TESIS DOCTORAL

“ESTUDIO DEL AUTOAPRENDIZAJE DEL ALUMNO DE OPOSICIONES A TRAVÉS DE UNA METODOLOGÍA BLENDED LEARNING”

Doctorando:
José Manuel Fuentes Menéndez

Director:
Dr. Evaristo Alejandro Nafría López

Madrid, 2014
Agradecimientos

Si sobre algo en lo que sustentar este trabajo se tratara, esta página inicial debería ocupar el último lugar; y ello, porque no hubiera sido posible desarrollar esta investigación sin ese continuo soporte que esta hoja, formalmente, representa. Tarea inalcanzable sin el concurso desinteresado de tantas personas que generosamente han contribuido a que cada renglón y cada párrafo adquieriesen algún sentido en el discurso, llevándome, no pocas veces, la mano en la redacción; ayudándome a plasmar en papel aquello que tantas alumnas y alumnos me han enseñado en la práctica docente y que diariamente me recuerdan, por si tenía alguna duda, lo mucho que aún me queda por aprender.

Gracias al Dr. Nafría, profesor y sobre todo amigo, con el que he intercambiado, compartido y discutido opiniones, preocupaciones e inquietudes sobre educación y otros temas, más o menos prosaicos; siempre interesantes. Especial gratitud porque en algunos momentos, inevitablemente complicados, puso esa nota de humor que es, sin duda, la forma más genuina en la que se manifiesta y exhibe la inteligencia.

A mi mujer, Adela, con la que comparto la misma vocación docente desde hace largos años. Una docencia que pone en práctica en cada momento, dentro y fuera de las aulas, como solo saben y pueden hacerlo aquellas personas dotadas de la lucidez, convicción, comprensión, animosidad y la capacidad de poner en valor lo sencillo y verdaderamente importante. Gracias por hacer de lo cotidiano siempre algo festivo.

A mis hijos, Roberto y Laura quienes, desde muy pequeños, con su inquietud y curiosidad, me mostraron que educar es educarse, y sobre todo, aprender con las otras personas, de las otras personas, y que el verdadero referente del significado enseñar es el de convertirse, ineludiblemente, día a día, en un aprendiz permanente de una lección siempre inacabada, con múltiples interrogantes; siempre por escribir.

Por último, a todos aquellos que nunca conocí y que de forma altruista, han estado siempre incondicionalmente a mi disposición, en permanente convocatoria, incitándome al desafío que supone arrostrar el desequilibro de andar de puntillas para intentar llegar un poco más alto; algo muy complejo sin el apoyo en lo sugerente, desprendido, fecundo y espléndido de sus obras. Para todos esos autores que, obsequiosos, ocupan un lugar en las estanterías de cualquier biblioteca, es tan grande mi reconocimiento y deuda personal, como limitados los renglones que ocupan unos pocos de ellos en la bibliografía del presente trabajo. Por siempre agradecido.
Aclaraciones

Cuando en este documento se habla de alumnos, profesores, padres... no deberá entenderse, en ningún caso, como un uso intencionalmente androcéntrico del lenguaje, con connotaciones discriminatorias, excluyentes o de intencional invisibilidad. El uso genérico del masculino gramatical remite, fundamentalmente, a la economía y simplificación lingüística, principal criterio que hemos mantenido, intentando con ello dotar al presente trabajo de la máxima fluidez en la comunicación. En determinados casos se podrá deducir del propio contexto y/o discurso la relación de exclusividad con uno u otro sexo.

