en profundidad. Fuente: elaboración propia.

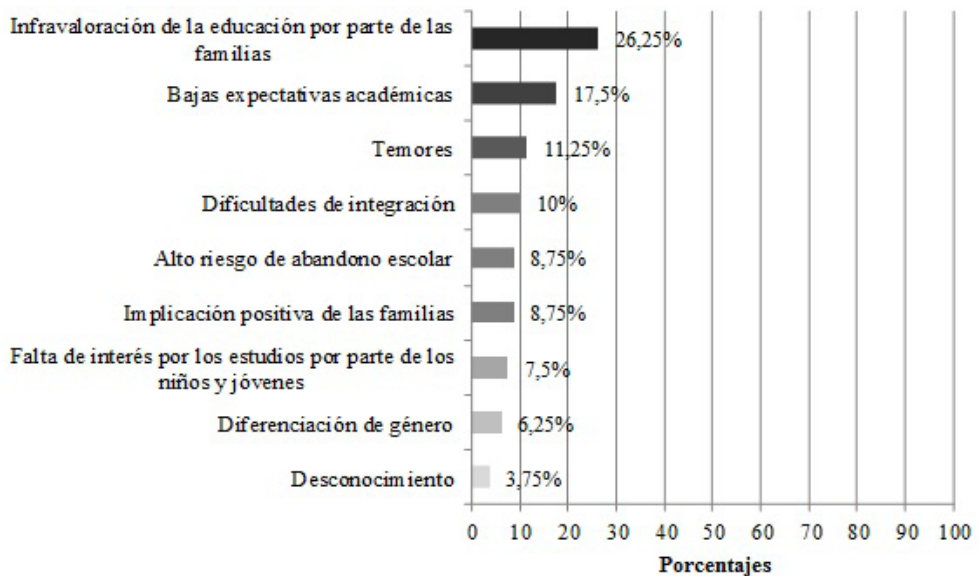


Figura 2. Relación de las personas de etnia gitana-çigana con la escuela y los aprendizajes académicos.

cen de un payo” (orientadora); “la falta de interés por los estudios por parte de los niños y jóvenes” (6/80, 7.5%) “no les interesa seguir estudiando” (orientadora); y el “desconocimiento del mundo escolar” (3/80, 3.75%). Todo esto se concreta en un alto riesgo de abandono escolar (7/80, 8.75%) “A partir de primero y segundo de la ESO es cuando aumenta el absentismo...” (educadora).

La categoría rasgos del colectivo (Figura 3) recoge el 18.6% (40/215) de los comentarios, predominando los que aluden a las “debilidades del colectivo” (36/40.90%), sobre “las fortalezas” (4/40.10%). Destacan entre las debilidades la “falta de hábitos de autocuidado y de habilidades socio-per-

sonales” (30%), como se refleja en que “aunque haya algún caso excepcional, en general, necesitan que se les insista para que adquieran buenos hábitos de higiene, de estudio y de trabajo” (orientadora) y la “dependencia de los servicios sociales” (30%), tanto de las ayudas sociales, como de la educadora social. Los comentarios de uno de los informantes claves son clarificadores: “el problema es que presentan una gran dependencia de las prestaciones sociales (el salario social). Es muy cómodo para ellos, vivir de la prestación social” (educadora), “la educadora social trabaja con todos ellos y desempeña una gran variedad de papeles: de madre, de hija, de médico, de psicólogo, de enfermera...” (educadora).

Otras subcategorías que emergen del análisis del contenido como debilidades son “las prioridades económicas” (25%), centradas en la supervivencia, la incorporación al trabajo familiar y la formación a edades tempranas de una familia propia y el “atavismo”

(5%), que queda de manifiesto en que “los chicos se preocupan, sobre todo, por sacar el carné de conducir y por dedicarse al cartón y la chatarra [...] las chicas se preocupan por casarse y tener hijos” (PTSC), o en la afirmación de que “su sociedad va como 30

