

Revista Electrónica
de Investigación y
Docencia

Reid

Revista Eletrônica
de Investigação e
Docência

ISSN: 1989-2446

Enero • Janeiro • 2017

17



<http://www.revistareid.net>

Reid

Nº 17 • enero 2017



Universidad de Jaén

Departamento de Pedagogía

Área MIDE

Grupo de Investigación IDEO (HUM 660)

Edificio de Humanidades y Ciencias de la Educación

Campus las Lagunillas, S/N

23071 – Jaén (España)

Universidad Federal de Santa Catarina (UFSC)

Florianópolis - Santa Catarina (Brasil)

Centro Universitario Barriga Verde (UNIBAVE)

Orleans - Santa Catarina (Brasil).

Edita:

© Grupo de Investigación IDEO (HUM 660)

Servicio de Publicaciones de la Universidad de Jaén

Dirección Web:

<http://www.revistareid.net>

Correo electrónico:

reid@ujaen.es

Fecha edición: 2017

ISSN: 1989-2446

Diseño:

Grupo de Investigación IDEO (HUM 660)

<http://www.grupoideo.net>

Portada: Columna de ladrillos en Guatavita (Colombia). Foto: Antonio Pantoja.



CONSEJO EDITORIAL

Director

Dr. Antonio Pantoja Vallejo
Universidad de Jaén (España)

Sudirector

Dr. Roberto Moraes Cruz
UFSC - Brasil

Secretaría técnica

Dra. Marlene Zwierewicz
UNIBAVE – Brasil

Secretaría adjunta

España: *Nuria Cantero Rodríguez y
Eladio Blanco López*
Brasil: *Taís Evangelho Zavareze*

Editor:

Dr. David Molero López-Barajas

Consejo Científico Internacional

España:

Dra. África Cámara Estrella – UJA
Dr. Álvaro Pérez García – SAFA
Dra. Ángeles Rebollo-Catalán – US
Dr. Antonio Hernández Fernández - UJA
Dr. Antonio Huertas Montes – Grupo IDEO – UJA
Dr. Antonio S. Jiménez Hernández - UHU
Dr. Antonio Matas Terrón – UMA
Dr. Christian Alexis Sánchez Núñez – UGR
Dra. Claudia De Barros Camargo - UJA
Dr. Cristóbal Villanueva Roa – Grupo IDEO - UJA
Dr. Emilio J. Martínez López – UJA
Dra. Encarnación Soriano Ayala – UAL
Dr. Eufasio Pérez Navío - UJA
Dr. Javier Marín López – UJA
Dr. Javier Rodríguez Moreno - UJA
Dr. José Antonio Delgado - UGR
Dr. José Antonio Torres González – UJA
Dr. Juan Carlos Tójar Hurtado – UMA
Dr. Juan José Leiva Olivencia – UMA
Dr. Juan Manuel Méndez Garrido – UHU
Dra. Juana M^a Ortega Tudela – UJA

Dra. Inés Muñoz Galiano - UJA
Dra. Lidia Santana Vega – ULL
Dra. M^a Ángeles Díaz Linares – Junta de Andalucía
Dra. M^a Carmen Martínez Serrano – UJA
Dra. M^a Carmen Pegalajar Palomino - UJA
Dra. M^a Dolores Molina Jaén – SAFA
Dra. M^a Jesús Colmenero Ruiz – UJA
Dra. M^a Pilar Berrios Martos - UJA
Dra. M^a Teresa Padilla Carmona – US
Dra. Marifé Sánchez García - UNED
Dr. Manuel Álvarez González - UB
Dr. Manuel Monescillo Palomo – UHU
Dra. Margarita Alcaide Risotto – Grupo IDEO - UCJC
Dra. Mayra Martínez Avidad – Grupo IDEO -UCJC
Dr. Miguel Pérez Ferra – UJA
Dr. Pedro A. Latorre Román – UJA
Dra. Pilar Arnáiz Sánchez – UM
Dr. Rafael García Pérez – US
Dra. Rocío Lorente García - UJA
Dra. Rocío Jiménez-Cortés – US
Dr. Santiago Debón Lamarque - UJA
Dra. Soledad Romero Rodríguez - US
Dr. Tomás J. Campoy Aranda - UJA

Brasil:

Dra. Ana Paula Bazo - UNIBAVE
Dra. Andréa Vieira Zanella - UFSC
Dr. Hélio Iveson Passos Medrado - UNISO
Dr. Jamir João Sarda Jr. – UNIVALI
PhD. João Henrique Suanno - UEG
Dr. Lucídio Bianchetti - UFSC
Dr. Marcos Antonio Tedeschi – UTP
Dra. Maria Juracy Filgueras Toneli - UFSC
Dra. Martha Kascnhy Borges – UDESC
Dra. Paula Alves de Aguiar - IFSC
Dra. Rachel Schindwein-Zanini - UFSC
Dr. Valdiney Gouveia – UFPB

Otros países:

Dra. Alicia Graziela Omar - CONICET (Argentina)
Dra. Alicia Teresita Izura – UNCUYO – Mendoza (Argentina)
Dra. Elna Vilar Beltrán - University of London (Reino Unido)
Dra. Cecilia Sayavedra - UNCUYO – Mendoza (Argentina)
Dra. Fernanda Ozollo - UNCUYO – Mendoza (Argentina)
Dr. Fernando Augusto de Sá Neves dos Santos (Portugal)
Dr. Gilmar Rolando Anaguano Jiménez – U. Medellín (Colombia)
Dr. Jerry Bosque Jiménez - Instituto Superior Manuel Fajardo (Cuba)
Dra. María Luisa Porcar – UNCUYO – Mendoza (Argentina)
Dra. María Madalena B. da Silveira Baptista - IPC (Portugal)
Dra. María Victoria Gómez de Erice – Univ. Cuyo (Argentina)
Dr. Miguel Vázquez Martí - Instituto Superior Manuel Fajardo (Cuba)
Dra. Mónica Matilla - Instituto Superior Manuel Fajardo (Cuba)
Dra. Teresa Salinas Gamero - Universidad Ricardo Palma (Perú)

Difusión:

José Marcos Resola Moral y Nuria Cantero Rodríguez.
Grupo IDEO.

ÍNDICE

Valoración del alumnado y el profesorado sobre la “docencia y tutoría” y “la gestión curricular” en el módulo de contabilidad y fiscalidad del ciclo formativo de administración y finanzas. M ^a JESÚS MARTÍNEZ LABELLA, JAVIER RODRÍGUEZ MORENO, M ^a DOLORES MOLINA JAÉN, EUFRASIO PÉREZ NAVÍO.....	7
A proposta de reforma do ensino médio no estado da Bahia nos anos 2000: o contexto de definição de textos. BENEDITO G. EUGÊNIO.	29
Engagement, autoeficacia, optimismo y situación laboral en docentes de educación básica. RITA ROS PÉREZ- CHUECOS	45
Representación social de los estudiantes de magisterio sobre los mayores: un estudio piloto. ANTONIO MATAS TERRÓN, JUAN JOSÉ LEIVA OLIVENCIA, PABLO D. FRANCO CABALLERO, ESTELA ISEQUILLA ALARCÓN	61
Asociación entre la práctica deportiva familiar y la habilidad cognitiva del alumnado. BEATRIZ BERRIOS AGUAYO, PEDRO ÁNGEL LATORRE ROMÁN, ANTONIO PANTOJA VALLEJO.....	79
La construcción de escenarios de futuro como herramienta para la educación ambiental en educación secundaria obligatoria. JUAN JOSÉ OCHANDO LÓPEZ, IGNACIO GARCÍA FERRANDIS, JAVIER GARCÍA GÓMEZ.....	93
Saúde docente: um estudo de caso nas escolas municipais de ensino fundamental do Município de Matinhos – Paraná – Brasil. JOSI KELLY LEITE DOS SANTOS, CLÓVIS WANZINACK.....	115
Análisis del apoyo académico familiar en estudiantes de educación básica secundaria en instituciones educativas del Municipio de Tuluá en Colombia. REINALDO CASTRILLÓN MOSQUERA, MANUEL SORIANO FERRER	129

VALORACIÓN DEL ALUMNADO Y EL PROFESORADO SOBRE LA “DOCENCIA Y TUTORÍA” Y “LA GESTIÓN CURRICULAR” EN EL MÓDULO DE CONTABILIDAD Y FISCALIDAD DEL CICLO FORMATIVO DE ADMINISTRACIÓN Y FINANZAS

M^a Jesús Martínez Labella

Universidad de Jaén, Jaén, España

Javier Rodríguez Moreno¹

Universidad de Jaén, Jaén, España

M^a Dolores Molina Jaén

Escuela Universitaria Sagrada Familia SAFA de Úbeda, Úbeda, España

Eufrasio Pérez Navío

Universidad de Jaén, Jaén, España

Resumen. La última reforma educativa de los Ciclos Formativos de la familia profesional de Administración (MECD, 2006) perseguía dar respuesta a los nuevos retos de esta Etapa educativa; algunos de ellos son reducir la tasa de abandono escolar y favorecer la inserción laboral, acercar la Formación Profesional a las competencias funcionales de la ciudadanía, hacer una enseñanza más flexible y poder compatibilizar vida laboral y aprendizaje a lo largo de la vida. Por ello, este trabajo, nos hemos planteado como objetivo central valorar la opinión tanto de alumnado como de docentes dos ámbitos como son “Gestión Curricular” y “Docencia y Tutoría” del módulo Contabilidad y Fiscalidad y así poder identificar los problemas y sus posibles soluciones con el objeto de ayudar a mejorar la formación profesional de los futuros Técnicos Superiores en Administración y Finanzas. Para ello, el método de estudio utilizado ha sido experimental a través de una escala tipo Likert con cinco alternativas. Siendo la muestra real del alumnado de 116 sujetos y la de docentes de 28. De los resultados obtenidos se desprende que el profesorado prioriza más que el alumnado las dimensiones trabajadas y podemos concluir que necesitamos una reforma pedagógica de la Formación Profesional para devolver la capacitación e imagen social de la misma y que los esfuerzos que se realizan desde la Gestión Curricular y la Docencia y Tutoría incidan directamente en una formación en Competencias.

Palabras clave: Ciclos Formativos, Administración de Empresas, Gestión Curricular, Docencia, Tutoría.

ASSESSMENT STUDENTS AND TEACHERS ON "TEACHING AND TUTORING" Y "CURRICULUM MANAGEMENT" MODULE IN ACCOUNTING AND TAXATION OF TRAINING CYCLE OF ADMINISTRATION AND FINANCE

Abstract. The latest educational reform of the training cycles of professional family Administration (MECD, 2006) aimed to respond to the new challenges of this educational stage; some of them are to reduce the dropout rate and encourage employment, bring vocational training closer to the functional

¹ Correspondencia: Javier Rodríguez Moreno. Universidad de Jaén. jrmoreno@ujaen.es

skills of citizenship, to make teaching a more flexible and able to accommodate to working life through all life. Therefore, in this paper, we have considered as main objective to know the level of satisfaction of both students and faculty in two areas such as "Management Curriculum" and "Teaching and Mentoring" of Ledger and taxation so we can identify problems and possible solutions in order to help improve the training of future Higher Technical Administration and Finance. We used an experimental research based on a Likert rating scale of five alternatives. We worked with a sample of 116 students and 28 teachers. The results show that the faculty prioritizes more than the students the worked dimensions and we can conclude that we need a pedagogical reform of Vocational Training to restore its credibility and reputation. The efforts made from the Curriculum Management and Teaching and Mentoring should also impact training in skills.

Keywords: Vocational Training, Business Administration, Management Curriculum, Teaching, Tutoring.

AVALIAÇÃO DOS ALUNOS E PROFESSORES SOBRE "DOCÊNCIA E TUTORIA" E "A GESTÃO CURRICULAR" NO MÓDULO DE CONTABILIDADE E TRIBUTAÇÃO DO CICLO FORMATIVO DE ADMINISTRAÇÃO E FINANÇAS

Resumo. A última reforma educacional dos Ciclos Formativos do âmbito profissional da Administração (MECD, 2006) tinha como propósito dar respostas aos novos desafios da referida etapa formativa, entre eles, reduzir a taxa de abandono escolar e favorecer a inserção laboral, aproximar a formação profissional às competências funcionais da cidadania, tornar o ensino mais flexível e capaz de conciliar vida profissional e aprendizagem ao longo da vida. É objetivo desta pesquisa avaliar a opinião de alunos e docentes das áreas de "Gestão Curricular" e "Docência e Tutoria" do módulo Contabilidade e Tributação e, dessa forma, identificar os problemas e as possíveis soluções, a fim de ajudar a melhorar a formação dos futuros Técnicos Superiores em Administração e Finanças. Para tanto, foi utilizado o método experimental e uma escala Likert um cinco alternativas. A amostra foi composta por 116 alunos e 28 docentes. Os resultados indicam que os professores priorizam mais do que os alunos as dimensões trabalhadas, condição que sugere uma reforma pedagógica da formação profissional para devolver a capacitação e a imagem social da mesma e que os esforços realizados a partir da Gestão Curricular e da Docência e Tutoria incidam diretamente em uma formação em competências.

Palavras-chave: Formação Profissional, Administração de Empresas, Gestão Curricular, Docência, Tutoria.

Introducción

Para dar una solución estructural a problemas como el de la calidad de la Formación Profesional -FP- y el de su adecuada articulación, la Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y la Formación Profesional (MECD, 2002) estableció el Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional -SNCFP- y más tarde en la reforma introducida con la LOE -Ley Orgánica de la Educación- se

planteó un nuevo currículo para los Ciclos Formativos de la familia profesional de Administración (MECD, 2006). En nuestro caso, para el Ciclo Formativo de “Administración y Finanzas” y más concretamente para el módulo de “Contabilidad y Fiscalidad”. Pero actualmente trabajamos con la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa -LOMCE- (MECD, 2013), por lo tanto, el marco normativo de referencia de esta investigación recae sobre el Real Decreto 1584/2011 (MECD, 2011) y la Orden de 11 de marzo de 2013 (CEJA, 2013).

La renovación de la oferta formativa que supuso la elaboración de un Catálogo de Cualificaciones Profesionales y, en el caso específico de la Formación Profesional Reglada -FPR- y el carácter obligatorio que se le dio al módulo “Formación en Centros de Trabajo” -prácticas formativas en empresas- hizo que los egresados en los programas de FP tuvieran un concepto más positivo de dicha formación (INEE, 2014). Así mismo, la opinión extendida entre empresarios sobre la formación y cualificación con que los jóvenes procedentes del sistema de FP llegan a sus empresas es positiva. Aun así, compartimos con (Blas, 2014) en señalar que algunas de las tareas u objetivos prioritarios deberían ser:

- la mejora de las prácticas laborales o Formación en Centros de Trabajo basada en una formación en competencias y cuya evaluación constante debe garantizar su eficacia como instrumento formativo singular,
- evitar la reimplantación de una doble vía en el sistema educativo, donde la FPR volvería a ser la segunda opción o vía que atiende al fracaso escolar,
- la formación y actualización continua del profesorado que imparte programas de Formación Profesional,
- el desarrollo de investigación didáctica y tecnológica en la formación profesional,
- el establecimiento de un sistema de garantía de calidad, no solo específico para la FP, sino extensible a todo el Sistema Nacional de Cualificaciones Profesional (SNCP), pues cualquier sistema debe disponer, por definición, de protocolos y controles que aseguren que desarrolla sus funciones en condiciones de calidad,
- la adecuación del SNCP español al Marco Europeo de Cualificaciones (Morales, 2010).

En el siguiente artículo se da a conocer la visión que tiene el alumnado y el profesorado sobre la Gestión Curricular y la Docencia y Tutoría; es decir, la aplicación de investigación didáctica y tecnológica en la Formación Profesional y cómo es ejercida la docencia y la acción tutorial, como dimensiones que ayudan a comprender el modelo de competencias que la legislación ofrece para esta etapa educativa (MEC, 2013; Tejada, 2005). En él, se identifica que trabajar por competencias es establecer, a partir de una tarea, las capacidades que se requieren para desempeñar una determinada habilidad de manera satisfactoria y, para este Ciclo en concreto, es necesario realizar un:

- Análisis constructivista que se enfoque en la actividad de trabajo (estudiado su dinámica, tomando en cuenta el contexto y la cultura en que tiene lugar la acción).
- Análisis ocupacional cuyo objeto sea el puesto de trabajo y la tarea que requiere ¿qué hace el trabajador, para qué lo hace y cómo lo hace?
- Análisis funcional del trabajo en sus utilidades y en su proyección a la vida laboral.

Por ello, creemos que el papel de los docentes ha quedado transformado, emergiendo nuevas funciones como la tutorización, la orientación, la motivación, la programación y, por tanto, adquiere nuevos roles profesionales -tutor, instructor, evaluador, ingeniero curricular, experto, tecnológico, gestor, evaluador, editor de documentos (Ramiro, 2012; Tejada 2009), que desarrolle las competencias profesionales necesarias en un mundo laboral como el actual.

En este sentido, el Ciclo Formativo de Administración y Finanzas tiene por competencia general (MECD, 2011) la de organizar y ejecutar las operaciones de gestión y administración en los procesos comerciales, laborales, contables, fiscales y financieros de una empresa pública o privada, aplicando la normativa vigente y los protocolos de gestión de calidad, gestionando la información, asegurando la satisfacción del cliente y/o usuario y actuando según las normas de prevención de riesgos laborales y protección medioambiental.

Así mismo, el Desarrollo curricular debe ser realizado por los centros docentes (CEJA, 2013), en virtud de su autonomía pedagógica, y desarrollarán su currículo mediante las programaciones didácticas en el marco del Proyecto Educativo de Centro. El equipo educativo será el responsable de su desarrollo, teniendo en cuenta la adecuación de los diversos elementos curriculares a las características del entorno social y cultural del centro docente, así como a las del alumnado.

Para concretar y, de manera general, el módulo Contabilidad y Fiscalidad del Ciclo Superior de Administración y Finanzas persigue formar al alumnado en ambas disciplinas, desde un marcado carácter competencial, de forma que adquieran los conocimientos teóricos suficientes y las habilidades prácticas necesarias para efectuar las tareas propias de un departamento administrativo-contable en una empresa. Así, el alumnado deberá ser capaz de llevar la contabilidad informatizada de una empresa en las operaciones más habituales y conocer y realizar las declaraciones de impuestos correspondientes.

Situación actual

El sistema de Formación Profesional actual (Arellano y Zubizarreta, 2013) tiene sus orígenes en tres modelos fundamentales: el modelo liberal de mercado inglés, el modelo francés de regulación por el Estado y el modelo corporativo y dual alemán (Greinert, 2004; Merino, 2009; Gairín, 2009). Estudios como los realizados por Murillo (2003), Zurita (2003), Merino (2003, 2005), Casares (2007), Merino y Llosada (2007),

West y Mujis (2008), Arana (2010), Ferrán (2012), Merino, (2013), Prieto (2013) así como los de Jiménez y García (2015), Torres et al., (2015) o Fernández y Real (2015) se centran en recoger la perspectiva tanto del profesorado como del alumnado, incidiendo en los discursos sobre la valoración que hacen de la Formación Profesional y la formación recibida en caso del alumnado así como sus aspectos positivos, necesidades detectadas y propuestas de mejora que ambas figuras aportan.

En cuanto al Ciclo Formativo de Grado Superior de Administración y Finanzas, hay algunas investigaciones que señalan y ponen de relevancia la importancia de este Ciclo y su conexión directa con la empresa (Agraso et al., 2015). Más concretamente en nuestra comunidad autónoma -Andalucía- hay que destacar el estudio de Romero et al., (2015), donde se pone de manifiesto las necesidades de orientación e información del alumnado de Formación Profesional.

Es necesario destacar el estudio realizado por Bragg y Manchester (2012), donde a través del programa anglosajón Creative Partnership, el alumnado tiene la oportunidad de ser escuchado, recogiendo su perspectiva de forma continuada a lo largo de la implementación del mismo, generando así, procesos de mejora continua.

Método

El objetivo principal del cuestionario ha sido conocer la valoración que el alumnado y el profesorado le da a una serie de cuestiones relativas a la gestión curricular y a la acción tutorial relativas al módulo de Contabilidad y Fiscalidad dentro del Ciclo Formativo de Grado Superior de Administración y Finanzas, queriendo contrastar las opiniones que tienen tanto docentes como alumnado y proponer soluciones que potencien la formación profesional y en particular revalorizar la función docente y profundizar en el trabajo por competencias del alumnado.

El método de estudio ha sido experimental a través de una escala de valoración tipo Likert con cinco alternativas que van de 1 (Nada de acuerdo) a 5 (Totalmente de acuerdo). Una vez diseñado el cuestionario de este trabajo y antes de ser pasado a alumnado y docentes, se ha validado su contenido y coherencia por medio de un juicio de expertos, para posteriormente aplicar una prueba piloto. Concretamente los cuestionarios fueron enviados a cinco docentes que imparten docencia en el Ciclo Formativo de Grado Superior de Administración y Finanzas en centros públicos de la Comunidad Autónoma de Andalucía y el pilotaje del cuestionario del alumnado fue llevado a cabo por alumnado de otros centro públicos que no participaban en esta investigación, concretamente fueron diez y elegidos al azar.

Cuando se pretende verificar si una pregunta es válida, si estimula información relevante y exacta, la redacción y la selección influyen en gran medida en la validez de la pregunta formulada. Ciertas preguntas que podrían ser válidas para ciertas personas, podrían no serlo para otro grupo. Cuánto menos tenga que reflexionar e interpretar el

sujeto, más válida será la respuesta. La validez implica una congruencia en el modo de plantear las cuestiones. La validez puede ser de contenido, de criterio y de constructo.

Por ello, se les pedía que valoraran cada una de las dimensiones desde una doble perspectiva; la validez del contenido y la validez de la comprensión. Para ello, se le formulaban 3 preguntas que debían valorar de 1 a 9 y si respondían una valoración por debajo de 5, tenían que decir qué modificaría. En cuanto a la validez del contenido se le preguntaba: ¿Las preguntas están correctamente categorizadas en esta variable? ¿Crees que las preguntas engloban la realidad de la variable? y ¿Consideras insuficientes el número de preguntas? En cuanto a la validez de la comprensión se les preguntaba: ¿La extensión de las preguntas de esta variable es correcta? ¿Los enunciados de las preguntas son comprensibles? y ¿El orden de las preguntas de esta variable te parece lógico?

Los resultados de la validación de los expertos nos hizo modificar cuatro ítems que estaban formulados de tal manera que incitaban a confusión por su ambigüedad. Respecto al pilotaje del cuestionario del alumnado, nos sugirieron reducir 3 ítems en la dimensión de “Gestión Curricular” y eliminar un ítem en la dimensión “Docencia y Tutoría”. Asimismo, nos solicitaron cambiar el concepto de Proyecto por el de Unidad Didáctica.

La distribución de contenidos ha sido estructurada desde los aspectos más generales del funcionamiento de un centro, un departamento y un aula a aspectos más didácticos, propios de la enseñanza en Ciclos Formativos. El número de ítems quedó configurado de la siguiente manera:

En cuanto al cuestionario pasado al profesorado:

- Dimensión Gestión Curricular: 17 ítems.
- Dimensión Docencia y Tutoría: 18 ítems.

En cuanto al cuestionario pasado al alumnado:

- Dimensión 1ª. Gestión Curricular: 14 ítems.
- Dimensión 2ª. Docencia y Tutoría: 17 ítems.

La cumplimentación de estos cuestionarios se ha llevado a cabo en siete Institutos Públicos de la Comunidad Autónoma de Andalucía, concretamente han sido cuatro centros de la provincia de Jaén y tres centros en la provincia de Huelva, siendo la población de estos cuestionarios, alumnado y docentes, objeto de estudio. En cuanto al alumnado la muestra real ha sido de 116 alumnos/as mientras que para el profesorado la muestra fue de 28.

En cuanto al análisis de los datos estadísticos, hemos hecho uso de herramientas de cálculo contenidas en el paquete estadístico SPSS. Además, los cuestionarios una vez validados, arrojaron un índice de fiabilidad elevado cuantificado con Alfa de Cronbach, concretamente en un 0.951 para el cuestionario de los docentes y un 0.934 para el

cuestionario del alumnado.

Resultados

El análisis de los resultados lo vamos a realizar desde una triple vertiente; por un lado vamos a analizar los resultados de los docentes, para luego pasar a comentar los resultados del alumnado y, por último, estableceremos una comparativa entre ambos grupos.

En relación a los resultados del cuestionario de los docentes

El profesorado entrevistado respondió a un total de 35 ítems relacionadas con su actividad profesional: 17 de ellas relacionadas con su gestión curricular y las 18 restantes con su docencia y tutoría.

Realizando la media de todas las preguntas de cada una de las dimensiones investigadas se obtiene un resultado de 3,7 para la Gestión Curricular y de un 3,6 para la Docencia y Tutoría. Al tratarse de una escala de 1 a 5, estos valores permiten afirmar que el profesorado realiza una labor aceptable en ambas dimensiones.

Estudiando los resultados por las variables socio-demográficas planteadas en el estudio se obtiene:

Tabla 1. Relación de las Dimensiones con las Variables Socio-Demográficas (*continúa*)

		<i>Gestión Curricular</i>		<i>Docencia y Tutoría</i>	
		<i>Media</i>	<i>Desviación</i>	<i>Media</i>	<i>Desviación</i>
Genero	Hombre	3,0	,73	3,2	,23
	Mujer	4,0	,23	3,7	,33
Edad	Menor de 30 años	-	-	-	-
	Entre 31 y 39	3,7	,65	3,6	,44
	Entre 40 y 49	4,3	-	3,7	-
	Entre 50 y 59	3,6	-	3,4	-
	60 años o más	-	-	-	-
Antigüedad docente	Entre 0 y 5 años	4,0	,26	3,8	,31
	Entre 6 y 10 años	4,0	-	3,3	-
	Entre 11 y 15 años	2,5	-	3,1	-
	Entre 16 y 20 años	-	-	-	-
	21 años o más	3,6	-	3,4	-
Situación Laboral	Funcionario definitivo	3,0	,73	3,2	,23
	Funcionario provisional	3,8	-	3,5	-
	Docente interino con vacante	4,0	,21	3,8	,45
	Docente interino con sustitución	4,3	-	3,7	-
Situación Administrativa	Docente	-	-	-	-
	Tutor/a	3,9	,27	3,6	,32
	Jefe/a de departamento	2,5	-	3,1	-
	Jefe/a de estudio	-	-	-	-
	Director/a	-	-	-	-
	Secretario/a	-	-	-	-

Tabla 1 (continuación). Relación de las Dimensiones con las Variables Socio-Demográficas

		<i>Gestión Curricular</i>		<i>Docencia y Tutoría</i>	
		<i>Media</i>	<i>Desviación</i>	<i>Media</i>	<i>Desviación</i>
Antigüedad impartiendo Contabilidad y Fiscalidad	Entre 0 y 5 años	3,8	,64	3,6	,39
	Entre 6 y 10 años	3,6	-	3,4	-
	Entre 11 y 15 años	-	-	-	-
	Entre 16 y 20 años	-	-	-	-
	21 años o más	-	-	-	-
Horas de Formación Continua en el último sexenio	No he recibido formación	2,5	-	3,1	-
	Menos de 30 horas	3,8	-	3,5	-
	Entre 30 y 60 horas	3,8	,22	3,6	,50
	Entre 61 y 120 horas	-	-	-	-
	120 horas o más	4,2	,08	3,7	,04
Organismos de formación	CEP	3,9	,38	3,8	,42
	Sindicatos	4,1	,12	3,5	,27
	Universidad	3,8	-	3,5	-
	Administración educativa	-	-	-	-

Fuente: Propia

La Tabla 1 muestra la media y desviación típica obtenida para cada dimensión en cada una de las categorías de las variables socio-demográficas estudiadas. Para determinar cuáles de estas variables influyen, de forma estadísticamente significativa, en las respuestas del profesorado al cuestionario planteado es necesaria la realización de ciertas pruebas de inferencia estadística.

La prueba de Kolmogorov-Smirnov a la que fueron sometidos los valores de cada una de las dimensiones no ha resultado significativa, es decir, puede aceptarse la hipótesis de normalidad en las variables analizadas, lo que permite el empleo de técnicas estadísticas paramétricas en el análisis de los datos.

Para el género, al tratarse de una variable dicotómica, se emplea una prueba T de Student:

Tabla 2. Prueba T de Student (continúa)

		<i>Prueba de Levene para la igualdad de varianzas</i>		<i>Prueba T para la igualdad de medias</i>						
								<i>95% Intervalo de confianza para la diferencias</i>		
		<i>F</i>	<i>SIG.</i>	<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>Sig. Bilateral</i>	<i>Diferencia de Medias</i>	<i>Error típ. de diferencias</i>	<i>Inferior</i>	<i>Superior</i>
Gestión Curricular	Se han asumido varianzas iguales	18,698	,008	-3,007	5	,030		,32124	-1,79158	-,14004
	No se han asumido varianzas iguales			-1,835	1,077	,304	-,96581	,52630	-6,61906	4,68744

Tabla 2 (continuación). Prueba T de Student

		<i>Prueba de Levene para la igualdad de varianzas</i>		<i>Prueba T para la igualdad de medias</i>						
								<i>95% Intervalo de confianza para la diferencias</i>		
		<i>F</i>	<i>SIG.</i>	<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>Sig. Bilateral</i>	<i>Diferencia de Medias</i>	<i>Error típ. de diferencias</i>	<i>Inferior</i>	<i>Superior</i>
Docencia y Tutoría	Se han asumido varianzas iguales	,150	,714	-1,748	5	,141	-,46319	,26495	-1,14427	,21788
	No se han asumido varianzas iguales			-2,092	2,881	,131		,22145	-1,18474	,25835

Fuente: Propia

Esta prueba concluye -Tabla 2- que el sexo del entrevistado no ha sido determinante en la media calculada de sus respuestas en cada una de las dimensiones analizadas. En el caso de la gestión curricular, la prueba de Levene informa de que las varianzas entre hombres y mujeres son considerablemente diferentes, siendo la dispersión de respuestas en el sexo masculino mucho más elevada: 0,73 frente a 0,23 de desviación típica (ver tabla de descriptivos).

El resto de variables socio-demográficas presentan más de dos categorías, por lo que para realizar los contrastes de hipótesis de igualdad de medias, resulta necesario recurrir a pruebas Anova de un factor.

La antigüedad como docente resulta significativa en las respuestas ofrecidas en el bloque de la dimensión de gestión curricular, siendo especialmente baja, 2,5, la puntuación media obtenida entre los docentes de entre 11 a 15 años de antigüedad, frente al 4,0 de los que llevan 10 o menos años en el cuerpo.

La situación administrativa también es una variable socio-demográfica determinante en la forma de responder al bloque de preguntas de la dimensión de gestión curricular: entre los docentes tutores la media de sus respuestas asciende a un 3,9 mientras que entre los jefes/as de departamento desciende a un 2,5.

Las horas dedicadas a la formación continua en el último sexenio son directamente proporcionales a la puntuación obtenida en la dimensión de gestión curricular: la puntuación más baja de esta dimensión (2,5) se obtiene entre aquellos que no cursaron ninguna acción formativa, le siguen con un 3,8 los que afirmaron recibir formación de hasta 60 horas; y el máximo (4,2) se alcanza en el grupo de docentes que llevaron a cabo más de 120 horas de formación. El índice de correlación de Pearson calculado para las variables Gestión Curricular y Horas de formación asciende a 0,838 (máximo 1) lo que prueba, estadísticamente, la elevada dependencia entre ambas.

El resto de variables socio-demográficas del estudio no resultan influyentes, desde el punto de vista estadístico, en la dimensión de Gestión Curricular.

Las pruebas estadísticas a las que han sido sometidas las respuestas del profesorado a las cuestiones relativas a Docencia y Tutoría no prueban que las variables socio-demográficas analizadas influyan en los resultados de esta dimensión.

En relación a los resultados del cuestionario del alumnado

En este cuestionario, el alumnado respondió a un total de treinta y un ítems, concretamente catorce de ellos relacionadas con su gestión curricular y diecisiete relacionadas con la docencia del docente y la acción tutorial. El modo de responder a las preguntas es el mismo que se utilizó para el cuestionario de los docentes.

Realizando la media de las puntuaciones otorgadas a las preguntas de cada bloque se obtiene que bajo el criterio del alumnado, el profesorado merece un 2,72 en la dimensión de Gestión Curricular y un 2,66 en la dimensión de Docencia y Tutoría. En la escala de 1 a 5 empleada, estas puntuaciones permiten concluir que según el alumnado el trabajo de su profesorado en estas dimensiones es aceptable, aunque no destacan.

Analizando los resultados por las variables socio-demográficas planteadas en el estudio se obtiene:

Tabla 3. Relación de las Dimensiones con las Variables Socio-Demográficas (*continúa*)

		<i>Gestión Curricular</i>		<i>Docencia y Tutoría</i>	
		<i>Media</i>	<i>Desviación</i>	<i>Media</i>	<i>Desviación</i>
Género	Hombre	2,9	,56	2,7	,95
	Mujer	2,7	,49	2,7	,42
Edad	18 años	2,5	-	2,7	-
	Entre 19 y 25 años	2,7	,42	2,6	,53
	Entre 26 y 30 años	2,3	,38	2,6	,51
	31 años o más	3,6	,43	3,5	,71
Titulación de acceso	Ciclo formativo o antigua FP1 o FP2	2,9	,13	2,7	,40
	Bachillerato	2,7	,31	2,6	,52
	BUP	-	-	-	-
	Prueba de acceso a Ciclo	2,5	,56	2,4	,53
	ESO	-	-	-	-
	COU	3,4	,51	3,1	,47
Otra formación	No poseo nada	2,5	-	1,4	-
	Solo he realizado cursos	2,6	,46	2,4	,41
	Ciclo de Grado Medio/FP1	2,6	,54	2,5	,54
	Ciclo de Grado Superior/FP2	3,1	,51	3,0	,35
	ESO/BUP	2,7	,47	2,8	,10
	COU/BACHILLER	2,8	,56	3,0	,66
	Título Oficial de Idiomas	-	-	-	-
Situación laboral	Estudiante y no busco trabajo	2,8	,45	2,7	,60
	Estudiante y en paro	2,6	,47	2,6	,51
	Estudiante y funcionario	-	-	-	-
	Estudiante y trabajador fijo	3,3	-	2,9	-
	Estudiante y trabajador eventual	2,8	,25	2,4	,58
	Estudiante y trabajador en prácticas	-	-	-	-

Tabla 3 (continuación). Relación de las Dimensiones con las Variables Socio-Demográficas

		<i>Gestión Curricular</i>		<i>Docencia y Tutoría</i>	
		<i>Media</i>	<i>Desviación</i>	<i>Media</i>	<i>Desviación</i>
Relación del ciclo con su actividad laboral actual o futura	No está relacionada	2,5	-	1,4	-
	Poco relacionada	2,1	-	1,7	-
	Muy relacionada	2,9	,78	2,7	,87
	Estrechamente relacionada	2,8	,40	2,9	,15
	Es por encontrar trabajo	2,7	,40	2,7	,41
Motivo de matriculación	Académico (Necesito el título)	2,4	,66	2,2	,00
	Profesional (Mejorar en mi profesión o me lo ha pedido la empresa)	3,0	,59	2,9	1,16
	Social (Nueva experiencia)	2,6	-	2,2	-
	Formación (Mejorar mi Currículum)	2,7	,57	2,7	,52
	Laboral (Poder encontrar un trabajo)	2,8	,45	2,8	,42
Dedicación diaria al estudio	Ninguna	-	-	-	-
	Entre 1 y 2 horas	2,6	,44	2,5	,56
	Entre 3 y 4 horas	2,8	,61	2,9	,59
	5 horas o más	2,9	,31	2,4	,68
Perspectivas al acabar el Ciclo	Ninguna, está mal el mercado laboral	-	-	-	-
	Poder empezar a mandar Currículum	3,0	,28	2,6	,33
	Poder ascender en la empresa	-	-	-	-
	Seguir estudiando	2,7	,44	2,6	,60
	Encontrar trabajo rápidamente	2,6	,60	2,7	,69

Fuente: Propia

Las variables calculadas -Tabla 3- como medias de las respuestas de los bloques de preguntas de las dimensiones Gestión Curricular y Docencia y Tutoría se ajustan a la normalidad, según la prueba de Kolmogorov-Smirnov a la que han sido sometidos sus valores. Por lo que está justificado el empleo de técnicas paramétricas en la realización de pruebas inferenciales.

Tabla 4. Prueba de Kolmogorov-Smirnov

		<i>Gestión Curricular</i>	<i>Docencia y Tutoría</i>
Parámetro normales	Media	2,7199	2,6578
	Desviación Típica	,50833	,59364
Diferencias más extremas	Absoluta	,084	,110
	Positiva	,084	,110
	Negativa	-,064	-,079
Z de Kolmogorov-Smirnov		,452	,591
Sig. Asintót. (bilateral)		,987	,876

Fuente: Propia

Las pruebas ANOVA a las que han sido sometidos los datos de las dos dimensiones en análisis -Tabla 4- tomando como factor las variables socio-demográficas del cuestionario, han resultado significativas en algunos cruces.

En la valoración de la dimensión Gestión Curricular, la edad del alumnado ha influido a la hora de responder: los mayores de 30 años otorgan las calificaciones más elevadas (3,6) a su profesorado, mientras que los menores de 30 oscilan entre el 2,3 de

los del intervalo de 26 a 30 años y el 2,7 con el que puntúan a su profesorado el alumnado que tienen entre 19 y 25 años.

La titulación de acceso al Ciclo Formativo también provoca diferencias en las valoraciones de la Gestión Curricular por parte del alumnado. De acuerdo a lo analizado en el párrafo anterior, los alumnos más mayores que proceden del antiguo COU son los que puntúan de forma más elevada 3,4; mientras que los que realizaron prueba de acceso lo hacen a la baja (2,5).

El hecho de poseer otro tipo de formación marca diferencias entre el alumnado en el momento de valorar la labor de su profesorado en lo relativo a Docencia y Tutoría. La puntuación más baja procede del alumnado que no posee ninguna otra formación (1,4) mientras que asciende a 3,0, entre los que posee los títulos de Bachillerato, COU, FP2 o equivalentes.

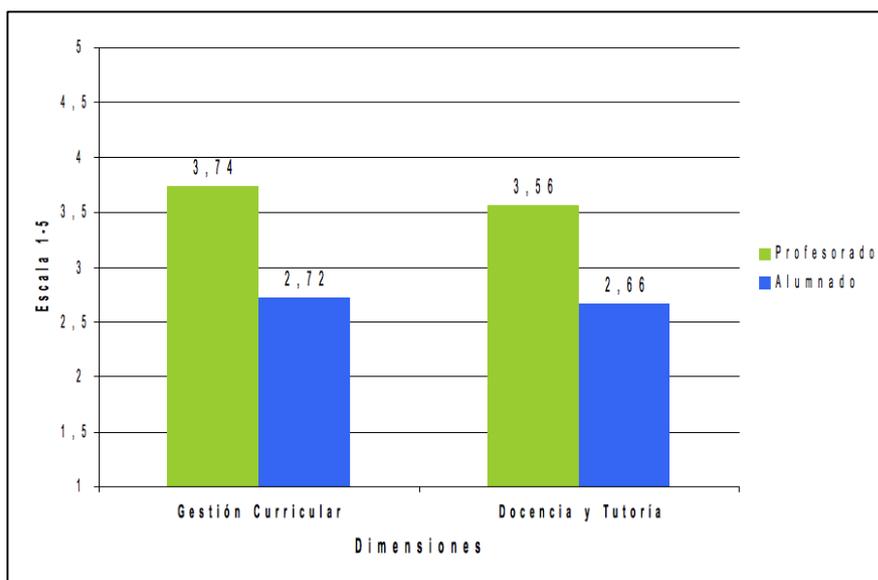
El alumnado puntúa de forma estadísticamente similar la tarea de su profesorado en lo relativo a la Gestión Curricular y la Docencia y Tutoría. Tampoco influyen de manera estadísticamente significativa en las respuestas la situación laboral, la relación del ciclo con su actividad laboral actual o futura, los motivos de matriculación en el ciclo formativo, las horas de dedicación diaria al estudio ni las perspectivas laborales al acabar el ciclo formativo.

Comparativa profesorado y alumnado

Realizando una comparación entre las respuestas de alumnado y profesorado a cada uno de los bloques de preguntas diseñados en el cuestionario. De esta forma puede darse respuesta a si profesorado y alumnado coinciden o no en la valoración de la labor de los docentes en la gestión curricular y en la tutoría y docencia.

De los datos expuestos en los apartados anteriores de este artículo se desprende que el profesorado opta por valoraciones considerablemente más elevadas que el alumnado para valorar el trabajo docente en las dos dimensiones analizadas.

Figura 1. Comparativa profesorado-alumnado en Gestión Curricular y Tutoría y Docencia.



Fuente: Propia

En el caso de la Gestión Curricular -Figura 1- la diferencia entre los dos grupos entrevistados alcanza un punto en la escala de 1 a 5 utilizada. Así el profesorado considera que su trabajo en relación a la Gestión Curricular merece un 3,74 frente al 2,72 con el que le puntúa su alumnado.

En la dimensión de Docencia y Tutoría la diferencia son nueve décimas las que diferencian la valoración media de las respuestas del profesorado (3,56) y las del alumnado (2,66)

Al disponer de las respuestas a cada una de las más de treinta preguntas que fueron formuladas a los entrevistados, se considera pertinente descubrir los puntos en los que se produce la mayor disparidad de opiniones entre alumnado y profesorado. Este procedimiento se ha realizado mediante el empleo de pruebas T de Student tomando como variable independiente el colectivo de pertenencia del entrevistado.

Gestión curricular

En la dimensión de Gestión Curricular, se obtiene una serie de aspectos en la que las diferencias superan un punto (recuérdese que se emplea una escala de 1 a 5). Mención especial merecen tres de ellos en los que el alumnado apenas considera suficiente la labor del profesorado pero este último se puntúa de forma elevada.

El profesorado considera sobresaliente su trabajo en la realización de actividades para detectar los conocimientos previos del alumnado (4,4) y en su coordinación con otros docentes del departamento (4,4), sin embargo, según el alumnado, estos aspectos, valorados en su profesorado no merecen una calificación superior al 2,6.

El profesorado no merece, según su alumnado, el aprobado en lo relativo al diagnóstico de sus necesidades y características (2,45); por el contrario, el profesorado puntúa con un 3,6 su desempeño en esta cuestión.

Ambos grupos de entrevistados coinciden en valorar a la baja, sin alcanzar el aprobado, la labor del profesorado en lo relativo a la atención del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en la programación (2,4 entre el alumnado y 2,49 entre el profesorado), el trabajo en clase de aspectos como hábitos de estudio, autoestima, trabajo en equipo, liderazgo... (2,0 entre el alumnado y 2,4 entre el profesorado) y en lo relativo a involucrar al departamento de orientación en aspectos relacionados con los módulos (2,1 en ambos grupos).

La necesidad de que el docente debe prepararse las clases presenta un grado de concordancia elevado tanto en el alumnado (4,1) como en el propio profesorado (4,4). También coinciden en valorar al alza, por encima de 4, las actividades que se realizan en clase ya que están relacionadas con el logro de los objetivos marcados.

El cuerpo docente valora, por encima de todas las demás preguntas, con una calificación media de 4,6, el grado en el que considera que son reales y aplicables los contenidos del módulo que imparte. En este caso el alumnado, reduce la calificación más de un punto, hasta el 3,5.

Docencia y tutoría

No hay similitud entre las opiniones del profesorado y alumnado en la mayoría de los aspectos cuestionados en el bloque de docencia y tutoría.

Los docentes eligen las calificaciones más elevadas de la escala proporcionada para valorar su opinión acerca de si consideran necesario motivar al alumnado para que mejore sus resultados (4,9 sobre 5); sin embargo, esta motivación no es del todo percibida por los estudiantes que puntúan con un 2,7 la pregunta si el docente le motivó lo suficiente.

El alumnado no considera que plantee a su profesorado cuestiones no académicas en las tutorías (1,7), sin embargo, los docentes sí lo piensan, y elevan esta valoración a 3. Además, el profesorado sí considera necesario tratar estos temas en las tutorías (3,9) mientras que el alumnado se posiciona en niveles intermedios de acuerdo (2,5).