En alguna ocasión, en la descripción, valoración o determinadas conclusiones extraídas de la investigación, podremos referirnos a determinados informantes o participantes en el estudio como sujetos; tal expresión deberá interpretarse como un criterio de privacidad al hacer referencia hacia una persona o grupo de personas necesariamente innominadas.
Índice General

RESUMEN.................................................................................................................................................. 23
ABSTRACT................................................................................................................................................... 59

PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO Y CONTEXTUAL DE REFERENCIA

CAPÍTULO 1.................................................................................................................................................. 97
1. FORMACIÓN NO REGLADA. FORMAL, NO FORMAL, INFORMAL...................................................... 99
   1.1 Marco conceptual .................................................................................................................................. 99
   1.2 Formal, no formal, informal.............................................................................................................. 102
   1.3 Algunos criterios para definir lo formal, lo no formal y lo informal .............................................. 104
   1.4 Enseñanza reglada-formal vs. enseñanza no reglada-no formal .................................................. 109
   1.5 Una visión descriptiva del sector de las enseñanzas no regladas................................................. 111
   1.6 Intentos de normalización .............................................................................................................. 115
   1.7 La educación como consumo ....................................................................................................... 119
   1.8 A modo de síntesis .......................................................................................................................... 122

CAPÍTULO 2................................................................................................................................................ 127
2.1 UN PASEO POR LA ESCUELA........................................................................................................... 129
   2.1.1 La escuela en su contexto ............................................................................................................. 131
   2.1.2 La escuela, entre la fábrica y el sanatorio ..................................................................................... 132
   2.1.3 Cambiar para seguir igual .......................................................................................................... 133
   2.1.4 El legado histórico y la continuidad como alternativa .............................................................. 136
   2.1.5 Cuando la función no crea el órgano ......................................................................................... 137
   2.1.6 Un recurso rutilante: la pátina formal ....................................................................................... 138
   2.1.7 Libro y disertación: frío-caliente ............................................................................................... 140
   2.1.8 La escuela como institución. La institucionalización de la escuela ........................................ 142
   2.1.9 Escuela, subsistema y autonomía .............................................................................................. 144
   2.1.10 Autoevaluación. Un proceso doblemente crítico .................................................................... 145
   2.1.11 Creencias, crédito y credenciales ............................................................................................ 147
   2.1.12 Los datos oficiales o el lenguaje amable .................................................................................. 148

2.2 LA EDUCACIÓN: CRISIS Y DERECHOS.......................................................................................... 149
   2.2.1 Instrumentalización del sistema ................................................................................................ 149
   2.2.2 De la formación bancaria a la falsedad de estudiar ................................................................ 151

2.3 ESCUELA, SOCIEDAD E IDEOLOGÍA............................................................................................ 152
   2.3.1 Entre el fingimiento escolar y la realidad social ....................................................................... 152
   2.3.2 La reproducción por entrenamiento y exclusión ..................................................................... 154
   2.3.3 El sistema productivo en la escuela ......................................................................................... 155

2.4 SOBRE IDEOLOGÍA............................................................................................................................ 156
   2.4.1 La ideología en las aulas ............................................................................................................. 156
   2.4.2 El continuismo progresista ....................................................................................................... 158

2.5 MÉTODOS Y METODOLOGÍA ........................................................................................................ 159
   2.5.1 La escuela es renovadamente conservadora ......................................................................... 159
   2.5.2 Lo condicionante del método .................................................................................................. 161

2.6 EVALUAR: CALIFICAR, CLASIFICAR, CLARIFICAR..................................................................... 162
   2.6.1 La evaluación como barrera ....................................................................................................... 162
   2.6.2 La actividad garantista de la evaluación .................................................................................. 164
   2.6.3 El examen a examen ............................................................................................................... 165

2.7 RENDIMIENTO DE LA ESCUELA VS. RENDIMIENTO ESCOLAR.............................................. 168
   2.7.1 El conocimiento en cifras ......................................................................................................... 168
Índice General