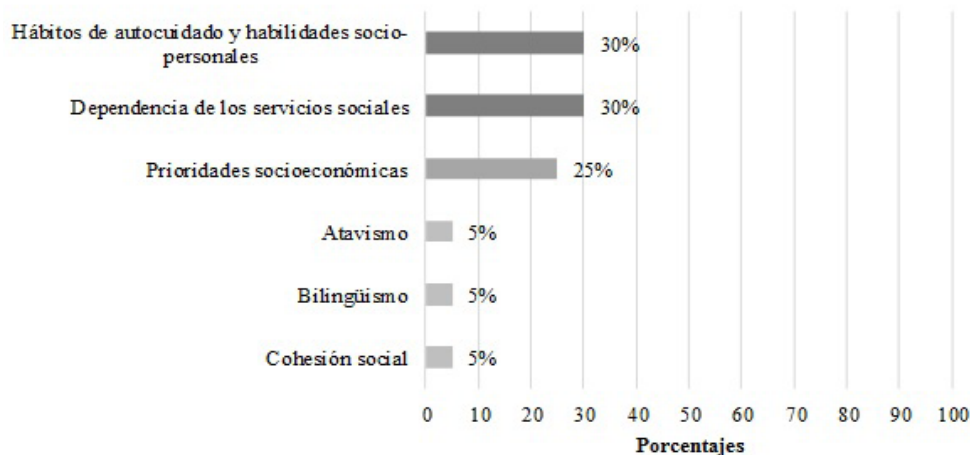


Figura 3. Rasgos que caracterizan al colectivo.

años por detrás” (educadora).

Los informantes identifican rasgos positivos en algunas de las costumbres y hábitos culturales característicos de este grupo social, señalando como fortalezas la “cohesión social” (5%) y el “bilingüismo” (5%), que se manifiesta en la utilización del castellano y el portugués para comunicarse.

La respuesta de los diferentes servicios o agentes socioeducativos a las necesidades que plantea este colectivo de personas (Figura 4), también ha sido considerada categoría de análisis. Agrupa un 34.42% (74/215) de

las respuestas proporcionadas por los informantes. De ellas, el 44,6% de las respuestas o medidas para resolver las carencias y dificultades de este colectivo se toman de forma conjunta entre las administraciones locales o autonómicas, tanto del ámbito educativo como de otros ámbitos. Estas respuestas consisten en la toma de medidas para “reducir el absentismo escolar” (14/33, 42.42%), para “proporcionar acompañamiento a los jóvenes al terminar los estudios en el colegio” (11/33, 33.33%), reflejado en que “la educadora social se encarga del acom-

pañamiento personal al IES, a la Fundación Laboral de la Construcción, etc.” (educadora), y para “asesorar a las familias y favorecer su participación en la escuela” (8/33, 24.24%), dado que “entre otras cosas, se ha conseguido que todas las familias vayan a una entrevista en el colegio al menos una vez al año” (director).

También se considera la “respuesta de las administraciones locales y autonómicas” (28/74, 37.84%) cuyo eje principal es la aplicación del Plan Integral de Promoción de la Comunidad Gitano-Portuguesa de Ribera de Arriba 2011-2016 (21/28.75%) y el “desarrollo de Programas Personalizados Individualizados (PPI)” (7/28.25%), que son diseñados por la educadora social del Ayuntamiento para tratar de dar respuesta a las necesidades específicas de las familias.

Asimismo, se tiene en cuenta la respuesta de las administraciones educativas (2/74, 2.7%), que se concreta en acciones puntuales: “colaborar con ellos en la detección de necesidades, proporcionar pautas a las familias” (orientadora) y “se cita a las familias y se les proporcionan pautas de crianza, de higiene, de alimentación.n,...” (orientadora).

Por último, en relación a la categoría de propuestas de solución a las necesidades, que engloba el 9.77% (21/215) de las citas, conviene mencionar que los entrevistados sugirieron trabajar con el alumnado la orientación profesional desde el tercer ciclo de Primaria y planificar un breve período de adaptación de los estudiantes a la vida académica en los centros de Secundaria.