Profesorado (2,3) y alumnado (1,8) coinciden en valorar a la baja el uso de las tutorías virtuales; y también lo hacen, pero al alza, a la hora de valorar la necesidad de docencia bilingüe en los ciclos formativos de la rama de administración de acuerdo a la actual realidad laboral (3,8 y 3,9, respectivamente).

El profesorado se distingue por usar una variedad suficiente de herramientas TIC en el desarrollo de los módulos que imparte (4,0), por potenciar el desarrollo cognitivo y personal de su alumnado (4,0) y en especial, por facilitar que el alumnado vaya construyendo su propio conocimiento (4,4). Sin embargo, estos hechos no son

percibidos de manera suficiente por los estudiantes que les otorgan puntuaciones de 2,2, 2,4 y 2,7 en el mismo orden.

El alumnado considera que la docencia recibida es de una calidad aceptable y suficiente (3,0), aunque el profesorado la considera sobresaliente (4,4).

Discusión y conclusiones

El profesorado de esta etapa educativa en su mayoría son mujeres, con cierta antigüedad en el ciclo, alrededor de 10 años como media y que se toma en consideración la formación continua ya que se forma regularmente. El alumnado generalmente, son varones de edad media, alrededor de 30 años, y que acceden a este ciclo por haber realizado el ciclo formativo de grado medio correspondiente o la antigua FP1 o FP2, aunque también acceden desde Bachillerato en un alto porcentaje y con la motivación personal de buscar trabajo y ampliar su formación, y para ello dedican tiempo suficiente al estudio.

Resumiendo la opinión de alumnado y profesorado en la dimensión de Gestión Curricular, hay que destacar la gran diferencia que hay en la percepción que tiene el profesorado y alumnado en algunas cuestiones, por ejemplo, en lo referente a la detección de ideas previas, ya que el alumnado no la percibe y tampoco perciben que se prevean sus necesidades. Este aspecto nos parece a destacar ya que las propuestas básicas de un aprendizaje constructivo necesita conocer las ideas previas del alumnado y las necesidades que tiene respecto al aprendizaje, para desarrollar las competencias necesarias para una formación útil a la sociedad actual. El alumnado percibe que el profesorado se prepara sus clases adecuadamente y que los contenidos impartidos son relevantes, no obstante, no valoran de igual modo las actividades realizadas en cuanto a su finalidad y utilidad. Aunque hay que destacar que el alumnado de menor edad valora al profesorado con puntuaciones más bajas y podríamos pensar que el alumnado de mayor edad es más reflexivo y percibe más las actitudes pedagógicas de su profesorado. Por otro lado, el alumnado además es tajante y no percibe que el profesorado tenga en cuenta las Necesidades Específicas de Apoyo Educativo en el aula.

Además en la dimensión que hace referencia a la Docencia y a la Tutoría no hay acuerdo entre profesorado y alumnado. Los docentes no perciben que la acción tutorial ayude a un desarrollo integral de la persona, y no se utilizan tutorías telemáticas. Tampoco hay acuerdo en la docencia propiamente dicha, el alumnado confirma que no se utilizan las TIC como apoyo a la misma y no se ven especialmente motivados por el profesorado, valorando la docencia en general con un simple aprobado, en contraposición al profesorado, que la considera sobresaliente.

Es decir, empleando el vocabulario de calificaciones escolares habituales, puede concluirse que el profesorado autoevalúa su labor en los ámbitos analizados con un Notable, y el alumnado las rebaja a un Aprobado.

En general, la tónica de los resultados concluye que existen dos puntos de vista en los aspectos analizados: el profesorado se muestra optimista y orgulloso en la labor realizada descrita por la mayoría de las cuestiones planteadas, mientras que el alumnado no las percibe con tal claridad, y en algunos casos de manera insuficiente. Más concretamente, en relación con nuestro objeto de estudio, consideramos un problema la diferencia de criterios y pensamos que en una etapa tan ligada a la práctica se debe articular el currículo de forma más útil y funcional. En cuanto a la docencia y tutoría coincidimos con el estudio de Romero et al. (2015), donde pone de manifiesto las necesidades de orientación e información del alumnado de Formación Profesional en la comunidad autónoma de Andalucía y consideramos que estas deben ser gestionadas desde la tutoría.

Por ello, para optimizar la labor del docente, compartimos con Fernández (2009) y París, Tejada y Coiduras (2014), en reivindicar la profesionalización de los profesionales de la FP a través de un grado o máster universitario que desarrolle:

- Identidad profesional, pues se identificarían diferentes perfiles profesionales acordes con los escenarios de trabajo y sus requerimientos.
- Reconocimiento sobre el desempeño profesional, esta vertiente daría lógica al planteamiento competencial y a la integración de la teoría con la práctica profesional (Paquay, 2012).
- Calidad sobre las acciones profesionales implementadas; sin olvidar que esta formación inicial deberá complementarse con formación continua proveniente de diferentes contextos formales, no formales e informales.
- Proyección laboral en un mundo laboral cambiante.

En esta línea planteamos una pedagogía que dé respuesta a las exigencias que demanda el mercado laboral actual. Incluir las competencias en nuestro sistema educativo y en concreto en FP implica repensar todos los elementos del currículo con el objetivo de plantear un cambio en la concepción del aprendizaje y en las prácticas docentes: “La integración se juega, no en el diseño, sino en su implementación en escuelas y aulas” (Roselló y Pinya, 2014). Además, considerando que fue en esta etapa educativa donde primero se habló de competencias y en concreto de competencias profesionales, se debe aprovechar la posibilidad de utilizar el proyecto final como vertebrador de las mismas. Si mejoramos las competencias profesionales, el mercado laboral, requerirá de estos profesionales y será la forma de reivindicar el valor de esta etapa educativa y su imagen social, y para esto se necesita un profesorado que cuente con una capacitación tanto a nivel científico como pedagógico (Escámez, 2013; Perrenoud, 2004; Tejada, 2009), apropiado a la demanda social actual.

Referencias

- Agraso, L. R., Sánchez, A. F. R. y Cerqueiras, E. M. B. (2015). La Formación Profesional Dual: comparativa entre el sistema alemán y el incipiente modelo español. *Revista Española de Educación Comparada*, 149-166.
- Arana, J. (2010). La formación ocupacional por competencias y su certificabilidad y convalidación con la Formación Profesional Reglada. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10481/15081>
- Arellano, P. R. y Zubizarreta, A. C. (2013). Análisis de la situación de la formación profesional desde el punto de vista de sus protagonistas. *Educatio Siglo XXI*, 31(2), 255-276.
- Blas, F. A. (2014). Situación actual de la Formación Profesional en España. La Formación Profesional ante el desempleo. *Cuadernos*, 13, 17-33.
- Bragg, S. y Manchester, H. (2012). Pedagogies of Student Voice. *Revista de Educación*, 359, 143-163.
- Casares, E. (2007). Estudio descriptivo de los programas de garantía social de iniciación profesional en los centros de Granada. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10481/1662>
- CEJA (2013). Orden de 11 de marzo de 2013, por la que se desarrolla el currículo correspondiente al título de Técnico Superior en Administración y Finanzas (BOJA, 22 de abril de 2013).
- Escámez, J. (2013). La excelencia en el profesor universitario. *Revista Española de Pedagogía*, 254, 11-27.
- Fernández, J. (2009). Profesionalización docente en el escenario de la Europa de 2010. Una mirada desde la formación. *Revista de Educación*, 349, 463-477.
- Fernández, J. A. y Real, M. R. (2015). De los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) como medida de prevención del fracaso escolar a la Formación Profesional Básica. Un estudio sobre el éxito y fracaso de alumnos en riesgo de exclusión educativa en Educación Secundaria. *Revista de Investigación en Educación*, 13(1), 105.
- Ferrán, C. M. (2012). Percepciones de distintos agentes sociales acerca de la educación formal de los chicos y chicas tutelados. *Educatio Siglo XXI*, 30(2), 185-206.
- Gairín, J. (2009). Formación profesional y ocupacional en el marco de la formación permanente. Una visión desde Europa, en J. Gairín, M. A. Essomba, y S. Muntané, (coords.) *La calidad de la Formación Profesional en Europa, hoy*. Madrid: Wolters Kluwer, 171-214.
- Greinert, W. D. (2004). Los sistemas europeos de FPI: algunas reflexiones sobre el contexto teórico de su evolución histórica. *Revista de FPI*, 32.

- INEE (2014) Sistema estatal de indicadores de la educación 2014. Madrid: MECD.
- Jiménez, E. G. y García, R. L. (2015). Recorrido por la imagen social de la formación profesional: un camino hacia su revalorización. *Revista Española de Educación Comparada*, 26, 119-134.
- MECD (2002). Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y la Formación Profesional (BOE, 20 de junio de 2002).
- MECD (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación (BOE, 4 de mayo de 2006).
- MECD (2011). Real Decreto 1584/2011, de 4 de noviembre, por el que se establece el Título de Técnico Superior en Administración y Finanzas y se fijan sus enseñanzas mínimas (BOE, 15 de diciembre de 2011).
- MECD (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, de mejora de la calidad educativa (B.O.E. de 10 de diciembre de 2013).
- Merino, R. (2003). Luces y sombras de la reforma de la Formación Profesional: la visión de los profesores de Enseñanza Secundaria. *Aula Abierta*, 82, 5-27.
- Merino, R. (2005). De la LOGSE a la LOCE. Discursos y estrategias de alumnos y profesores ante la reforma educativa. *Revista de Educación*, 336, 475-503.
- Merino, R. y Llosada, J. (2007). ¿Puede una reforma hacer que más jóvenes escojan formación profesional? Flujos e itinerarios de formación profesional de los jóvenes españoles. *Tempora*, 10, 215-244.
- Merino, R. (2009). El sistema de formación profesional en España: tendencias y debates, en J. Gairín, M. A. Essomba y S. Muntané (coords.) *La calidad de la Formación Profesional en Europa, hoy* (pp. 131-168). Madrid: Wolters Kluwer.
- Merino, R. (2013). Las sucesivas reformas de la formación profesional en España o la paradoja entre integración y segregación escolar. *Education Policy Analysis Archives*, 21(66).
- Morales, J. A. (2010). Espacio europeo de educación y formación profesional: estrategias e instrumentos. Formación XXI. *Revista De Trabajo y Formación*, 15. Recuperado de <http://formacionxxi.com/porqualMagazine/do/print/magazineArticle/2>.
- Murillo, F. J. (2003). La investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica. Revisión internacional del estado del arte. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Paquay, L. (2012). Continuité et avancées dans la recherche sur la formation des enseignants. *Les Cahiers de recherche du Girsef*, 90.
- Paris, G., Tejada, J. y Coiduras, J. (2014). La profesionalización de los profesionales de la Formación para el Empleo en constante [in]definición. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*. 18(2), 267-283

- Perrenoud, P. H. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Prieto, S. C. (2013). La formación profesional de grado medio en México y España: un estudio comparado. Recuperado de https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/12376/60252_prieto_gonzalez_silvia_cruz.pdf?sequence=1
- Ramiro, F. J. (2012). Rumores en la enseñanza, profesores de Formación Profesional. *BARATARIA: Revista Castellano-Manchega de Ciencias Sociales*, 14, 145-156.
- Romero, S., García, S., Gil-Flores, J. y Álvarez, V. B. (2015). Necesidades de orientación e información del alumnado de formación profesional en la comunidad autónoma de Andalucía. *Bordón. Revista de pedagogía*, 67(3), 15-34.
- Roselló, M. R. y Pinya, C. (2014). La formación en competencias básicas: un reto para la administración. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 18(2), 245-265.
- Tejada, J. (2005). La formación profesional superior y el Espacio Europeo de Educación Superior en J. Tejada, A. Navio y E. Ferrández (coord.), *Nuevos escenarios de trabajo, nuevos retos en la formación. IV Congreso de Formación para el Trabajo* (pp. 21-52) . Madrid: Tornapunta Editores.
- Tejada, J. (2009). Competencias docentes. *Profesorado. Revista de Currículum y formación del profesorado*, 13, (2).
- Torres, E. C., Blanchar, E. B. y Freile, G. M. (2015). Competencias investigativas: desarrollo de habilidades para la construcción del conocimiento en la formación profesional. *Global Conference on Business & Finance Proceedings*, 10, 1418.
- West, M. y Mujis, D. (2008). Personalized learning. *Radical reform*, 128-143.
- Zurita, F. J. (2006). Análisis descriptivo de la formación en centros de trabajo (FCT) de familias profesionales técnico-industriales en el ámbito provincial de Zaragoza. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10803/8910>

Anexo I: Cuestionario Alumnado

DIMENSIÓN: GESTIÓN CURRICULAR					
CUESTIÓN	VALORACIÓN				
	1	2	3	4	5
1. ¿Conoces la programación didáctica de este módulo?					
2. ¿El docente de este módulo ha diagnosticado las necesidades y características del alumnado?					
3. ¿Conoces el Proyecto Educativo del Centro?					
4. ¿Consideras que el docente de este módulo ha previsto los problemas de aprendizaje de su alumnado?					
5. ¿Habéis realizado actividades para que el docente detecte vuestros conocimientos previos en este módulo?					
6. ¿Consideras que las actividades que realizáis están relacionadas con los objetivos que se pretenden conseguir en el módulo?					
7. ¿Ha tenido en cuenta la opinión del alumnado para la elaboración de la programación de este módulo?					
8. ¿Consideras que el docente del módulo tiene en cuenta las Necesidades Específicas de Apoyo Educativo del alumnado?					
9. ¿Crees que el docente, por su formación académica, tiene que prepararse las clases?					
10. ¿Crees que el docente de este módulo realiza una búsqueda y preparación de materiales para el desarrollo de las clases?					
11. ¿Se trabajan en clase aspectos como hábitos de estudio, autoestima, trabajo en equipo, liderazgo...?					
12. ¿Crees que el docente de este módulo se ha coordinado con otros docentes del departamento?					
13. ¿Consideras que el docente de este módulo consulta con el departamento de orientación aspectos relacionados con el módulo?					
14. ¿En qué grado crees que son reales y aplicables los contenidos del módulo?					
DIMENSIÓN: DOCENCIA Y TUTORÍA					
CUESTIÓN	VALORACIÓN				
	1	2	3	4	5
1. ¿Está expuesta la programación didáctica de este módulo a la Comunidad Educativa?					
2. ¿Se fomenta en este módulo la investigación en el aula?					
3. ¿Consideras que utiliza una variedad suficiente de herramientas TICs en el desarrollo de este módulo?					
4. ¿El profesor personaliza su docencia en este módulo o se guía fundamentalmente de los libros de texto?					
5. ¿Consideras las actividades desarrolladas en los libros de texto de este módulo como las más adecuadas?					
6. ¿Crees que en las clases de este módulo se potencia el desarrollo cognitivo y personal del alumnado?					
7. ¿Crees que el docente facilita al alumnado que vaya construyendo su propio conocimiento?					
8. ¿Se cumplió el programa de contenidos de este módulo al finalizar el periodo de docencia?					
9. ¿Motivó el docente para que el conjunto del alumnado mejorara sus resultados?					
10. ¿Crees que lo más determinante para el aprendizaje de este módulo son las explicaciones teóricas?					
11. La docencia que recibiste en este módulo, ¿consideras que fue de calidad?					
12. ¿Cómo valorarías el trabajo en equipo entre los docentes que imparten este Ciclo?					
13. ¿Crees necesaria una docencia bilingüe en los Ciclos Formativos de la rama de Administración según la actual realidad laboral?					
14. ¿Te sientes animado a hacer uso de las tutorías para la resolución de dificultades en este módulo?					
15. En las tutorías que has llevado a cabo de este módulo, ¿le planteas al docente cuestiones no académicas?					
16. ¿Crees necesario tratar temas no académicos en las horas lectivas de tutoría?					
17. ¿Utilizas las tutorías virtuales como mecanismo de apoyo en tu estudio?					

Anexo II: Cuestionario Docentes

DIMENSIÓN: GESTIÓN CURRICULAR					
CUESTIÓN	VALORACIÓN				
	1	2	3	4	5
1. ¿Tiene en cuenta en su programación la realidad contextual del municipio, del centro y del alumnado del módulo?					
2. ¿Diagnosticó las necesidades y características del alumnado que estaba matriculado en este módulo?					
3. ¿Recoge la programación didáctica sus propuestas de mejora de cursos anteriores?					
4. ¿Considera como parte de su labor docente prevenir los problemas de aprendizaje de su alumnado?					
5. ¿Ha planificado y llevado a cabo actividades para detectar los conocimientos previos del alumnado en este módulo?					
6. ¿Ha secuenciado todos los elementos curriculares de la programación didáctica de este módulo?					
7. ¿Busca actividades en función de los objetivos programados para este módulo?					
8. ¿Me planteo la programación como un documento abierto y flexible a la comunidad educativa?					
9. ¿Considera que su programación atiende a las Necesidades Específicas de Apoyo Educativo?					
10. ¿Con su formación académica y científica, cree necesaria una preparación de las clases para el desarrollo de los contenidos?					
11. ¿Realiza una búsqueda y preparación de materiales para el desarrollo de las clases de este módulo?					
12. ¿Introduce en la programación aspectos como hábitos de estudio, autoestima, trabajo en equipo, liderazgo...?					
13. ¿Se adapta su programación didáctica al proyecto educativo del centro?					
14. A la hora de programar este módulo, ¿en qué grado es interesante coordinarse con otros docentes del departamento?					
15. ¿Consulta con el departamento de orientación aspectos relacionados con el módulo?					
16. ¿Ha modificado los elementos curriculares de la programación acorde a los cambios socioeconómicos del S. XXI?					
17. ¿En qué grado cree que son reales y aplicables los contenidos de su programación didáctica?					
DIMENSIÓN: DOCENCIA Y TUTORÍA					
CUESTIÓN	VALORACIÓN				
	1	2	3	4	5
1. ¿Da a conocer a la Comunidad Educativa la programación didáctica de este módulo?					
2. En este módulo, ¿se fomenta la investigación en el aula como alternativa metodológica?					
3. ¿Utiliza una variedad suficiente de herramientas TIC en el desarrollo de este módulo?					
4. ¿Personaliza su acción docente en este módulo?					
5. ¿Considera las actividades desarrolladas en los libros de texto de como las más adecuadas?					
6. ¿Potencia en sus clases el desarrollo cognitivo y personal de su alumnado?					
7. ¿Cree que facilita al alumnado que vaya construyendo su propio conocimiento?					
8. ¿Se cumple la programación didáctica de este módulo al finalizar el periodo de docencia?					
9. ¿Cree necesario motivar al alumnado de este módulo para la mejora de sus resultados?					
10. ¿Cree que lo más determinante para el aprendizaje del alumnado de este módulo son las explicaciones teóricas?					
11. ¿Cree que su docencia se adapta a la calidad que pide el proyecto educativo de su centro?					
12. ¿Cómo valoraría el trabajo en equipo entre los docentes que imparten este Ciclo?					
13. ¿Cree necesaria una docencia bilingüe en este Ciclo Formativo acorde con la actual realidad laboral?					
14. ¿Se realizan equipos de trabajo sobre los Ciclos de Administración en el CEP de referencia?					
15. ¿Anima al alumnado a hacer uso de las tutorías para la resolución de dificultades?					
16. En las tutorías, ¿le plantea el alumnado cuestiones no académicas?					
17. ¿Cree necesario tratar temas no académicos en las horas lectivas?					
18. ¿Utiliza las tutorías virtuales como mecanismo de atención al alumnado?					

Fecha de recepción: 12/01/2016

Fecha de revisión: 01/03/2016

Fecha de aceptación: 07/10/2016

A PROPOSTA DE REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO ESTADO DA BAHIA NOS ANOS 2000: O CONTEXTO DE DEFINIÇÃO DE TEXTOS

Benedito G. Eugênio¹

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

Resumo: O texto apresenta os resultados de uma investigação sobre a reforma curricular implantada para o ensino médio no Estado da Bahia na gestão do 2003-2006. Valendo do modelo do ciclo de políticas proposto por Ball, analisamos o contexto da definição de textos da reforma do ensino médio. Os dados foram construídos por meio de uma pesquisa documental e exploratória em uma escola pública. Para isso, utilizamos análise de documentos, observações de aulas e entrevistas. Concluímos apontando alguns elementos que caracterizam a política estudada.

Palavras-chave: política curricular, ensino médio, reforma.

LA PROPUESTA DE REFORMA DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN EL ESTADO DE LA BAHIA EM LOS AÑOS 2000: EL CONTEXTO DE DEFINICIÓN DE TEXTOS

Resumen: El artículo presenta los resultados de una investigación sobre la reforma curricular implementado para la educación secundaria en el estado de Bahía, en la gestión 2003-2006. Basándose en el modelo del ciclo de política propuesta por Ball, analizamos el contexto de la definición de los textos de la reforma de la educación secundaria. Los datos fueron construidos a través de una investigación documental y exploratoria en una escuela pública. Para ello, se utilizó el análisis de documentos, observaciones de clase y entrevistas. Llegamos a la conclusión de que hay algunos elementos que caracterizan la política estudiada.

Palabras clave: política curricular, educación secundaria, reforma.

THE PROPOSAL OF EDUCATION REFORM SECUNDARY IN THE BAHIA STATE IN YEARS 2000: THE CONTEXT SETTING TEXTS

Abstract: This paper presents research results about the curriculum reform implanted for secondary education in the state of Bahia by the administration 2003-2006. Drawing upon the policy cycle model proposed by Ball, we analyzed the context of text definition of the high school reform. Data were built through documentary and exploratory research in a public school. We used document analysis, class observations and interviews. We conclude that there are some elements that characterize the policy studied.

Keywords: policy curriculum, high school, reform.

¹ Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia- Campus de Vitória da Conquista. Doutor em Educação (UNICAMP). Professor Adjunto da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia- Campus de Vitória da Conquista. Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade. E-mail: beneditoeugenio@bol.com.br

Introdução

Os anos 1990, auge da reforma neoliberal do Estado brasileiro, tem como características, no caso do campo educacional, modificações no currículo (estabelecimento de diretrizes curriculares para todos os níveis e modalidades, produção de documentos curriculares), na formação de professores e na gestão educacional. Todas essas reformas fizeram parte do processo de redefinição do papel do Estado, utilizando, para isso, a justificativa de que com isso elevaríamos os padrões de qualidade e de eficiência da educação, conforme nos aponta Peroni (2003).

No caso do currículo, desde a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1995, que instituiu os princípios da reforma curricular para a Educação Básica no Brasil, diversos estudos pontuaram como esses documentos propuseram princípios para um currículo nacional e suas consequências para a educação nacional (Jacomeli, 2007; Teixeira, 2008, 2011; Santos, 2015).

A política curricular brasileira implementada a partir dos anos 1990, produziu uma série de documentos (diretrizes, orientações curriculares, PCN), assim como cursos para ensinar aos docentes o processo de transposição didática da política, a exemplo do Parâmetros em Ação. Além disso, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) passou a adotar, como critério para a avaliação dos livros submetidos ao Programa, estarem de acordo com os PCN. Todos esses elementos evidenciam o quanto foram produtivos o discurso e as práticas para a implementação de um currículo nacional.

Tomando como base a reforma nacional, diversos Estados e municípios também propuseram alterações curriculares. No Estado da Bahia, a reforma incidiu sobre o ensino médio, por meio do Projeto Bahia, na gestão 2003-2006.

A reforma foi efetivada por meio das Orientações Curriculares Estaduais e seus princípios foram registrados em três volumes. Para efetuar a análise aqui apresentada, apoiamos-nos teoricamente na perspectiva do ciclo de política proposta por Stephen Ball, especificamente o contexto da produção de textos, conforme especificado por Mainardes (2007).

Ball propõe um modelo heurístico para a análise das políticas educacionais, a abordagem do ciclo de políticas, constituída por contextos interligados de uma forma não-hierárquica e que permite "... a análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais desde sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática e seus efeitos." (Mainardes, 2006, p. 48).

O modelo heurístico proposto por Ball e colaboradores vem sendo empregado, no Brasil, principalmente a partir de 2004, em diversos estudos acadêmicos desenvolvidos, por exemplo, na Universidade Estadual de Campinas, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Universidade Federal Fluminense, Universidade Federal de Pernambuco, PUC-Rio, PUC/SP. Mais recentemente, o periódico *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, em seu volume 6/2016, dedicou uma seção à teoria de Ball, evidenciando a potencialidade de seus conceitos para o estudo da política educativa.

De acordo com Ball (1994), a política deve ser compreendida como processo e resultado. Os textos representam a política, mas não são a política, tendo em vista que eles são lidos, interpretados e reinterpretados e, nesse processo, novos significados lhes são atribuídos.

Também, segundo este autor, “... a reforma não muda apenas o que fazemos. Ela também procura mudar aquilo que somos, aquilo que poderíamos vir a ser. (2005, p. 546), o que possibilita compreender que “Novos papéis e subjetividades são produzidos à medida que os professores são transformados em produtores/fornecedores, empresários da educação e administradores, e ficam sujeitos à avaliação, análises periódicas e a comparações de desempenho.” (Ball, 2005, p. 546).

O texto da política que chega às escolas em forma de diretrizes, normas, parâmetros, tem uma história e os destinatários desses textos também têm uma história, portanto, não são leitores ingênuos nem passivos, pois interpretam esses textos de diferente forma. Os textos políticos são o resultado de uma série de negociações, de múltiplas influências e intenções. Em seu processo de construção, algumas vozes são legitimadas e ouvidas.

Mainardes (2007, p.38) “... a análise de documentos de políticas não é algo simples, demanda pesquisadores que sejam capazes de identificar ideologias, interesses, conceitos empregados, embates envolvidos no processo, as vozes presentes e ausentes, entre outros aspectos”. Partindo desse entendimento, o Estado é apenas um dos teorizadores e produtor dos textos curriculares, sendo estes “... documentos de trabalho que simbolizam o discurso oficial do Estado que agrega interesses diversos e alianças elaboradas a diversos níveis de ação.” (Pacheco, 2000, p.15).

Para além do discurso do Estado, há uma série de outros que também legitimam a política curricular e que são produzidos no contexto das diferentes práticas curriculares, como as escolas, as editoras, as comunidades epistêmicas. Essas últimas, segundo Lopes (2006, p.41), produzem instrumentos de homogeneização, “... na medida em que fazem circular diagnósticos sobre a situação educacional e organizam modelos de solução para os problemas identificados, valorizando seu próprio conhecimento como fonte dessas soluções”.

Neste artigo, analisamos a reforma curricular para o ensino médio implementada no Estado da Bahia, tomando como modelo heurístico a abordagem do ciclo de políticas proposto por Ball. Trabalhamos tão somente com o contexto da produção de textos, contexto que engloba a produção de diversos materiais, tais como documentos, pareceres, discursos oficiais, intervenção da mídia, vídeos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais. Ressaltamos que esses textos não são necessariamente coerentes e claros, podendo até mesmo serem contraditórios, pois são o resultado de acordos e disputas pelos grupos que competem para controlar as representações da política.

Método

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa etnográfica realizada em uma escola pública de Vitória da Conquista – Bahia - Brasil e que objetivou compreender como se efetiva o processo de recontextualização de uma política curricular no espaço cotidiano da escola. Para isso, utilizamos análise de documentos, observações de aulas e entrevistas. Para a construção deste artigo, contamos, além dos documentos produzidos pelo Estado, isto é, pelo campo recontextualizador oficial (Bernstein, 1996), com entrevistas realizadas com docentes que representaram a Região do sudoeste baiano no processo de discussão/produção inicial dos documentos.

Evangelista (s. d., p. 09) aponta que “... documentos são produtos de informações selecionadas, de avaliações, de análises, de tendências, de recomendações, de proposições. Expressam e resultam de uma combinação de intencionalidades, valores e discursos. São constituídos pelo e constituintes do momento histórico”.

Para Shiroma, Campos e Garcia (2005), na análise de documentos de políticas é fundamental atentar para os vocábulos e os sentidos a eles atribuídos, pois palavras importam e fazem diferença.

Usar os textos políticos como fonte de investigação é uma das formas de investigação em política educacional, e é recomendável não apenas pela sua acessibilidade, mas porque uma leitura atenta dos textos políticos ajuda a gerar respostas críticas, informadas e independentes face às políticas. Ler e interpretar textos podem ser actos de envolvimento na política, quer para o investigador, quer para aqueles com quem trabalha. (Ozga, 2000, p. 192).

Mainardes (2009), em texto que procura apontar a relevância das abordagens metodológicas para o estudo das políticas educacionais, aponta que este é um campo ainda em consolidação em nosso país. Segundo o autor, o estudo de políticas educacionais no Brasil pode ser organizado em dois grupos: os estudos de natureza teórica sobre formulação de políticas e análise e avaliação de políticas educacionais específicas. Ambos os tipos de análise são relevantes. No entanto, segundo Mainardes (2009), é preciso articular as duas perspectivas, isto é, o macro e o micro.

No caso da política aqui apresentada, valemo-nos da contribuição de um desses referenciais, a abordagem do ciclo de políticas proposto por Stephen Ball. Discutimos especificamente o contexto da produção de textos da reforma curricular para o ensino médio baiano, implantada no período mencionado.

Resultados e discussão

Considerando os objetivos da pesquisa, os resultados sistematizam análises documentais e percepções de profissionais em atuação no período da reforma educacional.

Algumas considerações sobre o Projeto Bahia

Tomando como base a reforma do ensino médio desenvolvida pelo Governo Federal, o Estado da Bahia também elaborou diretrizes curriculares para este nível de escolarização. A elaboração das Orientações Curriculares fez parte de um projeto maior, denominado Projeto de Educação do Estado da Bahia, configurado em um conjunto de documentos divulgados pelas Secretarias de Educação e de Planejamento do Estado (Bahia 2004, 2005 e 2006), além do relatório do Banco Mundial (2003).

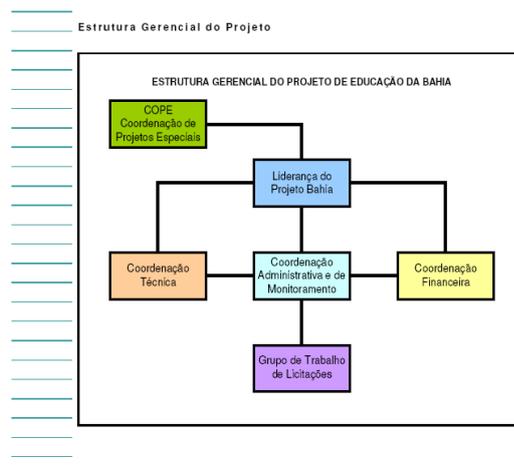
O Projeto Bahia constitui-se de acordos de financiamento resultantes da negociação da Secretaria Estadual de Educação com o Banco Mundial, no final dos anos 1990. Sua elaboração previu o desenvolvimento dos acordos em duas fases: 2001 a 2003 (fase I) e 2003 a 2006 (fase II). O Acordo de Empréstimo número 4592-BR foi assinado com o Banco Mundial em 12 de fevereiro de 2001.

Seu objetivo era promover a melhoria do ensino por intermédio do fortalecimento das escolas e das instituições responsáveis por elas, em consonância com uma nova realidade e tendências decorrentes da implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF; do processo de municipalização das escolas fundamentais estaduais; e da prioridade dada ao fortalecimento da gestão educacional nos níveis estadual, regional e da própria escola.

De acordo com Machado (2007, p. 86), o acordo do Estado da Bahia com o Banco Mundial foi de R\$ 216 milhões. Ainda segundo a mesma autora, “Para cada um dos acordos firmados, o Banco adota referenciais muito precisos para a definição de metas a serem alcançadas e para o estabelecimento de parâmetros para a liberação de recursos.” Isso, no entanto, não significa que no contexto das práticas e dos resultados, não haja resistências, continuidades e descontinuidades, seja por parte dos técnicos da Secretaria de Educação, seja por parte dos docentes.

O gerenciamento do Projeto ficou sob a responsabilidade da Secretaria Estadual de Educação. Em 1999, com a reforma da Secretaria, criou-se a Coordenação de Projetos Educacionais – COPE, unidade gestora responsável pelos projetos financiados com recursos externos.

A estrutura gerencial do Projeto ficou assim constituída:

Figura 1: Estrutura gerencial do Projeto de Educação Bahia

Fonte: Bahia (2004)

As ações do Projeto estruturaram-se em três componentes e estes, por sua vez, subdividiam-se em subcomponentes, conforme descritos na sequência (Bahia, 2004):

a) Componente 1: Melhoria da qualidade do ensino fundamental e médio.

Subcomponentes: melhoria da qualidade do ensino fundamental; melhoria da qualidade do ensino médio; melhoria da qualidade do ensino em comunidades indígenas.

b) Componente 2: Ampliação do acesso ao ensino médio.

Subcomponente: ampliação da rede estadual de ensino médio.

c) Componente 3: Fortalecimento da gestão educacional.

Subcomponentes: autonomia financeira plena para o ensino médio; avaliação da rede pública; avaliação e monitoramento do projeto; certificação ocupacional de profissionais da educação.

Para cada um dos componentes estavam previstas a quantidade de escolas, alunos e municípios a serem atendidos. Previu-se também o valor a ser empregado entre os anos de 2003 a 2006. O Governo do Estado também destacou quais as premissas importantes para a elaboração do Projeto. Para o ensino médio foram: continuidade da política de prioridade da educação do Estado; política efetiva de atração de recursos qualificados para o magistério.

Em 1998, foi propôs um modelo de gestão gerencialista na educação do Estado e, devido ao elevado índice de reprovação, foi desenvolvido um projeto denominado Escola nas Férias, com aulas durante o mês de janeiro, cujo objetivo era a aprovação de todos os alunos então reprovados, principalmente os do ensino médio. Hoje é possível

apreender que tal proposta, na verdade, era tão somente o cumprimento das metas previstas nos acordos internacionais assinados pelo Estado², conforme pode ser verificado no trabalho de Machado (2007, p. 189) acerca do processo de negociação do Banco Mundial com o governo da Bahia. De acordo com a autora:

O processo de negociação do Projeto Bahia ocorreu entre os anos de 1998 até junho de 2007 e, desde os seus primórdios, envolveu uma relação direta do governo do Estado da Bahia com técnicos do Banco Mundial, contando com uma ação coordenada de representantes da Secretaria Estadual de Educação, Secretaria de Planejamento, consultores externos e uma equipe técnica contratada para tarefas específicas no âmbito do projeto.

Em 2001, foi implantado o Projeto de Aceleração do Ensino Médio, com a proposta de conclusão dessa etapa em dois anos, no período noturno. A organização curricular estava organizada de forma que no primeiro ano os estudantes tinham aulas das disciplinas de linguagem e ciências humanas e no segundo, exatas e biológicas. Esta, aliás, é a organização que persiste até hoje, o que nos mostra que os meandros da política ultrapassam os limites da administração de determinado partido político.

Cada componente anteriormente abordado contou também com ações e indicadores de verificação do seu alcance, todos baseados na quantidade de alunos, escolas e municípios atendidos. Previu-se também a realização de provas a cada dois anos para avaliar os resultados do Projeto no que tange à qualidade do ensino.

A justificativa para a elaboração das Orientações Curriculares Estaduais, composta por três volumes - um para cada uma das áreas propostas pelo MEC - foi a de que seguindo a reforma nacional, os Estados federados também teriam o direito de adotar propostas curriculares. De acordo com a parte geral do referido documento, sua elaboração “Constitui-se um processo de construção coletiva, um grande mutirão, que mobilizou 1174 professores de 33 Diretorias Regionais de Educação, técnicos da Secretaria de Educação, especialistas das três áreas do conhecimento que estruturam o currículo do Ensino Médio, agregando 82 unidades escolares da Rede Estadual.” (Bahia, 2005, p.13).

Nos diálogos com parte desses profissionais, inclusive das escolas situadas entre as que participaram do processo, não souberam informar, sobre os encontros realizados

² Desde os anos 1970 temos projetos sociais desenvolvidos com apoio financeiro de organismos internacionais, particularmente o Banco Mundial, no Estado da Bahia. Dentre esses projetos destacam-se o EDURURAL e o Pólo Nordeste (para construção de escolas). Nesse período (1995-1998) estava em fase de execução o Projeto Nordeste. Para maiores detalhes, ver o trabalho de Machado (2007).

para a elaboração das orientações curriculares. Estas conversas, contudo, foram importantes para a identificação de dois professores que representaram a DIREC-20 na discussão do documento em Salvador, no ano de 2004. Os dois docentes, identificados por P1 e P2, integram o quadro de profissionais efetivos da rede pública estadual baiana, sendo o primeiro de História e o outro, Matemática.

Segundo um dos docentes, assim ocorreu o processo de discussão das Orientações Curriculares:

A primeira coisa que eu acho importante é a manobra que tentaram fazer no processo de construção dessas Orientações. De início, teve uma reunião no Colégio Modelo com representantes da região e, nesse espaço cada sala, que era por área, tinha um técnico da Secretaria que tentava indicar quem seria o representante por disciplina. Na sala que eu estava, comecei a questionar uma série de situações que a gente vivenciava e a turma acabou me indicando para ser representante, mas a técnica da Secretaria fez de tudo para eu não ir ao encontro que iria acontecer em Salvador. Na verdade, Conquista sempre ficou à margem de qualquer construção, ora por conta da disputa política, porque Conquista se enquadra como um espaço da esquerda frente ao carlismo, contrapondo-se sempre ao carlismo. Ao longo do tempo sempre se manteve essa disputa. Por outro lado, esse é um processo interno de categoria; Conquista nunca se dobrou ao sindicato (APLB) e essa construção eu me lembro que teve um processo anterior às Orientações Curriculares, formado por audiências públicas. Nossa região foi a única que não fez as audiências, que deveria envolver a sociedade civil, os sindicatos, professores e Conquista ficou de fora exatamente pela posição política estabelecida frente ao sindicato, sempre em oposição a essa direção extremamente complicada que nós temos. A própria APLB foi quem acabou destruindo a participação de Conquista nesse processo.

(P1)

As diretrizes curriculares estaduais: expressão do contexto de produção/definição de textos

A leitura dos documentos da reforma estadual possibilita apontar algumas marcas da reforma nacional para o ensino médio: a organização curricular por competências e habilidades; a proposição de temas estruturadores no documento relativo à área de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, item que

também está presente nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (Brasil, 2006). Estas assim definem os temas estruturadores: “... têm a função de ajudar o professor a organizar suas ações pedagógicas, configurando-se como meios para atingir os objetivos do projeto pedagógico da escola, e não como objetivos em si.” (Brasil, 2006, p.21). Já as Orientações Curriculares Estaduais trazem explicitamente a referência ao documento nacional: “... a extensa lista de Física pode ser apresentada na forma de temas estruturadores, como sugeridos nos PCN+, entendendo que essa não é a única maneira de organização dos conteúdos.” (Bahia, 2005, p. 93).

Os temas estruturadores presentes nas disciplinas que compõem a área de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias no documento nacional são exatamente os mesmos do estadual, embora a publicação destes documentos seja de anos diferentes (Brasil, 2006; Bahia, 2005).

Como em qualquer processo de reforma curricular, as relações de poder e a luta para definir as normas que orientariam a organização curricular também se fizeram presentes no processo de produção das Orientações Curriculares Estaduais, conforme relatam os docentes a seguir:

Esse processo foi extremamente irreal, pois o tempo todo a Secretaria de Educação estava conduzindo o processo, deu para perceber isso. As próprias pessoas que estavam lá comungavam com as diretrizes ou as propostas de indicação da Secretaria. É claro que por conta do corporativismo da categoria, algumas questões eram apresentadas, mas logo eram abarcadas; apenas 3 ou 4 se contrapunham ao que estava acontecendo. O processo de formação do grupo para apresentar foi extremamente conturbado, todo manipulado pela própria Secretaria. Os técnicos são bastante... eu não diria que eles são habilidosos, mas contam muito com a desinformação do próprio professor. Como a discussão era fazer uma construção coletiva, eles tendenciavam, mas não poderiam determinar. Então houve o confronto. (P1)

Em Salvador eles abriam a plenária para discutir os temas que eram colocados. A gente colocava nossa opinião, o que havia sido discutido, mas a mesa votava absolutamente tudo. Tudo que era colocado, o pessoal da mesa falava que ia servir como apoio para a organização do documento. Depois era aprovado nas assembleias; o pessoal votava e encaminhava o processo para as

colocações que eles faziam. A incorporação de tudo aquilo que a gente falou no texto, eu não saberia lhe dizer se houve ou não. (P2)

Pelos depoimentos, é possível perceber que P1 apresenta com maiores detalhes do que P2 o processo que culminou com a aprovação das Orientações Curriculares. O interesse do Governo Estadual em aprovar as Orientações deve-se, entre outros, à necessidade de cumprimento do acordo assinado com o Banco Mundial por meio do Projeto Bahia, o que demandaria toda uma estratégia de trabalho para sua elaboração e posterior aprovação.

Com relação ao documento curricular produzido ao final das discussões, os docentes assim se posicionam:

As Orientações Curriculares da Bahia formam um documento que não chegou ainda às mãos do professor, quer dizer, algumas escolas receberam, mas ainda não houve uma discussão, uma leitura para que o professor compreenda o que é o documento. Aqui na escola mesmo a gente recebeu, mas ainda não fez a devida leitura. Na parte de História, por exemplo, que é da minha área, eu li rapidamente. É um documento bonito, organizado. (P2)

Eu me lembro que teve uma discussão extremamente complicada para a nossa categoria que foi da atividade complementar - AC, porque em todas as audiências que ocorreram nas regionais os professores, junto com a sociedade civil que participou, eles reconheceram a necessidade de ampliação da carga horária do professor para estudo, planejamento, etc. No entanto, a Secretaria colocou isso como um tópico muito solto e tentou construir a imagem de que as atividades complementares não funcionam nas escolas. A Secretaria utilizou até algumas falas de professores para tentar mostrar que não havia necessidade das AC; o professor teria que ter 20h em sala de aula. Isso gerou uma polêmica muito grande e inclusive nós já estávamos preparados para ceder neste ponto; deu para verificar que na construção anterior, que teve um questionário enviado para as escolas e os diretores daquela época, foi feita questão de passar nas AC, tentando fazer uma avaliação sobre o processo. (P1)

Novamente é possível perceber os embates internos ocorridos no processo de construção do texto da política e verificar que as Orientações Curriculares não chegaram ao conhecimento de boa parte do professorado. Levantamos a hipótese que talvez uma

das razões para isso seja o fato do documento ter sido produzido no final do Governo (2005) e, como no ano seguinte era época do período eleitoral, as Orientações não foram devidamente conhecidas e discutidas. Constatamos que algumas escolas sequer receberam este documento curricular.

Em seu interior, as Orientações Curriculares Estaduais apontam o elevado número de estudantes em distorção idade/série e também os altos índices de evasão e repetência existentes no Estado e que se constituem como entraves à educação de qualidade. Este mesmo ponto apareceu durante a entrevista realizada com o professor P1, que assim relata como se deu a discussão da temática quando da elaboração das Orientações:

Nós temos um problema sério na escola que é a evasão, que envolve uma série de fatores e o que a Secretaria colocava sobre a evasão era tentando encontrar culpados e a pergunta era: qual a responsabilidade do professor na evasão escolar?, mas nunca perguntava sobre o poder público, o Estado, que obrigatoriamente é o promotor dessa educação e até mesmo verificar porque existe essa evasão. A evasão e a repetência foram os dois focos centrais desse processo; o tempo todo foi falado desses problemas, mas sem destacar as causas verdadeiras disso, sempre se remetendo ao professor como responsável por isso. É preciso lembrar que não existe coordenação. O processo de construção das Orientações Curriculares foi extremamente tendencioso, apesar que numa finalização é possível notar alguns avanços. (P1)

A estrutura das Orientações Estaduais está constituída em três volumes: uma parte geral presente em todos eles, em que se informam os fundamentos e perspectivas para o trabalho com o ensino médio e um documento por área: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias. Tais orientações fazem parte de um conjunto de medidas que visam à reforma do ensino médio e não apenas uma simples mudança na prática docente.

Reafirmando essa constatação, valemo-nos da contribuição de Popkewitz (1997). Para este autor, reforma e mudança apresentam significados diversos. A reforma faz referência à mobilização dos públicos e às relações de poder na definição do espaço público, enquanto a mudança refere-se ao confronto entre rupturas com o passado e com o que parece estável e ‘natural’ em nossa vida social.