2.8 PROFESORES Y PROFESIÓN DOCENTE ........................................................................................................ 171
  2.8.1 El oficio de alumno ....................................................................................................................................... 171
  2.8.2 Los valores como intangibles .................................................................................................................... 173
  2.8.3 La opinión del docente .................................................................................................................................. 175
  2.8.4 Formación, aislamiento e ideología ........................................................................................................... 177
2.9 SOBRE EL FRACASO ESCOLAR ..................................................................................................................... 179
  2.9.1 Fracaso escolar: fracaso de la escuela y otros fracasos ................................................................................ 179
  2.9.2 Propedéutica del fracaso escolar ................................................................................................................ 182
2.10 COMPAÑEROS Y ESCUELA ............................................................................................................................ 184
  2.10.1 La vida social en la escuela. Los pares como referencia emocional ......................................................... 184
2.11 ESCUELA VS. EMPRESA, EMPRESA VS. ESCUELA ...................................................................................... 186
  2.11.1 Reproducir para producir .......................................................................................................................... 186
  2.11.2 Cuando la escuela se reproduce a sí misma .............................................................................................. 188
  2.11.3 Algunas propuestas de la pedagogía mediática ........................................................................................ 191
2.12 TECNOLOGÍA EN EL AULA ........................................................................................................................... 192
  2.12.1 Algunas experiencias previas ................................................................................................................... 192
  2.12.2 Entre lo esperádico y lo anecdóctico ........................................................................................................... 193
  2.12.3 El profesor como dinamizador ................................................................................................................ 195
2.13 DESESCOLARIZACIÓN, UN DEBATE BALDÍO ............................................................................................... 200
  2.13.1 La escuela con fotos familiares ................................................................................................................ 200
  2.13.2 La socialización como argumento y el riesgo de lo inespecífico ............................................................... 201
2.14 EXPERIENCIAS EN LA ESCUELA, LA ESCUELA COMO EXPERIENCIA ......................................................... 204
  2.14.1 Lo negativo de la experiencia .................................................................................................................... 204
  2.14.2 Actitudes institucionales del alumno ....................................................................................................... 205
  2.14.3 Lo que no se olvida aun sin repasos ........................................................................................................ 208
2.15 TRANSFERENCIA, LO QUE QUEDA DEL PASADO ........................................................................................ 210
  2.15.1 Aprendizajes muy poco efímeros ............................................................................................................. 210
  2.15.2 La experiencia automatizada .................................................................................................................. 210
  2.15.3 Entre el transfer académico y la transferencia academicista ....................................................................... 212
2.16 A modo de síntesis ......................................................................................................................................... 215
CAPÍTULO 3 ......................................................................................................................................................... 221
LAS TIC EN FORMACIÓN: CONTEXTOS, CARACTERÍSTICAS Y COMPONENTES .................................................. 221
3.1 PRODUCTIVIDAD Y CONSUMO: EL HAZ Y EL ENVÉS .............................................................................. 224
  3.1.1 Los antecedentes inmediatos ..................................................................................................................... 224
  3.1.2 Tecnología o el maquinismo moderno ....................................................................................................... 224
  3.1.3 El precio de la información: lo que vale y lo que cuesta ............................................................................ 225
  3.1.4 La parte ciega o Yohari en tecnología .................................................................................................... 227
  3.1.5 ¿Hay alguien ahí fuera?; o el autismo social ............................................................................................ 229
3.2 EL APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA .................................................................................................. 230
  3.2.1 La urgencia de aprender vs. aprendiendo de la urgencia .......................................................................... 230
  3.2.2 En otro tiempo, en otro lugar ..................................................................................................................... 232