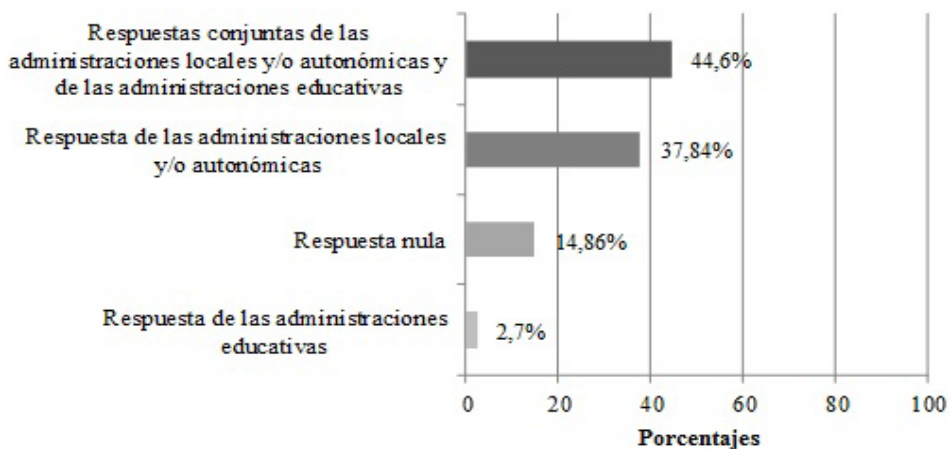


Figura 4. Respuestas de los diferentes servicios y agentes socio-educativos a las necesidades del colectivo

Conclusiones

El objetivo del estudio era identificar los factores que inciden en el abandono escolar de los jóvenes gitanos que residen en un poblado ubicado en Ribera de Arriba (Asturias). Para averiguar dichos factores, se realizó una evaluación de necesidades fundamentada en la revisión de documentación oficial y el análisis de contenido de entrevistas a cuatro informantes claves.

Los resultados muestran un grupo minoritario de etnia gitana asentado, por razones coyunturales, en un concejo del Principado de Asturias, que vive al margen de la mayoría social, con problemas económicos y laborales, escasas habilidades personales y sociales. Sus condiciones de vida no alcanzan unos niveles aceptables de higiene, nutrición y salubridad, que les permita, a ellos y a sus hijos, gozar de unas condiciones dignas de vivienda y una buena salud. Su escaso nivel de formación produce situaciones de absentismo, fracaso y abandono escolar temprano, en consonancia con los datos expuestos en el citado Plan Integral, que confirman que en el centro educativo del Concejo se escolarizan en torno al 70% de los menores, que la mayoría no obtienen el Graduado en ESO y tampoco continúan estudios secundarios, porque tendrían que abandonar el poblado.

La bibliografía especializada re-

fleja que este triple fenómeno forma parte de un proceso de desvinculación progresivo del sistema educativo, que supone un elevado coste monetario y no monetario elevado, tanto para el individuo como para la sociedad, y en el que intervienen diversos factores personales, familiares, escolares y sociales. No obstante, cuando se trata de la comunidad gitana, los índices se disparan y superar esta problemática resulta mucho más complejo, debido a sus inferiores condiciones de vida con respecto al resto de la población, y a la disonancia cultural entre la esfera del hogar y la de la escuela, gestada durante siglos de discriminación y segregación, que aleja a la juventud gitana del éxito y continuidad escolar, perpetuando el círculo de pobreza exclusión en el que muchos están atrapados.

Los resultados del análisis de la información aportada por los entrevistados confirman los hallazgos de los estudios consultados. En primer lugar, ponen de relieve la relevancia de la difícil relación del colectivo con la esfera educativa, en la que se aprecia el conflicto entre la cultura escolar y la familiar, reflejado especialmente en la infravaloración familiar de la educación, las bajas expectativas, los temores y las dificultades de integración (Álvarez et al., 2010; Bereményi, 2007; González y Guinart, 2011; Levinson, 2007; Myers et al., 2010; Rosário et al., 2014). Aunque en menor

medida, también emergieron el riesgo de abandono (Fernandes, 2011; Oliveira et al., 2013); la falta de interés (Álvarez et al., 2010; González y Guinart, 2011); y la diferenciación de género, a la hora de asumir responsabilidades domésticas y laborales (Álvarez et al., 2010; Asensio, 2011; González y Guinart, 2011; Martínez, Cachón, Zagalaz, y Molero, 2012). Estos resultados son coincidentes con la afirmación de Álvarez et al. (2010) de que el entorno socioeconómico y cultural de las familias tiene un peso mayor que otros aspectos ya mencionados.

Resulta, asimismo, interesante la aparición de la implicación familiar en positivo, lo que podría corroborar los avances en la incorporación al sistema educativo, acompañados de una mejor percepción y aceptación de la educación por parte de las familias, que consideran importante el medio escolar para relacionarse e instruirse (Jiménez, 2007; Martínez et al., 2012), aunque todavía mantengan un bajo nivel de expectativas con respecto al futuro de sus hijos y se limite a los aprendizajes más instrumentales (Rosário et al., 2014). Como contrapunto, Martínez, et al. (2012) recogen las valoraciones negativas de los equipos docentes, que perciben una escasa implicación por parte de las familias gitanas en la educación de sus hijos e hijas, lo que favorece el absentismo y la falta de motivación del alumnado hacia el estudio.