Como documento curricular, as Orientações Estaduais convocam as escolas a adotarem um currículo flexível, comprometida com a proposição de situações de aprendizagem diferenciadas, que respeite as diferenças e escute as várias vozes (Bahia, 2005). A elaboração do currículo pelas escolas “... deve partir da constatação de que os jovens e os adolescentes que freqüentam as escolas são pessoas que nas suas práticas sociais cotidianas interagem em processos de comunicação, com a cultura e com a sociedade,” (Bahia, 2005, p.36).

No entanto, a participação das unidades escolares no processo de construção do documento curricular é assim descrito pelo P1:

A questão dessa construção é muito de papel. Daqui da escola fomos três professores que participamos, um de cada área. Nós não tivemos tempo hábil para discussão; tínhamos duas semanas para discutir e depois teríamos que ir para Salvador e o documento era muito extenso, envolvia fazer um diagnóstico da educação que você não faz de um dia para outro. Se você perguntar para os professores quais os problemas da educação, ele vai elencar uma série de fatores isolados que, quando agrupados, a gente chega na questão administrativa. Efetivamente nós não pensamos em realizar seminário em Conquista para discutir todas as escolas, para a gente levar uma posição da cidade para a reunião em Salvador. Nós tivemos várias dificuldades do ponto de vista administrativo: a escola que não dispunha de tempo, o cumprimento dos 200 dias letivos, que impossibilitava a reunião dos professores e tudo isso para não permitir que se fizesse um diagnóstico verdadeiro, porque se a gente analisar, não precisa fazer muita coisa para detectar uma série de problemas que tinha anteriormente e continua nesse (governo), eu diria que de forma acentuada, alguns são fáceis de resolver, mas depende de uma ação administrativa. E aí nós temos interesses diversos; vejo que é possível melhorar a escola, no entanto, o pessoal tende a manter do jeito que está porque é melhor para controlar.

A opção por um currículo por áreas justifica-se, de acordo com as Orientações porque “... resulta do entendimento de que essa organização pode facilitar a construção do conhecimento de forma a torná-la mais próxima de sua inteireza, o que descarta um currículo fragmentado.” (Bahia, 2005, p. 37).

Verificamos que a ideia, expressa no documento, reitera um currículo sem fortes fronteiras disciplinares. Tomando como base a teoria de Bernstein (1996), partimos do pressuposto de que a organização em áreas, aliada à interdisciplinaridade, teria como resultado classificação e enquadramento fracos, por isso, “... assegurar esse entendimento só é possível se a comunidade escolar adotar uma metodologia que legitime os princípios da interdisciplinaridade e da contextualização” (Bahia, 2005, p. 37).

Com relação à prática pedagógica, a proposta é que o currículo seja organizado por projetos.

A ideia é de que recursos como esses possam favorecer um processo de aprendizagem vinculado ao mundo de fora da escola, oferecendo uma alternativa para a aproximação entre o conhecimento escolar e as práticas sociais, o que, certamente, possibilitaria uma ampliação da representação da realidade trazida pelo estudante e, ao mesmo tempo, desafiaria o professor para uma atitude de investigação frente ao conhecimento (Bahia, 2005, p. 43).

Argumentamos que as Orientações Estaduais, enquanto documento do campo recontextualizador oficial, vale-se de uma estratégia, aliás, prática comum nos documentos das políticas curriculares³: trazer o discurso de docentes que foram consultados durante sua elaboração. Certamente essa é uma das maneiras encontradas pelo CRO para que os professores não vejam o documento como uma imposição governamental, mas um processo de negociação e diálogo.

Tendo como orientador o trabalho de Bernstein (1996,1998), argumentamos que as Orientações Curriculares Estaduais pretendem a passagem de uma pedagogia visível para uma pedagogia invisível, na medida em que reiteradamente o aluno aparece como o foco do processo de ensino-aprendizagem e que não há um padrão de desempenho externo a ser atingido pelo/as discentes.

Considerações finais

Neste artigo, apresentamos alguns elementos que caracterizaram a reforma curricular para o ensino médio implementada no estado da Bahia. Para isso, tomamos como base as Orientações Curriculares Estaduais (documento em três volumes e que

³ Na pesquisa que resultou na elaboração de sua tese de doutorado, Edna Abreu Barreto (2008), ao investigar a política curricular implantada pela Escola Cabana no período de 1997-2004, também verifica o recurso ao discurso dos docentes como forma de legitimar o texto político.

apresenta os principais pontos da reforma) e entrevistas com os dois docentes que representaram a Região Sudoeste do Estado no processo de discussão/produção do documento.

É possível concluir, a partir de uma análise detalhada do Projeto Bahia, que alguns aspectos que demandam maiores considerações, o que não será aqui empreendido por conta do espaço destinado ao texto: ao mesmo tempo em que propõem um currículo flexível, impõem a certificação de professores e atrelam o avanço na carreira ao resultado do exame; propõe um currículo organizado em áreas e prescreve as competências e habilidades a serem trabalhadas e atingidas pelos discentes; para as escolas rurais, a proposta é um currículo mediado pelas tecnologias, numa clara estratégia de pauperização da formação oferecida aos jovens rurais, tendo em vista que há um tutor para mediar as aulas e não professores com formação específica e muitas dessas escolas não apresenta a mínima condição de infraestrutura.

Os elementos aqui elencados levam-nos a pressupor que, conforme afirma Bernstein (1996,1998), como o afrouxamento do enquadramento de uma pedagogia visível aumenta os custos da transmissão e tem implicações na formação docente, o recurso à listagem de competências e a institucionalização de um programa nacional de livros didáticos, que prescrevem os conteúdos, foram estratégias empregadas para a efetivação da política, pois não demandariam maiores investimentos na formação do professor.

Investigações que procurem aprofundar diferentes facetas das políticas educacionais são extremamente necessárias e, para isso, precisamos constituir teórica e metodologicamente o campo e formar investigadores para tal empreitada, conforme pontuam Tello (2015) e Tello e Almeida (2013). Nesse sentido, esta pesquisa se comprometeu com esse processo e analisou a legitimação de uma política e a percepção de docentes que vivenciaram sua elaboração.

Referências

- Bahia. (2006). *Plano de implementação do Projeto de Educação da Bahia Fase II*. Salvador: Secretaria Estadual de Educação.
- Bahia. (2005). *Orientações curriculares estaduais*. Salvador: Secretaria Estadual da Educação.
- Ball, S. (2005). Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de Pesquisa*, 35, 126, 539-564.
- Bernstein, B. (1996). *Classes, códigos e controle*. Petrópolis: Vozes.

- Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico y identidad*. Madri: Morata.
- Brasil. (1999). *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica.
- Brasil. (2002). *PCNEM+*. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica.
- Brasil. (2006). *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. Brasília: Secretaria de Educação Básica. Departamento de Políticas de Ensino Médio.
- Evangelista, O. (s. d.). Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. Recuperado em 20 de março de 2015, de <http://www.gepeto.ced.ufsc.br>
- Jacomeli, M. R. (2007). *PCNs e temas transversais: análise histórica das políticas educacionais brasileiras*. Campinas: Alínea.
- Lopes, A. C. (2006). Discurso nas políticas de currículo. *Currículo sem fronteiras*, 6, 2, 33-52.
- Machado, C. T. (2007). *O Banco Mundial e a educação no Brasil: uma análise comparativa dos processos de negociação*. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da UFBA, Salvador.
- Mainardes, J. (2009). Análise de políticas educacionais: breves considerações teórico-metodológicas. *Contrapontos*, 9, 1, 4-16.
- Mainardes, J. (2006). Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação e Sociedade*, 27, 94, 47-69.
- Mainardes, J. *Reinterpretando os ciclos de aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 2007.
- Ozga, J. (2000). *Investigação sobre políticas educacionais: terreno de contestação*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2000). Políticas curriculares descentralizadas: autonomia ou recentralização? *Educação e Sociedade*, 21, 73, 139-161.
- Peroni, V. (2003). *Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 1990*. São Paulo: Xamã.
- Popkewitz, T. (1997). *Reforma educacional: uma proposta sociológica*. Porto Alegre: Artmed.
- Santos, R. A. (2015). Os PCN como política unificadora de um currículo nacional: impasses e desafios na trajetória da implementação de um documento-base para a educação formal no Brasil. *Anais VIII Jornadas Internacionais de Políticas públicas*. São Luís, UFMA.
- Shiroma, E.; Campos, R. F.; Garcia, R. M. C. (2005). Decifrar textos para compreender a política; subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. *Perspectiva*, Florianópolis, 23, 02, 427-466.
- Tello, C. G. (2015). La enseñanza de la política educacional e la formación de investigadores en el campo. Entre las matrices históricas y la episteme de época. *Revista de Educação Pública*, Cuiabá, 34, 55, 125-151.
- Tello, C. G., Almeida, M. L. P. (2013). *Estudos epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional*. Campinas: Mercado de Letras.
- Teixeira, B. B. (2008). Uma política e vários contextos: os PCN do ensino fundamental. *InterSciencePlace*, 3, 1-21.

Teixeira, B. B. (2011). Política curricular e formação de professores: os PCN no projeto Veredas em Minas Gerais. *Currículo sem Fronteiras*, 11, 36-53.

Data de recebimento: 25/08/2015

Data de revisão: 27/09/2015

Data do aceite: 15/12/2016

ENGAGEMENT, AUTOEFICACIA, OPTIMISMO Y SITUACIÓN LABORAL EN DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA

Rita Ros Pérez- Chuecos¹

Universidad de Murcia, Murcia, España

Resumen. El objetivo de este trabajo es evaluar el grado de optimismo, engagement, autoeficacia y satisfacción laboral en docentes de un centro de Primaria de la Región de Murcia, teniendo en cuenta la corriente de Psicología Positiva. En el estudio participaron 30 personas, de los cuales 4 eran hombres y 26 mujeres. La media de edad fue 37,13 (dt=5,72). Para el análisis de datos se utilizó el paquete estadístico SPSS (versión 20.00). Para el análisis de diferencias se utilizaron pruebas no paramétricas, U de Mann-Whitney para dos muestras independientes y Kruskal-Wallis para K muestras independientes. Para el estudio de las relaciones entre variables se utilizó el análisis de correlación de Spearman. Los resultados indicaron que los trabajadores con una situación laboral en intrinidad presentaban más vigor, dedicación, autoeficacia y satisfacción intrínseca que los trabajadores que tenían una situación fija.

Palabras clave: engagement, optimismo, situación laboral, docentes

ENGAGEMENT, EFFICACY, OPTIMISM AND EMPLOYMENT SITUATION IN PRIMARY SCHOOL TEACHERS

Abstract. The aim of this research is to evaluate teacher's optimism, engagement, autoefficiency and labor satisfaction of a center of Primary Education in the Region of Murcia, using the Positive Psychology framework. 30 women took part in the study, 4 of them were men, and 26 women. The average age was 37,13 (dt=5,72). We used the statistical package SPSS (version 20.00) for data analysis. For the variance analysis we used not parametric tests, the U Mann-Whitney's test for two independent samples and the Kruskal-Wallis' test for K independent samples. To study the correlation between variables we used the Spearman's correlation test. The results indicate that workers in a temporariness situation had more vigor, dedication, self-efficacy and intrinsic satisfaction than workers with a fixed position.

Keywords: engagement, optimism, employment status, educational

¹ Correspondencia: Rita Ros Pérez-Chuecos. Universidad de Murcia. rita.ros@um.es.

ENGAJAMENTO, AUTOEFICÁCIA, OPTIMISMO E SITUAÇÃO LABORAL DE DOCENTES DO ENSINO FUNDAMENTAL

Resumo. O objetivo deste estudo é avaliar o grau de otimismo, engajamento, autoeficácia e satisfação laboral de docentes de um centro de Ensino Fundamental da Região de Murcia, tendo como suporte a Psicologia Positiva. Participaram da pesquisa 30 sujeitos com uma média de idade de 37,13 ($dt=5,72$), dos quais 4 eram homens e 26 mulheres. Para a análise dos dados foi utilizado o Programa Estatístico SPSS (versão 20.00). Na análise das diferenças foram utilizadas provas não paramétricas, U de Mann-Whitney para duas amostras independentes e Kruskal-Wallis para K as amostras independentes. Para o estudo das relações entre as variáveis foi utilizada a análise de correlação de Spearman. Os resultados indicaram que os trabalhadores com uma situação laboral temporária apresentavam mais vigor, dedicação, autoeficácia e satisfação intrínseca que os trabalhadores com situação fixa.

Palavras-chave: engajamento, otimismo, situação laboral, docentes.

Introducción

Desde sus orígenes la psicología se ha centrado exclusivamente en la patología, es decir, en los aspectos negativos de la conducta humana, es por ello, por lo que el ser humano ha estado libre de rasgos positivos tales como la esperanza, la sabiduría, la creatividad, la responsabilidad y la perseverancia, entre otros.

Desde este punto de partida y en concreto en el ámbito de la psicología en el trabajo y de las organizaciones se ha continuado con la misma tendencia centrándose del mismo modo en lo negativo, por ejemplo; estrés laboral, conflicto organizacional etc. ya que esta sugestionado por el paradigma médico. Sin embargo, esta perspectiva negativa debería cambiarse hacia un sentido más positivo propio de la psicología organizacional y positiva que imprima motivación, energía, etc., para tener empleados psicológicamente más sanos, que puedan permanecer y progresar en un contexto de cambio económico y social incesante, pero para poder alcanzar este sentido se necesita una buena organización. En este sentido, las organizaciones educativas están cambiando en una trayectoria basada especialmente en la experiencia, que los empleados que se comprometan con la perfección en sus puestos, que tomen responsabilidades por si solos, que trabajen en equipo y como no en la comprensión psicológica (Salanova y Schaifeli, 2004). Esta perspectiva psicológica ha irrumpido dentro del reciente movimiento psicológico conocido como Psicología Positiva (Positive Psychology).

La psicología positiva es definida como el estudio científico de las experiencias positivas, los rasgos individuales, las instituciones que facilitan su desarrollo, así como

los programas que ayudan a mejorar la calidad de vida de los individuos, mientras previene o reduce la incidencia de la psicopatología (Seligman, 2005). En esta misma línea Vera (2006) se centra en el bienestar humano incorporando el pleno derecho el estudio de elementos positivos (fortalezas y emociones positivas) que sin duda amplían de forma general el marco de la investigación y a la actuación de la psicología, y en particular, de la psicología clínica y de la Salud.

La Psicología Positiva no supone un cambio de paradigma, como algunos autores apuntan: si antes importaban de modo predominante los aspectos patológicos o deficientes de la psicología, si no que se centra en los sentimientos, los hábitos, las actitudes, las emociones, entre otras, todas ellas relacionadas con los “valores” con cualidades positivas.

Para este estudio nos centramos en la corriente de la Psicología Positiva como estudio de las fortalezas y virtudes de las personas permitiéndoles prosperar. Entender las emociones positivas conlleva el estudio de la satisfacción con el pasado, el bienestar en el presente y la plena confianza para el futuro. Comprender los rasgos individuales positivos consisten en el estudio de las fortalezas y virtudes (el autocontrol, la curiosidad, la sabiduría, el autoconocimiento, la integridad, el respeto, la tolerancia...). Los individuos quieren tener una vida plena y plena donde se desarrollen las potencialidades de sí mismos con un único objetivo desarrollarse personalmente. La psicología positiva trata de complementar, pero no reemplazar el sufrimiento humano, la debilidad y las perturbaciones. Trata de tener una comprensión científica de la experiencia humana más completa y equilibrada (Seligman et al., 2005). En este sentido, se considera importante analizar esta perspectiva en el ámbito educativo.

En términos generales, y sobre todo para algunos autores como Sheldon y King, (2001) esta corriente de investigación psicológica pretende el estudio científico de “lo que funciona bien y lo que mejora la vida común de las personas”. Es por ello, que desde la psicología positiva se ha estudiado, se han propuesto como variables que afectan a la salud organizacional: el engagement, la felicidad, la satisfacción laboral, el disfrute, la autoeficacia, el bienestar laboral, la resiliencia, el optimismo y la esperanza (Seligman, 1999). En este trabajo en concreto nuestro interés se ha centrado en el *optimismo, el engagement, la autoeficacia y la satisfacción* en el trabajo en una muestra reducida de docentes en activo.

Optimismo, autoeficacia, engagement y satisfacción laboral.

El optimismo es una actitud que introduce al trabajador a esperar que sucedan cosas buenas (Scheier y Carver, 2000), forma parte de la psicología positiva, junto con otros conceptos tales como felicidad o pensamiento positivo. Grant (1992) citado en Concha et al (1999) entiende el optimismo como la inclinación de los individuos a esperar resultados favorables y positivos de la vida, siendo un aspecto que se encuentra profundamente ligado al bienestar psicológico y físico de los sujetos.

Cuando surgen problemas, las expectativas favorables incrementan los esfuerzos de las personas para alcanzar objetivos, en tanto que las expectativas perjudiciales reducen tales esfuerzos, en general una actitud optimista ante situaciones retadoras se relaciona con la confianza y la persistencia en la conducta. Las personas optimistas tienden a tener mejor humor, a tener una actitud crítica ante las situaciones y a ser perseverantes, lo cual influye en su estado de salud física. Por tanto, aquellas personas con altos niveles de optimismo tienden a resolver sus dificultades con facilidad, encontrando beneficios incluso en las adversidades.

Por su parte, la autoeficacia hace referencia a la sensación de hacer bien las tareas y ser competente en el trabajo y afecta a nuestras conductas, pensamientos, y sentimientos en varios sentidos. En primer lugar, influye en la elección de conductas, en segundo lugar, determina la cantidad de esfuerzo empleado para enfrentarse a los obstáculos y la cantidad de tiempo, y en tercer lugar, afecta a nuestros pensamientos y sentimientos de manera que los trabajadores que se consideran poco eficaces exageran la magnitud de sus deficiencias y las dificultades potenciales del medio. Sanjuán *et al* (2000) recoge la autoeficacia de dos formas; a nivel general que se da cuando existe un constructo global que hace referencia a la creencia estable que tiene un individuo sobre la capacidad de manejar una amplia gama de estresores de la vida cotidiana o particular en un ámbito concreto es decir la eficacia percibida en una situación específica.

Por otra parte, el *engagement* se define como “un estado mental positivo, satisfactorio y relacionado al trabajo, caracterizado por el vigor, la dedicación y la absorción. Más que un estado específico y momentáneo, el *engagement* se refiere a un estado afectivo – cognitivo más persistente e influyente, que no está enfocado sobre un objeto, evento, individuo o conducta en particular. Se caracteriza por un estado cognitivo-afectivo más resistente en el tiempo, en el que se distinguen vigor, dedicación y absorción. El vigor se caracteriza por altos niveles de energía mientras se trabaja, de persistencia y el alto deseo de esforzarse en el trabajo. La dedicación se manifiesta por altos niveles de significado en el trabajo, de entusiasmo, inspiración, orgullo. La absorción se caracteriza por estar plenamente concentrado y feliz realizando el trabajo, se tiene la sensación de que el tiempo pasa volando y como consecuencia les cuesta abandonar el puesto de trabajo (Pena y Extremera, 2010).

Por último, entendemos la satisfacción laboral como “el sentimiento de agrado o positivo que experimenta un sujeto por el hecho de realizar un trabajo que le interesa, en un ambiente que le permite estar a gusto, dentro del ámbito de una empresa u organización que le resulta atractiva y por el que percibe una serie de compensaciones psico-socio-económicas acordes con sus expectativas” (Caballero, 2002). Para otros autores como (Aldag y Brief, 1978), la satisfacción laboral puede considerarse como una dimensión actitudinal que ocupa un territorio centrado en la atención de la práctica de la persona en el trabajo. En definitiva, este concepto integra variables como crecimiento psicológico, satisfacción laboral y el desempeño donde la

primera variable se muestra como una condición que precede a las siguientes. Concepto que se centrará en determinar la satisfacción que explicaría la relación entre crecimiento psicológico y desempeño en su puesto de trabajo, siendo la satisfacción el mecanismo psicológico que explicaría la relación entre crecimiento psicológico y desempeño, esto es, que ejerce un rol mediador. Por tanto, el que una persona maneje las adversidades, el fracaso o el cambio supone favorecer evaluaciones más positivas sobre la realidad, la cual influye en el desempeño de las personas.

Método

Participantes

En el presente estudio participaron 30 docentes de un centro de Primaria de la Región de Murcia (4 hombres y 26 mujeres). El rango de edad de los participantes osciló entre los 20 y los 39 años ($M=37,13$) ($dt=5,72$), con una antigüedad media de 8 años y medio de trabajo en este centro educativo.

Las especialidades son diversas. Contamos con la participación de casi la totalidad de los docentes del centro (83,3%). Estas son: 5 maestros en Educación Infantil, 15 maestros de Educación Primaria de todos los niveles desde primero a sexto, 2 especialistas en Lenguas extranjeras, 2 Pedagogía Terapéutica, 2 Audición y Lenguaje, 2 maestro de Educación Musical y 2 de Educación Física.

Respecto al “nivel educativo” el 100,0% tenían estudios de Diplomatura, entre los cuales sólo el 36,6% poseían estudios de Licenciatura, Doctorado o Máster Universitarios, especificando que eran complementos a su formación inicial.

En cuanto a la situación laboral, un 26,6% se encontraban en situación laboral fija, es decir, con su plaza en expectativa o definitiva y el resto 73,4% se encuentran en situación de interinidad. Lo mismo sucede con los años de experiencia docente, éstos están relacionados en gran parte por su situación laboral. Más de la mitad, el 65,8% llevan entre 0 y 10 años trabajando y el 34,2% restante ejercen la docencia entre 11 y 20 años.

Instrumentos de recogida de información

El cuestionario consta de 5 bloques:

1º Bloque: Datos socio demográficos.

Especialidad, género, edad, estudios, situación laboral y antigüedad en la docencia (años de docencia).

2º Bloque: Optimismo.

El «Life Orientation Test» (LOT, Scheier y Carver, 1985), revisada en 1994, dando lugar al LOT-R (Scheier, Carver y Bridges, 1994). El LOT-R consta de 10 ítems

en escala Likert de 5 puntos. 6 ítems pretenden medirla dimensión de optimismo disposicional en tanto que los otros 4 ítems son «de relleno» y sirven para hacer menos evidente el contenido del test. De los 6 ítems de contenido, 3 están redactados en sentido positivo (dirección optimismo) y 3 en sentido negativo (dirección pesimismo). Este cuestionario en el estudio original presento un alfa de Cronbach igual a .92.

Leyenda:

Nunca	1
Algunas veces	2
A menudo	3
Frecuentemente	4
Siempre	5

Ítems	Cuestión
1	En tiempos difíciles, suelo esperar lo mejor.
2	Si algo malo me tiene que pasar, estoy seguro de que me pasará.
3	Siempre soy optimista en cuanto al futuro.
4	Rara vez espero que las cosas salgan a mi manera.
5	Casi nunca cuento con que me sucedan cosas buenas.
6	En general, espero que me ocurran más cosas buenas que malas.

3º Bloque: Engagement.

El cuestionario adaptado por Salanova Schaufeli, Llorens, Peiró y Grau (2000), de la versión de engagement para estudiantes (Schaufeli, Salanova, Gonzalez-Roma y Bakker, 2002). Consta de 15 ítems que se responden en una escala Likert de 5 puntos de frecuencia donde 1 es nada de acuerdo y 5 es totalmente de acuerdo. Se reflejan 3 dimensiones: *Absorción*, *Vigor*, *Dedicación*. El vigor se caracteriza por una gran voluntad de dedicar el esfuerzo al trabajo y la persistencia ante las dificultades. La dedicación se refiere a estar fuertemente involucrado en el trabajo y experimentar una sensación de entusiasmo, inspiración, orgullo, reto y significado. La absorción se caracteriza por estar totalmente concentrado y felizmente inmerso en el trabajo, de tal manera que el tiempo pasa rápidamente y se experimenta desagrado por tener que

dejar el trabajo. En este trabajo este cuestionario presentó un α de Cronbach igual a .82.

Leyenda:

Nada de acuerdo	
Algo de acuerdo	
Bastante de acuerdo	
Muy de acuerdo	
Totalmente de acuerdo	

Items	Cuestión
7	En mi trabajo me siento lleno de energía.
8	Puedo continuar trabajando durante largos periodos de tiempo.
9	Cuando me levanto por las mañanas tengo ganas de ir a trabajar.
10	Soy muy persistente en mi trabajo.
11	Soy fuerte y vigoroso en mi trabajo.
12	Mi trabajo es retador.
13	Mi trabajo me inspira .
14	Estoy entusiasmado sobre mi trabajo.
15	Estoy orgulloso del trabajo que hago.
16	Mi trabajo está lleno de significado y propósito.
17	Cuando estoy trabajando olvido todo lo que pasa alrededor de mí.
18	El tiempo vuela cuando estoy trabajando.
19	Me “dejo llevar” por mi trabajo.
20	Estoy inmerso en mi trabajo.
21	Soy feliz cuando estoy absorto en mi trabajo.

4º Bloque: Autoeficacia

Se ha utilizado la subescala de Maslach-Burnout Inventory-General Survey (MBI-GS, Schaufeli, Leiter, Maslach y Jackson, 1996). Este instrumento consta de tres dimensiones: agotamiento, cinismo y autoeficacia. Consta de un total de 6 ítems. La escala de respuesta es de tipo Likert de 6 puntos desde 1. ninguna vez hasta 6. diariamente. Este cuestionario tiene un coeficiente de fiabilidad igual a 0.92. En este trabajo presentó un α de Cronbach igual a .87.

Leyenda:

Ninguna vez	
Alguna vez al año	
Alguna vez al mes	
Alguna vez a la semana	
Varias veces a la semana	
Diariamente	

Ítems	Cuestión
22	Puedo resolver de manera eficaz los problemas que surgen en mi trabajo.
23	Contribuyo efectivamente a lo que hace mi organización.
24	En mi opinión soy bueno en mi trabajo.
25	Me estimula conseguir objetivos en mi trabajo.
26	He conseguido muchas cosas valiosas en este puesto.
27	En mi trabajo, tengo la seguridad de que soy eficaz en la finalización de las cosas.

5º Bloque: Satisfacción laboral.

Se uso el cuestionario de Satisfacción Laboral S20/23 (Meliá y Peiró, 1998). Este cuestionario tiene una estructura de cinco factores: *Satisfacción con la supervisión*, con seis ítems relativos al apoyo recibido de los superiores, las relaciones personales con los superiores, la igualdad y justicia de trato recibida de la empresa. *La satisfacción con el ambiente físico*, con cinco ítems, relativos al entorno físico y el espacio en el lugar de trabajo, la limpieza, higiene y salubridad, la temperatura, la ventilación y la iluminación. *La satisfacción con las prestaciones recibidas*, con cinco

ítems, referidos al grado en que la empresa cumple el convenio, la forma en que se da la negociación, el salario recibido, las oportunidades de promoción y las de formación. *La satisfacción intrínseca del trabajo*, con cuatro ítems, que se refieren a las satisfacciones que da el trabajo por sí mismo, las oportunidades que ofrece el trabajo de hacer aquello que gusta o en lo que se destaca y los objetivos, metas y producción a alcanzar. *La satisfacción con la participación*, con tres ítems, que se refieren a la satisfacción con la participación en las decisiones del grupo de trabajo, del departamento o sección o de la propia tarea. Los trabajadores responden utilizando un formato de respuesta tipo Likert de siete puntos (desde insatisfecho = 1 a satisfecho = 7). En este trabajo el cuestionario presentó un α de Cronbach igual a .93.

Leyenda:

Insatisfecho	Muy	
	Bastante	
	Algo	
Indiferente	Indiferente	
Satisfecho	Algo	
	Bastante	
	Muy	

Ítems	Cuestión
28	La limpieza, higiene y salubridad de su lugar de trabajo.
29	El entorno físico y el espacio de que dispone en su lugar de trabajo.
30	La iluminación de su lugar de trabajo.
31	La ventilación de su lugar de trabajo.
32	La temperatura de su local de trabajo.
33	Las oportunidades de formación que le ofrece la empresa.
34	Las oportunidades de promoción que tiene.
35	Las relaciones personales con sus superiores.
36	La supervisión que ejercen sobre usted.

Ítems	Cuestión
37	La proximidad y frecuencia con que es supervisado.
38	La forma en que sus supervisores juzgan su tarea.
39	La "igualdad" y "justicia" de trato que recibe de su empresa.
40	El apoyo que recibe de sus superiores.
41	La capacidad para decidir autónomamente aspectos relativos a su trabajo.
42	Su participación en las decisiones de su departamento o sección.
43	Su participación en las decisiones de su grupo de trabajo relativas a la empresa.
44	El grado en que su empresa cumple el convenio, las disposiciones y ley laborales.
45	La forma en que se da la negociación en su empresa sobre aspectos laborales.
46	Las satisfacciones que le produce su trabajo por sí mismo.
47	Las oportunidades que le ofrece su trabajo de realizar las cosas en que usted destaca.
48	Las oportunidades que le ofrece su trabajo de hacer las cosas que le gustan
49	Los objetivos, metas y tasas de producción que debe alcanzar.
50	El salario que usted recibe.

Población y muestra

En la investigación han participado docentes pertenecientes a un Colegio Público de la Región de Murcia, situado en el caso urbano de la ciudad y con una población de habitantes entre 20.000 y 30.000.

El centro está compuesto por tres líneas; seis unidades de Educación Infantil y dieciocho de Primaria, con una unidad por cada nivel. Las clases transcurren en horario de jornada continua, siendo el horario del alumnado de 9:00 a 14:00 horas. El Claustro de profesores está compuesto por 36 docentes, de los cuales encontramos (1 Director, 1 Jefe de estudios, 6 profesoras de Educación Infantil, 17 profesores de Educación Primaria, 2 de Educación Física, 2 de Inglés, 1 de Música, 2 de Pedagogía Terapéutica, 2 de Audición y Lenguaje, 1 de Religión y 1 de Francés).

Concretamente, la muestra está compuesta por 30 docentes de Educación Infantil, Educación Primaria, generalistas y especialistas, que constituyen más del 80% de los docentes. Éstos han sido seleccionados de manera intencional, estableciendo

como criterio único que cada uno de ellos fuese de un nivel educativo y especialidad diferente.

Análisis de datos

Para el análisis de datos se utilizó el paquete estadístico SPSS (versión 20.00). Se realizaron análisis descriptivos de las variables de estudio. Para el análisis de diferencias se utilizaron pruebas no paramétricas, U de Mann-Whitney para dos muestras independientes y Kruskal-Wallis para K muestras independientes. Para el estudio de las relaciones entre variables se utilizó el análisis de correlación de Spearman.

Procedimiento

Tras contactar con la dirección del centro, éstos nos indicaron el día y hora más adecuada para proceder a la aplicación de los cuestionarios, que se realizó principalmente durante los descansos de los docentes o en las sesiones de tutorías o guardas de los mismos, siendo el muestreo realizado con carácter intencional. El contacto personal con los docentes ha permitido una mejor comunicación con los encuestados, resolviendo sus dudas sobre el instrumento a cumplimentar y, por lo tanto, mejorando su comprensión.

Antes de la aplicación de los cuestionarios se explicó la finalidad de la investigación, se les invitó a participar, garantizando su anonimato e indicándoles el procedimiento de cumplimentación, así como la necesidad de que respondiesen a la totalidad de ítems para que éste fuese válido, etc.

Resultados

Se analizaron si existían diferencias en las dimensiones de optimismo, engagement, autoeficacia y satisfacción laboral en función del género, la categoría laboral, el nivel de estudios y la situación laboral, no encontrándose diferencias significativas (tabla 1).

Tabla 1. Descriptivos optimismo, engagement, autoeficacia y de la satisfacción laboral.

	Optimismo				Engagement		Autoeficacia			Satisfacción laboral	
	OPT	VIGOR	DEDIC.	ABSOR	AUTOEF.	S.SUPER.	S.AMBIENT	S.PREST.	S.INTRINS.	S. PARTIC.	
Media	3,31	3,45	3,60	3,50	4,65	4,91	4,78	4,27	4,55	4,67	
D.típ	,476	,733	,621	,694	,885	1,06	1,12	1,14	1,13	1,11	
Min	2,33	1,40	1,60	1,80	2,80	2,60	2,40	1,80	2,25	1,67	
Max	4,76	4,80	4,60	4,80	6,00	6,60	6,60	6,00	6,25	7,00	

Fuente: Autor

No obstante, si se encontraron diferencias significativas en las dimensiones absorción ($p < .05$), autoeficacia ($p < .05$), satisfacción intrínseca, y satisfacción por participación ($p < .05$) en función del sexo. Resultando que las puntuaciones medias de las cuatro dimensiones eran menores en el género masculino que en el grupo de trabajadores del género femenino. También se observaron diferencias significativas en las dimensiones optimismo ($p < .05$), absorción ($p < .05$), autoeficacia ($p < .05$), satisfacción intrínseca ($p < .05$) y dedicación ($p < .05$), en función de la jornada laboral, contrato parcial o a tiempo completo. Las puntuaciones medias de las cinco dimensiones eran menores para los trabajadores con jornada continua intensiva (tiempo completo) que para los trabajadores que tenían una jornada parcial. Además, se encontraron diferencias significativas en las dimensiones optimismo ($p < .05$), dedicación ($p < .05$), autoeficacia ($p < .05$), y satisfacción intrínseca ($p < .05$) en función de la situación laboral (puesto laboral fijo o interinidad). Las puntuaciones medias de estas cinco dimensiones eran menores en los trabajadores con situación laboral fija que en los trabajadores con una situación laboral de interinidad.

En cuanto el análisis de correlación de Spearman nos indicó que las dimensiones vigor, absorción y dedicación mostraron relaciones positivas y significativas con la satisfacción del ambiente, intrínseca y de participación. Además, las dimensiones absorción y dedicación presentan relaciones con la satisfacción por prestación. Y la dimensión vigor mostro una relación positiva con la satisfacción por supervisión (Ver tabla 2).

Tabla 2. Correlaciones entre las dimensiones de Satisfacción laboral y Engagement.

	<i>S.INTRÍNSECA</i>	<i>S.AMBIENTE</i>	<i>S.PARTICIPACIÓN</i>	<i>S.PRESTACIÓN</i>	<i>S.SUPERVISIÓN</i>
VIGOR	,434*	,426*	,495**	,166	,309
ABSORCIÓN	,560**	,432*	,558**	,474**	,229
DEDICACIÓN	,555**	,437*	,442*	,557**	,405*
AUTOEFICACIA	,365*	,037	,245	-,030	,167

N=30; * = $p < .05$; ** = $p < .01$; *** $p < .001$

Fuente: Autor

También podemos observar una relación positiva y significativa entre la dimensión autoeficacia y la satisfacción intrínseca, y significativas en relación con la satisfacción ambiente, participación y supervisión en su entorno de trabajo, es decir, en el centro docente.

En cuanto al *optimismo*, los resultados indican que se relaciona positivamente y significativamente con las dimensiones vigor, dedicación y absorción. Se observa también que tiene una relación positiva con la satisfacción en ambiente. (Ver tabla 3).

Tabla 3. Correlaciones entre las dimensiones de Optimismo, Engagement, autoeficacia y satisfacción laboral.

	<i>Engagement</i>			<i>Autoeficacia</i>		<i>Satisfacción laboral</i>			
	VIGOR	DEDIC	ABSOR	AUTOEF.	S.SUPER.	S.AMBIENT	S.PARTIC	S.PREST.	S.INTRINS.
OPTIMI	,072	,071	,194	-,164	-0,92	0,42	0,66	-,213	-0,06

Fuente: Autor

Discusión y conclusiones

El presente estudio evalúa el grado de optimismo, engagement, autoeficacia y satisfacción laboral en docentes de un centro de Educación Primaria de la Región de Murcia, además de analizar si existían diferencias en función de sus características sociodemográficas.

Considerando las características de la muestra analizada, los resultados indicaron que los trabajadores con una situación laboral de intirinidad presentaban más vigor, dedicación, autoeficacia y satisfacción intrínseca que los trabajadores que se encontraban en situación laboral fija.

En cuanto al sexo, se observó que los hombres presentaban menor puntuación en las dimensiones de absorción, autoeficacia, satisfacción intrínseca y satisfacción por participación, que las mujeres. Es decir, que los hombres tenían menor poder de toma de decisiones.

Otro dato llamativo de esta investigación es que las personas que tienen una jornada laboral intensiva, presentan altos niveles de absorción, satisfacción intrínseca, autoeficacia y optimismo. Los resultados de las relaciones entre las dos dimensiones, apoyan los resultados de la investigación de Durán et al., (2005), donde también mostraron que las dimensiones de engagement, de absorción y vigor presentaban relaciones positivas con la satisfacción laboral.

Asimismo, desde nuestra concepción es necesario realizar este tipo de estudios con el fin de conocer los efectos del optimismo sobre diferentes resultados del trabajo, como la autoeficacia y el *engagemet*. Es necesario analizar y reflexionar acerca de nuestra implicación en nuestro puesto de trabajo. En la mayoría de los casos la falta de motivación conlleva bajo rendimiento y autoeficacia. La perspectiva de Psicología

Positiva que marca Seligman es aplicable a todos los ámbitos. Si valoramos las cosas desde el aspecto positivo eliminaremos automáticamente todos aquellos elementos negativos que nos encontremos en el camino y de este modo se podrá mejorar la práctica docente.

Limitaciones y propuestas de continuidad

A pesar de los resultados obtenidos, hemos de subrayar algunas posibles limitaciones de este estudio:

- En primer lugar, la muestra escogida es relativamente pequeña, sería conveniente aumentarla y no limitarla. Esto es debido a que solamente nos hemos centrado en un centro educativo, para futuras investigaciones se podría analizar en varios centros educativos.
- En segundo lugar, se podría realizar un estudio longitudinal que permita contrastar la evolución de las variables analizadas (optimismo, engagement, autoeficacia y satisfacción laboral).
- Por último, sería conveniente incluir una escala de ítems que permita tener un conocimiento mucho más profundo de las personas encuestadas en donde se analice la actitud de los docentes en relación al centro y a los compañeros con el fin de contrastar datos con los ya existentes (optimismo, engagement, autoeficacia y satisfacción laboral).

Referencias

- Aldag, R. J., Brief, A. P. (1978). Examination of alternative model of job satisfaction. *Human relations*, 31, 91-98
- Caballero, K. (2002). El concepto de satisfacción en el trabajo y su proyección en la enseñanza: 6, 1-2.
- Concha, C.; Dittus, P., Montesinos, A., Pandolfi, M. y Perfetti, R. (1999) Optimismo. Recuperado de <http://apsique.virtuabyte.cl/tiki-index.php?page=SociOptimismo>
- Durán, M^a.A., Extremera, N., Montalbán, F.M. y Rey, L. (2005). Engagement y burnout en el ámbito docente: Análisis de sus relaciones con la satisfacción laboral y vital en una muestra de profesores. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21(1-2), 145-158.
- Maslach, C. y Jackson, S. (1986). *Maslach Burnout Inventory Manual* (2.^a ed.). Palo Alto (California): Consulting Psychologists.
- Meliá, J. L. Peiró, J. M. (1998). La medida de la satisfacción laboral en contextos organizacionales: El Cuestionario de Satisfacción S20/23.
- Pena, M. y Extremera, N. (2010). Inteligencia emocional percibida en el profesorado de Primaria y su relación con los niveles de *burnout* e ilusión por el trabajo (*engagement*). *Revista de Educación*, 359, 604-627.

- Salanova, M. y Schaufeli, W.B. (2004): El engagement de los empleados: un reto emergente para la dirección de los recursos humano. *Estudios Financieros*, 261, 109-138.
- Sanjuán, P.; Pérez, A. y Bermúdez, J. (2000) escala de autoeficacia general: datos psicométricos de la adaptación para población española. *Revista Psicothema*, 12, 509-513.
- Scheier, M. y Carver, C. S. (2000). Optimism, Coping, and Health: Assessment and Implication of Generalized Outcome Expectancies. *Health Psychology*, 4, 219-247.
- Scheier, M. F., Carver, C. S. y Bridges, M.W. (1994). Distinguishing optimism from neuroticism (and trait anxiety, self mastery and self esteem): A reevaluation of the Life Orientation Test. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67, 1.063-1.078.
- Seligman, M., et al., (2005) Positive psychology progress: empirical validation of interventions, *American Psychologist*, 60, 5, 410-421.
- Sheldon, K. M., y King, L. (2001). Why Positive Psychology is Necessary *American Psychologist*. 56 (3), 216-217.
- Vera, B. (2006). Psicología positiva. Una nueva forma de entender la psicología. *Papeles del psicólogo*, 27(1), 3-8

Fecha de recepción: 11/01/2016

Fecha de revisión: 07/10/2016

Fecha de aceptación: 19/10/2016

REPRESENTACIÓN SOCIAL DE LOS ESTUDIANTES DE MAGISTERIO SOBRE LOS MAYORES: UN ESTUDIO PILOTO

Antonio Matas Terrón¹

Juan José Leiva Olivencia

Pablo D. Franco Caballero

Estela Isequilla Alarcón

Universidad de Málaga, Málaga, España

Resumen. El estudio trató de conocer la imagen subjetiva que tienen los estudiantes de magisterio de la Universidad de Málaga sobre los adultos mayores. El objetivo pretende identificar sesgos en las teorías implícitas de los estudiantes para tratar de poner en marcha programas formativos que los corrijan. Todo ello está basado en la idea de que la situación de los adultos mayores se debe, en gran medida, al contexto cultural. Se llevó a cabo un estudio exploratorio bajo un diseño de encuesta, usando una escala tipo Likert. En el estudio participó una muestra incidental de 169 estudiantes. Se realizó un análisis descriptivo por ítem, así como diversos contrastes de hipótesis en función del sexo y de la experiencia en el cuidado y convivencia con adultos mayores. Los resultados muestran un predominio de la percepción negativa, principalmente en las dimensiones de relaciones sociales y salud. Se reflexiona sobre cómo esta percepción podría afectar al bienestar de los adultos mayores actuales y en el futuro, así como de la necesidad de que los educadores reciban una formación especializada para atender la realidad de este segmento de población. En este sentido, se plantea la necesidad de incrementar la formación pedagógica de los profesionales de la educación para atender de forma adecuada las necesidades del aprendizaje a lo largo de la vida.

Palabras clave: representación social, estudiantes universitarios, vejez, actitudes, adultos mayores.

SOCIAL REPRESENTATION OF ELDERLY IN STUDENT TEACHERS: A PILOT STUDY

Abstract. This study analyzes the subjective image that the students of education from the University of Malaga have about older adults. The study aims to identify biases in students' implicit theories to launch training programs that corrected them. The assumption here is that the situation of older adults is due, largely, to the cultural context. We carried out an exploratory study and a survey using a Likert scale. An incidental sample of 169 students participated in the study. We performed a descriptive analysis by item, as well as various hypothesis contrasting on gender and experience in coexistence and caring older adults. The results show a predominance of a negative perception, mainly in the dimensions of social relationships and health. The article reflects on how this perception could affect the well-being of current and future generations of older people and the need that educators receive specialized training to meet their reality. In this sense, it is needed more pedagogical training for the educators in order to meet the needs of their lifelong learning.

Keywords: social representation, university students, age, attitudes, elderly.

¹ Antonio Matas Terrón. Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Universidad de Málaga. Facultad de Ciencias de la Educación. Desp. 6.08. Campus de Teatinos, C.P. 29071-Málaga. amatas@uma.es

REPRESENTAÇÃO SOCIAL DOS ALUNOS DE MAGISTÉRIO SOBRE OS IDOSOS: UM ESTUDO PILOTO

Resumo. Este estudo tratou de conhecer a imagem subjetiva de estudantes de magistério da Universidade de Málaga sobre as pessoas de terceira idade. O objetivo visa identificar preconceitos implícitos para desenvolver programas com o propósito de promover mudanças. Tudo isso é baseado na ideia de que a situação dos idosos é resultado, em grande parte, do contexto cultural. Foi realizado um estudo exploratório, utilizando-se uma escala tipo Likert. Do estudo participou uma amostra incidental de 169 alunos. Foi realizada uma análise descritiva por item, bem como vários contrastes de hipótese em função do sexo e da experiência no cuidado e convivência com pessoas idosas. Os resultados mostram uma predominância da percepção negativa, principalmente nas dimensões relações sociais e saúde, indicando a necessidade de refletir sobre como essa percepção pode afetar o bem-estar dos idosos no presente e no futuro, bem como a de oferecer aos educadores uma formação especializada para atender a realidade desse segmento da população. Nesse sentido, observa-se a relevância de incrementar a formação pedagógica dos profissionais da educação para atender de forma adequada as necessidades de aprendizagem ao longo da vida.