  3.2.3 Aprendiendo sin querer ............................................................................................................................ 235
  3.2.4 Aprender a aprender o la duda como sistema .......................................................................................... 236
  3.2.5 Las TIC como fondo, forma y oportunidad ............................................................................................. 237
3.3 TECNOLOGÍA Y PROCESOS FORMATIVOS ................................................................................................. 239
  3.3.1 Una sociedad tecnol.¿lógica? .................................................................................................................... 239
  3.3.2 Lo inestable como estabilidad ................................................................................................................. 240
| 3.3.3 | El contexto español de las TIC ................................................................. 241 |
| 3.3.4 | La permanencia de lo imperturbable .......................................................... 243 |
| 3.3.5 | La tecnología acomodativa .......................................................................... 244 |
| 3.3.6 | Algunos datos sobre tecnología en la escuela ............................................. 245 |
| 3.3.7 | Entre la cantidad y la calidad ..................................................................... 248 |
| 3.3.8 | La tecnología distinta y distante ................................................................. 249 |
| 3.3.9 | Implantación vs. implementación ................................................................. 252 |
| 3.3.10 | Definir para avanzar .................................................................................. 254 |
| 3.3.11 | Las ventajas de los inconvenientes .............................................................. 256 |
| 3.3.12 | El coste social de la tecnología. Luces y sombras ........................................ 257 |
| 3.3.13 | La brecha por exceso .................................................................................. 259 |
| 3.4 | PROFESORES Y TECNOLOGÍA ................................................................. 260 |
| 3.4.1 | El gremio en clase ....................................................................................... 260 |
| 3.4.2 | Cambiar el rol o una nueva muleta ............................................................... 261 |
| 3.4.3 | La formación en TIC, entre la voluntad y la necesidad ................................ 262 |
| 3.4.4 | La ubicación versátil ................................................................................... 265 |
| 3.4.5 | El profesor virtual: técnica vs. virtuosismo ................................................. 266 |
| 3.4.6 | Cuando se sabe lo que no se sabe ............................................................... 268 |
| 3.5 | ADULTOS .................................................................................................... 271 |
| 3.5.1 | Estudiar de adultos o la vuelta al cole .......................................................... 271 |
| 3.5.2 | El alumno como adulto vs. el adulto como alumno ...................................... 273 |
| 3.5.3 | Ni tan iguales ni tan diferentes .................................................................. 275 |
| 3.5.4 | La formación en línea: un recurso con escasa recurrencia ............................ 276 |
| 3.6 | ALUMNOS .................................................................................................. 278 |
| 3.6.1 | Un cambio de paradigma ............................................................................ 278 |
| 3.6.2 | El pasado en el presente ............................................................................. 279 |
| 3.6.3 | Un perfil extenso, difuso y difuminado ....................................................... 280 |
| 3.6.4 | Experiencia previa vs. autonomía intelectual y las TIC .............................. 282 |
| 3.6.5 | Las técnicas de estudio o como salir del paso ............................................. 285 |
| 3.7 | A modo de síntesis ..................................................................................... 286 |
| **CAPÍTULO 4** | ........................................................................................................... 291 |
| 4.1 | El B-LEARNING COMO MODALIDAD FORMATIVA ................................. 291 |
| 4.2 | El laberinto semántico y conceptual ............................................................ 293 |
| 4.3 | Altas expectativas y la realidad enmascarada ............................................. 295 |
| 4.4 | El abandono y la consustancialidad e-learning .......................................... 296 |
| 4.5 | Nativos e integrados: el relevo .................................................................... 298 |
| 4.6 | De la “e” a la “b”, o el marketing como innovación .................................... 302 |
| 4.7 | Ventajas e inconvenientes ........................................................................ 304 |
| 4.8 | Entre la mercadotecnia y el tecnoentrenismo o un sistema centrado en un alumno descentrado .......................... 307 |
| 4.9 | Entre diferencias y variables, la necesidad de un modelo b-learning ............ 309 |
| 4.10 | El diseño instructivo, entre la intuición y la experiencia ............................. 310 |
| 4.11 | El recurso como recurso ............................................................................. 311 |
| 4.12 | Sobre modelos b-learning ........................................................................ 312 |
| 4.13 | Un modelo. Calidad en la práctica b-learning .............................................. 313 |
| 4.14 | El material volcado o el clonado virtual .................................................... 314 |
| 4.15 | A modo de síntesis. .................................................................................. 315 |
Índice General