Así pues, es fundamental tener en cuenta que, mientras persistan los “temores” a la pérdida de identidad cultural y al “apayamiento” que indican Bereményi, (2007), Levinson (2007) y Myers et al. (2010) y no se busque un acercamiento de posturas culturales, la relación familia-centro seguirá siendo tensa o al menos muy débil.

En segundo lugar, el análisis pone de manifiesto una necesidad de mayor respuesta a las necesidades detectadas, especialmente desde la institución educativa, lo que coincide con la información recabada de los documentos oficiales, que revelaron que no había ningún programa específico orientado a la prevención del abandono escolar en la juventud de etnia gitana en el centro educativo.

En tercer lugar, es conveniente indicar que la perspectiva de los informantes concuerda con la bibliografía con respecto a algunos rasgos del colectivo: bajos niveles en hábitos personales y de autocuidado y altos niveles de dependencia de las ayudas sociales (Álvarez et al., 2010; Fernandes, 2011; González y Guinart, 2011; Oliveira et al., 2013). Por otra parte, la consulta de documentación permitió obtener información específica del colectivo en relación a su origen y a sus necesidades socioeconómicas, sanitarias, formativas, culturales y personales, vinculadas a su situación de exclusión social.

La disparidad de resultados reseñados sugiere la necesidad de afrontar estudios más amplios y profundos que tengan presente las diferencias intra-grupo en este grupo étnico, tomando en consideración una más amplia serie de elementos.

Implicaciones del estudio y prospectivas

Los resultados alcanzados ponen de manifiesto una serie de elementos a considerar sobre el fenómeno del abandono escolar en este grupo social específico. Estos elementos llevan aparejadas unas determinadas implicaciones. En primer lugar, el abandono escolar constituye un verdadero reto para los profesionales de la educación. Para prevenir este problema, que es especialmente significativo en la minoría gitana y contribuye a perpetuar su situación de exclusión social, es clave la labor del orientador educativo y su trabajo en el contexto escolar, desde una perspectiva inclusiva. Este profesional constituye un elemento de enlace entre los centros educativos, los alumnos y sus familias, y los profesionales que trabajan con estos últimos más estrechamente, de modo que esta condición le permite el diseño y desarrollo eficiente de programas de orientación educativa adaptados a las necesidades del colectivo. Concretamente, Williams y Donald (2010) señalan la

conveniencia de abordar en esos programas preventivos tanto factores de protección (con apoyo social de pares o profesores, identificación y seguimiento de sujetos en riesgo, desarrollo de habilidades sociopersonales, implicación familiar), como factores de riesgo (con metodología docente eficaz y apoyo escolar).

En segundo lugar, a partir de la evaluación de necesidades efectuada y los estudios analizados, se propone diseñar programas de intervención preventivos de orientación personal y profesional para aplicar desde la etapa de educación primaria. Estos programas han de promover el adecuado desarrollo personal y social de estos estudiantes y de sus familias, así como facilitar la transición del alumnado a la etapa secundaria.

Estos programas han de trabajarse de forma colaborativa con el resto de los servicios y profesionales que trabajan con estas personas, teniendo en cuenta la idiosincrasia de esta población para que, partiendo de su realidad y respetándola, se alcancen los objetivos de forma eficaz, eficiente y efectiva.

En última instancia, dadas las limitaciones para la recogida de datos, en investigaciones futuras se propone ampliar y completar el análisis de las necesidades del colectivo con grupos de discusión en los que participen gitanos, y con entrevistas en profundi-

dad a familias, jóvenes y otros informantes claves, como profesorado del centro y otros profesionales del área de servicios sociales del ayuntamiento.

to. Sería muy interesante, asimismo, ampliar el estudio al colectivo de etnia gitana en general.