Palavras-chave: representação social, estudantes universitários, velhice, atitudes, pessoas de terceira idade.

Introducción

Según todas las estadísticas y simulaciones a corto y medio plazo, la población española está sufriendo un sobre-envejecimiento (Abades & Rayón, 2012). Según estas previsiones en los próximos quince años, en España residirían once millones trescientas mil personas mayores de sesenta y cuatro años (un treinta y cuatro por ciento más que ahora). Esta cifra se incrementaría hasta casi los dieciséis millones de personas en cincuenta años. Mientras, los índices de natalidad sugerían cayendo, en orden de casi un veinticinco por ciento menos en los próximos quince años (INE, 2014).

El aumento de la esperanza de vida también se está viendo acompañado de una mejor salud física, junto con mayores índices de calidad de vida (Abellán, Vilches, & Pujol, 2014) lo que tiene implicaciones tanto para la persona, como para el entramado social, cultural y económico (Futurage, 2011). Esta nueva realidad actual determinará las demandas sociales del futuro, y entre ellas las educativas. Sin embargo, aunque no son muchos los estudios realizados sobre cómo son vistos los mayores de 65 años (a partir de aquí denominados como “adultos mayores” siguiendo las sugerencias de las Naciones Unidas para los países desarrollados) por otros segmentos de edad de la población, los estudios realizados llegan a la conclusión de que las imágenes de los adultos mayores en el resto de ciudadanos es bastante distinta a la propia imagen que los adultos mayores tiene sobre sí mismos (Adelantado, Segura, De Andrés, Feliú &

Martínez, 2004; Tan, Zhang & Fan, 2004; Arnold-Cathalifaud, Thumala, Urquiza & Ojeda, 2007) si bien, algunos estudios exploratorios han encontrado una percepción no tan negativa sobre los mayores (Aristizábal-Vallejo, 2005). Esto podría explicarse por las políticas en los países desarrollados para potenciar una sociedad del bienestar (Lachman & Yun, 2006; Zhou, 2007). Sin embargo, parece que predomina la visión negativa entre los jóvenes, aunque estaría mediada por la formación universitaria. Así, personas con una formación vinculada a la salud y la geriatría tendrían una imagen más positiva (Birkenmaier, Damron-Rodríguez & Rowan, 2009).

Esta imagen negativa se caracterizaría por percibir al adulto mayor como triste, inflexible, enfermo, conservadora ideológicamente, improductivo, dependiente, y con deterioro físico y mental (Tan, Zhang & Fan, 2004; Arnold-Cathalifaud, Thumala, Urquiza & Ojeda, 2007; Fealy, Lyons, McNamara, & Treacy, 2012).

La imagen social, estos estereotipos, pueden tener dos efectos principales. Por un lado, que predispone a los ciudadanos en la forma de relacionarse entre ellos (Pérez Grande, García del Dujo & Martín García, 1999). Por otro lado, estas imágenes estereotipadas pueden fomentar las profecías autocumplidas, de forma que las mismas personas mayores asuman como real e inevitable, las consecuencias de dicho estereotipo (Cherry & Palmore, 2008; Lentini, Ruiz & Sciopini, 2008) lo que provoca una baja autoestima en el mayor (Gómez Carroza, 2003).

Dentro de este contexto, la población de estudiantes de Educación es especialmente sensible porque en el futuro inmediato serán agentes activos en el sistema educativo. A esto hay que unir que de forma inmediata es necesario formar a educadores que satisfagan las nuevas necesidades formativas de este segmento de población (Futurage, 2011; Matas, Leiva & Franco, 2016). Dadas las consecuencias de un estereotipo sesgado y negativo sobre el adulto mayor, sería necesario desarrollar programas formativos específicos para los futuros educadores que garanticen un profesional objetivo con la realidad de esta población (Díaz, Fernández, Gázquez, González, Pérez-Fuentes, & Ruíz, 2009; Van Dussen & Weaver, 2009).

El objetivo de esta investigación es tratar de indagar sobre el perfil subjetivo que el alumnado universitario de Ciencias de la Educación tiene sobre el adulto mayor, con relación a los aspectos sociales, como agentes productivos, de salud y cognición. Esta imagen subjetiva o estereotipo podrá orientar sobre la puesta en marcha de programas formativos para crear especialistas en formación de adultos mayores (Gerontagogía y Gerontología educativa). A partir de los resultados, se debate sobre el tipo de formación que debería requerirse. Por otro lado, el conocer la imagen de los adultos mayores en los encuestados, permitiría identificar posibles teorías implícitas erróneas. Al mismo tiempo, esto podría usarse como punto de partida para programas educativos que corrigiesen esos errores conceptuales.

Método

Diseño y muestra

A continuación, se presenta un estudio piloto basado en un diseño exploratorio que ha seguido una metodología de encuesta. Se ha contado con la participación de 169 estudiantes de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga, a través de un muestreo incidental. La población de referencia está compuesta por 585 estudiantes con un porcentaje de mujeres estimado del 85% aproximadamente.

En la muestra obtenida, la edad media es de 21,05 años, con un mínimo de 17 y un máximo de 35 años. El porcentaje de mujeres es de 87% frente a un 13% de hombres. Todos los participantes son de la Universidad de Málaga (España).

La información se recopiló en horas de clase por parte del docente de dichas clases, administrando un cuestionario ad-hoc de 16 ítems tipo Likert, más cinco cuestiones sociodemográficas. Todos los datos se recogieron la primera semana del inicio del curso académico de 2015-16.

Cuestionario y variables

El cuestionario se ha construido a partir del diferencial semántico utilizado por Arnold-Cathalifua, Thumala, Urquiza & Ojeda (2007). Este diferencial semántico inicial constaba de dieciséis pares de adjetivos, con una escala de elección de siete puntos: independiente/dependiente; productivo/improductivo; eficiente/ineficiente; hábil/torpe; saludable/enfermizo; sexualmente activo/sexualmente no activo; frágil/resistente; sociable/retraído; tolerante/intolerante; confiado/desconfiado; progresista/conservador; no conflictivo/conflictivo; ciudadano activo/ciudadano pasivo; protegido/desamparado; integrado/marginado; y valorado/desvalorado.

Para construir el cuestionario, dichos pares de adjetivos se vincularon a una dimensión: independencia, productividad, eficiencia, habilidad, estado de salud, sexualidad, resistencia física, sociabilidad, tolerancia, confianza, progresismo, conflictividad, actividad, protección, integración, y valoración. Para cada una de estas dimensiones se elaboraron distintos ítems tanto en sentido positivo (a favor de la dimensión) como negativo (en contra de la característica de la dimensión). De esta forma, se pretendía tener un conjunto de ítems expresados tanto a favor como en contra de la característica medida (Likert, 1932). Posteriormente, el conjunto de ítems se envió a tres jueces expertos para que valorasen su calidad (uso de un lenguaje ajustado a la población de interés, redacción clara de los ítems, y validez aparente de los ítems). Igualmente, se propusieron cuatro categorías (relaciones sociales, actividad productiva, salud y cognición) y se pidió a los jueces que asignasen cada ítem a una de esas categorías. Se eliminaron todos los ítems que presentaron problemas de clasificación o no eran aceptados por todos los jueces. Al finalizar este proceso de validación por expertos se obtuvo un cuestionario de 16 ítems tipo Likert con cinco opciones de respuesta (totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, no estoy seguro, de acuerdo y

totalmente de acuerdo) a los que se añadió la opción 'No tengo opinión al respecto' para evitar respuestas espurias en la opción intermedia (Baka & Figgou, 2012).

En este proceso de construcción cabe señalar que los ítems que se asociaron finalmente a la dimensión cognitiva recogen solamente dos aspectos. Por un lado, la idea de que los mayores pueden tener una tendencia a lo innovador, al cambio, o por el contrario a lo estático, el conservadurismo; y por otro lado la idea de que las personas mayores tiendan o no a desconfiar, lo que puede estar asociado la tendencai o no al cambio/conservadurismo.

El cuestionario se completó con un con cinco preguntas sociodemográficas: edad, sexo, universidad o centro de estudios, convivencia con adultos mayores (ítem dicotómico: si /no) y experiencia en el cuidado de personas enfermas o mayores (ítem dicotómico: si /no).

A los últimos dos ítems se le asignó 1 punto y a los noes 2 puntos. De esta forma se pudieron sumar los datos de ambos ítems para generar una variable derivada sobre el grado de experiencia de los participantes con adultos mayores: 1 (experiencia parcial: o cuidando, o conviviendo), 2 (con experiencia), 3 (experiencia limitada: cuidando ancianos y conviviendo con ancianos), 4 (ninguna experiencia).

El cuestionario puede consultarse en el siguiente enlace: https://docs.google.com/forms/d/1tk_1e8XkaFB5dgKo0Jt2GOFfPMejy7HwaXTtB0rY OjQ/viewform

El cuestionario, diseñado como instrumento de recogida de datos útiles para el estudio, se configuró como un recurso no estandarizado, a diferencia de los test. No obstante, para valorar su potencial psicométrico, se calculó el coeficiente de consistencia interna de Cronbach y se realizó un análisis de componentes principales con carácter exploratorio.

La fiabilidad global de la escala de los 16 ítems fue relativamente baja, con un alpha de Cronbach de .54. Esta consistencia sólo mejoraba a .59 si se eliminaba el ítem número 14 (tabla "Tabla"). Por otro lado, se ha llevado un análisis de componentes principales con carácter exploratorio. Esta prueba es factible al tener suficiente varianza común entre las variables observadas, tal como ponen de manifiesto los indicadores de adecuación muestral Keiser-Meyer-Olkin (.624), la prueba de esfericidad de Barlett (Chi-cuadrado= 293.00; g.l.=120; sig.=.000).

Se aplicó una rotación varimax, para buscar una máxima simplicidad en la estructura, puesto que este procedimiento maximiza la varianza de los coeficientes factoriales cuadrados en cada componente, y minimiza la posible correlación entre componentes. Se aplica también el criterio de seleccionar para autovalores iguales o mayor a 1, de forma que al menos el componente explique la varianza total de una variable.

Tabla 1: Matriz de componentes rotados

	Componente					
	1	2	3	4	5	6
5.- Las personas mayores suelen ser poco eficientes	0.7					
2.- Las personas mayores son productivas	0.67					
1.- Las personas mayores son independientes	0.65					
8.- Las personas mayores suelen ser activas	0.52		0.43			
11.- Las personas mayores suelen ser poco hábiles	0.5	0.4				
13.- Las personas mayores suelen mostrarse desconfiadas		0.68				
6.- Las personas mayores resisten poco físicamente		0.63				
10.- Las personas mayores suelen ser sexualmente activas		0.62	0.41			
7.- Las personas mayores suelen ser ideológicamente progresistas			0.72			
3.- las personas mayores suelen estar sanas			0.71			
15.- las personas mayores so poco sociables				0.76		
12.- las personas mayores se integran poco socialmente				0.76		
4.- Las personas mayores suelen mostrarse intolerantes						
16.- Las personas mayores se encuentran valoradas					0.85	
9.- Las personas mayores suelen estar protegidas					0.65	0.48
14.- las personas mayores no son conflictivas						0.87

En tabla 1 de componentes, se pueden observar los pesos para cada variable en cada componente, determinando así el significado que caracteriza a cada componente. Se han eliminado los pesos inferiores a 0.4 para facilitar su lectura. En este sentido, la magnitud expresa la correlación de cada variable con el componente. La varianza total explicada por el modelo fue de 60.59 %.

Análisis

Sobre los datos obtenidos se llevó a cabo un análisis descriptivo para medidas ordinales (frecuencia, mediana y moda, así como el rango intercuartílico). Igualmente, se calcularon los estadísticos “media” y “desviación típica” aunque no son adecuados para este tipo de medida. En cualquier caso, se incluyeron por ser habitual su utilización con carácter orientativo en las publicaciones de Ciencias de la Educación.

También se exploraron posibles diferencias en función del género y de la experiencia con adultos mayores sobre las puntuaciones obtenidas de cada bloque de ítems. Puesto que el objetivo era recoger información de las distintas afirmaciones (ítems9 de la escala, se prefirió trabajar con las respuestas a los ítems que con las puntuaciones de los componentes latentes. De esta forma, se pretendió ser coherente con el objetivo inicial, haciendo predominar la utilidad de la información recogida con

el cuestionario, sobre las propiedades psicométricas del mismo. Para ello se utilizó el análisis de varianza unifactorial. El nivel de significación de referencia fue de alfa igual a .05. Todos los análisis se realizaron con el programa estadístico SPSS versión 22.

Resultados

Experiencia con adultos mayores

El 74,5% de los participantes no tienen experiencia con mayores, tal como se ha medido en el cuestionario (variable derivada de la suma de puntuaciones del ítem “Viven contigo tus abuelos...” y “¿Has trabajado cuidando...?”). Por su parte, el 24.9% presenta una experiencia parcial: 18.8% conviven con sus abuelos o algún anciano, y el 6.1% ha tenido experiencia como cuidador.

Relaciones sociales

En la tabla 2 se presentan los porcentajes de elección de cada opción junto con los estadísticos descriptivos básicos, así como el sentido del ítem (a favor o en contra del significado del bloque de ítems). A continuación, se comentan los resultados sumando las opciones 1 y 2 por un lado, junto con la 4 y 5 por otro, estableciendo así una comparativa entre los participantes a favor y en contra de cada ítem.

En el ítem 1 sobre independencia, los participantes se dividen en dos subgrupos parecidos. Los que están a favor de que los mayores son independientes (38.5%) frente a los que piensan lo contrario (36.1%). Con relación a la intolerancia (ítem 4) los participantes se vuelven a dividir en dos grupos, si bien, en este caso, hay una mayoría que se expresa en contra del ítem (45.5%) frente a un 35.5% a favor.

Tabla 2: Bloque de ítems sobre relaciones sociales (% de respuestas)

Ítem	1	2	3	4	5	s/o	Md	Media	Sx	Sentido
1.- Las personas mayores son independientes	1.8	34.3	24.3	35.3	3		2	3.04	0.95	+
4.- Las personas mayores suelen mostrarse intolerantes	5.9	39.6	18.3	33.7	1.8	0.6	2	2.86	1.02	-
9.- Las personas mayores suelen estar protegidas	1.8	32	11.2	42.6	7.7	4.7	2	3.24	1.06	+
12.- Las personas mayores se integran poco socialmente	32.5	55	4.7	4.1	1.8	1.2	1	1.86	0.83	-
14.- Las personas mayores no son conflictivas	4.1	24.9	18.9	36.7	13	2.4	2	3.30	1.12	+
15.- Las personas mayores son poco sociables	32.5	57.4	3.6	4.1	1.8	0.6	1	1.85	0.82	-
16.- Las personas mayores se encuentran valoradas	17.2	42.6	13.6	15.4	7.1	3.6	2	2.51	1.18	+

Nota: 1 (totalmente en desacuerdo); 2 (de acuerdo); 3 (no estoy seguro); 4 (de acuerdo); 5 (totalmente de acuerdo); s/o (sin opinión); Sx (desviación típica); Md: Mediana; Sentido (+ a favor de las relaciones sociales, - en contra de las relaciones sociales).

Cuando los participantes se expresan con relación al nivel de protección (social) de las personas mayores, la mayoría está de acuerdo en afirmar que están protegidos (50.3%). No obstante, destaca que el 33.8% piense lo contrario, así como un 4.7% que indica que no tiene una opinión formada al respecto.

Con relación al ítem 12, la amplia mayoría de los participantes se manifiestan en contra. Obsérvese que el ítem tiene un sentido contrario las relaciones sociales en los mayores (ver tabla 2).

Respecto a los tres últimos ítems, la mayoría de los encuestados se posiciona a favor del ítem 14 con el 49.7%. Esta respuesta es coherente con la recogida en el ítem 15, donde una amplia mayoría del 89.9% está en contra, o totalmente en contra, de considerar a los mayores como poco sociables. Por último, los encuestados consideran mayoritariamente (59.9%) que los mayores no se encuentran valorados (ítem 16).

Actividad productiva

La mayoría de los participantes en el estudio están de acuerdo en afirmar que las personas mayores son productivas (ver tabla 3). Esta respuesta es coherente con los datos recogidos en el ítem 5 (eficiencia) donde el 72.8% están totalmente en desacuerdo o simplemente en desacuerdo, en considerar a los mayores como poco eficientes.

Tabla 3: Bloque de ítems sobre actividad productiva (% de respuestas)

Ítem	1	2	3	4	5	s/o	Md	Media	Sx	Sentido
2. - Las personas mayores son productivas	0.6	8.9	10.1	56.2	21.9	1.8	4	3.92	0.86	+
5.- Las personas mayores suelen ser poco eficientes	15.4	57.4	14.2	10.7	1.2	1.2	2	2.24	0.88	-
8.- Las personas mayores suelen ser activas	0.6	32.5	21.9	37.9	5.3	1.8	2	3.15	0.97	+
11.- Las personas mayores se muestran poco hábiles	4.1	46.7	12.4	32	3.6		2	2.84	1.04	-

Nota: 1 (totalmente en desacuerdo); 2 (de acuerdo); 3 (no estoy seguro); 4 (de acuerdo); 5 (totalmente de acuerdo); s/o (sin opinión); Sx (desviación típica); Md: Mediana; Sentido (+ a favor de las relaciones sociales, - en contra de las relaciones sociales).

Sin embargo, como se puede observar en las respuestas dadas al ítem 8 (tabla 3) entre los encuestados no existe unanimidad a la hora de considerar a los mayores como personas activas. Así, el 33.1% se expresa contra esa idea frente a un 43.1% que se expresa de acuerdo o totalmente de acuerdo con el ítem. Igualmente, aunque menos acentuada, se ha registrado esta bipolaridad de opiniones con relación al ítem 11 (tabla 3).

Salud

Con relación a la salud, la mayoría de participantes se expresan en contra de considerar que las personas mayores están sanas. Tan sólo un 20.7% está de acuerdo con el ítem 3 (tabla 4). En esta misma línea argumental, la mayoría de encuestados (52.7%) considera que las personas mayores tienen poca resistencia física. Además, una mayoría del 49.1% considera que las personas mayores no son sexualmente activas (ítem 10). En este mismo ítem destaca que un 26% eligen la opción 3 (no estoy seguro) junto con un 13% que afirma no tener opinión al respecto.

Tabla 4: Bloque de ítems sobre salud (% de respuestas)

Ítem	1	2	3	4	5	s/o	Md	Media	Sx	Sentido
3.- Las personas mayores suelen estar sanas	3.6	53.3	22.5	19.5	1.2		2	2.62	0.88	+
6.- Las personas mayores resisten físicamente poco	3	29.6	13	42	10.7		2	3.28	1.10	-
10.- Las personas mayores suelen ser sexualmente activas	7.7	41.4	26.6	10.1	0.6	13	2	2.47	0.84	+

Nota: Leyenda: 1 (totalmente en desacuerdo); 2 (de acuerdo); 3 (no estoy seguro); 4 (de acuerdo); 5 (totalmente de acuerdo); s/o (sin opinión); Sx (desviación típica); Md: Mediana; Sentido (+ a favor de las relaciones sociales, - en contra de las relaciones sociales).

Aspectos cognitivos

Con relación a estos dos aspectos, las personas encuestadas se expresan mayoritariamente en contra de ver a las personas mayores como progresistas, pero también en verlas como desconfiadas (tabla 5).

Tabla 5: Bloque de ítems sobre aspectos cognitivos (% de respuestas)

Ítem	1	2	3	4	5	s/o	Md	Media	Sx	Sentido
7.- Las personas mayores suelen ser ideológicamente progresistas	5.3	40.2	26.6	17.8	3	6.5	2	2.71	0.95	+
13.- Las personas mayores suelen mostrarse desconfiadas	8.9	43.2	7.7	33.1	4.7	2.4	2	2.81	1.15	-

Nota: 1 (totalmente en desacuerdo); 2 (de acuerdo); 3 (no estoy seguro); 4 (de acuerdo); 5 (totalmente de acuerdo); s/o (sin opinión); Sx (desviación típica); Md: Mediana; Sentido (+ a favor de las relaciones sociales, - en contra de las relaciones sociales).

Análisis descriptivo puntuaciones finales

Las puntuaciones de los participantes se sumaron para cada uno de los bloques de ítems. Los resultados pueden observarse en la tabla 6. Destacan la presencia de ligeros sesgos hacia la derecha en las dimensiones RRSS (relaciones sociales) y Salud tal como se puede observar en la asimetría en la tabla 6. Por su parte, la dimensión de actividad productiva (Actividad) presenta un ligero sesgo hacia la izquierda.

Tabla 6: Bloque de ítems sobre aspectos cognitivos

Variable	N	Media	Err.Est. Media	Desv Std	Curtosis	Asimetría	Mínimo de la escala	Máximo de la escala
RRSS	147	5.50	.24	2.89	-.37	.23	-11	12
Actividad	161	1.99	.19	2.46	-.48	-.28	-8	8
Salud	145	1.74	.17	2.05	-.52	.31	-3	9
Cognición	153	-.11	.12	1.46	-.27	.01	-4	4

Nota: casos válidos= 169.

Diferencias entre grupos

Se aplicaron distintos análisis de varianza (ANOVA) para tratar de identificar diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres, así como diferencias en función del grado de experiencia con mayores. Los resultados no mostraron diferencias en función de la experiencia.

Con relación al sexo se registraron diferencias significativas con relación al bloque de Salud y Cognición (tabla 7). En ambos casos se comprobó la homocedasticidad de las varianzas.

Tabla 7: ANOVA de un factor en función de la experiencia con mayores

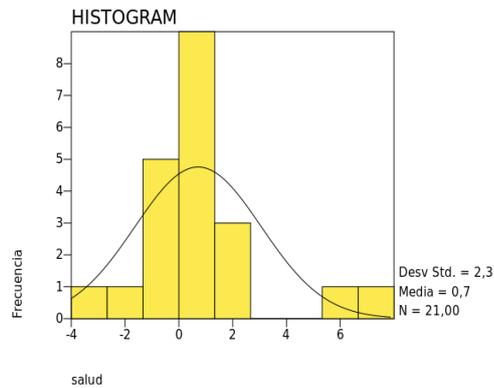
		Suma de Cuadrados	df	Cuadrado medio	F	Sign.
Salud	Entre Grupos	26.08	1	26.08	6.44	.012
	Intra Grupos	579.48	143	4.05		
	Total	605.56	144			
Cognicion	Entre Grupos	13.18	1	13.18	6.42	.012
	Intra Grupos	309.93	151	2.05		
	Total	323.11	152			

En el caso del bloque de Salud, los hombres presentan una media de 0.71 (d.t.=2.35) frente a las mujeres, con una media superior de 1.92 (d.t.=1.95). Por su parte, con relación a la dimensión de Cognición, la media de los hombres es de -0.94 (d.t.=1.78) mientras que en las mujeres es de -0.01 (d.t. =1.39).

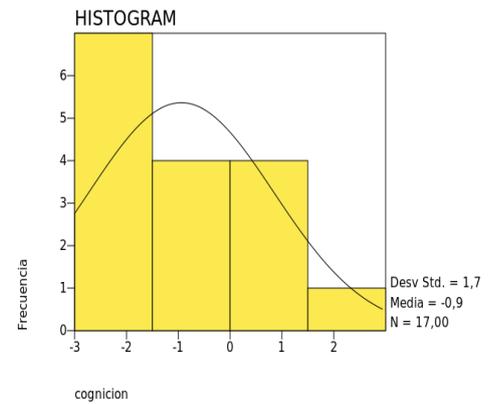
Estas diferencias significativas se pueden apreciar también en los histogramas de cada segmento (figura 1).

Figura 1: histogramas de las dimensiones Salud y Cognición en función del sexo

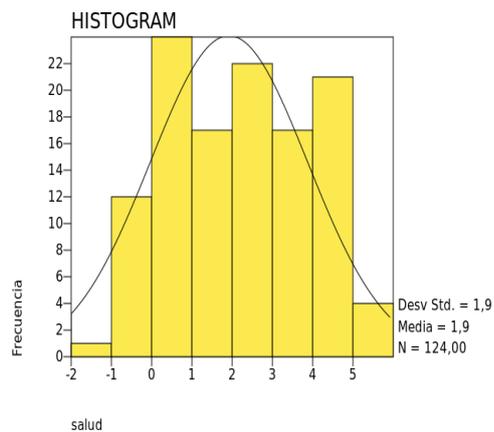
Salud hombres:



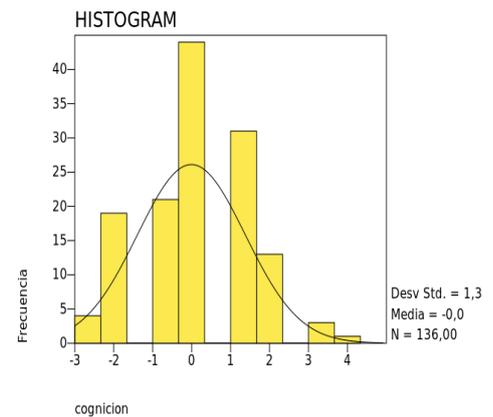
Cognición hombres:



Salud mujeres:



Cognición mujeres:



Perfil del mayor según los jóvenes

Tras obtener los resultados anteriores se realizó un análisis descriptivo independiente en hombres y mujeres de la muestra. De esta forma se pudo obtener un perfil descriptivo de la representación mental de los adultos mayores en función del sexo de los jóvenes que participaron en el estudio (tabla 8).

Tabla 8: Perfil del adulto mayor según los jóvenes encuestados

Variable	Según hombres			Según mujeres			Mínimo de la escala
	Mínimo	Media	Máximo	Mínimo	Media	Máximo	
RRSS	-1.00	5.50	11.00	.00	5.50	12.00	-11
Actividad	-3.00	1.05	7.00	-4.00	2.13	8.00	-8
Salud	-3.00	.71	7.00	-2.00	1.92	6.00	-3
Cognición	-3.00	-.94	3.00	-3.00	-.01	4.00	-4

Para facilitar la utilización de estos resultados con el fin de comparar las variables entre sí, se tipificaron los datos de las distintas dimensiones y se calcularon distintos percentiles (tabla 9).

Tabla 9: Percentiles de cada variable por sexo en puntuaciones típicas

		<i>Percentiles:</i>							
		5	10	25	50	75	90	95	
<i>Relaciones sociales</i>	<i>Hombre</i>	-1.61	-1.46	-0.47	-0.16	.47	1.71	1.71	
	<i>Mujer</i>	-1.58	-1.23	-0.88	-0.18	.53	1.58	1.93	
<i>Actividad</i>	<i>Hombre</i>	-1.22	-1.30	-1.15	-0.02	.74	2.02	2.24	
	<i>Mujer</i>	-1.71	-1.30	-0.47	-0.05	.78	1.19	1.61	
<i>Salud</i>	<i>Hombre</i>	-1.27	-1.33	-0.73	.12	.55	2.42	2.68	
	<i>Mujer</i>	-1.49	-0.98	-0.98	.04	1.07	1.27	2.09	
<i>Cognición</i>	<i>Hombre</i>	-0.92	-1.15	-0.59	-0.03	.53	1.87	2.21	
	<i>Mujer</i>	-1.44	-1.44	-0.72	.01	.73	1.45	1.45	

Discusión

En primer lugar se quisiera señalar el relativo bajo porcentaje de participantes que tenía experiencia con adultos mayores. Esta experiencia, según la literatura consultada, podría estar mediando en la percepción que los jóvenes tienen sobre este segmento de población y sobre el propio proceso de envejecimiento. Una mayor experiencia o contacto con los adultos mayores parecen fomentar una visión más positiva en los jóvenes (Van Dussena & Weaverb, 2009).

Con relación a los distintos ítems de la escala, los participantes del estudio conciben al adulto mayor como alguien social. En la dimensión de las relaciones sociales, no parece haber unanimidad con relación a la independencia, encontrándose dos grupos casi iguales. Estos dos grupos no parecen determinarse en función del sexo o la experiencia. Por tanto, sería interesante realizar nuevos estudios que traten de averiguar en qué se basa la percepción de dependencia/independencia en esta muestra.

Respecto a la dimensión de actividad, la mayoría de los encuestados están de acuerdo en considerar a los adultos mayores como productivos. Estos resultados son similares a los encontrados en muestras de estudiantes chilenos (Sahuenza, 2014). En este mismo sentido, los encuestados conciben a los adultos mayores como eficientes. Estas perspectivas pueden estar ligadas a un enfoque economicista de la realidad del adulto mayor. La prolongación de la vida laboral, así como la comercialización de nuevos servicios y productos específicos para los adultos mayores no ha pasado desapercibido para los países desarrollados. En este sentido, la Unión Europea está publicando desde hace algún tiempo, distintos informes bajo la expresión de Silver Economy (<https://ec.europa.eu/digital-agenda/en/news/growing-silver-economy-background-paper>). Puesto que la mayoría de participantes piensa que los mayores son productivos, un próximo estudio debería identificar para qué o en qué áreas son productivos.

A pesar de esta visión generalizada, en los resultados de la escala destaca que los encuestados no son unánimes sobre si los adultos mayores son activos o no. En este sentido, deberían hacerse más estudios para analizar si esta opinión está mediada por alguna variable contextual.

Con relación a la salud, la idea generalizada es que las personas mayores no están sanas y que tienen una resitencia física limitada. También destaca la idea de que no existe vida sexual en esta etapa de la vida. Sin embargo, aunque son resultados coherentes con otros estudios, los porcentajes de opinión en este sentido son más bajos que en dichos estudios que rondan el setenta por ciento (Arnold-Cathalifaud, Thumala, Urquiza & Ojeda, 2007; Sahuenza, 2014). No obstante, dicha diferencia de porcentaje es menor si se tiene en cuenta también los encuestados del presente estudio que eligieron la opción intermedia. También destaca que un relativo alto número de encuestados manifestó que no tenía una opinión formada sobre esta cuestión.

Por último, con relación a la dimensión cognitiva, la idea generalizada es que el adulto mayor es poco progresista y desconfiado. No obstante, con relación a este último aspecto, la opinión está relativamente dividida.

Que las personas encuestadas se expresen mayoritariamente en contra de ver a las personas mayores como progresistas, pero también en verlas como desconfiadas, también puede sugerir que ha existido una falta de comprensión de los ítems por parte de los participantes. En este sentido, será necesario una revisión de los ítems que operativizan esta dimensión.

Por otro lado, se ha llevado a cabo un contraste de hipótesis en función de la experiencia y del sexo. Con relación al primer factor no se han encontrado diferencias. Este resultado pone en cuestión estudios previos como los llevados a cabo por Van Dussena y Weaverb (2009). Este es otro de los aspectos que deberían indagarse con mayor profundidad en futuros estudios.

Respecto al sexo de los participantes, sólo se han encontrado diferencia en la

dimensión de salud y cognición. Los gráficos muestran que los hombres tienden a tener una opinión más homogénea, aunque algo más negativa, que las mujeres.

Finalmente, haciendo una valoración general de los resultados, se puede afirmar que la representación general del adulto mayor en los estudiantes encuestados es relativamente positiva, lo que no coincide en general con la obtenida en otros estudios de la literatura consultada. Así, se caracterizaría por una visión relativamente positiva en las relaciones sociales y la actividad productiva, tanto para los hombres como para las mujeres consultadas. Con relación a los aspectos de ideología y confianza la representación está en un punto medio. Sin embargo, los adultos mayores se conciben con una salud deficiente, si bien esto es más negativo para los hombres encuestados que para las mujeres.

Esto resultados tienen implicaciones tanto para los jóvenes, en la medida que serán los futuros adultos mayores, como para los adultos mayores actuales. Dichas implicaciones, especialmente en el ámbito educativo, se comentan en el siguiente epígrafe.

Conclusiones

Con relación al objetivo de la investigación, se ha conseguido un perfil de la representación social que el adulto mayor tiene para los estudiantes de Educación de la Universidad de Málaga. De forma resumida, el adulto mayor para los encuestados se caracteriza, en términos generales, por:

- Ser sociable.
- Ser productivamente activo.
- Tener problemas de salud.
- Cierta tendencia a evitar ideas progresistas y algo desconfiado.

Aunque el perfil es una generalización de los resultados, cabe destacar varias cuestiones al respecto. La primera que no es tan negativo como estudios consultados con anterioridad, tal como se ha debatido en la discusión. La segunda, que pone de manifiesto que la dimensión percibida como más negativa es la relacionada con la salud.

Si esta visión sobre la salud permanece en los jóvenes estudiantes, es razonable suponer que puede afectarles a medida que envejecen, generando un rechazo ante esta etapa de la vida. Esto puede afectar a la visión que tengan de sí mismos. Es decir, las imágenes negativas pueden generar un sesgo en la autopercepción, provocando un efecto de profecía autocumplida. Todo ello está vinculado a la autoestima y la depresión. Sin duda, esto puede estar ocurriendo con buena parte de los adultos mayores actuales.

Por otro lado, las representaciones sociales determinan la forma de interactuar entre los miembros de una sociedad. En este sentido, una perspectiva negativa del envejecimiento puede generar un patrón de comportamiento paternalista hacia el adulto mayor.

Por el contrario, una visión más realista del envejecimiento lleva a la sociedad a un planteamiento más positivo. En gran medida, estos planteamientos suponen una perspectiva más coherente con el envejecimiento activo.

En este sentido, la identificación de sesgos en la representación del adulto mayor en otros segmentos de la población permitirá intervenir para su corrección. De esta forma, se evitará repetir comportamientos disfuncionales en las próximas generaciones de adultos mayores, y con ello, algunos de los problemas sociales de sobredependencia.

Esta forma de entender el envejecimiento y el papel del adulto mayor, lleva implícita la necesidad de satisfacer una serie de necesidades. Entre estas necesidades se encuentran la del aprendizaje continuo a lo largo de la vida. Dentro de este marco es donde también adquiere sentido la identificación de sesgos en la representación social de los estudiantes de Educación con relación a los adultos mayores.

Los estudiantes de Educación deberán estar preparados para atender estas necesidades formativas de los adultos mayores. Por ello necesitan programas formativos que los preparen para afrontar dichas tareas.

Según se desprende de los resultados del presente estudio, estos programas formativos deben afrontar la diferencia de ideas preconcebidas en función del sexo, con relación a los adultos mayores.

Por otro lado, y aunque el presente estudio no ha encontrado diferencias en función de la experiencia con los mayores, deben tenerse algunos estudios internacionales cuyos resultados sí apuntan a la importancia de este factor. En este sentido, los programas formativos deberían diseñarse tratando de fomentar la interacción intergeneracional.

Por último, es necesario señalar que, si bien los resultados de este estudio han sido muy útiles para la población diana, deben tomarse con precaución si se pretenden utilizar en otra población. En este sentido, estudios posteriores deberían realizarse con muestras más amplias y construidas con sistemas que garanticen su representatividad sobre las poblaciones de interés.

Otra limitación del estudio lo constituye la propia escala utilizada. Si bien ha reflejado bastante bien las dimensiones básicas de interés, es necesario señalar que el número de ítems para algunas de ellas es bastante bajo. En este sentido, estudios posteriores deberían enriquecer el instrumento con un mayor número de ítems, equilibrando el mismo en todas las dimensiones.

Referencias

- Abades, M., & Rayón, E. (2012). El envejecimiento en España: ¿un reto o problema social? *Gerokomos*, 23(4), 151-155.
- Abellán, A., Vilches, R. & Pujol, R. (2014). Un perfil de las personas mayores en España, 2014. *Indicadores estadísticos básicos. Informes, envejecimiento en red*, 6, 1-24. Recuperado de <http://envejecimiento.csic.es/documentos/documentos/enred-indicadoresbasicos14.pdf>
- Adelantado, F., Segura, C., De Andrés, J., Feliú, T., & Martínez, P. (2004). Los mayores de 85 años en Sabadell. *Revista Multidisciplinar de Gerontología*, 14(5), 271-279.
- Aristizábal-Vallejo, N. (2005). Imagen social de los mayores en estudiantes jóvenes universitarios. *Pensamiento Psicológico*, 5, 27-32.
- Arnold-Cathalifua, M., Thumala, D., Urquiza, A. & Ojeda, A. (2007). La vejez desde la mirada de los jóvenes chilenos: estudio exploratorio. *Última Década*, 27, 75-91.
- Baka, A., & Figgou, L. (2012). 'Neither agree, nor disagree': a critical analysis of the middle answer category in Voting Advice Applications. *International Journal Governance*, 5(3/4), 244-263.
- Birkenmaier, J., Damron-Rodríguez, J. & Rowan, N. (2009). Social work knowledge of facts on aging: Influence of field classroom education. *Educational Gerontology*, 35(9), 784-800.
- Cherry, K. & Palmore, E. (2008). Relating to older people evaluation (ROPE): A measure of self-reported ageism. *Educational Gerontology*, 34(10), 849-861.
- Díaz, A, Fernández, M, Gázquez, J, González, L, Pérez-Fuentes, M & Ruíz, I. (2009). Oldage stereotypes related to gerontology education: An intergenerational study. *European Journal of Education and Psychology*, 2(3), 263-273.
- Fealy, G, Lyons, I, McNamara, M & Treacy, M. (2012). Constructing ageing and age identities: a case study of newspaper discourses. *Ageing & Society*, 32(1), 85-102.
- Futurage (2011). *A Road Map for European Ageing Research*. Sheffield: Universidad de Sheffield. Recuperado de <http://futurage.group.shef.ac.uk/>
- Gómez Carroza, T. (2003). Heteroestereotipos y autoestereotipos asociados a la vejez en Extremadura. Tesis Doctoral. Universidad de Extremadura, Facultad de Formación del Profesorado, Departamento de Psicología y Sociología de la Educación, Cáceres.

- INE (2014) Proyección de la Población de España 2014–2064 [ebook]. Madrid: Instituto Nacional de Estadística, pp.1-15. Recuperado de <http://www.ine.es/prensa/np870.pdf>
- Lachman, M & Yun, R. (2006). Perceptions of aging in two cultures: Korean and american views on old age. *Journal of Cross-Cultural Gerontology*, 21(1), 55-70.
- Lentini, D, Ruiz, M & Scipioni, A. (2008). Vejez e imaginario social. *Revista Electrónica de Psicología Social*, 6(16), 1-12.
- Likert, R. (1932). A technique for the measurement of attitude. *Archives of Psychology*, 140, 5-55.
- Matas, A., Leiva, J., & Franco, P.D. (2016). Análisis del uso de las Nuevas Tecnologías en población española de 45-54 años: previsión de necesidades formativas para un envejecimiento activo. *Pixel-Bit*, 48, 225-240.
- Pérez Grande, M.D., García del Dujo, A. & Martín García, A.V. (1999). Prejuicios, estereotipos y otras profecías autocumplidoras un reto para la educación intercultural. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, 3, 125-146.
- Sahuenza, J. (2014). Imágenes sobre la vejez en jóvenes estudiantes de carreras sin formación gerontológica. *Neurama, revista electrónica de psicogerontología* 1(1), 6-14.
- Tan, P., Zhang, N., & Fan. L. (2004). Students' attitude toward the elderly in the people's republic of China. *Educational Gerontology*, 30(4), 305-314.
- Van Dussen, D & Weaver, R. (2009). Undergraduate students' perceptions and behaviors related to the aged and to aging processes. *Educational Gerontology*, 35(4), 342-357.
- Zhou, L. (2007). What college students know about older adults: A cross-cultural qualitative study. *Educational Gerontology*, 33(10), 811-831.

Fecha de recepción: 18/01/2016

Fecha de revisión: 12/05/2016

Fecha de aceptación: 13/10/2016

ASOCIACIÓN ENTRE LA PRÁCTICA DEPORTIVA FAMILIAR Y LA HABILIDAD COGNITIVA DEL ALUMNADO

Beatriz Berrios Aguayo¹
Pedro Ángel Latorre Román
Antonio Pantoja Vallejo
Universidad de Jaén. Jaén, España.

Resumen. El propósito de este estudio fue observar la relación entre la práctica deportiva de los padres y la realizada por sus hijos con el rendimiento académico y la habilidad cognitiva en niños y niñas de Educación Primaria. Los datos fueron recogidos de dos escuelas de Educación Primaria de una ciudad del sur de España, una pública y otra concertada. Un total de 308 niños de 8 a 12 años (edad = $9,72 \pm 1,25$ años de edad), participaron en el estudio. Se utilizó un cuestionario sociodemográfico mediante el cual se recabó la información sobre la práctica deportiva, se pidieron las notas del alumnado al centro para analizar el rendimiento académico y se utilizó el instrumento Goodenough-Harris test cogiendo la puntuación bruta de éste para analizar la habilidad cognitiva. Se encontró correlación positiva entre la práctica deportiva de los padres y la realizada por sus hijos ($p < ,001$). También se obtuvieron resultados positivos en la asociación de la práctica deportiva del alumnado con su rendimiento académico ($p < ,001$) y su habilidad cognitiva ($p < ,000$). En conclusión, se confirma la existencia de una relación entre la mayor práctica deportiva realizada por los padres y la de sus hijos que a la vez influye en el rendimiento académico y la habilidad cognitiva del alumnado sugiriendo con esto que un aumento de la práctica deportiva de los padres y los hijos proporcionaría beneficios cognitivos.

Palabras clave: Deporte, rendimiento académico, habilidad cognitiva, niños, Educación Primaria

ASSOCIATION BETWEEN FAMILY SPORT AND COGNITIVE ABILITY OF STUDENTS

Abstract. The purpose of the study was to observe the relationship between parents' sport practice and their children's sport practice. We also compare children's sport practice with their academic achievement and cognitive ability. Data were collected from two schools of primary education in southern Spain. A total of 308 children aged 8 to 12 years (mean age = 9.72 ± 1.25 years) volunteered to participate. A socio-demographic questionnaire was used to collect sport practice, student's grades were asked to the academic center, and the Goodenough-Harris test was used to analyze their cognitive ability. Positive correlation between parents' sport practice and their children's was found ($p < 0.001$). Also positive correlation was found between children's sport practice, their academic performance and their cognitive ability. In conclusion, the results confirm the relationship between a higher parent's sport

¹ Correspondencia: Beatriz Berrios Aguayo. Universidad de Jaén. bba00005@red.ujaen.es.

practice and their children's and that both simultaneously influence in children's academic performance and cognitive ability.

Key words: Sport, academic performance, cognitive ability, children, Elementary school.

ASSOCIAÇÃO ENTRE A PRÁTICA DESPORTIVA FAMILIAR E A HABILIDADE COGNITIVA DOS ESTUDANTES

Resumo. O propósito deste estudo foi observar a relação entre a prática desportiva dos pais e a realizada por seus filhos com o rendimento escolar e a habilidade cognitiva em meninos e meninas do Ensino Fundamental. Os dados foram recolhidos de duas escolas de Ensino Fundamental de uma cidade do sul da Espanha, uma pública e outra privada. Um total de 308 estudantes de 8 a 12 anos (idade = $9,72 \pm 1,25$ anos de idade) participaram do estudo. Foi utilizado um questionário sociodemográfico para recolher dados sobre a prática desportiva, foram solicitadas ao centro escolar as notas para analisar o rendimento e utilizado o instrumento *Goodenough-Harris test*, considerando a pontuação bruta deste para analisar a habilidade cognitiva. Foi encontrada correlação positiva entre a prática desportiva dos pais e a realizada pelos filhos ($p < ,001$). Também foram obtidos resultados positivos na associação da prática desportiva dos estudantes com o rendimento escolar ($p < ,001$) e sua habilidade cognitiva ($p < ,000$). O estudo confirma a existência de uma relação entre a maior prática desportiva realizada pelos pais e a de seus filhos e que, por sua vez, influencia no rendimento escolar e na habilidade cognitiva das crianças, sugerindo que um aumento da prática desportiva dos pais e dos filhos proporciona benefícios cognitivos.

Palavras-chave: Desporto, rendimento escolar, habilidade cognitiva, crianças, Ensino Fundamental.