SEGUNDA PARTE: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO 5.............................................................................................................................................337
METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN ............................................................................................337
5.1 UNA APROXIMACIÓN AL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN: EL ÁREA PROBLEMÁTICA...343
  5.1.1 Definir para intervenir. Las múltiples caras de un mismo problema.........................345
  5.1.2 De los problemas a las cuestiones problemáticas..........................................................347
  5.1.3 ¿Qué, quién, cómo, cuándo, dónde, por qué…?..............................................................349
5.2 INTERÉS DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN .................................................................350
5.3 APROXIMACIÓN AL DISEÑO DE INVESTIGACIÓN ..............................................................352
5.4 DISEÑO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN (estructura y componentes).....................353
5.5 METODOLOGÍA ..........................................................................................................................355
  5.5.1 Justificación del diseño metodológico...........................................................................355
  5.5.2 Metodología cuantitativa. Características.......................................................................357
  5.5.3 Metodología cualitativa. Características.........................................................................359
  5.5.4 METODOLOGÍA MIXTA ................................................................................................362
  5.5.5 Triangulación ..................................................................................................................363
5.6 HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN ............................................................................................364
5.7 OBJETIVOS GENERALES DEL ESTUDIO .............................................................................364
5.8 TIPOS DE ESTUDIOS REALIZADOS. DESCRIPCIÓN ..............................................................365
  5.8.1 Estudio exploratorio ..........................................................................................................366
  5.8.2 Investigación descriptiva ..................................................................................................367
  5.8.3 Investigación cuasiexperimental......................................................................................370
    5.8.3.1 Utilización de la plataforma y los recursos de la misma.............................................372
    5.8.3.2 Seguimiento inicial sobre la utilización de la plataforma .......................................373
    5.8.3.3 Distintas variables y utilización de la plataforma ......................................................373
    5.8.3.4 Rendimiento del grupo control y grupo experimental............................................374
    5.8.3.5 Pruebas de contraste de resultados en el rendimiento..............................................374
  5.8.4 Estudio intragrupo. Umbral mínimo de rendimiento y variables conexas..................375
    5.8.4.1 Relación de variables psicosociales y rendimiento por utilización de la plataforma...376
5.9 ESTUDIO SOBRE ESTRATEGIAS DE ESTUDIO (Inventario de Hábitos de Estudio) ....377
  5.9.1 Correlación entre distintas variables y el IHE. Síntesis..............................................379
5.10 ANÁLISIS CLUSTER ..................................................................................................................379
5.11 ESTUDIO CUALITATIVO. ENTREVISTAS SEMIESTRUCTURADAS ................................381
  5.11.1 Las preguntas en la entrevista, criterios y categorización............................................383
  5.11.2 El lugar de la entrevista .................................................................................................384
  5.11.3 Fases y etapas aplicadas a la investigación cualitativa................................................385
5.12 SISTEMA DE CREENCIAS Y ACTITUDENES......................................................................387
  5.12.1 Hábitos y transferencias ...............................................................................................391
  5.12.2 Objetivos del estudio ....................................................................................................392
5.13 DIMENSIONES, CATEGORÍAS Y COMPONENTES ACTITUDINALES ............................392
5.14 INTERPRETACIÓN DE DATOS ..............................................................................................394
  5.14.1 Herramientas informáticas para el análisis cualitativo de datos obtenidos en entrevistas...395
5.15 POBLACIÓN Y MUESTRA ........................................................................................................396
  5.15.1 Muestreo no probabilístico, por accesibilidad..............................................................397
  5.15.2 Justificación de la muestra seleccionada.........................................................................397
  5.15.3 Muestreo cualitativo .....................................................................................................398
  5.15.4 ¿A quién entrevistar y por qué?..................................................................................398
Índice General