Referencias

- Albertí, M. y Romero, L. (2010). *Alumnado con discapacidad visual*. Barcelona: Graó.
- Alegre, M. A. y Benito, R. (2010). Los factores del abandono educativo temprano. España en el marco europeo. *Revista de Educación, no extraordinario*, 65-92.
- Álvarez, M. y Bisquerra, R. (2012). *Orientación educativa. Modelos, áreas, estrategias y recursos*. Madrid: Wolters Kluwer España.
- Álvarez, M. V., González, M. M., y San Fabián, J. L. (2010). *La situación de la infancia gitana en Asturias*. Recuperado de <http://www.observatoriodelainfancia-deasturias.es/documentos/infancia-gitana.pdf>
- Asensio, A. (2011). Absentismo y abandono escolar: una aproximación desde la perspectiva de género al estudio de las alumnas de etnia gitana del IES María Moliner. *Acciones e Investigaciones Sociales*, 29, 105-129.
- Bereményi, B. A. (2007). *Claro hijo, vaya a la escuela y si se aburre lo sacamos. Relaciones y experiencias de los gitanos de Badalona y los rom de Bogotá con la educación escolar*. Tesis defendida en la Universitat Autònoma de Barcelona, España. Recuperado de <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/5518/bab1de1.pdf?sequence=1>
- Caselles, J. F. (2005). El pueblo gitano y la educación: hacia la integración desde el respeto a la identidad. En C. Jiménez (Ed.), *Pedagogía diferencial. Diversidad y equidad* (pp. 173-208). Madrid: Pearson Educación.
- Derrington, C. (2007). Fight, flight and playing white: An examination of coping strategies adopted by Gypsy Traveller adolescents in English secondary schools. *International Journal of Educational Research*, 46(6), 357-367.
- Echeverría, B. (2007). *Perfil competencial de los orientadores: "Saber" y "Sabor"*. Recuperado de http://www.ub.edu/mide/publicacions/doc/12%20PERFIL%20ORIENTADORES_benito.pdf
- Fernandes, L. (septiembre, 2011). *Los gitanos de Trás-Os-Montes: Identidad heterogénea y pers-*

- pectiva escolar*. Trabajo presentado en las 31 jornadas de enseñantes gitanos, Oviedo. Resumen recuperado de http://aecgit.pangea.org/pdf/31jornadas/LIBRETA_31.pdf
- Fernández, E. (2012). Orientación y atención a la diversidad. En L. M. Sobrado, Autor y M. L. Rodicio. (Eds.), *Orientación educativa. Nuevas perspectivas* (pp. 113-133). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Fernández, R. A. (Ed.) (2008). *Medidas de atención a la diversidad*. Recuperado de http://www.educastur.es/media/publicaciones/apoyo/orientacion/medidas_atencion_diversidad.pdf
- Fernández, J. y Carrión, J. J. (2010). La formación de los profesionales de la orientación. En R. Bisquerra (Ed.), *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica* (pp. 415-425). Madrid: Wolters Kluwer España.
- Fernández, M., Mena, L., y Riviere, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España* (Núm. 29, Colección Estudios Sociales). Recuperado de https://obrasocial.lacaixa.es/deployedfiles/obrasocial/Estaticos/pdf/Estudios_sociales/vol29_completo_es.pdf
- Fernández-Gutiérrez, M., y Calero, J. (2014). Los costes no monetarios del abandono educativo prematuro: Una estimación en términos de años de buena salud. *Educación XXI*, 17(2), 241-263. doi: 10.5944/educxx1.17.2.11490
- Fonts, M. (2013). Análisis de las interacciones verbales en la formación de los docentes de lenguas. *Cultura y Educación*, 24(4), 453-465. doi: 10.1174/113564013808906898
- Fundación Secretariado Gitano (2013). *El alumnado gitano en secundaria: un estudio comparado*. Recuperado de <http://www.gitanos.org/upload/92/20/EstudioSecundaria.pdf>
- García, M., Casal, J., Merino, R., y Sánchez, A. (2013). Itinerarios de abandono escolar y transiciones tras la Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de Educación*, 361, 65-94. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2011-361-135.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- González, R. M., y Guinart, S. (Eds.) (2011). *Alumnado en situación de riesgo social* (Vol. 8, Colección Escuela Inclusiva: alumnos distintos pero no diferentes). Barcelona: Graó.
- Hombrados, M. I. y García, M. A. (2006). El análisis de necesidades en la intervención social. In