Introducción

En los últimos años, se ha podido observar, a partir de diferentes investigaciones como las de Ellemberg y Louis-Deschênes (2010) y Gallotta et al. (2014), los beneficios que tiene la práctica de actividad física en cuanto al desempeño académico y cognitivo. La práctica de actividad física promueve mejoras en ciertos procesos cognitivos (Hernández y Portolés, 2016). A su vez, intervenciones en contextos escolares, realizando programas relacionados con un aumento de la práctica de actividad física han incrementado aspectos cognitivos en el alumnado (Janssen et al., 2014; Soga, Shishido, & Nagatomi, 2015). Se puede comprobar una conexión entre el crecimiento del cuerpo y la condición física (Ortega et al., 2011; Travill, 2011) y la cognición (Heinonen et al., 2008).

Atendiendo a las afirmaciones expuestas anteriormente, se puede deducir a qué se refiere cuando se habla de condición física, considerando ésta como la capacidad o potencial físico de una persona (Devís & Velert, 1992) que constituye un estado del organismo originado por el entrenamiento, es decir, por la repetición sistemática de ejercicios programados (Casterad, 2004).

Por otro lado, según la Real Academia Española, se entiende por cognición el hecho de conocer, y por rendimiento académico la capacidad cognitiva que le permite al alumno hacer una elaboración mental de las implicaciones, consiguiendo las autopercepciones de sus habilidades y esfuerzos (Navarro, 2003).

Se puede determinar que la razón de esa relación existente entre la condición física del alumnado y su desarrollo cognitivo es cuando se ponen en juego el cerebelo y la corteza prefrontal en ambas (Diamond, 2000). Los niños que están en buena forma física presentan una mayor activación cortical y por tanto un mayor rendimiento cognitivo (Tomporowski, Davis, Miller, & Naglieri, 2008). En este sentido, la condición física, puede beneficiar la cognición en los períodos anteriores de la vida que se caracterizan por el desarrollo y la organización del sistema nervioso (Hillman, Buck, Themanson, Pontifex, & Castelli, 2009).

Cuando se trata de evaluar el rendimiento académico, se analizan en mayor o menor grado los factores que pueden determinar su adquisición; generalmente se consideran, entre otros, factores socioeconómicos, la amplitud de los programas de estudio, las metodologías de enseñanza utilizadas, la dificultad de emplear una educación personalizada, los conceptos previos que tienen los alumnos, así como el nivel de pensamiento formal de los mismos (Benitez, Gimenez y Osicka, 2000).

Atendiendo a esa multifactorialidad a la hora de definir las causas de un adecuado o inadecuado rendimiento académico, se puede observar cómo, algunas investigaciones, como la de Navarro (2003), determinan que existen otros factores influyentes en el nivel de rendimiento académico. La práctica deportiva de los padres aumenta la probabilidad de que sus hijos realicen algo parecido (Suárez & Parra, 2005). Los resultados de algunos estudios demuestran que hay diferencias estadísticamente significativas a favor de los niños en cuanto a la práctica deportiva. Del mismo modo, el hábito de practicar actividad física frecuentemente, tanto el padre como la madre del joven, favorece una mayor participación deportiva por parte del escolar (Andújar, 2001). La finalidad de que los padres realicen dicha actividad y por lo tanto que sus hijos la realicen también, es los beneficios cognitivos que la actividad física tiene en los niños que las practican.

A raíz de lo expuesto con anterioridad, se establece como hipótesis de la investigación, que una mayor práctica deportiva de los padres se asocia con una mayor práctica deportiva de los hijos llevando a estos últimos a una mayor habilidad cognitiva y rendimiento académico.

El objetivo de la investigación consistió en determinar si la afirmación de la hipótesis era certera y por lo tanto la práctica deportiva paterna se asociaba con la del hijo y si, a su vez, esa práctica deportiva del hijo tenía relación con las variables cognitivas determinadas en la hipótesis realizando una discriminación por sexos.

Método

Diseño

La investigación es un estudio transversal en la que los resultados son analizados en un momento determinado y a partir de ahí se obtienen unas conclusiones. En ella existe una estrecha relación e interacción entre nosotros y los participantes. La metodología se caracterizará por su carácter transformadora de la realidad educativa actual.

Los motivos expuestos anteriormente llevan también a la afirmación de que se trata de una investigación de tipo descriptiva-correlativa cuyo objetivo es observar la realidad, describirla y relacionar diferentes variables dependientes como el rendimiento académico y la habilidad cognitiva con variables independientes como la práctica deportiva del alumnado.

Participantes

Los participantes fueron 308 niños (edad = $9,72 \pm 1,25$ años de edad, rango de edad = 8-12 años), 156 niñas y 152 niños, pertenecientes a dos escuelas de Educación Primaria en la capital de Jaén. A los padres se les dio una descripción verbal explícita de la naturaleza y el propósito del estudio. De igual forma, se obtuvo su consentimiento para permitir la participación del alumnado. Los estudiantes con discapacidades intelectuales o físicas no participaron en este estudio. Más características de los participantes se muestran en la tabla 1. El estudio se realizó en cumplimiento de las normas de la Declaración de Helsinki (2013) y siguiendo las directrices de la Comunidad Europea para la Buena Práctica Clínica (111/3976/88 de julio de 1990), así como el marco legal español para la investigación clínica en humanos (Real Decreto 561/1993 sobre ensayos clínicos).

Instrumentos y pruebas

Medidas antropométricas

Se pidió a través de un cuestionario el peso de los padres. Las medidas antropométricas del alumnado se midieron en el centro escolar. La altura (cm) se calculó con un estadiómetro (Seca 222, Hamburgo, Alemania) y el peso (kg) con una báscula (Seca 899, Hamburgo, Alemania). El índice de masa corporal (IMC) se calculó dividiendo el peso (en kilogramos) por la talla al cuadrado (en metros).

Práctica deportiva

En cuanto a la evaluación de la práctica deportiva de los padres y de los hijos se entregó un cuestionario sociodemográfico en el que se preguntaba si realizaban prácticas deportivas padres e hijos y el número de sesiones realizadas a la semana. Una vez realizado el cuestionario se analizaron intervalos entre padres que realizan varias sesiones a la semana junto a sus hijos, padres que realizan algunas y padres que no realizan ninguna práctica deportiva.

Capacidad cognitiva y rendimiento académico

La habilidad cognitiva del alumnado se registró mediante el test Goodenough-Harris Drawing (Harris, 1969) el cual informa de la edad mental del alumnado al igual que de su cociente intelectual (CI). En este test el niño debe de dibujar a un hombre y a una mujer de cuerpo entero. No se le da especificaciones de cómo debe realizar ambos dibujos, simplemente se le informa de que lo hagan lo mejor posible y como su imaginación le dicte. En esta prueba lo importante es que los participantes consigan dibujar el máximo número de detalles corporales en ambas figuras.

En cuanto al rendimiento académico, fue obtenido a través de las notas de las áreas de lengua, matemáticas, conocimiento del medio (nota media del área de ciencias naturales y ciencias sociales), inglés, educación física, plástica y música del último trimestre registrado. Es considerado el promedio de cada una de las asignaturas en el análisis de datos.

Procedimiento

Una vez obtenidos los permisos apropiados en las escuelas y los consentimientos informados de los padres, se procedió a la aplicación de pruebas y cuestionarios. Un investigador previamente entrenado realizó la evaluación. En primer lugar, se entregaron los cuestionarios sociodemográficos a los padres para que lo rellenasen con sus datos y los datos de sus hijos. En esos cuestionarios adquirimos medidas antropométricas de los padres y el conocimiento de la práctica o no deportiva tanto de los padres como de los hijos, además del número de sesiones en caso de ser realizada. Seguidamente se tomaron las medidas antropométricas del alumnado. Por último, se pasó el test Goodenough-Harris Drawing (GHDT). Disponían del tiempo necesario, siendo la premisa fundamental la buena realización de los dibujos dentro de sus posibilidades. A su vez se le pidieron a la tutora las notas de las diferentes áreas del último trimestre realizado con el consentimiento de la dirección del centro y de los padres.

Análisis estadístico

La estadística descriptiva se representó como media (SD) y el porcentaje que se llevó a cabo en las variables de actividad física de los padres, deporte de los hijos, rendimiento académico, habilidad cognitiva, edad y sexo del alumnado. La prueba chi-cuadrado y análisis descriptivo se utilizó para determinar la relación entre la práctica deportiva de los padres y la de sus hijos. Una correlación de Pearson y un análisis de covarianza (Ancova) se llevaron a cabo para determinar la relación entre la práctica deportiva realizada por los padres, la realizada por los hijos y el rendimiento académico de éstos últimos. Para finalizar, se realizó otro análisis de covarianza entre el deporte practicado por el alumno y el rendimiento académico, utilizando la habilidad cognitiva como covariable. El nivel de significación fue de $p < 0.01$. Se realizó el análisis de datos con SPSS (versión 21, SPSS Inc., Chicago, Ill.)

Resultados

Actividad física realizada por los padres y por los hijos

Los padres que realizan actividad física y que tienen hijos que practican algún deporte en horario extraescolar corresponde a un 84,2%, mientras que un 55,3% representa a aquellos padres que practican actividad física, pero sus hijos no realizan ningún deporte extraescolar, demostrando así, como se puede ver en la tabla 1, que la práctica de actividad física de los padres influye en la práctica deportiva del hijo.

Tabla 1. Resultados de la asociación entre la práctica deportiva de los padres y la práctica deportiva de los hijos.

		Deporte hijo		
		Sí	No	Total
Actividad física Sí	Recuento	133,0	25,0	158,0
	% dentro de actividad física	84,2	15,8	100,0
No	Recuento	83,0	67,0	150,0
	% dentro de actividad física	55,3	44,7	100,0
Total	Recuento	216,0	92,0	308,0
	% dentro de actividad física	70,1	29,9	100,0

Deporte hijo y sexo

Un 80,9% de los niños realizan deporte en horario extraescolar frente a un 59,6% de las niñas que no lo realizan. Esto determina que la práctica deportiva es mayor en el género masculino que en el femenino en el alumnado de Educación Primaria.

Tabla 2. Relación entre el deporte practicado por el alumnado y su sexo.

			Deporte hijo		Total
			Sí	No	
Sexo	Niña	Recuento	93,0	63,0	156
		% dentro de sexo	59,6	40,4	100,0
	Niño	Recuento	123,0	29,0	152,0
		% dentro de sexo	80,9	19,1	100,0
Total		Recuento	216,0	92,0	308,0
		% dentro de sexo	70,1	29,9	100,0

Deporte hijo y promedio notas del alumnado

Se encuentran diferencias significativas positivas en cuanto a la práctica deportiva del alumnado y el promedio de notas (tablas 3 y 4). El alumnado que realiza una mayor práctica deportiva a su vez tiene mejores puntuaciones académicas.

Tabla 3. Correlación entre la práctica deportiva de los padres y de los hijos y el rendimiento académicos.

		Actividad		
		física	Deporte hijo	Promedio notas
Actividad física	Correlación de Pearson	1	,315**	-,082
	Sig. (bilateral)		,000	,153
	N	308	308	308
Deporte hijo	Correlación de Pearson	,315**	1	-,119*
	Sig. (bilateral)	,000		,036
	N	308	308	308
Promedio Notas	Correlación de Pearson	-,082	-,119*	1
	Sig. (bilateral)	,153	,036	
	N	308	308	308

Significatividad = $P < 0,01$

Tabla 4. Correlación entre el deporte practicado por el alumnado y el promedio notas.

Origen	Suma de cuadrados	gl	Cuadrático promedio	F	Sig.	Eta
Modelo corregido	8,345 ^a	2	4,172	2,545	,080	,016
Interceptación	13446,786	1	13446,786	8202,107	,000	,964
Deporte hijo	4,960	1	4,960	3,025	,083	,010
Actividad física	1,091	1	1,091	,666	,415	,002
Error	500,026	305	1,639			
Total	20060,411	308				
Total corregido	508,371	307				

R al cuadrado = ,016 (R al cuadrado ajustada = ,010)

Asociación entre el deporte realizado por el hijo, su habilidad cognitiva y su rendimiento académico

Si se escoge como variable dependiente el promedio de notas, como variable independiente el deporte practicado por el alumnado y como covariable la habilidad cognitiva de éste, observamos que el deporte realizado por los niños influye en las puntuaciones académicas y en las puntuaciones con respecto a su habilidad cognitiva (tablas 5 y 6)

Tabla 5. Asociación entre el deporte realizado por el niño y su rendimiento académico tomando como covariable la habilidad cognitiva.

Origen	Tipo III de suma de cuadrados	Gl	Cuadrático promedio	F	Sig.	Eta
Modelo corregido	48,687 ^a	2	24,344	16,152	,000	,096
Interceptación	1216,824	1	1216,824	807,363	,000	,726
Habilidad cognitiva	41,434	1	41,434	27,492	,000	,083
Deporte hijo	7,041	1	7,041	4,672	,031	,015
Error	459,684	305	1,507			
Total	20060,411	308				
Total corregido	508,371	307				

R al cuadrado = ,016 (R al cuadrado ajustada = ,010)

Tabla 6. Análisis de la asociación entre el deporte realizado por el niño, el promedio de sus notas y su habilidad cognitiva.

Deporte hijo	Media	Error estándar	Intervalo de confianza al 95%	
		Límite inferior	Límite superior	
Sí	8,066 ^a	,084	7,902	8,231
No	7,736 ^a	,128	7,484	7,988

La habilidad cognitiva del niño, el deporte practicado por él y la edad

La práctica deportiva del alumnado influye en la habilidad cognitiva que va aumentando a su vez en relación con la edad cronológica. Aquellos niños que practican algún deporte en horario extraescolar obtienen mejores puntuaciones en el test de Goodenough-Harris Drawing Test (GHDT). Esto se puede observar en las figuras 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 y 8. Vemos cómo la calidad de los dibujos y el número de detalles empleados aumenta con respecto a la edad. Las figuras 1 y 2 corresponden a 3º de Educación Primaria (EP), la 3 y 4 a 4º EP, la 5 y 6 a 5º EP y la 7 y 8 corresponden a 6º EP. Los dibujos de las figuras corresponden a su vez a niños y niñas que practican deporte y obtuvieron una puntuación mayor que niños que no lo practican.



Figura 1. Dibujo de mujer. Niña 3º EP (Puntuación bruta test GHDT=22)



Figura 2. Dibujo de hombre. Niña 3º EP (Puntuación bruta test GHDT=20)



Figura 3. Dibujo de mujer. Niño 4° EP
(Puntuación bruta test GHDT=28)

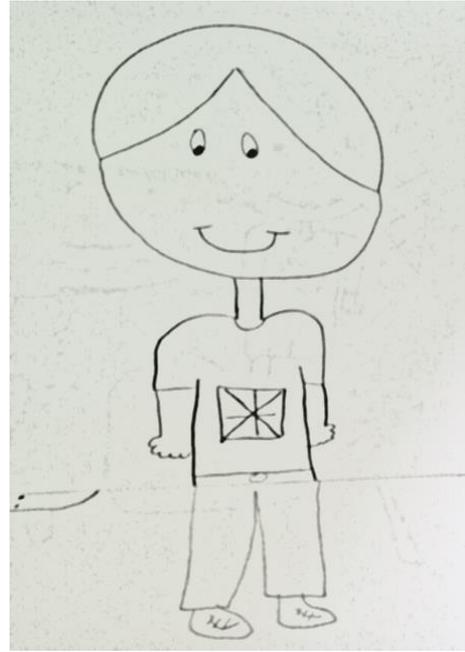


Figura 4. Dibujo de hombre. Niño 4° EP
(Puntuación bruta test GHDT=25)



Figura 5. Dibujo de mujer. Niña 5° EP
(Puntuación bruta test GHDT=35)

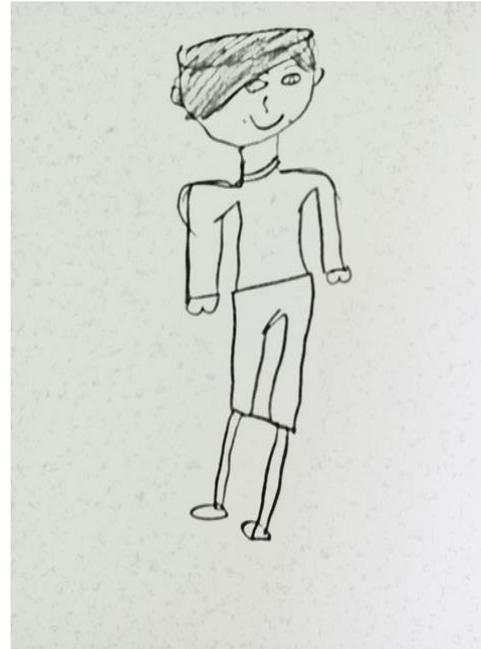


Figura 6. Dibujo de hombre. Niña 5° EP
(Puntuación bruta test GHDT=30)



Figura 7. Dibujo de mujer. Niña 6º EP
(Puntuación bruta test GHDT=45)

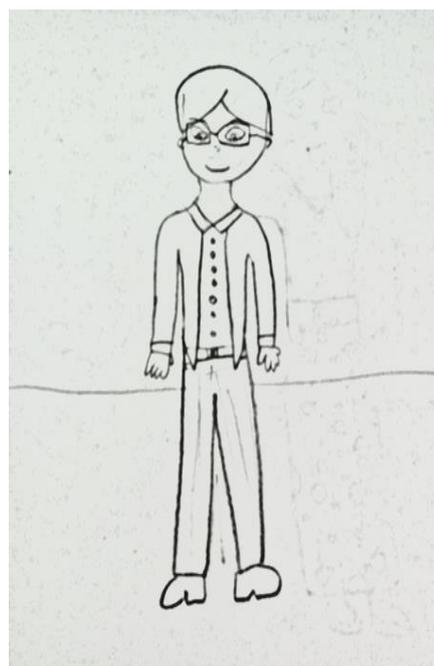


Figura 8. Dibujo de hombre. Niña 6º EP
(Puntuación bruta test GHDT=41)

Discusión

El objetivo de este estudio fue determinar la asociación entre el deporte realizado por los padres y el realizado por sus hijos y cómo a su vez la mayor práctica deportiva realizada por el alumnado correspondía con mayores niveles en el rendimiento académico y la habilidad cognitiva de éstos. Se encontraron dos hallazgos principalmente, el primero se determinó que a mayor práctica deportiva por parte de los padres más práctica deportiva por parte del hijos siendo los padres un ejemplo para los más pequeños de la casa. Y un segundo hallazgo que establece que la mayor práctica deportiva del alumnado va relacionada con las dos variables cognitivas estudiadas.

Estudios anteriores comprobaron que una mayor condición física por parte del alumnado se considera un indicador del funcionamiento cognitivo (Hillman et al., 2009). La condición física aeróbica en la infancia está relacionada con la cognición y las diferencias en la estructura regional y función del cerebro (Chaddock, Pontifex, Hillman, & Kramer, 2011). Una de las explicaciones referida a esta asociación motora-cognitiva es la de Wassenberg et al. (2005), que muestra el desarrollo paralelo de rendimiento cognitivo y motor específico en los niños durante el desarrollo normal o retrasado. Algunas estructuras cerebrales específicas, como por ejemplo, los ganglios basales o corteza frontal, y la transmisión de dopamina se deben tanto al rendimiento cognitivo como al motor. Además hay un asociación entre el ejercicio físico, las catecolaminas y la cognición (McMorris, Sproule, Turner, & Hale, 2011).

En contraposición con lo indicado anteriormente, Best (2010) determina que la repetición de ejercicios aeróbicos disminuye los niveles cognición del alumnado,

exigiendo que los ejercicios sean complejos para que estos influyan de manera positiva en dicha cognición. Además se puede tener una buena capacidad intelectual y unas buenas aptitudes físicas y, sin embargo, no estar obteniendo un rendimiento adecuado, ante la disyuntiva y con la perspectiva de que el rendimiento académico es un fenómeno multifactorial (Jiménez, 2000).

Esta investigación nos deja patente la idea de que es importante promover cambios legislativos para aumentar las oportunidades de actividad física para los niños en edad escolar, que beneficiarán no sólo a la salud física, sino también, al desarrollo cognitivo y al rendimiento académico. El ejercicio físico puede mejorar aspectos del funcionamiento mental de los niños que son fundamentales para el desarrollo cognitivo (Tomporowski et al., 2008). Sobre este hecho, Lupu (2012) advierte de la necesidad de que la Educación Física se enseñe incluso desde el jardín de infancia, ya que las personas que participan constantemente en clases de Educación Física tienen una capacidad creativa más desarrollada.

El presente estudio tiene varias limitaciones que motivan el trabajo futuro. Una limitación es su diseño transversal en el que se recogen los datos en un determinado momento lo cual puede no darnos fiabilidad absoluta. Atendiendo a esto es idóneo para futuras investigaciones realizar un pre-test y un post-test y cuidar la interpretación de las asociaciones observadas. Son necesarios ensayos controlados, aleatorios y longitudinales para que se presenten pruebas con suficiente causalidad entre la aptitud física y los procesos cognitivos. Por otra parte, el hecho de determinar una de las variables a través de un cuestionario puede aumentar los niveles de subjetividad y obtener respuestas que no son del todo ciertas por parte de los padres. Sin embargo, es casi imposible obtener dicha información mediante otros instrumentos, lo cual nos ha llevado a hacerlo de la forma que se ha expuesto. Otro punto de partida a tener en cuenta en futuras investigaciones, ya que puede ser un aspecto negativo, es que aunque nos hemos centrado en una medida cognitiva específica, los métodos de este estudio, la muestra (tamaño y edad), el diseño del estudio y la medición de la cognición, hacen que sea difícil comparar los resultados con otras investigaciones.

En conclusión, se confirma que una mayor práctica deportiva realizada por los padres se asocia a una mayor práctica realizada por sus hijos. Niveles más altos de práctica deportiva del alumnado se asocian a su vez con un mayor rendimiento académico y una más elevada habilidad cognitiva.

Bibliografía

- Andújar, A. J. C. (2001). La incidencia de la práctica físico-deportiva de los padres hacia sus hijos durante la infancia y la adolescencia. *Apunts. Educación física y deportes*, 3(65), 100–104.
- Botía, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, 119-146. doi: 10.4438/1988-592X-0034-8082-RE

- Casterad, J. Z. (2004). Dimensiones de la condición física saludable: evolución según edad y género dimensions of the healthy physical fitness: Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Javier_Zaragoza/publication/237744436_Dimensiones_de_la_condicin_fisica_saludable_evolucin_seg_n edad_y_gnero_dimensions_of_the_healthy_physical_fitness_evolution_for_age_and_gender/links/54678e170cf2397f782be9f9.pdf
- Chaddock, L., Pontifex, M. B., Hillman, C. H., & Kramer, A. F. (2011). A review of the relation of aerobic fitness and physical activity to brain structure and function in children. *Journal of the International Neuropsychological Society: JINS*, 17(6), 975–85. doi: 10.1017/S1355617711000567
- Devís, J., y Velert, C. (1992). Nuevas perspectivas curriculares en Educación Física: la salud y los juegos modificados. Recuperado de [https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=I4oB_7fD0BkC&oi=fnd&pg=PA11&dq=\(Dev%C3%ADs,+Peiro,+1992\),&ots=FCSE5blmXD&sig=Z8pd3xRox1okQJBdJ_BDUR35dmc](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=I4oB_7fD0BkC&oi=fnd&pg=PA11&dq=(Dev%C3%ADs,+Peiro,+1992),&ots=FCSE5blmXD&sig=Z8pd3xRox1okQJBdJ_BDUR35dmc)
- Diamond, a. (2000). Close interrelation of motor development and cognitive development and of the cerebellum and prefrontal cortex. *Child Development*, 71(1), 44–56. doi: 10.1111/1467-8624.00117
- Heinonen, K., Räikkönen, K., Pesonen, A.-K., Kajantie, E., Andersson, S., Eriksson, J. G., ... Lano, A. (2008). Prenatal and postnatal growth and cognitive abilities at 56 months of age: a longitudinal study of infants born at term. *Pediatrics*, 121(5), e1325–e1333. doi: 10.1542/peds.2007-1172
- Hernández, J. G., & Portolés, A. (2016). Recomendaciones de actividad física y su relación con el rendimiento académico en adolescentes de la Región de Murcia. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (29), 100-104.
- Hillman, C. H., Buck, S. M., Themanson, J. R., Pontifex, M. B., & Castelli, D. M. (2009). Aerobic fitness and cognitive development: Event-related brain potential and task performance indices of executive control in preadolescent children. *Developmental Psychology*, 45(1), 114–29. doi: 10.1037/a0014437
- Janssen, M., Chinapaw, M. J. M., Rauh, S. P., Toussaint, H. M., van Mechelen, W., & Verhagen, E. A. L. M. (2014). A short physical activity break from cognitive tasks increases selective attention in primary school children aged 10–11. *Mental Health and Physical Activity*, 7(3), 129–134. doi: 10.1016/j.mhpa.2014.07.001
- McMorris, T., Sproule, J., Turner, A., & Hale, B. J. (2011). Acute, intermediate intensity exercise, and speed and accuracy in working memory tasks: a meta-analytical comparison of effects. *Physiology & Behavior*, 102(3-4), 421–8. doi: 10.1016/j.physbeh.2010.12.007

- Navarro, R. E. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *Revista iberoamericana sobre Calidad, Eficacia Y Cambio en la educación*, 1(2), 1-15. doi: 10.15366/reice
- Ortega, F. B., Artero, E. G., Ruiz, J. R., España-Romero, V., Jiménez-Pavón, D., Vicente-Rodriguez, G., Castillo, M. J. (2011). Physical fitness levels among European adolescents: the HELENA study. *British Journal of Sports Medicine*, 45(1), 20–29. doi: 10.1136/bjism.2009.062679
- Soga, K., Shishido, T., & Nagatomi, R. (2015). Executive function during and after acute moderate aerobic exercise in adolescents. *Psychology of Sport and Exercise*, 16, 7–17. doi: 10.1016/j.psychsport.2014.08.010
- Suárez, Á., y Parra, M. (2005). Actitudes de los padres ante la promoción de la actividad física y deportiva de las chicas en edad escolar. *Cuadernos de Psicología Del Deporte*, 5(1-2), 174-195.
- Tomporowski, P. D., Davis, C. L., Miller, P. H., & Naglieri, J. a. (2008). Exercise and children's intelligence, cognition, and academic achievement. *Educational Psychology Review*, 20(2), 111–131. doi: 10.1007/s10648-007-9057-0
- Travill, A. L. (2011). Correlation Between Growth and Physical Fitness of Socially Disadvantaged Girls. *Growth (Lakeland)*, 33(3), 9069.
- Trudeau, F., Shephard, R.J. (2008). Physical education, school physical activity, school sports and academic performance. *Int J Behav Nutrit Physl Activ*, 5(1), 5-10. doi: 10.1186/1479-5868-5-10.

Fecha de recepción: 04/04/2016

Fecha de revisión: 07/10/2016

Fecha de aceptación: 09/11/2016

LA CONSTRUCCIÓN DE ESCENARIOS DE FUTURO COMO HERRAMIENTA PARA LA EDUCACIÓN AMBIENTAL EN EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

Juan José Ochando López

Colegio Nuestra Señora de la Salud (Xirivella, España)

Ignacio García Ferrandis¹

Universidad de Valencia. Valencia, España

Javier García Gómez

Universidad de Valencia. Valencia, España

Resumen. En el ámbito escolar se hace referencia al futuro profesional del alumnado, sin embargo, no siempre se habilitan espacios para la reflexión sobre el futuro de una manera atractiva. La presente investigación pretende conocer en qué medida el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria deja patente lo aprendido en materia de Educación Ambiental para la Sostenibilidad mediante la reflexión y proyección de su propio futuro a través la Construcción de Escenarios de Futuro (C.E.F.). Esta herramienta puede servir para la reflexión del alumnado sobre el futuro probable y el deseable o posible, y tome conciencia de su papel como parte activa en la construcción de ese futuro y la necesidad de su formación para ello. El instrumento de toma de datos fue la narrativa, con carácter de escrito de producción propia por parte del alumnado. Con las respuestas del alumnado se hizo un análisis de contenido para lo que se tomó como base la enumeración de términos propios a las temáticas curriculares en materia de Educación Ambiental. La C.E.F. puede ayudar a conocer lo que hasta el momento ha sido significativo y asimilado por el alumnado, además permite analizar y comprender los intereses, miedos, y fortalezas percibidas por ellos ante su futuro probable generado. A raíz del interés mostrado, la C.E.F. puede resultar una herramienta docente eficaz para la determinación y programación de Proyectos Ambientales interdisciplinares destinados a mejorar las condiciones de la realidad en la que el alumnado están viviendo.

Palabras clave: Educación Ambiental, Construcción de Escenarios de Futuro, Educación Secundaria Obligatoria.

THE CONSTRUCTION OF FUTURE SCENARIOS AS A TOOL FOR ENVIRONMENTAL EDUCATION IN COMPULSORY SECONDARY EDUCATION

Abstract. The professional future of students is addressed within school settings. However, not always spaces for reflection about the future in an attractive way, are enabled. The present research aims to find out what students of secondary education have learned in the Environmental Education for sustainability course through the reflection and projection of their own future through the Construction of Future Scenarios (C.E.F.). The C.E.F. can serve for student's reflection about their likely, desirable and possible

¹ Ignacio García Ferrandis. Avda. Tarongers nº 4, 46022 València. ignacio.garcia-ferrandis@uv.es

future. It also serves to make them aware about their own role as an active agent in the construction of that future and the need for academic qualification to do so. The instrument for data collection was the narrative, so students writing production was analyzed. We carried out a content analysis of their responses, coding specific terms and topics within the field of environmental education. The C.E.F. can help us to know what has been significant and assimilated by the students so far. It also allows us to analyze and understand the interests, fears, and strengths they perceived around its likely future. The results show that C.E.F. can be an effective teaching tool for setting and programming interdisciplinary environmental projects aimed to improve the conditions of students' reality.

Keywords: Environmental Education, Construction of Future Scenarios, Compulsory Secondary Education.

A CONSTRUÇÃO DE CENÁRIOS FUTUROS COMO UMA FERRAMENTA PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ENSINO SECUNDÁRIO OBRIGATÓRIO

Resumo. No âmbito escolar são feitas referências ao futuro profissional dos nossos alunos. Entretanto, nem sempre são habilitados espaços para a reflexão sobre o futuro de um modo atrativo. O presente estudo teve como propósito conhecer em que medida os alunos do Ensino Secundário Obrigatório se apropriaram de conteúdos e conceitos envolvidos na Educação Ambiental para a Sustentabilidade, mediante a reflexão e a projeção do próprio futuro, expressadas na Construção de Cenários de Futuro (C.E.F.). O objetivo é que a C.E.F. possa servir para a reflexão sobre o futuro provável e o futuro desejável ou possível e, com isso, os alunos tomem consciência do seu papel como parte ativa na construção do futuro e a necessidade da sua formação para tal. A técnica de coleta de dados foi a narrativa, considerando a escrita de produção dos próprios alunos. A partir de suas respostas foi realizada uma análise de conteúdo, tomando como base a enumeração de termos referentes às temáticas curriculares relacionadas à Educação Ambiental. A C.E.F. pode nos ajudar a conhecer o que, até o presente momento, foi significativo e apropriado pelos alunos, além de possibilitar a análise e compreensão dos interesses, medos e qualidades percebidas por eles diante do seu futuro provável gerado. Devido ao interesse demonstrado, a C.E.F. pode resultar em uma ferramenta docente eficaz para a determinação e programação de Projetos Ambientais interdisciplinares destinados a melhorar as condições da realidade que os alunos estão vivendo.

Palavras-chave: Educação Ambiental, Construção de Cenários de Futuro, Ensino Secundário Obrigatório.

Introducción y Objetivo de la investigación

Constantemente en el ámbito escolar se hace referencia al futuro profesional del alumnado, dentro de su ciudad, sus anhelos, sueños y deseos, y no menos veces se les indica que es, en el presente que viven donde empiezan a forjar su futuro. Pero, ¿les habilitamos verdaderos espacios en clase para la reflexión sobre el futuro de una manera atractiva y a su vez aplicada a la educación de la que son protagonistas? ¿Es posible hacer esto dentro de un currículo académico cargado de contenidos y muchas veces alejado de la realidad y vida del alumnado?

Ante esta pregunta surge la idea de que el alumnado trabaje la Construcción de Escenarios de Futuro (C.E.F.), ya que puede resultar una herramienta eficaz en el aula para promover una conciencia sostenible y global, creando además en ellos la intencionalidad de cambiar sus conductas en pos de lograr el futuro proyectado por ellos mismos, y sirviendo de línea argumental en el desarrollo curricular de las asignaturas tratadas en el aula, en especial y como es objeto del presente estudio, en lo que a la Educación Ambiental dentro del espacio clase se refiere.

Desde las inquietudes anteriormente mencionadas, nace la consideración de que la Educación Ambiental puede valerse de los beneficios de la Construcción de Escenarios de Futuro para trabajar algunas de las indicaciones de la UNESCO en materia de Desarrollo Sostenible. Ésta organización en el 2006 indicaba que para alcanzar los objetivos marcados en el Decenio de la Educación para el Desarrollo Sostenible, sería necesario reorientar los programas educativos, de manera que las sociedades futuras fueran educadas en unos conocimientos, actitudes, perspectivas y valores relacionados con la sostenibilidad. Por otro lado, propuso que se debía integrar en el aprendizaje los aspectos esenciales del desarrollo sostenible, cambio climático y reducción de la pobreza entre otros.

A su vez Matsuura (UNESCO, 2006), Director General de la UNESCO, indicaba que la educación, en todas sus formas y todos sus niveles, no es sólo un fin en sí mismo, sino también uno de los instrumentos más poderosos con que contamos para inducir los cambios necesario para lograr un desarrollo sostenible. Como se extrae de las indicaciones de la UNESCO, se puede concretar el interés del presente estudio en aras de buscar la reorientación de los programas educativos y el uso del ámbito educativo para promover en el alumnado una actitud activa dentro del desarrollo sostenible.

En la presente investigación se pretende conocer si el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria es capaz de movilizar sus conocimientos en materia de Educación Ambiental. Para ello se les propone una actividad en la que trabajan mediante la Construcción de Escenarios de Futuro, de manera que se puedan observar dos cuestiones básicas como son, la cantidad de conceptos adquiridos en materia de Educación Ambiental, y las relaciones causa-efecto que perciben en el futuro. De esto modo se supone que se podrán deducir los problemas percibidos como más relevantes por el alumnado, y en un futuro reorientar la práctica docente tal y como indica la UNESCO, afrontando el curriculum como un medio para avanzar o modificar el futuro previsto.

Educación Ambiental y la Construcción de Escenarios de Futuro

La Educación Ambiental (E.A.) puede incorporarse al currículum de diferentes modos, y grados de intensidad, bien como un recurso didáctico más a utilizar dentro del aula para la consecución de diferentes objetivos o capacidades del alumnado, o como un

principio didáctico que impregna diferentes asignaturas y contenidos curriculares, de manera que actúa como eje vertebrador en el aprendizaje (Sessano, 2006).

La integración de la Educación Ambiental en la Educación Secundaria Obligatoria sigue teniendo dificultades para su incorporación efectiva en el aula. El profesorado reconoce que los numerosos problemas de adaptación del sistema a los planteamientos de la reforma educativa, la falta de los suficientes apoyos externos y los problemas no resueltos de gestión interna de los centros, llevan a una incorporación deficiente de la Educación Ambiental dentro de las instituciones educativas con toda su potencialidad (Pascual *et al.*, 2000).

En este sentido, la incorporación de la Educación Ambiental en Educación Secundaria Obligatoria en Ciencias Naturales, Sociales o Tecnología, o de manera transversal en otras áreas ha supuesto, desde hace años, el reconocimiento desde el sistema educativo y el currículum al importante papel que juega el medio ambiente en la vida de las personas y en el desarrollo de la sociedad (Muñoz, 2010). Aun así, se sigue estando lejos de las pretensiones anteriormente comentadas por la UNESCO al respecto de la reorientación de los programas educativos quedando además pendiente, la adquisición de las capacidades que permitan al alumnado llevar a término lo especificado en el Congreso Internacional de Educación y Formación sobre Ambiente celebrado en Moscú en 1987, que indicaba que la Educación Ambiental es un proceso permanente en el cual los individuos y las comunidades adquieren consciencia de su ambiente, aprenden los conocimientos, los valores, las destrezas, la experiencia y también la determinación que les capacite para actuar, individual y colectivamente, en la resolución de los problemas ambientales presentes y futuros.

Por todo lo anteriormente citado, es necesario destacar que, la Educación Ambiental no es un simple conjunto de conocimientos, sino una actitud creativa y práctica diaria hacia la comprensión y transformación del proceso histórico, su ubicación en el cosmos, el pensamiento humano y su nivel socio-económico y relación ambiental; pues avanza a través de la solución a los nuevos paradigmas humanísticos que buscan evolucionar y adaptarse a las nuevas circunstancias y problemas actuales, como el deterioro ambiental y social (Novo, 2006).

La Educación Ambiental es el ámbito científico que alimenta esta investigación, pero como aspecto novedoso utiliza la Construcción de los Escenarios de Futuro, dentro de la labor docente para, como se ha indicado con anterioridad, observar tanto la cantidad de conocimientos en E.A. adquiridos por el alumnado, como las relaciones causa-efecto percibida por el mismo. De modo pretendemos que la formación recibida por el alumnado, sea vista por éste, como un medio de transformación hacia el futuro deseado.

El modelo educativo ha de ir orientado a la reflexión sobre el futuro del alumnado y la C.E.F. puede servir para este propósito. A nivel general y sobre todo en el ámbito de la planificación y gestión, si se quiere reflexionar, analizar y predecir el

futuro, se pueden utilizar diversas técnicas como modelos causales, análisis prospectivos, simulaciones, pronósticos cualitativos, cuantitativos, entre otros, teniendo siempre como objetivo determinar los posibles problemas y obstáculos futuros así como las posibles oportunidades para llevar a cabo acciones presentes que nos conduzcan al final deseado. En esta investigación hemos optado por la C.E.F. A continuación, se explica brevemente su definición, evolución y aplicaciones para finalmente ver su potencialidad como herramienta para trabajar en el aula.

La planeación por escenarios (o análisis de escenarios) tiene su origen en los años 40 del siglo pasado, pero se consolida como un modelo de planeación organizacional en 1950. Introducido por Herman Kahn, quien trabajaba para el Departamento de Defensa de los Estados Unidos, lo popularizó diez años después como director del Hudson Institute (EE.UU.). En 1967, en compañía de Anthony Wiener, publicó "The year 2000", donde establece una serie de escenarios mundiales para un periodo de proyección de 33 años. Desde entonces, se han sucedido diversos modelos como los de Dubin, Lynham y Van de Ven, siendo el propuesto por Dubin el más influyente, sobre todo dentro del ámbito empresarial donde la C.E.F. ha tenido su mayor desarrollo (Vergara *et al.*, 2010).

De las diversas definiciones de C.E.F. existentes, las más clarificadoras dentro del presente estudio son las de Khan y Wiener (1967) y Kliener (1999). Según los primeros autores, se considera los escenarios, como secuencias hipotéticas de eventos contruidos con el propósito de centrar la atención en los procesos causales y la toma de decisiones. Sin embargo, para el último autor, los escenarios son cuadros o pinturas imaginadas sobre futuros potenciales.

A nivel empresarial existen diferentes modelos de trabajo para la construcción de escenarios de futuro, como los propuestos por Wack (1985) de tipos cualitativos y cuantitativos; Schwartz (1996) con una metodología de ocho pasos entre los cuales se tienen en cuenta tanto aspectos como el pensamiento crítico o la generación de futuros posibles de acuerdo a las implicaciones de las decisiones de factores múltiples, entre otros; o Porter (2004) que se basa en el análisis del sector industrial.

En 2010, Vergara *et al.*, ya planteaba que aunque la planeación de escenarios era un área de estudio ligada a la planeación estratégica, existía un gran interés por explotar esta herramienta en el mundo empresarial, pero también y especialmente en el académico

Por lo anterior, se considera que la C.E.F. puede ser el medio donde el alumnado podrá poner en marcha todos sus mecanismos creativos para construir un posible futuro mediante sus apreciaciones pero también mediante los conocimientos aprendidos durante su vida, tanto a nivel formal como no formal. Para la Construcción de los Escenarios de Futuro es necesario poner en movimiento e interrelacionar todo lo aprendido. Mediante el uso de la C.E.F. como herramienta se pretende que el alumnado a través de su conocimiento adquirido a nivel curricular, su propia experiencia vital y su

creatividad sea capaz de describir el escenario futuro en el que perciba que va a tener que vivir. Esta herramienta basada en la prospectiva, permite que el alumnado reflexione sobre el futuro probable y el futuro deseable o posible, y tome conciencia de su papel como parte activa en la construcción de ese futuro y la necesidad de su formación para ello.

La Construcción de Escenarios de Futuro, no solo permite saber lo que hasta el momento ha sido significativo y adquirido por el alumnado sino que permite analizar y comprender los intereses, miedos, y fortalezas percibidas por ellos ante su futuro probable generado. Los C.E.F. pueden servir como herramienta para, sin obviar los contenidos curriculares de la ley, estructurar “Qué” y “Cuándo” afrontar el temario dándole vida a la programación de aula, muchas veces un documento encorsetado y estático.

La C.E.F. se apoya en tres postulados que tienen especial importancia en el ámbito educativo como son la libertad, el poder y la decisión. Lo que es de especial importancia ya que es necesario que los estudiantes utilicen la C.E.F. como una herramienta que les permita descubrir que el futuro no está escrito, ni determinado, sino que está abierto a una multitud de futuros posibles. Si no se produce este paso y conocimiento del estudiante del concepto de libertad, la C.E.F. puede quedarse en una mera redacción o conjunto de actividades sin implicación directa en su vida.

Además se ha de hacer sentir al estudiante que tiene “el poder” de intervenir directamente en el devenir de los acontecimientos de la historia que le ha tocado vivir, sin necesidad de dejarse llevar por la corriente o lo mayoritariamente aceptado. Esto presenta un especial conflicto en los adolescentes que si bien, presentan unas grandes ansias de cambiar el mundo que les rodea, su visión y perspectivas de futuro se centran en la inmediatez y el corto plazo, por lo que la C.E.F. debería de trabajar con anterioridad en el fortalecimiento de la constancia y perseverancia como actitudes necesarias para un verdadero cambio de su mundo e historia.

Por otro lado, la C.E.F. puede quedarse en una simple exposición de sueños y deseos si no se aterriza a la realidad desde el primer día. Es aquí donde metodologías muy utilizadas en otros países (incluso obligatorias dentro del currículum escolar) y en España desde hace algunos años en unos pocos lugares, como son las asociadas al Aprendizaje-Servicio podrían ser el complemento ideal a las C.E.F. en la formación de estudiantes comprometidos con su proceso enseñanza-aprendizaje y como ciudadanos de acción transformadora del mundo que les rodea.

Normalmente el desarrollo de los Escenarios de Futuro es un instrumento utilizado en los ámbitos políticos y económicos. En el ámbito educativo son pocas las referencias bibliográficas que analizan las visiones del futuro en el aula, cabe citar a Kong (2002) o el estudio sobre las ilusiones y miedos de los niños y niñas de Pamplona ante el futuro realizado por las autoras Reparaz y Naval (2007).

Método

Para dar respuesta al propósito de la presente investigación y analizar las representaciones de los imaginarios futuros de un grupo de estudiantes, en el marco de la Educación Ambiental, se trabajó desde el enfoque interpretativo. La toma de datos se realizó mediante la técnica de la narrativa y posteriormente, para el estudio de los datos se utilizó el análisis de contenido. El presente estudio es de corte descriptivo.

El término investigación interpretativa se refiere a toda una familia de enfoques de investigación participativa observacional. Se utiliza a modo de reemplazar el término investigación cualitativa, por uno más incluyente, que nos permita evitar la idea de que sea esencialmente no cuantitativo y apunte al interés central de esta investigación que es el significado humano en su contexto social y su dilucidación y exposición por el investigador (Erickson, 1986).

Por tanto, la presente investigación se enmarca dentro del paradigma interpretativo con el foco de interés en la Construcción de Escenario de Futuro. Como indica Kong (2014, p. 86), “el paradigma interpretativo busca explicitar los significados subjetivos de las acciones de los actores sociales, descubrir lo que da sentido a las actividades sociales, para así develar la estructura de inteligibilidad que da cuenta por qué dichas acciones tienen sentido para los sujetos”. En esta investigación es fundamental captar la realidad prospectiva y socioeducativa de los sujetos actuantes a partir de la percepción que tienen de su propio contexto y visión de futuro. Ésta última se basa en nuestras creencias, condiciones, actitudes, deseos e historia de vida personal.