5.16 RECOGIDA DE DATOS......................................................................................................................399
   5.16.1 Instrumentos, definición y alcance .............................................................................................399
   5.16.2 Instrumentos recogida de datos cuantitativos ............................................................................402
   5.16.2.1 Estudio de personalidad...........................................................................................................402
   5.16.2.2 Evaluación de los hábitos de estudio .......................................................................................403
   5.16.2.3 Evaluación clínica ....................................................................................................................404
   5.16.2.4 Evaluación de la inteligencia....................................................................................................405
   5.16.2.5 Cuestionario de valores personales. (Evaluación de la motivación y otros factores) ..........406
   5.16.3 Cuestionarios ...................................................................................................................................407
5.17 ESTUDIO PILOTO .................................................................................................................................416
5.18 PRUEBAS OBJETIVAS. (Pretest-postest) ............................................................................................417
   5.18.1 Fiabilidad como consistencia interna............................................................................................418
   5.18.2 Fiabilidad como estabilidad temporal ......................................................................................422
5.19 PLATAFORMA INFORMÁTICA DE APOYO ..................................................................................423
   5.19.1 La plataforma Moodle ............................................................................................................424
   5.19.2 Utilización de la plataforma informática como medio y recurso de aprendizaje ..................424

TERCERA PARTE: RESULTADOS

CAPÍTULO 6 ...............................................................................................................................................431
RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN .................................................................................................431
6.1 MUESTRA ..............................................................................................................................................433
   6.1.2 Descripción de la muestra .............................................................................................................433
   6.1.3 Estudio de los resultados obtenidos ............................................................................................434
   6.1.4 Síntesis de los resultados obtenidos en la muestra .................................................................441
6.2. ESTUDIO EXPLORATORIO ..................................................................................................................443
   6.2.1 Análisis y resultados ....................................................................................................................443
   6.2.2 Análisis de variables cruzadas ....................................................................................................443
      6.2.2.1 Cuestionario de Valores personales ......................................................................................444
      6.2.2.2 Análisis de personalidad ......................................................................................................445
      6.2.2.3 Inventario Multifásico de Personalidad .................................................................................448
      6.2.2.4 Inteligencia general .................................................................................................................452
   6.2.3 Variables consideradas en el estudio exploratorio .......................................................................453
      6.2.3.1 Experiencia en oposiciones .................................................................................................453
      6.2.3.2 Hábitos y técnicas de estudio (autoevaluación), y satisfacción con la etapa escolar ..........455
      6.2.3.3 Tiempo diario dedicado al estudio .......................................................................................456
   6.2.4 Factores que pueden establecer diferencias en el tiempo de estudio ........................................456
      6.2.4.1 Repetidor de curso ..................................................................................................................457
   6.2.5 Análisis transversal de variables ..................................................................................................458
      6.2.5.1 Diferencias por grupos de edad ............................................................................................459
   6.2.6 Estudio exploratorio (síntesis) .......................................................................................................461
      6.2.6.1 Análisis de perfil y conclusiones ..........................................................................................461
      6.2.6.2 Inteligencia general ................................................................................................................463
      6.2.6.3 SPV. Cuestionario de valores personales. Survey of Personal Values ..................................463
      6.2.6.4 BFQ Test de personalidad .....................................................................................................463
      6.2.6.5 MMPI-2. Inventario Multifásico de personalidad de Minnesota-2 .......................................465
   6.2.7 Variables consideradas en el estudio exploratorio .......................................................................468
6.3 ESTUDIO DESCRIPCION .....................................................................................................................471
Índice General

6.3.1 Variables del estudio ................................................................. 471
  6.3.1.1 Diferencias en perfiles de inteligencia y psicológicos por género .................. 472
  6.3.1.2 Diferencias en perfiles de inteligencia y psicológicos por edad .................. 473
  6.3.1.3 Diferencias en tesón y ansiedad por independencia familiar .................... 475
  6.3.1.4 Diferencias en perfil psicológico por convivencia o no en pareja .......... 477
  6.3.1.5 Diferencias en perfil psicológico por trabajo actual ......................... 478
  6.3.1.6 Diferencias en perfil psicológico por tiempo preparando la oposición ... 479
  6.3.1.7 Diferencias en perfil psicológico por titulación académica ................. 481
  6.3.1.8 Diferencias en perfil de inteligencia y psicológico por repetidor de curso académico 483
  6.3.1.9 Diferencias en perfil psicológico y experiencia en la oposición ........... 484
  6.3.2 Estudio descriptivo. (Síntesis) .................................................. 486