- M. I. Hombrados, M. A. García y T. López (Eds.), *Intervención social y comunitaria* (pp. 89-105). Málaga: Ediciones Aljibe.
- Jiménez, M. A. (2007). ¿Qué opinan los padres de hijos con necesidades educativas especiales, inmigrantes y gitanos sobre la escuela de sus hijos? *Bordón*, 59(1), 95-111.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Levinson, M. P. (2007). Literacy in English gypsy communities: Cultural capital manifested as negative assets. *American Educational Research Journal*, 44(1), 5-39. doi: 10.3102/0002831206298174
- Lizasoain, O. y Peralta, F. (2010). Atención a la diversidad. En R. Bisquerra (Ed.), *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica* (pp. 273-280). Madrid: Wolters Kluwer España.
- Martínez, M., Cachón, J., Zagalaz, M. L., y Molero, D. (2012). Los problemas de aprendizaje escolar de los niños gitanos desde la perspectiva del profesorado de primaria. *Educación Siglo XXI*, 30(2), 365-382.
- McMillan, J. H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa: una introducción conceptual*. Madrid: Pearson.
- Mena, L., Fernández, M., y Riviere, J. (2010). Desenganchados de la educación procesos, experiencias, motivaciones y estrategias del abandono y del fracaso escolar. *Revista de Educación*, nº extraordinario, 119-145.
- Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (2012). *Estrategia nacional para la inclusión social de la población gitana en España 2012-2020*. Recuperado de <http://www.msssi.gob.es/en/ssi/familiasInfancia/inclusion-Social/poblacionGitana/docs/EstrategiaNacionalEs.pdf>
- Myers, M., McGhee, D., y Bhopal, K. (2010). At the crossroads: Gypsy and Traveller parents' perceptions of education, protection and social change. *Race Ethnicity and Education*, 13(4), 533-548.
- Oliveira, J., Cardoso, M., y Delgado, P. (2013). A integração e sucesso escolar das crianças de etnia cigana: um desafio para a educação social em contexto escolar. In S. Torío, O. García-Pérez, J. V. Peña y C. M. Fernández (Eds.), *La crisis social y el estado del bienestar: Las respuestas de la pedagogía social* (pp. 304-309). Gijón: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Pascual, B., Amer, J., y March, M. X. (2013). Análisis de dos progra-

- mas contra el fracaso y el abandono escolar en Baleares. In S. Torío, O. García-Pérez, J. V. Peña y C. M. Fernández (Eds.), *La crisis social y el estado del bienestar: Las respuestas de la pedagogía social* (pp. 161-167). Gijón: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Roca, E. (2010). El abandono temprano de la educación y la formación en España. *Revista de Educación, n° extraordinario*, 31-62.
- Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Rosário, P., Núñez, J. C., Azevedo, R., Cunha, J., Pereira, A., y Mourao, R. (2014). Understanding gypsy children's conceptions of learning: A phenomenographic study. *School Psychology International, 35*(2), 152-166. doi: 10.1177/0143034312469304
- Rumberger, R. W., y Lin, S. A. (2008). *Why students drop out of school: A review of 25 years of research*. Recuperado de <http://www.slocounty.ca.gov/Assets/CSN/PDF/Flyer+-+Why+students+drop+out.pdf>
- Santana, L. E. (2010). Los orientadores como agentes de cambio. In R. Bisquerra (Ed.), *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica* (pp. 415-425). Madrid: Wolters Kluwer España.
- Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades (2013). *Objetivos educativos europeos y españoles. Estrategia educación y formación 2020. Informe español 2013*. Recuperado de <http://www.mecd.gov.es/dctm/inee/indicadores-educativos/informe-et20202013pdf?documentId=0901e72b81732dc8>
- Williams, S., y Donald, F. (2010). The school counselor's role in school dropout prevention. *Journal of Counseling and Development, 88*(2), 227-235.

María del Henar Pérez-Herrero. Doctora en Psicología y Licenciada en Pedagogía. Profesora Contratada Doctora en el Departamento de Ciencias de la Educación (Universidad de Oviedo). Vicedecana de Posgrado y Directora del Máster en Formación del Profesorado. Sus publicaciones se centran en Prácticas externas-Practicum, Educación emocional, Metodología e innovación docente en Educación Superior, Orientación Educativa Familiar y Relación centro educativo-familias-comunidad.

Ángela Antúnez Sánchez. Investigadora pre-doctoral. Culminada la Licenciatura en Psicología con Premio Extraordinario, finalizó el Máster en Formación del Profesorado (Orientación Educativa) y el Máster en Intervención e Investigación Socioeducativa. Actualmente desarrolla su tesis doctoral sobre abandono escolar en población gitana (beca predoctoral "Severo Ochoa"). Recientemente ha colaborado en la elaboración de un libro para la editorial Nova Science.