Muestra e Instrumento

El presente estudio se ha realizado en el colegio concertado de la localidad de Xirivella, a escasos kilómetros de la ciudad de Valencia. El alumnado objeto de estudio ha sido los integrantes de 1º E.S.O (31 alumnos/as), 2º E.S.O (32 alumnos/as), 3º E.S.O (22 alumnos/as) y 4º E.S.O (16 alumnos/as). Se ha elegido este tipo de colegio, por las facilidades para realizar la investigación ya que uno de los autores desarrolla su labor docente en el mismo. Todos los estudiantes de las muestras pertenecían a grupos naturales en sus centros educativos. Se trató de muestras de conveniencia a las que se tuvieron acceso tras obtener los permisos pertinentes. En todo caso, los estudiantes no sufrieron selección alguna para ser asignados a los grupos naturales.

El instrumento para la toma de datos utilizado fue la narrativa. La investigación narrativa engloba distintos modos de obtener y analizar relatos referidos a experiencias personales, que tendrán en común la reflexión (oral o escrita) que utiliza la experiencia personal en su dimensión temporal. La investigación narrativa ha adquirido cierta relevancia en las ciencias sociales y humanas en las últimas décadas. Según Polkinghorne (1995, p. 5), “la narración es la única forma lingüística adecuada para mostrar la existencia humana como acción contextualizada”.

En el contexto español cabe destacar la aportación de Rivas, Herrera y Kushner (2009) en la investigación biográfica-narrativa en educación y de Hernández (2004) que hace una síntesis sobre la situación de este tipo de investigación en España. Como indican los primeros, la narrativa es una perspectiva metodológica con una trayectoria breve y no siempre bien comprendida en el ámbito educativo, si bien hay ciertos indicios que invitan al optimismo.

Al igual que Jiménez (2006), opinamos que las narrativas expresan un modo de contar historias sobre nuestras vivencias y proyecciones, reflejan una visión del mundo y una construcción particular de la realidad, concibiendo así la narración como un producto lingüístico y discursivo que tiene una organización interna propia. Por otro lado, somos conscientes que la investigación narrativa es en cierto modo diferente en las ciencias sociales y en particular en educación, que pretende hacer frente a las corrientes positivistas en su intento de segregar al sujeto del investigador.

En cierta medida, el interés de esta investigación reside en su aspecto novedoso. Como indican Rivas, Herrera y Kushner (2009), la mayoría de la literatura en relación al estudio de las biografías en el ámbito educativo, se limitan al profesorado. En el caso del alumnado o de otros componentes de la comunidad educativa, resulta prácticamente inexistente. En el caso de los estudiantes, cabe mencionar los trabajos de Suárez Pazos (2002 y 2004) sobre memorias escolares y Calderón y Garrido, (2004) sobre alumnado en situación de fracaso.

Referido a las materias, el uso de las narrativas y las biografías en la enseñanza de las distintas disciplinas del currículum, se ha centrado especialmente en Inglés e Historia. Por este motivo, esta investigación supone también una novedad al trabajar aspectos relacionados con la Educación Ambiental. En nuestro caso, las narraciones realizadas por el alumnado muestran su visión del futuro desde un punto de vista global respecto de su propia vida. Para proyectar el futuro es necesario crear desde la propia experiencia obtenida en cualquier campo de la vida cotidiana, en este caso, de manera fundamental a nivel curricular.

Tal y como indica Gibbs (2012) el análisis de la narrativa no se centra exclusivamente en qué se dice sino también en cómo se dice. En este sentido, Rivas (en Rivas, Herrera y Kushner, 2009, p.18) presenta cómo la investigación narrativa supone una forma de conocimiento que interpreta la realidad desde una óptica particular: la de la identidad como una forma de aprendizaje de los contextos en los que los sujetos viven y los modos como los narramos en un intento de explicarnos el mundo en que vivimos. De este modo los sujetos de investigación pueden tener voz, y el investigador puede comprender y experimentar su mundo, en este caso su manera de ver y entender el futuro de acuerdo a los conocimientos y sentimientos que tienen en ese momento.

Por otro lado, Kong (2002) sostiene que la narración representa un modo de ver la realidad, sirve de puente para aproximarnos a pensamientos, crear e imaginar mundos, muchos de estos ficticios, pero con pretensiones de ser reales. Dicha realidad

está influenciada por la información y la propia experiencia. A su vez, según el mismo autor, la narración nos permite comunicarnos y explicar nuestras visiones o representaciones del mundo. En cualquier caso, como indica Rivas (en Rivas, Herrera y Kushner, 2009, p.28), “el modelo de investigación es dinámico, abierto y vivo, por tanto requiere constantemente de una revisión personal y epistemológica sobre los principios que lo sustentan”.

Con las narraciones ya recopiladas, la técnica para su estudio fue el análisis de contenido. El objetivo de esta técnica es estudiar, conocer y comprender qué tipos de contenidos manifiestos existen en una comunicación escrita clasificando sus diferentes partes de acuerdo con unas categorías previamente establecidas por lo que existe la posibilidad de identificar de manera sistemática y objetiva dichas categorías dentro de un mensaje.

Piñuel (2002) define el análisis de contenido como el conjunto de las interpretaciones que el investigador realiza sobre productos comunicativos tales como mensajes, textos, discursos, y que mediante técnicas de medida cuantitativas y cualitativas elaboran y procesan los datos para alcanzar un nuevo conocimiento o diagnóstico. La proliferación de estudios realizados con esta técnica, durante el siglo XX se afianzó y corroboró como una de las técnicas más utilizadas en estudios de ciencias sociales.

Cabe destacar que el sentido del contenido que se pretende analizar sólo puede ser captado dentro de un contexto, el cual es el marco de referencia poseedor de la información susceptible de conocer de antemano o que puede ser inferida a partir del propio texto, para captar el contenido y significado de lo que se dice. Por lo tanto, texto y contexto son dos aspectos fundamentales del análisis de contenido (López-Aranguren, 2015).

Procedimiento

Tras la determinación de los objetivos del estudio, y la elección del centro educativo en el que realizar el estudio, se procedió a aplicar la C.E.F. en cada uno de los cuatro cursos de la E.S.O. objeto de análisis, con la siguiente secuencia procedimental.

En primer lugar, se informó a los estudiantes del hecho de que iban a formar parte de un estudio para la Universidad de Valencia, pero sin desvelar la temática del mismo. El objetivo de este primer paso, fue situar al alumnado dentro del contexto de una investigación para lograr no solo su máxima colaboración, sino también su mayor grado de esfuerzo en la participación, ya que movilizar sus conocimientos o pedir una producción escrita en el tipo de centro educativo con las características socio-económicas mencionadas suele ser problemático, si el alumnado no cuenta con la motivación suficiente.

A continuación, durante la misma sesión de clase, se solicitó al alumnado que desarrollasen una narrativa escrita en forma de carta con carácter anónimo. En ella

debían contar cómo imaginaban el futuro. La pregunta que se planteó para generar cierta motivación para la narrativa fue la siguiente:

¿Cómo crees que será el mundo dentro de 20 años, cómo será tu vida en él, a qué te dedicarás?

Tras la realización de las producciones escritas, a cada una se le asignó un código en la cabecera compuesto, por un número-curso-hombre/mujer, para la correcta identificación del tipo de alumno/a estudiado, a pesar de ser anónimo. Seguidamente, con las respuestas del alumnado se procedió al análisis de contenido.

Como indica Álvarez-Gayou (2003), una característica de esta técnica es que el examen de los datos se realiza mediante codificación, por ésta se detectan los elementos relevantes del discurso. En nuestro caso, para determinar la unidad de registro del análisis de contenido se tomó como base los términos propios a las temáticas curriculares en materia de Educación Ambiental.

Para poder realizar el análisis de contenido, en primer lugar se analizaron los contenidos de cada curso presentes en el currículum de Educación Secundaria Obligatoria de la Comunidad Valenciana bajo el que han estudiado el alumnado objeto de estudio (tabla 1), con el objetivo de obtener los temas asociados que el alumnado debería de conocer según el curso en el que se encuentre. Una vez obtenidos los temas asociados a nivel de Educación Ambiental en cada uno de los cursos, se realizó la lectura de las respuestas del alumnado, seleccionando las palabras o frases que hacían referencia a conceptos medioambientales propios del currículum de Educación Secundaria Obligatoria.

Tabla 1: Asignaturas y temas relacionados con la Educación Ambiental del currículum de Educación Secundaria obligatoria por curso

<i>Curso</i>	<i>Asignaturas relacionadas E.A.</i>	<i>Temas asociados</i>
1º E.S.O	Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Tecnología	Contaminación atmosférica e hídrica, explotación de recursos metálicos y forestales, los riesgos climáticos, los espacios naturales y los riesgos y políticas correctoras
2º E.S.O	Ciencias Naturales	Energías renovables, el ahorro energético y los problemas en la distribución la obtención, transporte y uso de la energía.
3º E.S.O	Física y Química, Tecnología y Ciencias Sociales	Fuentes de energía, sus impactos y políticas correctoras, el impacto de la globalización, y el consumo irracional, así como la gestión sostenible de los recursos, la afección de la química al medioambiente.
4º E.S.O.	Física y Química y Biología y Geología	Concepto de Desarrollo Sostenible, y la globalización de la contaminación y de los impactos ambientales que afectan directamente a la biodiversidad (transgénicos, incendios forestales, antropización incontrolada)

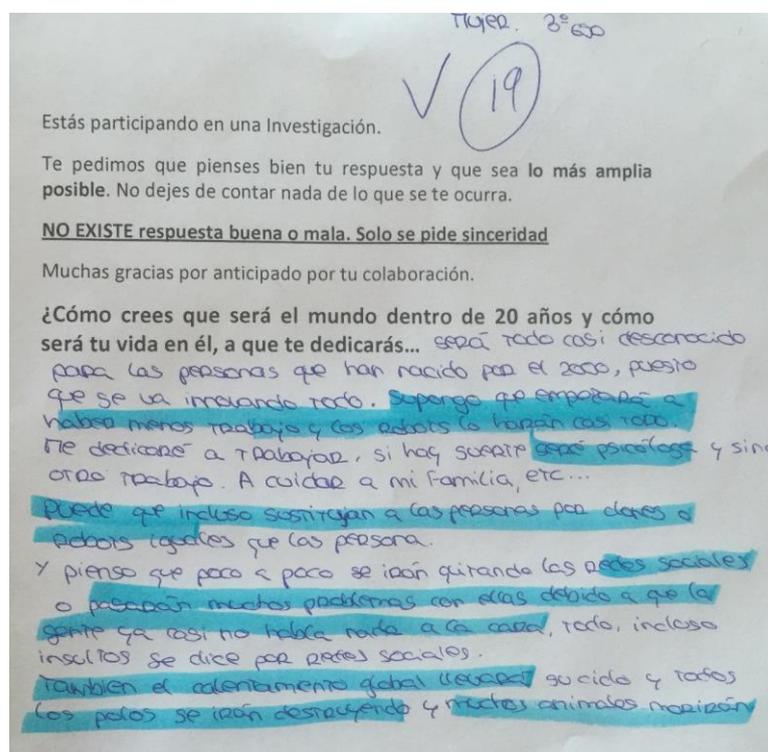
Fuente: Propia

En la figura 1 se presenta un ejemplo del procedimiento metodológico empleado sobre un texto de una alumna, observándose la codificación en cabecera, así como la

detección de las unidades de contenido referidas a la educación ambiental. En este caso, la alumna mostraba especial preocupación por el calentamiento global, y pérdida de biodiversidad. Del mismo modo, se procedió con los escritos de todos los alumnos y alumnas elaborándose tablas con los códigos de las unidades de contenido que hacían referencia a los conceptos curriculares propios de la etapa educativa, así como el número de citas.

Finalmente, estos códigos junto a los detectados en el resto de escritos, se introdujeron en la aplicación Wordle-Create para generar una nube de palabras para cada curso, como se verá más adelante. Si bien las nubes de palabras no son un método de análisis en sí mismo, si son un método de presentación de resultados de fácil percepción, no solo de las temáticas destacadas sino a la relación de magnitud respecto de las demás.

Figura 1: Ejemplo de Análisis de Contenido aplicado a una actividad de Construcción de Escenario de Futuro. Alumna de 3º E.S.O.



Fuente: Propia

Resultados

Los resultados del análisis de textos realizados se recogen en la tabla 2, clasificados por temáticas ambientales tratadas en los escritos del alumnado de los cuatro cursos de Educación Secundaria Obligatoria. En dicha tabla se puedan observar el número de citas para cada una de las temáticas propias del currículum, según los códigos aplicados elegidos tras el análisis de contenido realizado en cada uno de los cursos. En la primera columna se incluyen los contenidos curriculares de cada nivel, en la segunda los

diferentes códigos asociados que han aparecido durante el estudio, y en las cuatro últimas el número de citas según el curso estudiado. A continuación se muestran los resultados obtenidos para cada curso.

Tabla 2: Análisis Curricular

<i>Bloques de Análisis Currículum</i>	<i>Códigos de Contenidos de los Escenarios de Futuro</i>	<i>Citas por cursos</i>			
		1º E.S.O.	2º E.S.O.	3º E.S.O.	4º E.S.O.
<i>Contaminación General</i>	Contaminación	7	5		4
<i>Atmósfera</i>	Contaminación Atmosférica, Disminución Contaminación Atm	1	1	3	1
<i>Agua</i>	Impacto Acumulación de residuos, falta de agua		1		
<i>Suelo</i>	Contaminación del Suelo				1
<i>Biodiversidad</i>	Pérdida de Biodiversidad, Deforestación, Destrucción del entorno natural, pérdida de ecosistemas, pérdida de nuevas especies	4	4	3	7
<i>Explotación de recursos</i>	Disminución de recursos y agotamiento de combustibles fósiles	1	5	7	4
<i>Energías Renovables</i>	Energías alternativas		3	1	
<i>Energía Nuclear</i>	Acumulación de Residuos Nucleares, alteraciones genéticas			1	
<i>Gestión de residuos</i>	Residuos Sólidos Urbanos e Industriales	1		1	1
<i>Calentamiento Global</i>	Calentamiento Global, cambio climático	2		4	4
<i>Análisis crítico de Efectos globales</i>	Crisis, Obesidad, sobrepoblación, Guerras, falta de alimentos, pobreza, desequilibrios internacionales, hambre, explotación infantil, sedentarismo, emigración, conflictos armados, economía insostenible, inmigración, crisis políticas, tensiones políticas, emisiones por transportes	4	22	11	15
<i>Conductas y Políticas solidarias a adoptar</i>	Reutilización de productos, desarrollo sostenible, Derechos humanos, concienciación ambiental, Educación Ambiental, igualdad, solidaridad/salida crisis, ahorro de recursos		1	1	4
<i>Impacto del desarrollo tecnológico</i>	Usos de la energía eléctrica, desarrollo tecnológico insostenible, accidentes de tráfico, deterioro del medio natural, consumo compulsivo, accidentalidad/inseguridad, disminución pobreza, fin del hambre, espacio como nuevo hábitat, aumento de ecosistemas y nuevas especies		1	3	5
<i>Fabricación y reciclaje</i>					
<i>Transgénicos y biotecnología</i>					
<i>Plagas y control biológico</i>					
<i>Riesgos Naturales</i>	Ciclos naturales, catástrofes naturales	1	1		
TOTAL CITAS		21	44	35	46

Fuente: Propia

1º E.S.O

En este nivel educativo, salvo los temas relacionados con las energías, riesgos climáticos e importancia y conservación del agua dulce, todos los demás son mencionados por el alumnado. La figura 2 presenta la nube de palabras, resultado de volcar la tabla 2 – columna 1º E.S.O. en la aplicación Wordle-Create. Como se puede observar las palabras de mayor tamaño de fuente coinciden con aquellas que presentan un mayor número de citas (frecuencia), en este caso la contaminación.

En un segundo plano la pérdida de biodiversidad presenta una relevancia notable, mientras que problemas globales como el calentamiento global o las guerras en consecuencia de la globalización estarían en el tercer lugar de importancia en cuanto a citas realizadas por el alumnado de 1º E.S.O. Por su parte, la contaminación atmosférica en concreto, los residuos, la sobrepoblación aparecen en pocas ocasiones junto a los riesgos de la salud y pérdidas de ecosistemas asociadas a las problemáticas anteriores.

Figura 2: Nube de palabras sobre los temas de Educación Ambiental que aparecen en las C.E.F. en 1º E.S.O.



Fuente: Propia

Como resultado final, cabe destacar que el 38,7% incorpora en sus escritos una relación directa con aspectos ambientales propios del curriculum de 1º E.S.O., aunque no se ha tenido en cuenta las citas realizadas sobre otras cuestiones relacionadas con la Educación Ambiental. Con carácter general, es necesario indicar que el código “contaminación” se ha utilizado cuando en el análisis de contenido de las unidades semánticas se insertaba la palabra “contaminación” aunque no discriminaba si ésta era atmosférica, hídrica, o terrestre.

2º E.S.O

Como se observa en la tabla 2, la mayoría de los contenidos curriculares quedan reflejados en las C.E.F. salvo los relativos al papel protector de la atmósfera, los riesgos climáticos, las repercusiones de la energía eléctrica y el ahorro energético. Los

resultados de la tabla 2 muestran que los temas propios del currículum asociados directamente con el entorno natural, que más ha interiorizado el alumnado, son los relacionados con la Contaminación y Agotamiento de recursos (5 citas) y Agotamiento de recursos (4 citas). Destaca que en este grupo de 2º la problemática ambiental con fuerte impacto social (Crisis, Derechos Humanos, Guerras, etc..) son las que presentan un mayor número de citas como lo demuestra las menciones a la crisis global que estamos viviendo, con 8 citas de las 22 que forman el total de esa temática.

Figura 3: Nube de palabras sobre los temas de Educación Ambiental que aparecen en las C.E.F. en 2º E.S.O.



Fuente: Propia

Al realizar la nube de palabras (figura 3) se observan cuatro niveles de importancia en cuanto a nivel de citas se refiere. El primer nivel de interés está formado por la contaminación en general y el agotamiento de recursos y materias primas. En un segundo nivel se encuentran los desequilibrios Norte/Sur, el uso de energías alternativas, y las guerras. En el tercer nivel un reducido número de citas muestran cuestiones como la posibilidad de encontrar nuevas especies gracias a los avances tecnológicos, por el contrario en este nivel también se observa la deforestación como un problema.

Por último, en el cuarto nivel, los problemas como el hambre, el sedentarismo, la pobreza, la explotación infantil, los derechos humanos, aparecen ocasionalmente en alguna de las producciones escritas junto a otros problemas como la destrucción del entorno natural, el impacto del transporte, el uso y agotamiento de combustibles fósiles, y la falta de agua y alimentos.

hambre, una economía sostenible, aumento de igualdad o la disminución del uso de recursos naturales.

Discusión

Para conocer si a través de la Construcción de Escenarios de Futuro el alumnado había adquirido los conocimientos propios de la Educación Ambiental del currículum, se procedió a localizar y codificar los conceptos utilizados por el alumnado, de acuerdo a la metodología ya explicada. Mediante los Escenarios de Futuro se aprecia que el 83,33% muestra en sus escritos una relación directa con aspectos ambientales propios del currículum de toda la E.S.O. sin tener en cuenta las citas realizadas sobre otras cuestiones relacionadas con la Educación Ambiental.

Por otro lado, el 46,88% del alumnado muestra en sus escritos una relación directa con aspectos ambientales propios del entorno natural, dentro del recorrido curricular de 1º y 2º E.S.O. Si se tienen en cuenta las citas relacionadas con la crisis y las cuestiones como el hambre, guerra, desequilibrios entre países, etc... se llegaría al entorno del 85% del alumnado involucrado con temática relacionada con la Educación Ambiental. Por otro lado, 72,73% tiene una relación directa con aspectos ambientales propios del currículum desde 1º E.S.O. a 3º E.S.O. sin tener en cuenta las citas realizadas sobre otras cuestiones relacionadas con la Educación Ambiental.

Estos resultados parecen estar en consonancia con los análisis realizados por Kong (2014) donde se apreciaba que la mayoría del alumnado predecía alcanzar un correcto bienestar ambiental de manera prioritaria a través de la superación de los espacios de crisis económica o social. Además de acuerdo con el análisis de Kong en Barcelona y Santiago de Chile, se obtuvieron también porcentajes similares en cuanto a la aparición de problemáticas globales como la contaminación y calentamiento global. Sin embargo, no hemos encontrado ningún estudio que utilice la C.E.F. para determinar el porcentaje de contenidos en materia de educación ambiental asimilados por el alumnado. Por lo que no es posible establecer comparaciones.

Conclusiones

Podemos afirmar que la mayor parte de los contenidos de Educación ambiental fueron adquiridos por el alumnado. Sin embargo, cabe destacar la ausencia de cuestiones relacionadas con Riesgos Climáticos, y el Ahorro Energético, así como el papel Protector de la Atmósfera en los cursos de 1º y 2º. Aunque posteriormente se refuerzan y aparecen como más trabajados por el alumnado sobre todo en 4º de E.S.O.

Por el contrario, en 4º de E.S.O. dejan de aparecer cuestiones relativas a las Energías Alternativas, Reciclaje, o Biotecnología centrándose en el desarrollo de toda la problemática socio-política que rodea al medioambiente en su dimensión de relaciones interpersonales y salud pública.

Durante la etapa de la E.S.O., la Educación Ambiental en los cuatro grupos analizados, con los condicionantes propios del estudio, resulta trabajada desde el punto de vista de la asimilación de contenidos curriculares. Se observa que se crea en ellos conciencia de los problemas existentes y soluciones posibles a nivel de grupo clase. Sin embargo, es preocupante el pesimismo que muestra el alumnado conforme va creciendo, y parece que la visión transmitida no genera en él una visión positiva del mundo y del futuro.

Conviene comentar que en general los aspectos relacionados con el agotamiento de recursos y la dimensión social de la Educación Ambiental son los que quedan más patentes en los escritos del alumnado.

Las C.E.F. analizadas en este trabajo han permitido ver como los estudiantes de E.S.O. están claramente preocupados por las implicaciones globales y sociales de las actuaciones que el ser humano está llevando a cabo en el planeta. A raíz del interés mostrado la C.E.F. puede resultar una herramienta docente eficaz para la determinación y programación de Proyectos Ambientales o incluso interdisciplinares destinados a modificar y mejorar las condiciones de la realidad inmediata en la que el alumnado está viviendo.

Coincidimos con Rivas, Herrera y Kushner (2009), cuando indican que el interés por las biografías no es, por tanto, individualista, centrado en el sujeto. Resulta más interesante comprender mejor la sociedad en que vivimos a partir de la actuación de cada uno y cada una de los que forman parte de ella. De este modo, si estos sujetos modifican su visión de la sociedad a partir de la reflexión sobre su propia vida, se están creando condiciones para transformar el mundo. Esta reflexión toma una gran importancia en relación con la Educación Ambiental, ya que traspuesta a esta área podríamos decir que: si los individuos de una sociedad reflexionan sobre las implicaciones que tienen sus acciones de la vida cotidiana sobre el planeta se están creando condiciones para la acción, para su participación en la resolución de los problemas ambientales.

La C.E.F. resultaría en ese momento una herramienta adecuada para valorar si las proyecciones de los futuros esperados van variando con el tiempo y acercándose a los futuros deseables por el alumnado, convirtiendo la escuela no solo en un centro de aprendizaje, sino de transformación de la realidad en el corto plazo, entendiendo el corto plazo un periodo de 10 años, momento en el que el alumnado que actualmente cursa la E.S.O. ya habrá cumplido la mayoría de edad, pudiendo ejercer entonces derechos participativos ciudadanos propios de una sociedad democrática. Además un periodo de 10 años parece asumible por ser práctica habitual en la planificación como por ejemplo la década por la educación por un futuro sostenible que se planteó de 2005 a 2014.

La experiencia personal docente dentro del ámbito de las Ciencias Experimentales y las Matemáticas en la E.S.O., nos hace pensar que la “capacidad de

decisión del alumnado” es un aspecto de gran importancia a desarrollar en el trabajo con adolescentes. De nada sirve todo lo anterior si los estudiantes no son capaces o no tienen la posibilidad de estructurar su currículum y actuaciones desde el conocimiento construido en el aula haciendo uso de su libertad y su poder. Es aquí donde radica el mayor problema de la C.E.F., puesto que ley educativa y gran parte de las metodologías utilizadas a nivel de aula, encorsetan lo aprendido, de manera que la relación currículum-estudiante se produce desde el “vamos a estudiar esto” que “te servirá para”. Creemos que la C.E.F. debería hacer cambiar esta dirección de aprendizaje de modo que la relación currículum-estudiante se transforme en un “para cambiar el futuro necesito saber esto” por lo que “vamos a estudiarlo para aprender y cambiar mi entorno”. Lo anterior no solo precisaría de un currículum más abierto, sino de un profesorado capaz de orientar y canalizar las inquietudes de sus estudiantes ante cuestiones que les pudieran pasar desapercibidas o poco relevantes y que realmente fueran a ser necesarias en su vida cotidiana posterior, puesto que como ya se ha comentado los adolescentes presentan una visión cortoplacista.

Con todo lo anterior en futuras investigaciones, se podrían utilizar muestras mucho más amplias, así como contextos socio-económicos diversos con objeto de realizar comparativas de resultados. Además, la técnica de narrativa individual se podría triangular con otros métodos como los focus-groups o grupos de discusión, y otras técnicas como las plásticas.

Referencias

- Álvarez-Gayou, J.L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa: fundamentos y metodología*. México: Paidós
- Calderón, I. y Garrido, G. (2002), Metodologías agresivas, alumnos violentos. Reflexiones desde un estudio de caso. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(4). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1034338.pdf>
- Erickson, F. (1986). *Qualitative methods in research on teaching*. En M.C. Wittrock (Ed). *Handbook of research on teaching (Third Edition)*. New York: Macmillan.
- Hernández, F. (2004). Las historias de vida como estrategia de visibilización y generación de saber pedagógico. En: Goodson, Ivor, F. (Ed.), *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro – EU B.
- Jiménez Van der Biest, T. (2006). La narración escrita infantil: Un estudio en niños de educación básica. *Revista de Investigación*, 60, 157-174.
- Khan, H. y Wiener, A (1967). *The year 200, a framework for speculation on the next thirty-three years*. Washington: The Hudson Institute.

- Kleiner, A. (1999) *Doing Scenarios - scenarios can help predict the future*. Formerly Whole Earth Review (W. Earth, Ed.) Invierno
- Kong, F. (2014). *Construcción de Escenarios de Futuro como aportación Didáctica y Metodológica para una Educación Ambiental creativa, Global y sostenible*. Tesis doctoral sin publicar. Universidad de Barcelona.
- López-Aranguren, E. (2015). El análisis de contenido tradicional. En M. García Ferrando, F.R. Alvira, L.E. Alonso y R. Modesto (Coords), *El análisis de la realidad social: métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza.
- Muñoz, J.M. (2010). La Educación Ambiental como eje transversal en el currículo. *Revista Innovación y Experiencia Educativas*, 29, 1-9.
- Novo, M. (2006). Educación Ambiental. Desarrollo sostenible y globalización. *Revista de Educación Ambiental*, 4 (6), 24-31.
- Pascual, J. A., Molina, J., Martínez, R., Curiel, E., y Ramírez, E. (2000). La integración de la Educación Ambiental en la E.S.O. *Enseñanza de las Ciencias*, 18(2), 227-234.
- Polkinghorne, D. (1995). *Narrative configuration in qualitative analysis*. En Hatch, J., y Wisniewski, R. (Eds), *Life history and narrative*. Londres: Falmer press.
- Porter, M. (2004). *Competitive Advantage: creating and sustaining superior performance*. New York: New Ed Edition.
- Reparaz, CH., y Naval, C. (2012). *Ilusiones y miedos de los niños ante el futuro*. Informes y Estudios (Institución Futuro), Nº. 12, 2007
- Rivas, I., Herrera, D. Y Kushner, S. (2009). *Voz y educación: La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*. Barcelona. Octaedro.
- Schwartz, P. (1996). *The Art of the Long View: Planning for the Future in an Uncertain World*. New York: Currency Doubleday.
- Sessano, P. (2006). La Educación Ambiental: un modo de aprender. *Anales de la educación común*, 2(3), 102-11.
- Suárez, M. (2002), Historias de vida y fuente oral. Los recuerdos escolares. En: Escolano, Agustín y Hernández, J. M. (Coords.), *La memoria y el deseo. Cultura de la escuela y educación deseada*. Valladolid: Tirant lo Blanch. (pp. 107-133).
- Suárez, M. (2004), Los castigos y otras estrategias disciplinarias vistos a través de los recuerdos escolares. *Revista de Educación*, 335, 429-443.
- UNESCO (2006). *Plan de aplicación Internacional del Decenio de las Naciones Unidas de Educación para el Desarrollo Sostenible*. Paris: Sección Educación.
- Vergara, J.C., Fontalvo T.J. y Maza, F. (2010). *La planeación por escenarios. Revisión de conceptos y propuestas metodológicas*. *Prospective*, 8(2), 21-29.

Wack, P. (1985). Scenarios: Uncharted Water Ahead. *Harvard Business Review*, 63(5), 73-89.

Fecha de recepción: 06/08/2016

Fecha de revisión: 27/10/2016

Fecha de aceptación: 23/11/21016

SAÚDE DOCENTE: UM ESTUDO DE CASO NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE ENSINO FUNDAMENTAL DO MUNICÍPIO DE MATINHOS – PARANÁ – BRASIL

Josi Kelly Leite dos Santos¹
Universidade Federal do Paraná. Curitiba, Brasil
Clóvis Wanzinack
Universidade Federal do Paraná. Curitiba, Brasil

Resumo. O trabalho realizado em condições inadequadas pode ser extremamente prejudicial ao trabalhador, gerar riscos à saúde e levar a sua inatividade. O objetivo desta pesquisa é discutir as condições de trabalho e saúde dos docentes da rede municipal de Matinhos, município situado no Litoral do Paraná – Brasil, focalizando a análise na violência enfrentada em sala de aula, nos problemas de saúde, no afastamento das atividades profissionais e nas dificuldades enfrentadas. Para realização do estudo, optou-se pelas pesquisas bibliográfica e exploratória, envolvendo 50 professores da rede municipal de ensino. A pesquisa constatou um índice de adoecimento de 62% dos sujeitos da pesquisa e violência sofrida por 40%, além de 30% de afastamento por problemas de saúde e 34% de insatisfação com a profissão. Esses resultados alertam para a necessidade de se estabelecer políticas públicas direcionadas para a atenção à saúde e melhores condições de trabalho para os docentes.

Palavras-chave: Docentes, Condições de trabalho, Saúde do trabalhador.

TEACHING HEALTH: A CASE STUDY IN THE MUNICIPAL SCHOOLS OF FUNDAMENTAL TEACHING OF THE MUNICIPALITY OF MATINHOS – PARANÁ – BRAZIL

Abstract. Work, when held in inadequate conditions, can be extremely damaging for worker's health, leading sometimes to inactivity. The aim of this study is to discuss working and health conditions of those teachers working at the city of Matinhos, situated on the coast of Paraná. We focus on violence in classroom, health problems that leads to absenteeism and working difficulties. As research methods we have conducted a bibliographic review and exploratory research with 50 participants.

The data shows a high rate of illness among the teachers with about 62% of the respondents suffering from health problems, a high rate of violence suffered by the 40%, 30% absenteeism due to health problems and a large number of dissatisfaction within the profession (34%). These results show the need of establishing public policies to improve health care and working conditions of these teachers.

Keywords: Teachers, working conditions, health of the worker.

¹ Contato: cloviswa@gmail.com

SALUD DOCENTE: UN ESTUDIO DE CASO EN LAS ESCUELAS MUNICIPALES DE ENSEÑANZA FUNDAMENTAL DE LA CIUDAD DE MATINHOS – PARANÁ - BRAZIL

Resumen. El trabajo realizado en condiciones inadecuadas puede ser extremadamente perjudicial para el trabajador, generar riesgos para su salud y llevarle a su inactividad. El objetivo de este estudio es analizar las condiciones de trabajo y salud de los docentes de la red del ayuntamiento de Matinhos, una ciudad ubicada en el litoral de la provincia de Paraná – Brasil, centrándose en la violencia generada en clase, en los problemas de salud, el absentismo y en las dificultades que encuentran en la vida profesional. Para la realización del estudio se ha seguido una investigación bibliográfica y exploratoria, involucrando 50 profesores de la red de enseñanza del ayuntamiento. La investigación constató un índice de enfermedad de 62% de los sujetos investigados y violencia sufrida por el 40%, además de un 30% de absentismo por problemas de salud y un 34% de insatisfacción con la profesión. Los resultados indican la necesidad de establecer políticas públicas encaminadas a la atención a la salud y a conseguir mejores condiciones de trabajo para los docentes.

Palabras clave: Docentes, condiciones de trabajo, salud del trabajador.

Introdução

O trabalho é o resultado da força física e mental, gera bens, envolve serviços e atende a necessidades básicas, colaborando para o desenvolvimento da sociedade. É uma atividade de suma importância na vida do ser humano, pois, além de ser sua fonte de renda, favorece a sensação de ser útil, produtivo e valorizado.

No ambiente de trabalho, desenvolvem-se vários sentimentos, várias reações e até mesmo problemas relacionados à saúde, as chamadas doenças ocupacionais que comprometem o trabalhador (Laurell e Noriega, 1989). Ao ser realizado em condições inadequadas, pode, portanto, ser prejudicial, lesar a saúde do trabalhador, provocar alguns tipos de doenças e levar até mesmo a sua inatividade (Maciel, Fernandes e Medeiros, 2006).

No âmbito educacional, a estruturação do capitalismo e a globalização ocasionaram modificações na área, com mudanças na valorização social da profissão, que geraram repercussões sobre a saúde física e mental do docente. A maior dessas repercussões é identificada pela expressão ‘mal-estar docente’, condição cujas causas são classificadas em: a) fatores primários: aspectos que agem diretamente sobre a ação do professor em sala de aula, gerando tensões e sentimentos negativos; b) fatores secundários: condições de trabalho que agem indiretamente sobre a imagem do professor (Esteve, 1999).

Como problemas relacionados às condições de trabalho, destacam-se os baixos salários, o ruído e a superlotação das salas, o cansaço físico pela longa jornada, a dupla jornada das professoras (doméstica e profissional), a falta de recursos materiais, os problemas familiares dos alunos, a multiplicidade de tarefas, o uso elevado da voz, a falta de valorização do trabalho realizado, o estado psicológico dos alunos, a burocratização das atividades educativas, as dificuldades nas relações com as famílias dos alunos, a falta de diálogo com a administração, a violência na escola (brigas entre alunos, roubos, ameaças por parte dos alunos, depredação do espaço), a necessidade de levar parte do trabalho para seu domicílio (preparação de aulas, correção de provas), a dificuldade de participação em cursos de aperfeiçoamento, a perda de autonomia, os movimentos repetitivos, as más condições de infraestrutura, a má higiene e limpeza escolar, a insegurança quanto à demissão, os salários em atraso, a falta de concursos públicos e o conseqüente crescimento da contratação temporária, o sentimento de culpa por não dar conta satisfatoriamente de todas as atividades, a padronização do currículo e dos métodos de ensino, a falta de acompanhamento técnico, o assédio moral, o fato de estar na escola dando aula e também ter que atender pais e alunos, inclusive em horários de pausa e alimentação (Souza e Leite, 2011).

O mal-estar docente é um fenômeno social e promove uma crise de identidade em que o professor passa a se questionar sobre a sua escolha profissional e o próprio sentido da profissão. Assim, os profissionais passam a manifestar sentimentos como angústia, ansiedade e desmotivação, além de exaustão emocional, sendo que a tarefa de ensinar, em geral, conforme alertam Reis, Araújo, Carvalho e Barbalho (2006), passa a ser uma atividade estressante, com reflexos na saúde física e mental e no desempenho profissional.

A violência é um problema vivenciado no mundo e na escola não é diferente. Ela consiste em ações humanas de indivíduos, grupos, classes, nações que ocasionam a morte de outros seres humanos ou afetam a integridade física, moral, mental ou espiritual (Minayo e Souza, 1999). Um ato de violência é toda ou qualquer agressão física, moral ou institucional direcionada contra a integridade de um ou de vários indivíduos (Abramovay, 2005).

Também não podemos subestimar o *bullying* corporativo. No ambiente de trabalho, ele é caracterizado por maus tratos contra uma pessoa de forma repetitiva e prejudicial à saúde, podendo consistir em abuso verbal, comportamento ameaçador, humilhações e até mesmo sabotagens que impeçam a realização do trabalho. De acordo com estudo realizado pelo Instituto WBI e pelo Zogby International nos Estados Unidos, 37% dos trabalhadores americanos haviam sofrido *bullying* no trabalho, 13% disseram que o problema estava acontecendo, 24% disseram que não estavam sofrendo

no momento, porém já haviam sofrido, 12% já testemunharam, mas não sofreram diretamente. Somando-se quem já sofreu com quem está sofrendo e quem já testemunhou, obtém-se um total de 49%, ou seja, praticamente metade dos trabalhadores entrevistados sofrem com esse fenômeno, sendo que a maioria dos agressores são homens (60%) e 54% dos seus alvos são homens e 46% mulheres, enquanto as mulheres elegem 71% das outras mulheres como alvo. O *bullying* converte o local de trabalho em um lugar onde todos sofrem, sendo que sua prática pode iniciar por agressões pessoais que podem tomar maiores proporções e, ao serem ignoradas, incidem em uma organização em risco (Namie, 2013).

Estudos mostram que os afastamentos dos docentes de suas atividades podem estar relacionados diretamente com as condições de trabalho a que estão expostos. O número de estudos realizados nessa área no Brasil aumentou a partir da década de 1990, sugerindo um crescimento da precarização das condições de trabalho dos docentes que inclui a desvalorização do trabalho e da remuneração, a falta de recursos tanto materiais quanto humanos, a infraestrutura, a postura corporal, a exposição química, os múltiplos empregos que sobrecarregam a força de trabalho desses profissionais (Souza e outros, 2003).

O objetivo deste estudo é discutir as condições de trabalho e saúde de profissionais da educação, por meio da análise de estudos precedentes relacionados à saúde do trabalhador e da pesquisa que envolve uma amostragem aleatória de docentes da rede municipal de Matinhos, focalizando a discussão na violência em sala de aula, nos preconceitos, nos problemas de saúde e afastamentos decorrentes, considerando em destaque as reais dificuldades enfrentadas por esses docentes na profissão.

Método

O estudo contou com o apoio de referenciais teóricos sobre a temática e o uso da pesquisa exploratória, realizada no município de Matinhos, localizado no litoral do Paraná. Destaca-se que a rede municipal conta com oito escolas municipais e nove Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI), um número que facilita a coleta de dados.

Para a coleta de dados, foi utilizado um questionário com questões fechadas e mistas, caracterizando o uso das abordagens qualitativa e quantitativa. Enquanto a abordagem quantitativa centra sua atenção na objetividade, pois considera que a realidade é compreendida com base na análise de dados brutos, recorrendo ‘... à linguagem matemática para descrever as causas de um fenômeno, as relações entre variáveis, etc.’ (Gerhardt e Silveira, 2009, p. 20), a abordagem qualitativa tem como

foco dados não mensuráveis quantitativamente, mas que servem para exercer um amplo entendimento sobre a real situação do entrevistado em seus comentários.

O questionário foi aplicado via plataformas online, como e-mails e redes sociais, e diretamente nas escolas. Ao ser distribuído aleatoriamente no campo presencial e virtual na região da pesquisa, foi acompanhado por informações sobre os objetivos da pesquisa e pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), confirmando a opção de cada sujeito participar da pesquisa. Participaram do estudo 50 professores da rede municipal de ensino, com idade entre 26 e 55 anos.

Após o recebimento dos questionários, os dados foram tabulados e confrontados com a literatura pesquisada, ampliando a análise das reais condições de saúde e trabalho dos professores participantes. A partir desse confronto, foram levantadas sugestões relacionadas a melhorias para que esses profissionais continuem suas carreiras de forma digna e satisfatória e que possam favorecer tanto os próprios docentes quanto os estudantes.

Resultados e discussões

Os docentes envolvidos nesta pesquisa são formados, em sua maior parte, pelo gênero feminino, conforme registrado na Tabela 1. Essa condição confirma mais uma vez a predominância da mulher na profissão da docência, um fenômeno internacional relatado desde 1800, associado à industrialização e à expansão da escolaridade (Hypolito, 1997).

No decorrer do século XX, a docência também foi assumida como uma atividade eminentemente feminina (Vianna, 2001). E, apesar de se ampliar a participação dos homens a cada etapa do ensino regular, dados recentes confirmam mais uma vez a predominância feminina quando destacam que a educação básica no Brasil conta com 1.882,961 docentes, dos quais 1.542,925 mulheres. No tocante ao Ensino Médio, há 267.174 professoras e 147.381 professores (Assis, 2009).

Tabela 1. Perfil dos professores participantes da pesquisa (n=50)

Gênero	Feminino	84%
	Masculino	16%
Cor/Raça/Etnia	Amarela	2%
	Indígena	4%
	Preta	6%
	Parda	24%
	Branca	58%
	Outros	2%
	Não se identifica	4%
Estado Civil	Solteiro	12%
	Casado	68%
	Divorciado	16%

	Viúvo	2%
	Outros	2%
Orientação Sexual	Heterossexual	94%
	Homossexual	2%
	Não se reconhece	4%
Escolaridade	Ensino Superior Incompleto	4%
	Ensino Superior Completo	40%
	Aperfeiçoamento	4%
	Especialização	50%
	Mestrado	2%

Fonte: Os autores

Em relação à formação e à atuação, constatou-se que 63% dos homens possuem nível de escolaridade em alguma especialização, já as mulheres alcançaram 48%; elas superam em aproximadamente 10 anos o tempo de trabalho como docente em relação aos homens; cerca de 50% dos homens exercem outra atividade além da docência, enquanto as mulheres alcançam o índice de 19%.

No que diz respeito a enfermidades, 62% das mulheres e 37% dos homens relataram adoecimento em função da profissão. As principais queixas de adoecimento e dificuldades enfrentadas foram iguais para os dois gêneros: os problemas psíquicos, osteomusculares e vocais, a desvalorização da profissão, a indisciplina dos alunos e a falta de material.

Destaca-se também que os homens apresentam maior grau de insatisfação na profissão, mas não foram constatados casos de depressão nas queixas entre os homens, diferentemente das mulheres, o que reforça a indicação de Araújo e Carvalho (2009) de que as mulheres apresentam prevalência na maioria dos problemas de saúde já investigados.

Ainda de acordo com o estudo, cerca de 40% dos docentes têm seu tempo de serviço entre 11 e 20 anos. As maiores queixas de adoecimentos estão justamente nessa faixa, atingindo 30% dos sujeitos da pesquisa; em contrapartida com os primeiros 10 anos de profissão, quando as queixas chegam a 8%. Quanto à violência, 40% das mulheres e 32% dos homens já se deparam com esse problema, confirmando mais uma condição adversa que permeia a profissão.

O trabalho do professor não se restringe somente a sua função em sala de aula, ele envolve outras atividades, além das ligadas à escola, têm as tarefas domésticas, problemas familiares, e principalmente a cobrança e as mudanças da sociedade (Esteve, 1999). Nesse sentido, os sujeitos pesquisados afirmam que, com o passar do tempo, há uma sobrecarga, ocasionando sintomas de estresse, cansaço mental, cansaço físico e entre outros.

Nesse íterim, o que se percebe é que os professores têm sofrido tanto uma exigência de posturas pela sociedade, como problemas relativos aos recursos tanto materiais quanto humanos. Em decorrência, observam-se modificações no contexto

social das últimas décadas que alteraram o perfil do professor e as exigências pessoais e do meio em relação à eficácia de sua atividade (Esteve, 1999).

Nos últimos vinte anos, a implantação de diferentes programas dentro das escolas públicas tem marcado uma nova regulamentação na área educacional, que traz consequências significativas, implicando na intensificação do trabalho, tanto pelo aumento das atividades quanto pelo aumento do número de alunos por sala (Almeida, Neves e Santos, 2013).

A própria pesquisa pode evidenciar a existência de um índice relativo de alunos por turma, sendo que 54% dos docentes têm suas salas de aula com a média de 25 alunos e 20% chegando a 30 alunos. Segundo entrevistados/as:

O grande número de alunos em sala de aula atrapalha o andamento da aula, assim inviabilizando término do planejamento feito para a determinada... (Entrevistada 20).

O número expressivo de alunos em sala de aula, nos prejudica devido ao elevado uso da voz necessário para que todos nos ouçam de forma adequada, devido à bagunça e falta de atenção dos alunos... (Entrevistada 14).

Azevedo e outros (2009) lembram que as queixas do adoecimento vocal podem estar relacionadas tanto ao não conhecimento de técnicas vocais adequadas para lecionar quanto às condições de trabalho desfavoráveis, como o forte ruído, o número alto de alunos em sala, as salas com padrão acústico ruim, o barulho que tende a ser competitivo, entre outros.

Outro resultado relevante da pesquisa delimitou que 42% dos docentes têm sua carga horária semanal máxima, 14% destes completam sua carga horária em diferentes escolas e 19% trabalham com mais de 5 turmas. Esses dados convergem com estudos desenvolvidos pelo país que apontam que a carga horária de trabalho ultrapassa o que é de direito, sendo que, na maioria das vezes, parte das atividades são realizadas em casa, além da ocupação de horários extras com a participação em cursos de formação e capacitação profissional, que também são realizados fora da carga horária de trabalho exigida (Neves e Silva, 2006). Os intervalos muitas vezes são inexistentes, o que obriga os docentes a continuar em suas salas de aula, acompanhando os alunos que retardam atividades ou, em outros casos, realizando funções que não lhes conferem (Santos, 2009, Brito e outros 2014).

Na maior parte dos casos, a carga de trabalho se amplia com o trabalho doméstico, configurando mais um fator que contribui para a sobrecarga do trabalho docente, o que incide em que parte já chega exausta em sala de aula no início da semana (Hypolito, 1997). A pesquisa revela ainda que 24% dos docentes exerce outra atividade, muitos devido à necessidade de complementação de renda, em função da desvalorização da profissão, conforme expressado na sequência por sujeitos da pesquisa.

A valorização salarial é extremamente baixa, tenho dois filhos e sou sozinha, portanto necessito de uma renda razoável para nos manter. (Entrevistada 39).

Leciono o dia todo, e faço bicos no período da noite, no meu caso é exaustivo e estressante, mas necessário para minha estabilidade no momento. (Entrevistada 24).

As condições de trabalho geralmente precárias dos professores apontam a desvalorização do trabalho docente principalmente no Ensino Fundamental, frisando que os professores das escolas públicas brasileiras têm até tripla jornada de trabalho como estratégia para aumentar sua remuneração (Neves e Silva, 2006).

No quesito violência, a pesquisa demonstra que 40% dos professores já foram expostos a alguma forma, seja verbal, psicológica e/ou física. A análise da violência no ambiente escolar é fundamental na discussão sobre condições de trabalho e saúde dos docentes, pois ela se constitui em um ato de brutalidade humana, de abuso físico e psíquico contra o indivíduo (Chauí, 1999).

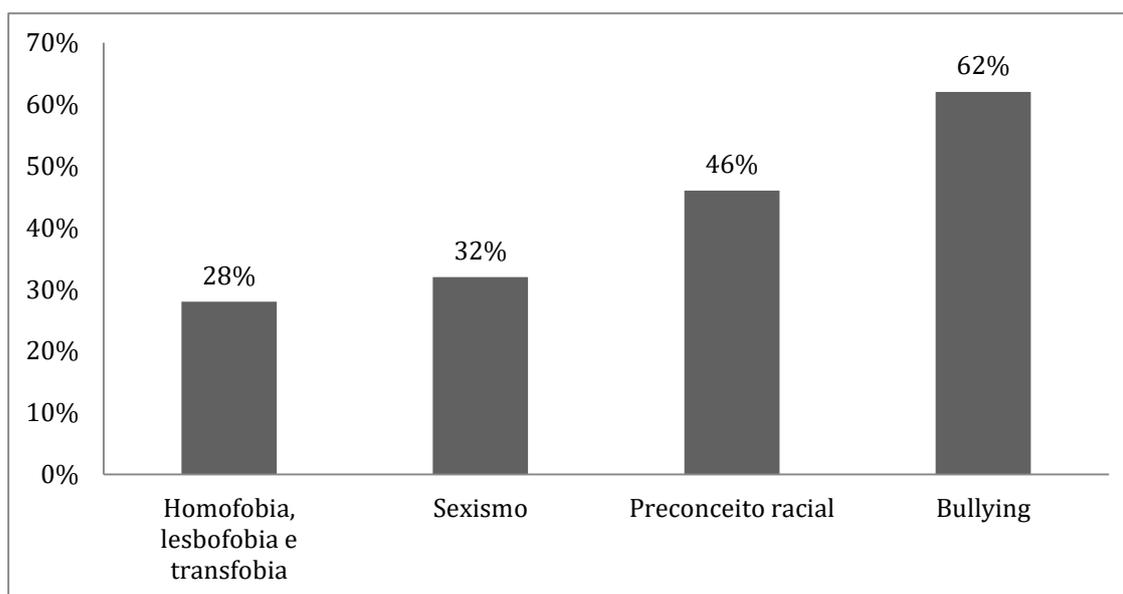
Ainda sobre os dados obtidos no estudo, cerca de 70% dos respondentes afirmaram que, de certa forma, essa exposição acarretou mudanças em suas funções em sala de aula, conforme pode ser observado nos seguintes relatos:

Senti muito medo, pensei em até desistir da profissão... (Entrevistada 37).

Fiquei muito assustada, com medo, magoada minha relação com meus alunos mudou muito, minha forma de lecionar mudou, e para mim é muito difícil fazer está afirmação... (Entrevistada 06).

Resultados de vários estudos ratificam que o desgaste produzido pela violência no ambiente escolar torna ainda mais difícil o trabalho docente (Rocha, 2012).

Gráfico 1. Deparar com situações de preconceito (n=50)



Fonte: Os autores

A homofobia é aplicada não só aos homossexuais, mas a toda pessoa que tem (ou parece ter) alguma identidade que se atribui ao outro sexo (Welzer-Lang, 2000).

Não sou homossexual, também não haveria problema em ser, porém já sofri muito com esse preconceito devido ao tom de minha voz ser muito grossa, no início era mais complicado, hoje sou mais tranquila... (Entrevistada 31).

No âmbito da violência contra a mulher, o estudo revela uma incidência de 32%. Vale destacar que o sexismo é a discriminação em relação às pessoas de outro sexo, reconhecendo a violência contra mulheres e todos aqueles que, em determinado modo, são reconhecidos como tendo uma posição feminilizada (Von Smigay, 2008).

Ele não me aceitou como parceira para viabilizar um projeto junto a ele na escola onde lecionamos, dando a entender que eu não seria capaz de realiza-lo... (Entrevistada 28).

Sinto-me muitas vezes excluída, deixada de lado por meus colegas de trabalho, por ter uma idade mais avançada que eles/as... (Entrevistada 11).

Outro preconceito muito enfrentado é o racial, que pode ser entendido como o resultado de crenças, normas, valores sociais, como fatores ideológicos influenciadores de separação de comportamento. É nesse sentido que se constata o preconceito não como consequência de características psicológicas individuais, mas como resultado de relações de poder entre grupos (Camino e Pereira, 2000), tal como uma antipatia baseada numa generalização falha e inflexível, que pode ser sentida e/ou expressa e que pode ser dirigida a um grupo ou a um indivíduo porque ele faz parte daquele grupo (Allport, 1954). A pesquisa demonstra que 46% dos docentes já se depararam com o preconceito racial, conforme reforçam os seguintes relatos:

Diversas vezes fui apontada como aquela professora meio índia... (Entrevistada, 50).

Várias vezes fui xingada por alunos/as devido minha cor de pele, xingamentos como: professora do cabelo ruim, nega chata... (Entrevistada 21).

Ainda não fui vítima desse preconceito, porém já vi vários colegas passando por situações embaraçosas, esperamos que um dia esse mal tenha um fim porque é muito difícil você desempenhar seu papel em meio de tanta violência... (Entrevistada 07).

O *bullying* foi o que alcançou a porcentagem mais alta com 62%, ou seja, mais da metade dos/as docentes já se depararam com essa situação.

Cheguei pela manhã à escola onde leciono, e meu nome estava escrito na parede com o adjetivo de gorda... (Entrevistada 27).

Na realidade, o *bullying* corporativo pode ser denominado como uma violência psicológica, em que o/a agressor/a impede o bom desempenho do alvo em seu trabalho (Namie, 2013).

O estudo revela uma alta incidência de professores que relataram adoecimento em função da profissão, 62%, ou seja, mais da metade dos docentes, e cerca de 30% dos respondentes já tiveram que se afastar de suas atividades em função disso. Na Tabela 2, estão listadas as principais queixas de adoecimento. No questionário aplicado, os respondentes poderiam assinalar mais de uma alternativa.

Tabela 2. Queixas de adoecimento (n=50)

Estresse	71%
Problemas digestivos	35,5%
Depressão	32,3%
Esquecimento	25,8%
Problemas relacionados à poeira e ao pó de giz	25,8%
Rouquidão	19,7%
Redução da visão	16,1%
Dores de cabeça	16,1%
Fraqueza/Indisposição	12,9%
Queda de cabelo	12,9%
Falta de ar	12,9%
LER/Dor	12,3%
Dores de garganta	10%
Dores nas pernas	10%
Dores nos braços	10%
Tontura	9,7%
Perda temporária da voz	9%
Outros	6,5%

Fonte: Os autores

Em relação aos problemas relatados na Tabela 2, os transtornos psíquicos foram as maiores queixas entre os docentes, com o estresse alcançando 71% e a depressão 32%, sendo o primeiro o responsável por 16% dos afastamentos dos docentes de suas atividades. Estudos indicam que os transtornos psíquicos lideram entre os diagnósticos que provocam os afastamentos dos professores do trabalho (Gasparini, Barreto e Assunção, 2005).

A satisfação no trabalho constitui fator essencial, pois trabalhar sem ansiedade e sem medo faz com que se encontre significado nas atividades laborais (Dejours, 2012). As boas condições de trabalho são indispensáveis para uma atividade menos desgastante, mais prazerosa, mais produtiva e, obviamente, mais saudável para os docentes.

A pesquisa apontou que 34% dos professores se sentem pouco satisfeitos ou insatisfeitos, mostrando um reflexo das condições de trabalho com que eles se deparam diariamente em sala de aula. Na Tabela 3, estão listadas as principais dificuldades encontradas na profissão atualmente, relatadas pelos/as respondentes no questionário aplicado.

Tabela 3. Dificuldades encontradas na profissão (n=50)

Indisciplinas dos alunos	38%
Desvalorização da profissão	32%
Falta de material	30%
Controle da turma	26%
Grande número de alunos	26%
Falta de apoio e comprometimento dos pais	26%
Falta de interesse dos alunos em aprender	18%
Alunos/as com atraso significativo de aprendizagem	10%
Estrutura física	8%
Outros	6%

Fonte: Os autores

É muito difícil você desenvolver alguma atividade num ambiente inadequado, com a falta e/ou com pouco material... (Entrevistada 18).

A profissão está muito desvalorizada, com salário inadequado, a participação dos pais está cada vez mais escassa, e a indisciplina dos alunos cada vez maior... (Entrevistada 02).

Para um ambiente de trabalho adequado, é fundamental um ambiente acolhedor, uma estrutura física adequada e recursos materiais disponíveis para a realização das atividades, uma administração séria, competente e com diálogo, a participação ativa dos pais no ambiente escolar e, principalmente, maior valorização da profissão. Além disso, a falta de reconhecimento é uma das queixas mais citadas pelos professores em diversos estudos (Neves e Silva, 2006). Pesquisas ainda apontam que, perante os constrangimentos, as exigências e as pressões no trabalho, os professores relatam a existência expressiva de um mal-estar (Esteve, 1999).

Considerações finais

O corpo docente desta pesquisa é formado, em sua maior parte, pelo gênero feminino, que chega a atingir 84% dos sujeitos implicados, dado que corresponde à maioria como em outros territórios brasileiros. Do quadro pesquisado, constatou-se um alto índice de adoecimento, com cerca de 62%, um elevado índice de *bullying*, com 62%, um elevado grau de violência, com 40%, um índice de 30% de afastamento devido a problemas de saúde gerados pela profissão e um número expressivo de insatisfação que atinge 34% dos pesquisados.

Esses resultados reforçam outros indicadores de outras regiões e localidades brasileiras, confirmando a desvalorização da profissão que é relatada em vários estudos sobre a temática. Os adoecimentos identificados associaram-se ao tempo de trabalho como docente, à elevada carga horária semanal, aos múltiplos empregos, ao ambiente escolar em condições inadequadas, às questões psicológicas que a execução da profissão exige e até mesmo à cobrança do próprio professor em atender as mudanças e exigências da educação.

Apesar de ser um estudo exploratório, cuja responsabilidade é expor um panorama sem adentrar profundamente nas especificidades, a pesquisa evidencia um número significativo de queixas de doenças em função da profissão, portanto a necessidade de melhorias na infraestrutura, de mais investimentos nas organizações escolares e em materiais necessitados, da inserção de programas para melhorar a disciplina dos alunos e estimular a participação dos pais no ambiente escolar.

Em decorrência dos resultados, observa-se a imprescindibilidade de se estabelecer políticas públicas direcionadas para a atenção e prevenção à saúde e melhores condições de trabalho desses docentes. Contudo, ainda assim é possível aos educadores transformarem a árdua tarefa em algo prazeroso, em função das relações afetivas que criam com seus alunos, o que possibilita e estimula a busca de melhores alternativas para realizar o trabalho que lhes conferem (Dejours, 2012).

Referências

- Abramovay, M. (2005). Violencia en las escuelas: un gran desafío. *Revista iberoamericana de educación*, (38), 53-66.
- Almeida, M. R. D., Neves, M. Y., e Santos, F. A. D. (2013). Implicações das políticas educacionais nas vivências subjetivas de professoras de escolas públicas. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, 16(2), 241-257.
- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Reading: Addison-Wesley.
- Araújo, T. M. D., e Carvalho, F. M. (2009). Condições de trabalho docente e saúde na Bahia: Estudos Epidemiológicos. *Educação e Sociedade*, 30(107), 427-449, maio/agosto. Recuperado em 20 agosto de 2016, de <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n107/07.pdf>.
- Assis, L. M. (2009). Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007. Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Brasília: Inep*.
- Azevedo, L. L. D., Vianello, L., Oliveira, H. G. P. D., Oliveira, I. D. A., Oliveira, B. F. V. D., e Silva, C. M. D. (2009). Queixas vocais e grau de disfonia em professoras do ensino fundamental. *Revista Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, 14(2), 192-196.
- Brito, J. e outros (2014). Saúde, gênero e reconhecimento no trabalho das professoras: convergências e diferenças no Brasil e na França. *Physis: Revista de Saúde Coletiva*, 24(2). 589-605. Recuperado em 22 de julho de 2016, de <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-73312014000200014>.
- Camino, L., e Pereira, C. (2000). O papel da psicologia na construção dos direitos humanos: Análise das teorias e práticas psicológicas na discriminação ao homossexualismo. *Revista Perfil*, 13(13), 49-69.

- Carvalho, F. M., e Barbalho, L. (2006). Docência e exaustão emocional. *Educ. Soc*, 27(94), 229-253.
- Chauí, M. (1999). Uma ideologia perversa. *Folha de S. Paulo*, 14(03).
- Dejours, C. (2012). Outra forma de civilidade: a cooperação. Em C. Dejours. Trabalho vivo: trabalho e emancipação. *Paralelo*, 15, 75-112.
- Esteve, J. M. (1999). O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores. São Paulo: EDUSC.
- Gasparini, S. M., Barreto, S. M., e Assunção, A. A. (2005). O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. *Educação e Pesquisa*, 31(2), 189-199.
- Gerhardt, T. E., e Silveira, D. T. (2009). Métodos de pesquisa Porto Alegre: Editora da UFRGS.
- Hypolito, Á. M. (1997). *Trabalho docente, classe social e relações de gênero*. São Paulo: Papirus.
- Laurell, A. C., e Noriega, M. (1989). *Processo de produção e saúde: trabalho e desgaste operário*. São Paulo: Hucitec.
- Maciel, Á. C. C., Fernandes, M. B., e Medeiros, L. S. (2006). Prevalência e fatores associados à sintomatologia dolorosa entre profissionais da indústria têxtil. *Revista Brasileira de Epidemiologia*, 9(1), 94-102.
- Minayo, M. C. D. S., e Souza, E. R. D. (1999). É possível prevenir a violência? Reflexões a partir do campo da saúde pública. *Ciência & Saúde Coletiva*, 4(1), 7-23.
- Namie, G. (2013). *Bullying no trabalho*. Tradução de Eduardo Rieche. Rio de Janeiro: Best Business.
- Neves, M. Y. R., e Silva, E. S. (2006). A dor e a delícia de ser (estar) professora: trabalho docente e saúde mental. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 6(1), 63-75.
- Reis, E. J. F. B., Araújo, T. M., Carvalho, F. M., Barbalho, L., e Silva, M. O. (2006). Docência e exaustão emocional. *Educação e Sociedade*, 27(94), 229-253.
- Rocha, T. B. (2012). *Cyberbullying: ódio, violência virtual e profissão docente*. Brasília: Liber Livro.
- Santos, G. B. D. (2009). Os professores e seus mecanismos de fuga e enfrentamento. *Trab. educ. saúde*, 7(2), 285-304.
- Souza, A. N. e Leite, M. P. (2011). Condições de trabalho e suas repercussões na saúde dos professores da educação básica no Brasil. *Educação e Sociedade*, 32(117), 1105-1121.

- Souza, K. R., Santos, M. B. M., Pina, J. Á., Maria, A. B. V., Carmo, M. A. T., e Jensen, M. (2003). A trajetória do Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do Rio de Janeiro (Sepe-RJ) na luta pela saúde no trabalho. *Ciências Saúde Coletiva*, 8(4), 1057-68.
- Vianna, C. P. (2001). O sexo e o gênero da docência. *Cadernos Pagu*, 17(18), 81-103.
- Von Smigay, K. E. (2008). Sexismo, homofobia e outras expressões correlatas de violência: desafios para a psicologia política. *Psicologia em Revista*, 8(11), 32-46.
- Welzer-Lang, D. (2000). A construção do masculino: dominação das mulheres e homofobia. *Red Revista Estudos Feministas*.

Data de recebimento: 01/12/2016

Data de revisão: 15/12/2016

Data do aceite: 11/01/2017

ANÁLISIS DEL APOYO ACADÉMICO FAMILIAR EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN BÁSICA SECUNDARIA EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS DEL MUNICIPIO DE TULUÁ EN COLOMBIA

Reinaldo Castrillón Mosquera

Universidad Internacional Iberoamericana (UNINI). Campeche, México.

Manuel Soriano Ferrer

Universidad de Valencia. Valencia, España.

Resumen. La presente investigación tiene como objetivo analizar el apoyo académico parental que reciben alumnos de educación básica secundaria de instituciones educativas públicas ubicadas en Tuluá Colombia con la finalidad de determinar si existen diferencias entre el apoyo que reciben alumnos con buen rendimiento académico y el apoyo que reciben alumnos con bajo rendimiento. En la investigación, se usó metodología descriptiva sobre una muestra de 608 estudiantes (304 hombres y 304 mujeres) con edades entre 11 y 16 años matriculados en los grados 6º, 7º, 8º y 9º de educación secundaria, teniendo en cuenta para la selección los resultados obtenidos en el primer período escolar del año 2016 comprendido entre los meses de enero a marzo. Para la recolección de los datos se aplicó escala tipo Likert compuesta por 35 ítems buscando medir el nivel de percepción de los estudiantes en cuanto al apoyo brindado por los padres en aspectos como acompañamiento en la realización de tareas, comunicación con el centro escolar, fijación de normas, motivación e interés a las situaciones propias del entorno. El 97% de los estudiantes segmentados en bajo rendimiento considera que si los padres se involucraran más en los aspectos escolares, su desempeño académico sería mejor. Yuxtapuesto a ello, el 100% de los estudiantes con buen rendimiento percibe como fundamental para los logros obtenidos el apoyo paternal recibido. El estudio permite concluir que el apoyo académico familiar en cabeza de los padres, influye de forma positiva y directa en el rendimiento de estudiantes de educación básica secundaria.

Palabras clave: rendimiento académico, apoyo académico parental, entorno escolar, tareas para la casa, contexto familiar.

ACADEMIC FAMILIAR SUPPORT ANALYSIS OF MIDDLE SCHOOL STUDENTS IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS FROM TULUÁ, COLOMBIA.

Abstract. This research aims to analyze the academic and familiar support that some middle school students receive in educational institutions located in Tuluá, Colombia, in order to determine whether there are differences between the support for students with good academic performance and the support for students with low performance. For this research, a descriptive methodology was employed using 608 students as sample (304 men and 304 women) aged between 11 and 16 years enrolled in 6th, 7th, 8th and

9th grade of high school, taking also into account the academic results obtained during the last academic year. For collecting the data, a Likert scale was applied composed by 35 items, which it was intended to measure the students perception in the academic support provided by parents in some aspects like support in fulfilling tasks, communication with the school center, standard setting, motivation and interest to the specific situations of the environment. 97% of students segmented in the low performance group believe that, if their parents became more involved in school issues, the academic performance would be better. Juxtaposed to this, 100% of the students with good performance perceives as fundamental they received parental support for their achievement. The study allows us to conclude that family academic support being led by the parents influences positively and directly in the academic performance of students in high school.

Keywords: academic achievement, family academic support, school environment, homework, family context.

ANÁLISE DO APOIO ACADÊMICO FAMILIAR EM ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL SECUNDÁRIO EM INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS DO MUNICÍPIO TULUÁ - COLÔMBIA

Resumo. Esta pesquisa tem como objetivo analisar o apoio acadêmico da família aos estudantes do Ensino Fundamental secundário de instituições públicas, situadas em Tuluá - Colômbia, a fim de determinar se existem diferenças entre o apoio aos estudantes com melhor desempenho em relação aos com baixo desempenho. Optou-se pela pesquisa descritiva, envolvendo uma amostra de 608 alunos (304 do sexo masculino e 304 do sexo feminino), com idades entre 11 e 16 anos, matriculados no 6º, 7º, 8º e 9º do Ensino Fundamental secundário, considerando, na seleção, os resultados obtidos no primeiro período escolar do ano de 2016, compreendido entre os meses de janeiro e março. Para a coleta de dados foi aplicada uma escala tipo Liker, composta por 35 itens, buscando medir o nível de percepção dos estudantes em relação ao apoio proporcionado pelos pais em questões como a realização de tarefas, comunicação com a escola, estabelecimento de normas, motivação e interesse para as situações próprias do entorno. Os resultados indicam que 97% dos estudantes do grupo alvo de baixo desempenho consideram que se os pais se envolvessem mais nas questões escolares o desempenho seria melhor. Em contrapartida, 100% dos alunos com bom desempenho consideram como fundamental o apoio recebido da família para os resultados alcançados. O estudo permite concluir que a família, sob a condução dos pais, influencia positivamente e diretamente no desempenho escolar dos estudantes do Ensino Fundamental secundário.

Palavras-chave: desempenho acadêmico, apoio acadêmico familiar, ambiente escolar, trabalhos de casa, contexto familiar.

Introducción

Los resultados académicos en la educación básica secundaria son un tema preocupante en Colombia, rasgo obtenido de las mediciones nacionales e internacionales que se realizan en el país. Numerosas investigaciones convergen en las conclusiones en la incidencia que el contexto familiar tiene en el rendimiento académico de los estudiantes, especialmente en los aspectos relacionados al apoyo brindado por los padres al proceso de formación de los menores. La familia es el núcleo básico de la sociedad. De este núcleo o grupo organizado en las formas tradicionales de composición como un padre, una madre y los hijos se generan los ciudadanos que le han dado forma al esquema social, tanto en el pasado como en el presente. Hoy en día, la composición familiar no es tan tradicional ya que se observa que hay una dinámica fuerte de cambio en el enfoque inicial, surgiendo de esta forma conceptos diversos a lo que se percibe como familia.

Gutiérrez, Camacho y Martínez (2007) exponen que la familia es el grupo natural primario en el cual los padres garantizan y protegen el desarrollo psicosocial de los miembros, transmitiendo de igual modo la cultura para que los integrantes generen valores que los lleven a tener una autoestima alta y autorrealización. En ese sentido, Bas y Pérez (2010) argumentan que la familia es el motor central en la vida de las personas, siendo necesario definir relaciones entre la familia y el profesorado que proporcionen a los estudiantes una educación crítica y los ubique en el entorno de forma reflexiva y constructiva, dando lugar a ciudadanos formados a partir de la vivencia de valores y del soporte familiar que otorgan sentido de persona y de ciudadanía. Conjugar este tipo de apoyo, acerca la realidad familiar del niño y adolescente con su realidad escolar formando un todo indivisible que favorece el aprendizaje. Si tanto padres como docentes se integran en el proceso se completa la base necesaria para obtener buenos resultados en la preparación académica y personal del estudiante.

Enríquez, Segura y Tovar (2013) manifiestan que en la etapa de la adolescencia, cuando el joven está cursando la educación secundaria está atento y dispuesto a lo que el entorno le ofrece. Por lo cual, si el entorno sea familiar o social le ofrece situaciones positivas, así mismo serán los resultados en los proyectos que esté viviendo, entre ellos el escolar. Por el contrario, si del contexto percibe situaciones negativas, fácilmente puede caer en ellas como la violencia, la drogadicción, la soledad, la antipatía e indiferencia por el estudio, la depresión y demás fenómenos sociales latentes. Erazo (2010) considera que la adolescencia y la etapa escolar secundaria son momentos decisivos de acompañamiento y apoyo familiar porque de ello depende el futuro académico del estudiante.

Para Faires, Nichols y Rickelman (2000) dentro del acompañamiento que la familia debe otorgarle a los hijos a nivel académico es preciso que coincidan tres actividades, en conjunto con las demás acciones que cada padre considere para brindar apoyo al niño. Las tres actividades a coexistir con las cuales se proyecta buen

rendimiento académico en el estudiante son: a) acompañar al niño de forma significativa en la realización de las tareas; b) fijar un tiempo y espacio dentro de la casa para el estudio; c) comunicarse de forma constante con los maestros del estudiante.

Hoover-Dempsey (2001) refiere que el apoyo académico familiar no debe limitarse solamente al acompañamiento en la realización de las tareas escolares; esta actividad debe extenderse a aspectos como revisión y seguimiento de las mismas una vez hayan sido calificadas, repaso de los conceptos vistos en clase, dedicación de tiempo a lecturas complementarias, entre otras acciones con las que se optimice el apoyo. En este sentido, el autor refiere cuatro razones por la cual los padres deben estar al tanto del progreso académico de los hijos, acompañándolos permanentemente en el rol de estudiante: 1) las expectativas que como padres tengan respecto a la educación que están recibiendo los hijos, enfocada en el futuro mismo de los niños. 2) la convicción de que al ayudarlos, el desempeño académico será mejor. 3) el aumento en la competencia académica de los padres al ayudar a los hijos, por lo cual es pertinente decir que en un proceso de aprendizaje quien aprende es quien enseña. 4) la percepción positiva que tendrá el niño de los padres al observar el apoyo continuo de parte de ellos.

Luego de realizar investigación a estudiantes de instituciones públicas de Guatemala, Porta y Laguna (2008) concluyen que una de las revoluciones que en materia educativa deben darse, es precisamente la inclusión permanente de las familias en actividades escolares que conlleven a optimizar una cercanía de los padres con los centros educativos fomentando de esta forma la integración necesaria para que desde las casas se apoye la labor de los docentes, lo que dará resultados positivos en el rendimiento académico de los jóvenes.

En análisis de Desforges y Abouchaar (2003) a diversas investigaciones realizadas sobre el impacto de la implicación parental, el apoyo académico familiar y el nivel de educación de los padres en el rendimiento escolar de los estudiantes tomando como referencia estudios realizados en Norteamérica, Australia, Europa, Escandinavia y el Reino Unido en cuyo objetivo se tenía la determinación de variables familiares que presentaran influencia en el rendimiento escolar, se registra como conclusión general que la implicación parental influye positivamente el rendimiento de los alumnos indistintamente en la etapa escolar en la que se encuentre, enmarcando un buen apoyo en las siguientes características: las actividades escolares que se realizan en conjunto entre padres e hijos otorgan seguridad al estudiante y afianzan su auto concepto; las expectativas de los padres en cuanto al proceso escolar de los hijos son la base para las metas personales de los jóvenes; tener comunicación permanente con los docentes, con la escuela y conocer las normas de la institución, crea un clima de cercanía entre los estudiantes, los padres y el contexto escolar; visitar la escuela, participar de forma directa en los eventos que programen, sugerir mejoramientos, hacer parte de los órganos de administración y gobierno escolar y supervisar las actividades deportivas son estrategias parentales en las que el estudiante percibe importancia en lo que realiza, trascendiendo el sentir en los logros y en el rendimiento académico.

Núñez, Suárez, Rosário, Vallejo, Valle y Epstein (2015) presentan resultados de investigación sobre la relación entre la implicación parental en la realización de las tareas y el comportamiento de los estudiantes a la hora de afrontar los deberes escolares con el rendimiento académico; analizando las diferencias encontradas en los grupos objeto del estudio como lo fueron escuela elemental, básica secundaria y grados superiores. La muestra estuvo conformada por 1.683 estudiantes españoles con un rango de edades comprendidas entre 10 y 16 años pertenecientes a 10 colegios públicos urbanos quienes participaron en la investigación de forma voluntaria con la aprobación previa de los padres, aplicándoles una escala tipo Likert de 1 a 5 en la que 1 era “completamente en desacuerdo” y 5 “completamente de acuerdo”, con 13 frases en su mayoría afirmativas estructuradas en tres componentes: control, apoyo y normas o conductas en casa para la elaboración de tareas. Los datos, manejados estadísticamente con el programa Mplus 5.1, permitieron concluir que existe una estrecha relación entre el apoyo académico familiar que los padres brindan a los hijos en la realización de las tareas, además de las conductas adoptadas por ellos en el desarrollo de las mismas con el rendimiento académico obtenido en el proceso de aprendizaje; cumpliéndose la hipótesis planteada al inicio de la investigación.

El contexto familiar en el rendimiento académico es un tema que ha sido diversamente estudiado en los últimos años. Prueba de ello es investigación realizada por Caicedo y Cepeda (2007) en la que por medio de la aplicación de 1.750 encuestas a igual número de estudiantes de colegios ubicados en Bogotá en las cuales se les consultó aspectos familiares, escolares y de los medios de comunicación que pudieran llegar a afectar el rendimiento académico se concluye que algunos de los factores que inciden negativamente en el desempeño colegial de los adolescentes son la indiferencia y la falta de diálogo entre padres e hijos sobre las experiencias que se viven en la escuela. Paralelo a ello se determinan como factores familiares y escolares que favorecen el rendimiento académico los relacionados a un buen ambiente familiar, el apoyo constante de los padres en la elaboración de trabajos y tareas y el acompañamiento permanente en las actividades propias de la escuela generando una motivación mayor de los estudiantes en el ámbito escolar.

En investigación de Hernando, Oliva y Pertegal (2012) a estudio realizado sobre una muestra de 2.400 estudiantes entre 12 y 17 años adscritos a 20 centros educativos de Andalucía en España, se analizó la correlación existente entre el rendimiento académico de los adolescentes seleccionados y variables como el tiempo dedicado a la realización de los deberes escolares, el estatus socioeconómico de las familias, el estilo educativo de los padres; así como el desarrollo evolutivo y el género de los adolescentes. Se concluye en el estudio que las correlaciones más altas en cuanto al rendimiento se presentan entre el tiempo dedicado a la realización de las tareas y el nivel de estudio de los padres y lo que menos está relacionado con el rendimiento escolar es el componente de humor que perciba el estudiante de la familia.

Para Giordano (2003) de una buena relación entre los adolescentes y la familia depende el sano desarrollo de la personalidad, máxime en esa etapa del crecimiento donde sentir el apoyo y el acompañamiento de alguien es para el estudiante un punto de partida hacia la vida adulta, configurándose de este modo personas seguras de sí mismas, sin temores y con proyección hacia el éxito y no hacia el fracaso. En investigación de Iraurgi, Martínez, Iriarte y Sanz (2011) a una muestra conformada por 3.957 estudiantes de educación secundaria obligatoria de 36 centros educativos de Biskaia cuyo objetivo era medir la relación de los conflictos interparentales con el nivel de adaptación del adolescente en diferentes espacios y la influencia de los mismos en el rendimiento académico se pudo concluir que los alumnos con niveles altos de fracaso escolar son aquellos procedentes de hogares con baja afectividad por parte de los padres, presentando constantemente conflictos al interior de la familia.

Conclusiones similares registran Peralta y Espinoza (2009) luego de estudio realizado a una muestra conformada por 56 alumnos de educación básica de Cuenca en Ecuador, padres de familia, profesores y personal administrativo de una institución educativa cuyo enfoque era relacionar la incidencia de la violencia intrafamiliar en el desarrollo y rendimiento académico de los estudiantes, encontrando que en un 8% de alumnos segmentados en resultados de dificultad en el proceso, primaba el desinterés familiar, poco apoyo por parte de los padres y violencia intrafamiliar física y psicológica al interior de los hogares. Contrario a ello, los estudiantes con buen rendimiento académico, 92% de los encuestados, presentaban características de afecto, bajos índices de violencia intrafamiliar y apoyo constante de los padres en la escolaridad de los hijos.

Bodensiek (2010) luego de investigación realizada para la Secretaría de Educación de Bogotá cuyo objetivo principal era estudiar los factores que determinarían el rendimiento académico de estudiantes matriculados en instituciones educativas públicas y privadas concluye que factores como la edad y el género de los alumnos, composición y características familiares, nivel educativo y profesional de los padres, ambiente familiar, prácticas de crianza, comunicación de los padres con la escuela y con el entorno de aprendizaje de los hijos, entre otros; son factores que se relacionan directamente con el rendimiento escolar.

Risso, Peralbo y Barca (2010) al investigar a una muestra conformada por 1.392 estudiantes de educación secundaria obligatoria de Galicia, España con edad promedio de 14 años, concluye que el contexto familiar es determinante en el rendimiento académico de los adolescentes. Para ello se midieron y analizaron variables como la composición familiar, nivel de estudio de los padres, condiciones del estudio en casa, estabilidad emocional de los miembros del hogar, valoración positiva de los logros, entre otros aspectos encaminados a la búsqueda de los factores que desde el hogar contribuyen al desempeño positivo estudiantil. Para Schlee, Mullis y Shriner (2009) el contexto familiar condiciona la posición de salida de los estudiantes e incide directamente en la autorregulación y el curso del aprendizaje escolar.

Con el objetivo general de establecer la relación de factores personales, familiares y académicos que son determinantes en el fracaso escolar en la escuela secundaria, Lozano (2003) llevó a cabo investigación a una muestra conformada por 1.178 estudiantes de Almería, cursantes de los cuatro grados en que se compone la educación secundaria obligatoria conocida en España con la sigla ESO. En la investigación se plantean cuatro hipótesis que de forma general buscan encontrar evidencias de que diferentes variables del contexto del estudiante y del propio comportamiento influyen de forma directa en el rendimiento. En el conjunto de hipótesis se toca de forma explícita las relaciones de padres hacia hijos, el apoyo académico parental y el nivel de estudio de los padres como influyentes en el rendimiento o en el fracaso escolar dependiendo la medida en la que estén presentes. Los resultados de la investigación permiten concluir que las variables de tipo familiar están relacionadas de forma directa con el rendimiento de los estudiantes, encontrando que variables como el nivel de estudio del padre jalona una influencia positiva en los logros escolares de los hijos y en conjunto con el nivel de estudios de la madre son bases para determinar una adecuada motivación académica en el educando, siendo esta variable en orden de importancia la que ocupa el primer lugar conforme a las conclusiones referidas.

En investigación de Xu y Corno (2006) sobre la influencia del apoyo académico parental específicamente en lo relacionado a la gestión de las tareas escolares y cómo este apoyo se ve reflejado en el rendimiento de los estudiantes concluyen que la incidencia de las variables familiares es alta dejando efectos positivos en los casos donde la participación parental es significativa. Para el estudio conformaron una muestra de 238 alumnos de grados 7° y 8° de una escuela rural de secundaria de Tennessee, con economía familiar basada en manufactura, trabajo en fábricas y servicios industriales. Uno de los reactivos contenidos en la encuesta estaba destinado a preguntarles si eran acompañados por los padres en la realización de las tareas. El 69% de los consultados respondió afirmativamente el interrogante planteado.

El estudio permite concluir que los estudiantes que reportaron ayuda de los padres al momento de realizar las tareas en comparación con los estudiantes que no reciben ayuda ni acompañamiento familiar, gestionan de forma más asertiva los deberes escolares, tienen mayor automotivación en el proceso académico, controlan adecuadamente las emociones lo que influye directamente en el rendimiento. La investigación demuestra que el porcentaje de estudiantes en los cuales los padres no los apoyan en las situaciones escolares presentan un bajo rendimiento y poca motivación hacia el logro de resultados, falta de expectativa en las vivencias como estudiante y orientación al fracaso.

Dumont, Trautwein, Nagy y Nagengast (2013) llevaron a cabo estudio en Alemania sobre el apoyo parental en la realización de tareas escolares en una muestra conformada por 2.830 adolescentes de grados 5° y 7° encuestando de igual modo a los padres de los estudiantes. En el trabajo de campo se dio prelación al análisis de

variables que indicaran la calidad de participación de los padres en los deberes escolares y la influencia que generaban en el rendimiento, principalmente en la comprensión lectora. La escala se agrupó en torno a tres componentes: el control de los padres, la capacidad de respuesta y la formación académica. Al analizar los resultados, los autores concluyen que el contexto socioeconómico de las familias no deterioraba el nivel de apoyo que se les podría brindar a los hijos. De igual modo, concluyen que la formación académica de los padres prestó mayor importancia en el apoyo de los estudiantes de grado séptimo que en los de grado quinto, pero había mayor control de los padres en la ejecución de los deberes de los estudiantes de quinto que en los de séptimo.

En investigación de Waqas, Fatima, Sohail, Saleem y Khan (2013) a una muestra de 375 estudiantes hombres y mujeres de grado noveno de educación básica secundaria de la ciudad de Lahore en Pakistán cuyo objetivo principal era explorar los efectos del apoyo parental en el rendimiento académico de los hijos se pudo comprobar con los resultados las hipótesis planteadas, encontrando alta significancia en la correlación de las variables estudiadas. En el análisis realizado se argumenta que la educación es la forma esencial del desarrollo de las sociedades y entre mayor número de personas se eduquen el desarrollo se logra con mayor rapidez. Bajo este esquema, las familias son las principales responsables de que los hijos sean miembros productivos para la sociedad y esto se logra en la medida que los padres se involucren en el proceso educativo conllevando a que los niños en el futuro tengan excelentes carreras académicas y desempeños laborales exitosos.

Como hipótesis de la investigación pakistaní se planteó: a mayor involucramiento de los padres en las actividades académicas de los hijos, mayor será su rendimiento escolar. Yuxtapuesto a ello la hipótesis nula estuvo enmarcada en el efecto contrario donde no había ninguna relación entre el apoyo académico de los padres y el rendimiento de los estudiantes. Los hallazgos del estudio permitieron definir las siguientes conclusiones: a) hay una alta relación entre el nivel de participación de los padres en las actividades académicas de los hijos y el nivel del rendimiento logrado por ellos en la escuela y b) el estudio valida los seis tipos de involucramiento definidos por Sptein en 1995 que afectan de forma positiva el desempeño escolar: apoyo, comunicación, cercanía de los padres con el centro escolar, aprendizaje en casa, toma de decisiones y colaboración con la comunidad.

En estudio de Núñez, Vallejo, Rosário, Tuero y Valle (2014) en la que se analizaron variables relacionadas al estudiante y variables relacionadas al contexto se investigó la incidencia que tenían en el rendimiento escolar. Para ello se conformó una muestra de 988 estudiantes de último año escolar en conjunto con 57 profesores de biología, área definida para evaluar el desempeño. Los alumnos pertenecían a 10 escuelas de Portugal contando con la autorización previa de los padres y de los docentes para llevar a cabo las mediciones en los menores. De los 988 estudiantes, 384 eran hombres y 604 mujeres con un rango de edades comprendido entre 16 y 19 años. La

experiencia de los docentes estaba comprendida entre 2 y 36 años de carrera en el sector educativo.

Las variables directamente relacionadas al estudiante estaban definidas por rendimiento académico, tiempo dedicado al estudio, conocimientos previos en biología, ausentismos de clase y la realización de tareas. Como variables de clase se tomaron en cuenta aspectos relacionados al nivel de conocimiento, experiencia y género de los profesores; mientras que para las variables del contexto se indagó por el tamaño del grupo y el nivel de educación de los padres. Con una perspectiva multinivel se analizaron los datos, concluyendo de los mismos que el rendimiento de los estudiantes en el área observada depende en un 85,6% de las variables propias del estudiante, mientras que del contexto y de las variables de clase depende el porcentaje restante 14,4%, haciendo precisión en la incidencia que tiene el nivel educativo de los padres en el desempeño escolar de los estudiantes.

Oubrayrie-Roussel y Safont-Mottay (2011) refieren que en la etapa de la adolescencia, la escuela, los compañeros de clase y la familia llegan a tener alta influencia en el desarrollo psicológico y en el avance escolar. Para comprobar la hipótesis llevaron a cabo investigación en la cual colocaron como eje central la importancia de la familia y la influencia del apoyo parental en el desarrollo de la autonomía y de habilidades de los jóvenes a nivel personal y escolar. Basándose en el modelo de involucramiento parental propuesto por Epstein, el estudio tiene como preguntas de investigación las siguientes: ¿Cómo los adolescentes perciben el apoyo de los padres? ¿El apoyo de los padres es determinante para el desarrollo de la autonomía y del rendimiento académico de los hijos?

La muestra conformada por 504 adolescentes franceses matriculados en instituciones de carácter público de edades comprendidas entre 12 y 15 años se caracterizó por tener 244 hombres y 260 mujeres, seleccionados de diferentes grados de educación básica secundaria. Para analizar el apoyo parental se definieron tres escalas con cinco opciones de respuesta donde 1 era el nivel más bajo o nunca y 5 el nivel más alto o siempre. En la primera escala se le dio importancia a la medición de la percepción del estudiante en cuanto al apoyo que observaba de parte de los padres en las tareas escolares midiendo situaciones como involucramiento de los adultos en la realización de las tareas, orientación, seguimiento; así como cerciorarse de que les haya quedado bien hecha. La segunda escala se centró en indagar sobre el nivel de percepción que tenían los estudiantes referentes a la efectividad, habilidades y conocimiento de los padres al momento que les brindaban ayuda en la elaboración de las tareas; escala que se complementaba con la tercera en la que se daba precisión a las estrategias parentales empleadas para dar una debida terminación de las tareas y la concentración de los alumnos al momento de realizarlas. Por lo cual, en esta escala se tomaron en cuenta aspectos encaminados a disminuir las distracciones, manejo de tiempos, definición de horarios, adecuación de espacios, seguimiento y control de las emociones.

En las conclusiones del estudio, se registra que la percepción que tienen los adolescentes en cuanto a la eficacia de los padres en el apoyo que les brindan a nivel escolar tienen efectos directos en la auto regulación, autonomía y en el desempeño conllevando a que se tomen decisiones acertadas en los proyectos a corto, mediano y largo plazo.