Joaquín-Lorenzo Burguera-Condon. Doctor en Pedagogía. Profesor Ayudante Doctor en el Departamento de Ciencias de la Educación (Universidad de Oviedo). Miembro del Comité de Innovación y coordinador de prácticas externas del Grado de Pedagogía. Revisor de revistas nacionales. Sus publicaciones se centran en Prácticas externas-Practicum, Metodología e innovación docente en Educación Superior, Evaluación de programas socioeducativos, Tutoría y Orientación Educativa.

Correspondencia. María del Henar Pérez-Herrero. Universidad de Oviedo, Facultad de Formación del Profesorado y Educación, Departamento de Ciencias de la Educación. C/ Aniceto Sela s/n 33005 Oviedo (Asturias). Telf.: 985102862. Email: henar@uniovi.es

Anexo

1. Rasgos del colectivo: Características socioculturales del colectivo que lo diferencian de otras etnias o grupos sociales.
 - 1.1. Fortalezas: Características del colectivo que son positivas para su desarrollo personal e integración social.
 - 1.1.1. Cohesión social: Alta percepción de pertenencia al colectivo y diferenciación frente a colectivos de otras etnias.
 - 1.1.2. Bilingüismo: Habilidad para comunicarse en español y portugués.
 - 1.2. Debilidades: Características del colectivo que limitan su desarrollo personal e integración social.
 - 1.2.1. Prioridades socioeconómicas: Intereses sociales y económicos del colectivo que limitan sus posibilidades de desarrollo personal y social.
 - 1.2.1.1. Supervivencia: Intereses económicos centrados en la supervivencia. Preocupación por priorizar gastos.
 - 1.2.1.2. Formar familia: Dar prioridad a casarse y tener hijos a edades tempranas.
 - 1.2.1.3. Incorporación al trabajo familiar: Participación en negocios familiares a edades tempranas.
 - 1.2.2. Hábitos de autocuidado y habilidades socio-personales: Escasez o ausencia de pautas básicas de higiene, alimentación, crianza, habilidades para relacionarse socialmente, etc.
 - 1.2.3. Atavismo: Pertenencia a una sociedad atrasada, en la que se mantienen formas de vida y costumbres arcaicas.
 - 1.2.4. Dependencia de los servicios sociales: Limitaciones para valerse por sí mismos económicamente y realizar algunas tareas y gestiones cotidianas de forma eficaz y eficiente.
 - 1.2.4.1. Dependencia de la educadora social: Incapacidad para resolver algunas tareas y gestiones cotidianas sin la ayuda de la educadora social.
 - 1.2.4.2. Dependencia de las ayudas sociales: Supervivencia gracias a la percepción del salario social básico.
2. Relación con la escuela y los aprendizajes académicos: Características que presentan los miembros del colectivo con respecto a las cuestiones escolares.
 - 2.1. Falta de interés por los estudios por parte de los niños y jóvenes: Escaso o nulo interés y motivación hacia el estudio.
 - 2.2. Infravaloración de la educación por parte de las familias: Falta de implicación de la familia como consecuencia de la escasa o nula valoración de la educación como elemento para el desarrollo integral de la persona.
 - 2.3. Implicación positiva de las familias: Asistencia y participación de la familia en las actividades organizadas por el colegio y por los Servicios Sociales del Ayuntamiento.
 - 2.4. Bajas expectativas académicas: Falta de aspiraciones de familias y jóvenes con respecto al desarrollo escolar de sus hijos y de ellos mismo, respectivamente.
 - 2.5. Dificultades de integración: Escasa adaptación a las normas sociales convencionales y/o problemas para integrarse en otros grupos sociales.]
 - 2.6. Desconocimiento: Falta de información de las familias y jóvenes de la organización y funcionamiento de los centros escolares.
 - 2.7. Temores: Inseguridad de familias y de jóvenes con respecto a su situación en el instituto.
 - 2.8. Diferenciación de género: Existencia de diferencias en el trato por parte de las familias y el acceso al instituto en función de si son varones o mujeres.
 - 2.9. Alto riesgo de abandono escolar: Elevada probabilidad de abandonar los estudios al terminar la etapa de escolarización en el centro escolar del barrio.
3. Respuesta de los diferentes servicios y/o agentes socioeducativos a las necesidades del colectivo: Actuaciones específicas de los organismos oficiales y del personal especializado del ámbito escolar y social para cubrir los déficits del colectivo.
 - 3.1. Respuesta de las administraciones locales y/o autonómicas.
 - 3.1.1. Programas Personalizados Individualizados: Documentos diseñados por la educadora social del Ayuntamiento para dar respuesta a las necesidades específicas de las familias.
 - 3.1.2. Aplicación del Plan Integral de Promoción de la Comunidad Gitano-portuguesa de Ribera de Arriba 2011-2016: Actuaciones realizadas para dar respuesta a las necesidades de vivienda, educación, formativo-laborales y de participación social que presenta el colectivo.
 - 3.2. Respuesta de las administraciones educativas.
 - 3.3. Respuestas conjuntas de las administraciones locales y/o autonómicas y de las administraciones educativas.
 - 3.4. Respuesta nula: Ausencia o ineficacia de las acciones emprendidas para cubrir los déficits del colectivo.
4. Propuestas de solución: Sugerencias de los entrevistados para satisfacer las necesidades del colectivo.

Fecha de recepción: 15/09/2016

Fecha de revisión: 15/12/2016

Fecha de aceptación: 19/12/2016

Revisores del año 2016

Reviewers in 2016

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

ISSN:1699-9517 · e-ISSN: 1989-9874

Alexandra Ribero Costa

*(Instituto Superior de Engenharia do Porto,
Portugal)*

Anabela Maria Sousa Pereira

*(Universidad Nacional de Educación a
Distancia, España)*

Alfredo Jiménez Eguizábal

(Universidad de Burgos, España)

Álvaro Muelas Plaza

*(Universidad Internacional de La Rioja,
España)*

Andrés Palacios Picos

(Universidad de Valladolid, España)

Arantzazu Rodríguez Fernández

(Universidad del País Vasco, España)

Bruno García Tardón

(Universidad Camilo José Cela, España)

Carolina González Hernando

(Universidad de Valladolid, España)

Célia Ribeiro

*(Universidade Católica Portuguesa,
Portugal)*

Gonzalo del Moral Arroyo

(Universidad Pablo de Olavide, España)

Jesús Nicasio García

(Universidad de León, España)

Jesús Vera Giménez

(Universidad de Valladolid, España)

José Augusto Marinho Alves

*(Cooperativa De Ensino Superior Politécnico
Universitário, Portugal)*

José M^a Madariaga Orbea

(Universidad del País Vasco, España)

M^a Ángeles Garrido Laparte

(Universidad de Zaragoza, España)

María Jesús Monteagudo Sánchez

(Universidad de Deusto, España)

María Jorge Ferro

(Universidade de Coimbra, Portugal)

Mercedes Belinchón Carmona

(Universidad Autónoma de Madrid, España)

Pedro Allueva Torres

(Universidad de Zaragoza, España)

Raquel Gilar Corbi

(Universidad de Alicante, España)

Rodrigo Pardo García
(Universidad Politécnica de Madrid, España)

Yolanda Troyano Rodríguez
(Universidad de Sevilla, España)

Tomás Ortiz Alonso
(Universidad Complutense de Madrid,
España)

Damos las gracias a todas las personas que han revisado los manuscritos presentados durante el año 2015, por su tiempo, dedicación y compromiso.

José Carlos Núñez Pérez
Director / *Editor*

José María Román Sánchez y
Víctor Santiuste Bermejo
Directores adjuntos / *Editors deputy*

Normas de publicación

Author guidelines

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

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

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

secretaria@revistadepsicologiayeducacion.es.

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

Formato y redacción.

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

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

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

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

Ficha de identificación:

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

En la primera página del artículo aparecerá primero el título y a continuación un **resumen** en español y un **abstract** en inglés, así como en el idioma original del artículo, redactados en un único párrafo de un mínimo de 150 y un máximo de 200 palabras cada uno. El contenido del mismo estará estructurado en cinco apartados: **antecedentes**, **objetivo**, **método** (dónde, cuándo y cómo se ha realizado la investigación, tamaño muestral, selección de los participantes, fuente de información y tipo de análisis estadístico), **resultados** (cifras más relevantes que den respuesta a los objetivos) y **conclusiones** (derivadas de los resultados presentados en el apartado de resultados). Será necesario, además, añadir entre **5 y 7 palabras clave/keywords** representativas y no incluidas en el título, tanto en español como en inglés, que serán extraídas, en la medida de lo posible, del Tesouro Europeo de Educación o del Tesouro de ERIC (Education Resources Information Center).

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

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

Al final del trabajo se incluirá la lista de **referencias** que, por orden alfabético

co, se presentará de acuerdo con las *normas APA, en su 6ª edición*. Las referencias, siempre en minúsculas y entre paréntesis con el año, irán dentro del texto y nunca a pie de página.

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

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

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

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

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