En investigación de Chen (2008) en la que se midió la percepción que tenían estudiantes de educación secundaria sobre el apoyo brindado por los padres, los profesores y los compañeros y la influencia que ese apoyo pudiera tener en el rendimiento, se puede concluir que la implicación parental y de los docentes es influyente en el progreso escolar de los estudiantes teniendo en cuenta para ello condiciones culturales, educacionales, socioeconómicas y perspectivas de desarrollo del contexto en el que se desenvuelve el adolescente. Para el estudio se conformó una muestra de 270 alumnos de educación secundaria de Hong Kong de los grados 3° a 5°, equivalentes a los grados 9° a 11° de los Estados Unidos concluyendo con los resultados que la implicación parental es de mayor significación en el rendimiento académico en el grado tercero que en el grado cuarto, al igual que el apoyo por parte de los profesores; el cual los alumnos encuestados lo perciben con mayor influencia en los cursos inferiores que en los superiores. Complementario a ello la relación entre compañeros no es determinante del rendimiento, teniendo la convivencia escolar mayor efecto en aspectos de tipo social que de tipo académico.

Erazo (2010) realizó investigación de tipo descriptivo-cualitativo con la que buscaba describir los problemas que afectaban el rendimiento académico de los estudiantes de educación básica secundaria de nueve instituciones educativas de carácter público en Popayán-Colombia. Para ello aplicó instrumentos de escala, entrevista y observación directa a una muestra de 487 participantes distribuida en 187 estudiantes, 88 docentes, 203 padres de familia y 9 directivos docentes; dividiendo la investigación en cuatro componentes de focalización: acciones y dificultades del centro escolar, situaciones problema del estudiante con los compañeros y con los docentes, problemas del estudiante con el contexto social y problemas del estudiante en torno a la familia, la drogadicción y la sexualidad. Popayán es una ciudad que por las características físicas, entorno habitacional, educativo y social se asimila al contexto de la ciudad de Tuluá, lugar donde se lleva a cabo el presente estudio.

En los estudiantes que presentan bajo rendimiento escolar, los resultados obtenidos permiten concluir que: a) Hay escasa o nula comunicación entre padres e hijos; así como se percibe poca comunicación entre los mismos padres, de los padres con los docentes y con la escuela en general. b) La solución a los problemas familiares no se hace de forma concertada, primando el autoritarismo de uno de los padres al momento de tomar las decisiones. c) La conformación de las familias no es la tradicional. Hay hogares donde los padres se han separado y los estudiantes viven ya sea con el papá, la mamá y en diversos casos con los abuelos, lo que provoca situaciones de aislamiento y de ansiedad en el alumno. d) Existe carencia de normas en cuanto al

cumplimiento de los deberes escolares, carencia de autoridad en los padres aplicando verticalidad y autoritarismo en el contexto familiar. e) Los padres no comparten tiempo con los hijos en actividades encaminadas al sano esparcimiento ni a la enseñanza de experiencias personales. No se comparte con los hijos la realización de las tareas o actividades académicas. f) La responsabilidad de crianza de los hijos se transfiere a la escuela y a los docentes mostrando despreocupación e indiferencia por las vivencias de los estudiantes en el centro escolar.

Las diferentes conclusiones de los estudios referidos dan cuenta de la relación existente entre un buen rendimiento escolar y variables de tipo familiar tales como armonía y estabilidad del hogar, composición tradicional, empleabilidad, nivel de educación de los padres, acompañamiento y apoyo parental en el proceso educativo; al igual que la motivación que desde el hogar se promueva hacia el estudio. Contrario a ello, entre las variables familiares que desfavorecen el rendimiento escolar se registran falta de acompañamiento de los padres en el proceso, violencia intrafamiliar, desempleo, poca o nula formación académica parental, irrespeto hacia los hijos, desmotivación académica; conllevando el conjunto de factores a pobres resultados en la formación integral y en el aprendizaje del educando.

Método

En la presente investigación con metodología descriptiva y enfoque cuantitativo se proyecta como objetivo general: analizar, desde la perspectiva misma de los educandos objeto del estudio, el apoyo académico familiar que reciben alumnos de educación básica secundaria de instituciones educativas públicas en Tuluá Colombia; por parte del investigador quien se desempeña como coordinador educativo del municipio, con la finalidad de determinar si existen diferencias entre el apoyo académico familiar percibido por alumnos con buen desempeño académico y la percepción del apoyo por parte de estudiantes con bajo rendimiento.

Dentro de los objetivos específicos se proyectan los siguientes: a) Referir a partir del análisis de los resultados de la investigación, si el acompañamiento que los padres proporcionan en el proceso educativo de los hijos puede llegar a influir en la obtención de un buen rendimiento académico de los mismos y si por el contrario la falta de apoyo parental en el proceso es causa de bajo desempeño escolar. b) Comparar si el grado de refuerzo que los alumnos reciben de los padres al momento de llevar a cabo actividades en conjunto como la realización de tareas en casa y la competencia de los padres en el desarrollo de las mismas, difiere entre alumnos con buen desempeño académico y alumnos con bajo desempeño académico. c) Indagar a los alumnos objeto de la investigación sobre la percepción que tienen del apoyo que reciben de los padres, analizando el grado de diferencia entre la percepción que tienen los estudiantes con buen desempeño académico y la percepción que tienen los estudiantes con bajo desempeño, estableciendo las diferencias entre uno y otro grupo.

Tanto el objetivo general como los específicos guardan estrecha relación con la hipótesis de investigación en la cual partiendo de la muestra objeto del estudio, se espera encontrar diferencias significativas entre el nivel de apoyo académico parental que reciben alumnos con buen desempeño académico y el que reciben alumnos con bajo desempeño. En concreto, se espera que los estudiantes con bajo desempeño académico reciban menos apoyo de los padres que los estudiantes con buen desempeño.

Para delimitar el campo fue necesario ubicarse en instituciones educativas oficiales del municipio de Tuluá, Colombia donde se llevó a cabo la investigación, la cual se enfoca en adolescentes de educación básica secundaria de ambos géneros, a quienes se aplicaron los instrumentos definidos para el estudio. En observación realizada por el investigador al entorno de las instituciones educativas seleccionadas como población objeto y de las fichas de caracterización contenidas en las matrículas de los estudiantes conformantes de la muestra se obtiene información que permite referir que la caracterización familiar corresponde a estratos socioeconómicos bajos, con escasos recursos monetarios, carencia de empleo, riesgo de adicción a las drogas, vulnerabilidad a violencia intrafamiliar; previendo que los alumnos llegan cargados de sentimientos negativos a las aulas por la realidad que viven en las casas. No obstante, se percibe que son jóvenes que le apuestan de forma positiva a la preparación académica como punto de partida para un progreso a futuro.

En la búsqueda de la ejecución de los objetivos general y específicos, la población objeto del estudio corresponde a 1.820 estudiantes de seis instituciones educativas de carácter oficial del municipio de Tuluá en Colombia con un rango de edades entre los 11 y los 16 años de edad, cursando grados académicos de sexto a noveno de educación básica secundaria. Para el cálculo de la muestra se usó herramienta de la Red de Bibliotecas UNNE (2016), estimando como margen de error un 3% y un nivel de confianza de 93%, quedando conformada por 608 estudiantes, bajo la técnica de muestreo aleatorio simple. Igual mecanismo usado por Gutiérrez, Camacho y Martínez (2007) mediante listas oficiales suministrados por las instituciones educativas y generación de números al azar, distribuidos así: 304 estudiantes en los cuales se configuró un nivel de rendimiento académico bajo en comparación con los demás alumnos y 304 estudiantes en los que las notas académicas del período escolar con corte al 30 de marzo de 2016 denotaron buen rendimiento académico. La caracterización y composición de la muestra fue por oportunidad ya que el enfoque del rendimiento académico de los estudiantes debía prevalecer para ser seleccionados dentro de alguno de los grupos. La selección detallada de la muestra se ilustra en la Tabla 1.

Los alumnos, tras ser clasificados con base al rendimiento académico (alto versus bajo) cumplieron un cuestionario enmarcado en la percepción del apoyo académico recibido por parte de los padres en situaciones como refuerzo positivo, desarrollo de tareas, asesoría para resolución de conflictos, cercanía paterna con el centro escolar, fijación de normas conducentes al cumplimiento de los deberes académicos, comunicación padres hijos y relaciones de afecto familiar.

Tabla 1. Composición de la muestra por grado escolar, género, edad y rendimiento académico

Grado en Secundaria	Rango de edades	Rendimiento académico alto		Rendimiento académico bajo	
		mujeres	hombres	mujeres	hombres
Grado sexto	11-12	38	38	38	38
Grado séptimo	12-13	38	38	38	38
Grado octavo	13-14	38	38	38	38
Grado noveno	14-16	38	38	38	38
Total estudiantes		152	152	152	152
Total muestra					608

Fuente: Propia

En el estudio se definen como variables a analizar las siguientes: a) Nivel de apoyo de los padres en el proceso escolar de los hijos; b) Cercanía de los padres con el centro escolar; c) Acompañamiento de los padres en la realización de las tareas; d) Fijación de normas escolares en la casa; e) Motivación y expectativas de los padres en la escolaridad de los hijos; f) Comunicación entre padres e hijos. Variables que se miden mediante instrumento adaptado de escalas usadas en investigaciones precedentes con enfoque similar al estudio en los cuales se concluye la incidencia del apoyo académico parental en el rendimiento estudiantil. De igual modo se da cabida a la indagación sobre caracterización sociodemográfica del estudiante. Para ello, en la primera parte del cuestionario se recoge información sobre el sexo y la edad del educando, personas con quien vive (padres, tíos, abuelos,..) y el nivel de estudios de los padres, dato que se confronta con las fichas académicas.

Para medir la percepción de los alumnos conformantes de la muestra, en cuanto al apoyo académico brindado por los padres y establecer la posible correlación con el rendimiento escolar, se analizaron cuatro instrumentos usados por investigadores precedentes, generando una escala adaptada a las necesidades del presente estudio, compuesta por 35 ítems nombrándola como Escala de Percepción del Apoyo Académico Parental en Tuluá bajo la sigla EPAPTUL. Las escalas analizadas para la definición final del instrumento y que hacen parte de la base de datos PsycTEST fueron las siguientes: a) *Medida de Refuerzo positivo*. Con esta encuesta, Li (2014) busca evaluar el grado de experiencia en el refuerzo positivo de los padres bajo la visión de los adolescentes. b) *Medición de desarrollo de tareas con la ayuda de los padres*. Diseñada por Dumont (2012) está dirigido a los estudiantes con el propósito de medir el nivel de acompañamiento de los padres hacia los hijos en la realización de las tareas escolares en el hogar. Mide tres enfoques: el nivel de acompañamiento, el conflicto que produce hacer tareas y la competencia de los padres para realizar las tareas. c) *Escala de percepción del apoyo académico de los padres*. Escala diseñada por Chen (2008) tiene como objetivo medir la auto-percepción de los estudiantes del grado de apoyo académico proporcionado por los padres. d) *Percepción del estudiante respecto al*

involucramiento parental en la realización de tareas. Escala original de Núñez, Suárez, Rosário, Vallejo, Valle y Epstein (2015) con la que a una muestra de 1.683 estudiantes españoles matriculados en educación secundaria se midió la percepción que tenían del apoyo parental en la realización de las tareas, seguimiento y control de las mismas y su correspondiente correlación con el rendimiento académico.

En la tabla 2 se registran los 35 reactivos de la escala definitiva y la fuente origen indicando de igual modo si el texto se conservó como en su primera versión o si fue adaptado a las necesidades del estudio actual. La indagación realizada a partir de los ítems proyectados permite obtener información relacionada a la percepción que tengan los estudiantes sobre el apoyo académico que les brindan los padres en diferentes aspectos relacionados al desempeño y entorno escolar. En cada uno de los reactivos, los estudiantes pueden dar respuesta en una escala de 1 a 5: 1. Completamente en desacuerdo; 2. En desacuerdo; 3. Neutral. Ni en acuerdo, ni en desacuerdo; 4. De acuerdo; 5. Completamente en desacuerdo; concretando de este modo el propósito de la investigación al medir las variables definidas y la correlación que se presenta entre el rendimiento académico y el apoyo de los padres en el proceso educativo de los estudiantes encuestados. Para la puesta en marcha del instrumento, se contó de forma previa con el consentimiento por escrito de los padres de los estudiantes que hacían parte de la muestra, docentes y directivos de las instituciones educativas focalizadas, llevando a cabo el procedimiento de recolección de datos durante una sesión de clases de 60 minutos.

Tabla 2. Origen de ítems para instrumento de Investigación EPAPTUL

Ítem estudiado	Instrumento	Fuente	Característica
	Origen	Origen	Texto
Mi madre me anima y motiva para el cumplimiento de mis deberes escolares.	1	Li	Texto adaptado
Mi padre me anima y motiva para el cumplimiento de mis deberes escolares.	1	Li	Texto adaptado
Mis padres me ayudan con las tareas si tengo dificultades.	2	Dumont	Igual al original
Las tareas frecuentemente causan discusiones en mi familia.	2	Dumont	Igual al original
Cuando mis padres me explican cosas a mí, les entiendo mejor que al profesor.	2	Dumont	Igual al original
Mis padres saben casi todo lo que yo aprendo en la escuela.	2	Dumont	Igual al original
Hablo frecuentemente con mis padres sobre mis problemas escolares y me ayudan a encontrar la forma de resolverlos.	3	Chen	Texto adaptado
Mis padres están pendientes de que me vaya bien en la escuela.	3	Chen	Texto adaptado
Mis padres tienen altas expectativas de que me vaya bien en el colegio.	3	Chen	Igual al original
Cuando me va bien en los exámenes mis padres me elogian.	3	Chen	Igual al original

Cuando no me va bien en un examen, mis padres me exhortan para estudiar más.	3	Chen	Igual al original
Siento una gran presión de mis padres, para que me vaya bien en el colegio.	3	Chen	Igual al original
Mis padres han hablado conmigo sobre mis planes de estudio y de trabajo para el futuro.	3	Chen	Texto adaptado
Mis padres quieren hacer de mí el mejor de la escuela.	3	Chen	Igual al original
Mis padres influyen en mi comportamiento	3	Chen	Igual al original
Mis padres no se dan cuenta si yo voy diariamente al colegio ni preguntan por mi desempeño en la escuela.	3	Chen	Texto adaptado
Mis padres nunca han hablado con mis profesores sobre mi proceso escolar.	3	Chen	Igual al original
Mis padres me compran ellos mismos los materiales que requiero.	3	Chen	Texto adaptado
Mis padres no asisten a las reuniones informativas escolares ni participan en actividades de la escuela.	3	Chen	Texto adaptado
Mis padres algunas veces me preguntan por tareas.	3	Chen	Igual al original
Mis padres no tienen tiempo para ayudarme con tareas.	3	Chen	Igual al original
Mis padres no tienen suficiente conocimiento para ayudarme en las tareas.	3	Chen	Igual al original
Mis padres están seguros que paso la mayor parte del tiempo haciendo tareas.	3	Chen	Igual al original
Mis padres estudian mi boletín de notas cuidadosamente	3	Chen	Texto adaptado
Mis padres de vez en cuando me preguntan sobre mis notas académicas.	3	Chen	Igual al original
Mis padres están seguros de que yo sé cómo realizar las tareas.	3	Chen	Igual al original
Mis padres me ayudan para hacer las tareas bien.	3	Chen	Igual al original
Mis padres no me colaboran con los asuntos escolares.	3	Chen	Texto adaptado
Mis padres me colaboran con asuntos escolares en todo momento.	3	Chen	Texto adaptado
Si mis padres atendieran más mis asuntos escolares, a mí me iría mejor en el colegio	3	Chen	Texto adaptado
Mis padres están muy pendientes de si hago siempre todas las tareas.	4	Núñez	Igual al original
Creo que mis padres no se enteran de si hago o no las tareas	4	Núñez	Igual al original
Mis padres le dan mucha importancia a mi trabajo con las tareas y me fijan normas para la realización de las mismas.	4	Núñez	Texto adaptado
Para mis padres es muy importante que les comparta mis experiencias en la escuela.	4	Núñez	Texto adaptado
Mis padres comparten conmigo diferentes espacios en los que se pueden aprender y recordar cosas de la escuela.	4	Núñez	Texto adaptado

Nota: Instrumentos origen: 1. Li (2014). Medida de Refuerzo Positivo; 2. Dumont (2012). Medición de desarrollo de tareas con la ayuda de los padres; 3. Chen (2005). Escala de percepción del apoyo académico de los padres; 4. Núñez (2015). Percepción del estudiante en el involucramiento parental en las tareas.

Para Pantoja (2015) la fiabilidad representa la estabilidad de la medida y conlleva a que se puede tomar como fiable una prueba si al ejecutarla en dos aplicaciones diferentes las puntuaciones son similares. Para medir la fiabilidad de una escala se pueden tomar como referentes tres tipos de coeficientes: el coeficiente Test-retest, el coeficiente dos mitades planteado por Spearman-Brown y el coeficiente Alfa de Cronbach o modelo de consistencia interna. En registros de Hernández, Fernández y Baptista (2011), los coeficientes de confiabilidad deben ser interpretados según la aproximación a cero o a uno, teniendo como referentes secuenciales en resultados los niveles descritos a continuación: 0,25 indica baja confiabilidad; 0,50 fiabilidad regular o media; 0,75 confiabilidad aceptable y en los casos mayores a 0,90 fiabilidad elevada.

Una vez generada la escala EPAPTUL, se aplicó a la misma análisis de fiabilidad mediante alfa de Cronbach con un resultado de 0,914 indicando en la Tabla 3 los cálculos estadísticos generados por el programa SPSS 22. El resultado 0,914 permite referir que el nivel de confiabilidad de la escala EPAPTUL es de fiabilidad elevada, al igual que las escalas que las originaron en cuyos cálculos se registran valores superiores a 0,90 respecto al mismo indicador, denotando al igual que para la versión derivada una confiabilidad elevada en términos estadísticos.

Tabla 3. Coeficiente general de Fiabilidad de la escala EPAPTUL

Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,914	35

La validez, en orientaciones de Pantoja (2015) indica el grado en el que el texto de una escala o cuestionario mide lo que dice medir. La validez se obtiene de dos formas: validando el contenido y validando el constructo. La validación del contenido, en precisiones de Hernández, Fernández y Baptista (2011) se debe llevar a cabo por medio de opiniones de expertos que desde su conocimiento avalen los reactivos de la escala, la complementen, sugieran modificaciones o inclusiones y den visto bueno del formato a usar. En cuanto a la validez de constructo, que se refiere a la evaluación de la interdependencia en los reactivos propuestos se genera mediante la técnica de análisis factorial la cual se calcula con el programa SPSS 22.

Respecto a la validez de contenido del presente estudio, se contó con el apoyo de dos expertas investigadoras a nivel educativo: Dra. Natalia Suárez Fernández quien se desempeña como profesora del área de psicología evolutiva en la Universidad de Oviedo y Dra. Gloria Rojas Ruiz, profesora de didáctica y organización escolar en la Universidad de Granada. En opinión de Suárez (2016) los reactivos contenidos en la escala de la investigación son apropiados haciendo referencia en la revisión a que dos de las afirmaciones estaban repetidas, situación que se mejoró en el texto definitivo aplicado a la muestra. Para Rojas (2016) en términos generales, la escala EPAPTUL está redactada de tal forma que cumple con el objetivo general propuesto, permitiendo

una vez se tengan los resultados analizar el cumplimiento de la hipótesis de investigación.

Para la validez de constructo se aplicó técnica de análisis factorial mediante las pruebas KMO y esfericidad de Bartlett en el programa SPSS 22, registrando los resultados en la tabla 4 en los cuales se observa interdependencia en los 35 reactivos componentes de la escala EPAPTUL.

Tabla 4. Prueba de KMO y Bartlett Escala EPAPTUL

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		,952
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	46795,017
	gl	595
	Sig.	0,000

Fuente: Propia

La medida KMO con un resultado de 0,952 indica una relación alta entre las variables lo que conlleva que el planteamiento de los reactivos han sido bien direccionados, considerándose la escala a usar dentro de las categorías de muy bueno respecto a la medida indicada, la cual se expresa en la siguiente forma: $KMO \geq 0,9$ test muy bueno; $KMO \geq 0,8$ notables; $KMO \geq 0,7$ medianos; $KMO \geq 0,6$ bajo; $KMO < 0,5$ muy bajo. Los coeficientes de correlación de las variables en el instrumento medido están altamente relacionados.

Para Benavente, Cañaveras, Martínez y Pla (2011) la prueba de esfericidad de Bartlett evalúa si es posible aplicar el análisis factorial para la validez del constructo. Cuando el resultado del componente Sig es mayor a 0,05 no se puede aplicar la técnica rechazando la hipótesis nula H_0 y si es menor a 0,05 se puede aplicar la técnica aceptando H_0 . En el instrumento de investigación, la prueba de esfericidad tiene como resultado para el componente Sig 0,000 por lo cual la técnica análisis factorial se puede aplicar dando continuidad a los cálculos de la técnica.

Una vez finalizado el trabajo de campo se analizaron los datos obtenidos por medio de la valoración propia del investigador y de los referentes teóricos que se tuvieron en cuenta para que al momento de compararlos surjan las conclusiones propias del estudio y de esta forma consolidar una estrategia que a nivel institucional permita mejorar el rendimiento académico y sirva de referente en casos similares a los estudiados. Para el análisis de los resultados se crearon categorías diferenciadas para cada grupo objetivo: niños, niñas, periodicidad de acompañamiento familiar, nivel de preparación académica de los padres, entre otros. En los análisis se empleó el programa estadístico SPSS V. 22, tanto para los análisis descriptivos como para las comparaciones entre los alumnos con un buen y bajo rendimiento con el fin de determinar el peso que dichas variables familiares tuvieran sobre el rendimiento. Al finalizar el estudio se espera comparar en ambos grupos de sujetos, los diferentes

aspectos del apoyo académico que reciben de parte de los padres; así como determinar estrategias que los programas de asesoramiento escolar deberían contemplar de cara a optimizar el rendimiento de los estudiantes a partir del acercamiento de los padres al entorno escolar.

Resultados

Los resultados se presentan mediante análisis descriptivo, técnica que para Pantoja (2015) es la más recomendada en investigaciones con enfoque educativo, registrando de forma detallada las situaciones encontradas en las respuestas condensadas por los 608 estudiantes conformantes de la muestra. Respecto a las edades de los alumnos consultados, la edad promedio es de 12,68 años con desviación estándar de 1,4468 y varianza de 2,093. Datos estadísticos que reflejan la consistencia de la muestra analizada.

Un 9,5% de los encuestados manifestó ser hijo único (58 alumnos). Un 13,4% tiene un solo hermano (82 alumnos). 69,6% tienen dos hermanos (423 alumnos). 7,4% conviven con más de dos hermanos (45 alumnos). En cuanto a la convivencia con el padre o la madre un 10,4% (63) viven sólo con la mamá; 7,1% (43) sólo con el papá; 75,8% (461) viven con ambos padres; 3,3% (20) viven con los abuelos; 2,1% (13) con tíos y sólo un 1,3% (8) con personas diferentes a la familia. En términos de rendimiento académico, la convivencia de los estudiantes con los padres y la cantidad de hermanos presentes en el hogar se registra en las tablas 5 y 6.

Tabla 5. Personas con quien viven los estudiantes

Personas con quien vive el estudiante	Buen Rendimiento académico		Bajo Rendimiento académico		Total	
Sólo con mamá	34	11%	29	10%	63	10,4%
Sólo con papá	20	7%	23	8%	43	7,1%
Con papá y mamá	238	78%	223	73%	461	75,8%
Con abuelo o abuela	8	3%	12	4%	20	3,3%
Con tíos	3	1%	10	3%	13	2,1%
Con otros no familiares	1	0%	7	2%	8	1,3%
Totales	304	100%	304	100%	608	100,0%

Fuente: Propia

Tabla 6. Cantidad de Hermanos

	Buen Rendimiento		Bajo Rendimiento		Totales	
Ninguno	30	10%	28	9%	58	9,5%
Uno	49	16%	33	11%	82	13,5%
Dos	197	65%	226	74%	423	69,6%
Más de dos	28	9%	17	6%	45	7,4%
Totales	304	100%	304	100%	608	100,0%

Fuente: Propia

A la pregunta si se sentían motivados por la mamá en el proceso escolar el 100% de los encuestados con buen rendimiento académico manifestó estar de acuerdo (145 estudiantes) y completamente de acuerdo (159 estudiantes); mientras que el 100% de la muestra con bajo rendimiento académico manifestó estar en desacuerdo (149 estudiantes) y completamente en desacuerdo (155 estudiantes). En respuesta al reactivo sobre la motivación del padre en la vida escolar de los hijos, el 77.4% de los encuestados con buen rendimiento académico (235 alumnos) manifestó estar completamente de acuerdo; mientras que un 22,6% (69 alumnos) contestaron estar de acuerdo. En el grupo de bajo rendimiento un 80,2% (244 alumnos) estuvieron completamente en desacuerdo y un 19,8% (60 alumnos) manifestaron estar en desacuerdo.

Respecto a las expectativas de los padres para que a los niños les vaya bien en el colegio y en la proyección que visionan luego de la etapa escolar el grupo de buen rendimiento académico manifestó en un 100% percibir buenas expectativas; mientras que el grupo de bajo rendimiento dejó resultados de 62,5% (190) estando completamente en desacuerdo; 23,7% (72) no estuvieron de acuerdo y un 13,8% (42) estuvieron indiferentes al reactivo.

En el reactivo “mis padres me ayudan con la tarea si yo se los pido” el 74,4% con buen rendimiento están de acuerdo (226 estudiantes); paralelo a la posición en desacuerdo del 79,2% del grupo de bajo rendimiento (241 estudiantes). Si en la elaboración de las tareas los padres perciben dificultad de los hijos al momento de realizarlas, un 78% de los niños del primer grupo responde que los padres les ayudan de forma voluntaria (237) y un 72% del segundo grupo responde que sus padres no les colaboran en la dificultad al momento de hacer las tareas (219).

En el ítem “si mis padres atendieran más mis asuntos escolares, a mí me iría mejor en el colegio” el 97% de los alumnos segmentados en bajo rendimiento académico (295) perciben como positiva la afirmación estando de acuerdo y completamente de acuerdo con el ítem, mientras que a sólo un 3% (9) les es indiferente la situación planteada. Se halla el índice de Pearson para correlacionar la variable citada con el rendimiento académico obteniendo un resultado de 0,862 lo que indica una correlación casi perfecta entre las dos variables, interpretando el resultado de forma positiva para el rendimiento académico en la situación de que si los padres atienden con mayor tiempo y dedicación los asuntos escolares de los hijos, los resultados en rendimiento serían mejores.

En el reactivo “mis padres me colaboran con asuntos escolares en todo momento” 297 alumnos del primer grupo encuestado (97,7%) están de acuerdo y relacionan el rendimiento con la colaboración de los padres; mientras que 242 del segundo grupo están en desacuerdo (79,6%). Datos que se registran en la tabla 7.

Tabla 7. Colaboración permanente de los padres en asuntos escolares

Rendimiento	Escala	Frecuencia	Porcentaje
Buen Rendimiento académico	Neutral ni en acuerdo ni en desacuerdo	7	2,3
	De acuerdo	226	74,3
	Completamente de acuerdo	71	23,4
	Total	304	100,0
Bajo Rendimiento académico	Completamente en desacuerdo	196	64,5
	En desacuerdo	46	15,1
	Neutral ni en acuerdo ni en desacuerdo	62	20,4
	Total	304	100,0

Fuente: Propia

En el reactivo “mis padres estudian mi boletín de notas cuidadosamente” el 70,7% (215) de estudiantes con buen rendimiento manifestaron estar totalmente de acuerdo y el 29,3% (89) estuvieron de acuerdo. Yuxtapuesto a ello y en los mismos porcentajes el grupo de bajo rendimiento académico estuvo totalmente en desacuerdo en un 70,7% y en desacuerdo un 29,3%. Analizada la relación entre este reactivo y el rendimiento académico por medio de la correlación de Pearson, se obtienen los resultados contenidos en la tabla 8 con la cual se puede observar una casi perfecta correlación de -0,966 interpretando que entre menos tiempo dediquen los padres a estudiar el boletín de notas menor será el rendimiento académico.

Tabla 8. Correlación de Pearson para variable estudio boletín de notas

	Rendimiento académico	Mis padres estudian mi boletín de notas cuidadosamente
Rendimiento académico	Correlación de Pearson	1
	Sig. (bilateral)	0,000
	N	608
Mis padres estudian mi boletín de notas cuidadosamente	Correlación de Pearson	-,966**
	Sig. (bilateral)	0,000
	N	608

Fuente: Propia

En la tabla 9 se presentan los resultados porcentuales del ítem “mis padres no tienen suficiente conocimiento para ayudarme en las tareas” en el que se puede observar que el 100% de los encuestados del grupo de bajo rendimiento académico manifiestan estar de acuerdo con el referente citado. Si se comparan estos resultados con el nivel académico de los padres registrados en la Figura 1, se advierte que un 10,20% (62 padres) cuentan con estudios universitarios y son padres de estudiantes con buen

rendimiento; en contraste a sólo un 0,82% (5 padres) con estudios universitarios en el grupo de bajo rendimiento.

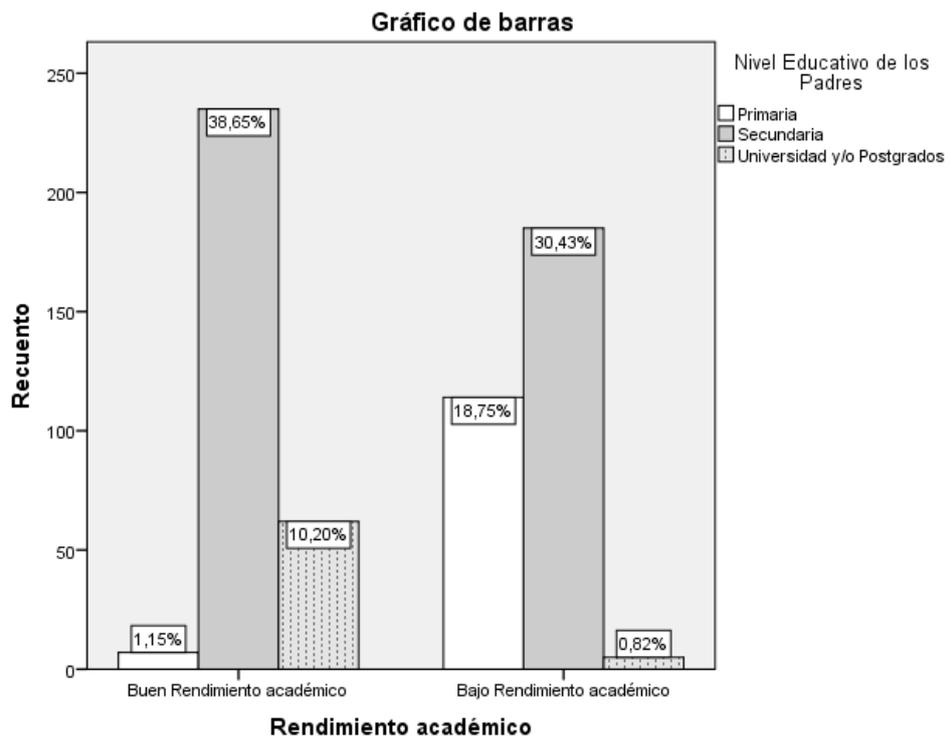
Tabla 9. Conocimiento de los padres para brindar apoyo en realización de tareas.

	Completamente en desacuerdo	En desacuerdo	Neutral ni en desacuerdo ni en De acuerdo	De acuerdo	Completamente de acuerdo
Buen Rendimiento académico	15,5%	66,1%	18,4%	0	0
Bajo Rendimiento académico	0	0	0	61,5%	38,5%

Fuente: Propia

En el reactivo “Mis padres no asisten a las reuniones informativas ni participan en actividades de la escuela” el 100% del grupo de estudiantes con buen rendimiento académico manifestó completo desacuerdo (68,4%) y desacuerdo (31,6%) con la situación planteada, infiriendo de la respuesta el sentido contrario a la asistencia de los padres y la continua participación en actividades escolares. En el grupo de alumnos con bajo rendimiento los resultados son favorables a la negación planteada. Un 67,1% manifestó estar de acuerdo (204 alumnos); 26% totalmente de acuerdo (79) y para un 6,9% (21) les fue indiferente el ítem.

Figura 1. Nivel educativo de los Padres



Paralelo a los resultados anteriores, en el escenario esbozado de que los hijos hablan frecuentemente con los padres sobre problemas escolares y les ayudan a encontrar la forma de resolverlos, el 100% de estudiantes con buen rendimiento académico manifestó estar de acuerdo (33,8%) y totalmente de acuerdo (66,2%). En el grupo de bajo rendimiento los resultados son negativos al ítem planteado con un 3,9% (12 alumnos) que no están de acuerdo ni en desacuerdo; un 51,4% (156 alumnos) están en desacuerdo y 44,7% (136 alumnos) responden completamente en desacuerdo.

En el ítem “Mis padres le dan mucha importancia a mi trabajo con las tareas y me fijan normas para la realización de las mismas” el 84,8%, esto es 258 estudiantes, con buen rendimiento académico manifestó estar totalmente de acuerdo y el saldo restante estuvo de acuerdo. En contraste el 76,6% (233) del grupo de bajo rendimiento respondió estar totalmente en desacuerdo, frente a un 23,4% (71 alumnos) que estuvieron en desacuerdo. Usando el indicador Rho de Spearman se correlaciona la variable citada con la variable de rendimiento académico, obteniendo un resultado casi perfecto de -0,910 lo cual se interpreta que en la medida que los padres no le den importancia a las tareas ni fijen normas para la realización de los deberes por parte de los hijos, el rendimiento baja.

Discusión y conclusiones

El artículo hace posible que la investigación descrita sea parte del conjunto de estudios que sobre el tema de rendimiento académico en adolescentes existen a la fecha, fomentando de esta forma el ánimo de los docentes y de las familias para que desde los propios contextos de la escuela o del hogar se consoliden estrategias de mejoramiento con las que se procure que los padres vivencien de cerca la escolaridad de los hijos aportándoles el apoyo necesario para lograr un acertado aprendizaje y resultados satisfactorios en el proceso de formación integral del estudiante. El artículo es coherente con las investigaciones referidas en la introducción en cuanto a las conclusiones que correlacionan de forma directa el apoyo académico parental con el rendimiento escolar. A mayor apoyo de los padres, mejor es el resultado en el rendimiento de los adolescentes; por el contrario, a menor apoyo percibido menor es el rendimiento obtenido, lo cual es coherente con las conclusiones de investigaciones realizadas por Erazo (2010) y por Waqas, Fatima, Sohail, Saleem y Khan (2013).

En la variable “número de hermanos” se observa que la medida de dos hermanos difiere en un 9% entre uno y otro grupo, siendo mayor en los de bajo rendimiento, concluyendo que a mayor cantidad de hermanos, menor va a ser el tiempo que los padres tengan para dedicarle a uno solo. Respecto a la convivencia con uno solo de los padres, con los dos, con abuelos, tíos o particulares la tendencia de los resultados muestra que quienes viven en el seno de una familia tradicional están mayormente agrupados en la característica de buen rendimiento académico, siendo superior en un 5% frente al grupo que presenta rezago en el rendimiento.

Tanto la motivación del padre como la de la madre son percibidas en gran proporción en los estudiantes con buen rendimiento. Motivación que es escasa en los alumnos agrupados con bajo desempeño. En el primer grupo la motivación del padre es del 77,4% en la escala completamente de acuerdo y la de la madre en un 52,30% concluyendo que si el alumno observa mayor motivación del padre en aspectos académicos los resultados escolares se fortalecen. En el grupo de bajo rendimiento, la motivación tanto del padre como de la madre es escasa. En cuanto a la vida futura de los estudiantes luego de terminar el ciclo secundario, las expectativas de los padres son percibidas como excelentes en el grupo de buen rendimiento y deficientes en el grupo de bajo rendimiento. Similares conclusiones en cuanto a la percepción se encuentran en investigaciones realizadas por Hoover-Dempsey (2001), Giordano (2003), Chen (2008) y Dumont, Trautwein, Nagy y Nagengast (2013).

En los reactivos relacionados a la variable sobre acompañamiento en la realización de tareas, al igual que para los autores Núñez, Suárez, Rosário, Vallejo, Valle y Esptein (2015) así como para Faires, Nichols y Rickelman (2000) se concluye que el acompañamiento en estudiantes con buen rendimiento académico es óptimo dándose de forma voluntaria, con retroalimentación, seguimiento y ejemplificación constante de los padres hacia los hijos. En los momentos compartidos los padres tienden a ilustrar las situaciones escolares, brindando las explicaciones necesarias cuando los temas no son muy claros para ellos. En este sentido se concluye también que el nivel educativo de los padres es altamente influyente en los resultados académicos de los hijos, observando que el alcance de grados universitarios en el grupo de buen rendimiento es mayor que en el grupo de bajo rendimiento superándolo en un 10% de la muestra estudiada. Paralelo a ello, en el grupo de bajo rendimiento no hay acompañamiento alguno por parte de los padres en la realización de tareas y hay poco conocimiento de los mismos en los contenidos educativos de los hijos, extendiendo este poco o nulo alcance en términos de orientación y comunicación; aspectos en los cuales se concluye que los adolescentes con buen desempeño presentan características de comunicación y orientación fluida, abierta y constante con los padres.

Para finalizar se concluye que los estudiantes con bajo rendimiento académico perciben que los resultados en la escuela serían mejores si contaran con una debida y completa atención paternal, centrandó su percepción en momentos como acompañamiento en la realización de tareas, motivación para asistir a clases, expectativas a futuro, cercanía con los docentes y con el centro escolar, comunicación en la casa, afecto, colaboración y orientación permanente. Dentro de las limitaciones del estudio se cuentan variables propias de los estudiantes tales como el temor al sentirse investigados, cambios en su comportamiento habitual lo que puede conllevar a generar respuestas incorrectas en los reactivos propuestos y rechazo de las familias a la investigación realizada sin dar el consentimiento de llevarla a cabo. Como línea de continuidad se hace necesario fijar la influencia en el rendimiento académico de

variables propias del estudiante tales como la depresión y los cambios constantes de humor causados por la etapa natural de la adolescencia.

La investigación realizada permite plantear como alternativas de mejoramiento del rendimiento académico, la generación de estrategias en las instituciones educativas que generen acercamiento paternal al centro escolar proponiendo actividades como bazares, conversatorios, talleres, escuelas de padres en la que participen de igual modo los hijos, conferencias, citaciones y en general abrir la posibilidad de una comunicación abierta entre padres y colegio; con el fin de que esta cercanía se extienda al ámbito familiar, propiciando el apoyo académico que los niños necesitan en la casa para fortalecer el proceso académico.

Referencias

- Bas, E. y Pérez M.V. (2010). Familia y sociedad contemporánea. *Educación Siglo XXI*, 28(1), 10-15.
- Benavente, D., Cañaveras, J., Martínez, J. y Pla, C. (2011). Análisis multivariante con SPSS. Reducción de datos: Análisis de Componentes Principales y Factorial. *Recuperado de <http://web.ua.es/es/lpa/docencia/practicas-analisis-exploratorio-de-datos-con-spss/practica-5-analisis-multivariante-con-spss-reduccion-de-datos-analisis-de-componentes-principales-y-factorial.html>*
- Bodensiek, A. (2010). *Estudio sobre los factores que influyen en el rendimiento escolar*. Bogotá: Secretaría de Educación Municipal.
- Caicedo G., y Cepeda, E. (2007). Factores asociados a la calidad de la educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 15(43), 65-89.
- Chen, J. (2008). Grade level differences: relations of parental, teacher and peer support to academic engagement and achievement among Hong Kong students. *School Psychology International*, 29, 183-198.
- Desforges, C. y Abouchaar, A. (2003). *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievements and adjustments: A literature review*. Nottingham: Queen's Printer.
- Dumont, H., Trautwein, U., Ludtke, O., Neumann, M., Niggli, A. y Schnyder, I. (2012). *Parental Homework Involvement Measure*. *PsycTESTS*. Recuperado de <http://psycnet.apa.org/?&fa=main.doiLanding&doi=10.1037/t21365-000>
- Dumont, H., Trautwein, U., Nagy, G. y Nagengast, B. (2013). Quality of parental homework involvement: predictions and reciprocal relations with academic

- functioning in the reading domain. *Journal of Educational Psychology*, 106(1), 144-161. doi: 10.1037/a0034100.
- Enríquez, C., Segura, A. y Tovar, J. (2013). Factores de riesgo asociado a bajo rendimiento en escolares de dos instituciones educativas públicas de Bogotá. *Investigaciones Andina*, 26(15), 654-666.
- Erazo, O. (2010). El estudiante y sus problemas en la escuela. *Revista de Psicología GEPU*, 1(2), 40-57.
- Faires, J., Nichols, W. y Rickelman, R. (2000). Effects of parental involvement in developing competent readers in first grade. *Reading Psychology*, 21(2), 95-215.
- Giordano, P.C. (2003). Relationships in adolescence. *Annual Review of Sociology*, 29(3), 257-281.
- Gutiérrez, P., Camacho, N. y Martínez, M. (2007). Autoestima, funcionalidad familiar y rendimiento escolar en adolescentes. *Aten Primaria*, 39(11), 597-601.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2011). *Metodología de la investigación*. México: Editorial Mc Graw Hill.
- Hernando, A., Oliva, A., y Pertegal, M. (2012). Variables familiares y rendimiento académico en la adolescencia. *Estudios de Psicología*, 33(15), 51-65.
- Hoover-Dempsey, K. (2001). Parental involvement in homework. *Educational Psychologist*, 36(4), 195-209.
- Iraurgi, I., Martínez, A., Iriarte, L. y Sanz, M. (2011). Modelo cognitivo contextual del conflicto interparental y la adaptación de los hijos. *Anales de Psicología*, 27(2), 562-573.
- Li, S. (2014). *Positive Reinforcement Measure PsycTESTS*. Recuperado de <http://psycnet.apa.org/?&fa=main.doiLanding&doi=10.1037/t36570-000>.
- Lozano, A. (2003). Factores personales, familiares y académicos que afectan el fracaso escolar en la Educación secundaria. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa y psicopedagógica*, 1(1), 43-66.
- Núñez, J., Suárez, N., Rosario, P., Vallejo, G., Valle, A. y Epstein, L. (2015). Relationships between perceived parental involvement in homework, student homework behaviors, and academic achievement: differences among elementary, junior high, and high school students. *Metacognition Learning*, 10, 375-406. doi: 10.1007/s11409-015-9135-5

- Núñez, J., Vallejo, G., Rosário, P., Tuero, E. y Valle, A. (2014). Student, teacher and school context variables predictin academic achievement in Biology: analysis from a multilevel perspective. *Revista de Psicodidáctica*, 19, 145-171.
- Oubrayrie-Roussel, N. y Safont-Mottay, C. (2011). Adolescent homework management strategies and perceptions of parental involvement. *International Journal about parents in education*, 5, 78-85.
- Pantoja, A. (2015). *Manual Básico para la realización de tesinas, tesis y trabajos de investigación*. Madrid: EOS.
- Peralta, J. y Espinoza, J. (2009). Estudio de la violencia intrafamiliar y su incidencia en la adaptación escolar y el desarrollo académico de los estudiantes del quinto año de básica de la escuela Aurelio Aguilar Vásquez, de Cuenca Ecuador. *Revista Universidad Nacional de Ecuador*, 5(1), 16-22.
- Porta, E. y Laguna, J. (2008). Equidad de la educación en Guatemala. *Serie de Investigaciones educativas*, 4(1), 23-43.
- Risso, A., Peralbo, M., y Barca, A. (2010). Cambios en las variables predictoras del rendimiento escolar en enseñanza secundaria. *Psicothema Universidad de Coruña*, 10(4), 790-796.
- Schlee, B.M., Mullis, A.K., y Shriner, M. (2009). Parents' social and resource capital: Predictors of academic achievement during early childhood. *Children and Youth Services Review*, 31(5), 227-234.
- UNNE. (2016). Calculadora para obtener el tamaño de una muestra. *Recuperado de <http://med.unne.edu.ar/biblioteca/calculos/calculadora.htm>*
- Waqas, H., Fatima, T., Sohail, M., Saleem, M. y Khan, M. (2013). Parental Involvement and Academic Achievement: A study on secondary school students of Lahore, Pakistan. *International Journal of Humanities and Social Science*, 8(3), 209-223.
- Xu, J. y Corno, L. (2006). Gender, family help and homework management reported by middle school students. *Journal of Research in Rural Education*, 21, 1-13.

Fecha de recepción: 01/09/2016

Fecha de revisión: 26/10/2016

Fecha de aceptación: 02/11/2016