6.4 ESTUDIO CUASIEXPERIMENTAL ................................................. 490
  6.4.1 Grupos control y experimental: justificación de semejanza en su composición 491
  6.4.2 Utilización de los recursos de la plataforma ....................................... 496
  6.4.3 Estudio de seguimiento inicial sobre la utilización de la plataforma ........ 498
  6.4.4 Utilización de la plataforma en función de distintas variables ............... 500
  6.4.5 Medida del rendimiento con las pruebas pretest y postest ................. 503
  6.4.6 Pruebas estadísticas de contraste de resultados ............................... 507
     6.4.6.1 Comprobación de posibles efectos perturbadores ......................... 507
     6.4.6.2 Análisis correlacional .................................................................. 509
  6.4.7 Estudio intragrupo. Umbral mínimo de rendimiento y variables conexas. Resultados .......... 511
  6.4.8 Relación de variables psicosociales y rendimiento por el uso de la plataforma. Resultados 512

6.5 ESTUDIO CUASIEXPERIMENTAL. Síntesis ................................... 513
  6.5.1 Semejanza en la composición de los grupos control y experimental ......... 513
  6.5.2 Estudio cualitativo sobre el seguimiento de utilización ........................ 515
  6.5.3 Distintas variables y utilización de la plataforma ................................ 515
  6.5.4 Rendimiento del grupo control y experimental .................................... 516
  6.5.5 Pruebas de contraste de resultados en el rendimiento ....................... 517
  6.5.6 Estudio intragrupo. Umbral mínimo de rendimiento y variables conexas. Síntesis .................. 518
  6.5.7 Relación de variables psicosociales y rendimiento por utilización de la plataforma. Síntesis 519

6.6 ESTUDIO DEL INVENTARIO DE HÁBITOS DE ESTUDIO (IHE) ....................... 520
  6.6.1 Condiciones ambientales .......................................................... 520
  6.6.2 Planificación del estudio ........................................................... 521
  6.6.3 Utilización de materiales ............................................................ 521
  6.6.4 Asimilación de contenidos .......................................................... 521
  6.6.5 Escala de sinceridad ................................................................. 521
  6.6.6 Estudio prescindiendo del segmento “no sinceros” ............................. 523
  6.6.7 Estudio diferencial del IHE en la escala de sinceridad con distintas variables ........ 527
  6.6.8 Relación de las técnicas de estudio y distintas variables relevantes (S adecuada) ........ 529
     6.6.8.1 Diferencias por género ................................................................. 529
     6.6.8.2 Diferencias por edad ................................................................. 530
     6.6.8.3 Diferencias por titulación académica ........................................ 531
     6.6.8.4 Diferencias por repetidor de curso ....................................... 532
     6.6.8.5 Diferencias experiencia en la oposición ..................................... 532
  6.6.9 Estudio exploratorio sobre IHE. Perfil diferencial entre “sinceros” “no sinceros” .......... 533

6.7 Síntesis de resultados Inventario Hábitos de Estudio (IHE) .................... 535
  6.7.1 Resultados IHE con las distintas variables seleccionadas para el estudio 538
Índice General

6.18 CATEGORÍA: TRANSFERENCIAS DE HÁBITOS ESCOLARES (TH) ........................................... 611
6.17 CATEGORÍA: REALIZACIÓN DE SESIONES DE ESTUDIO (RS) .................................................. 601
6.16 CATEGORÍA: USO DE LAS TECNOLOGÍAS (UT) ........................................................................... 592
6.15 CATEGORÍA: AYUDAS, APOYOS EN EL ESTUDIO. (AA) ............................................................ 584
6.14 CATEGORÍA: ACTITUDES, CARACTERÍSTICAS PERSONALES (AC) ...................................... 577
6.13 CATEGORÍA: ESTUDIAR DE ADULTO, CARACTERÍSTICAS (EA) ............................................. 565
6.12 CATEGORÍA: ASPECTOS PRÁCTICOS DEL ESTUDIO (AP) ......................................................... 557
6.11 CATEGORÍA: AUTOCONCEPTO COMO ESTUDIANTE (AE) ....................................................... 553
6.10 ESTUDIO CUALITATIVO ................................................................................................................... 546
6.9 ESTUDIO DE ANÁLISIS CLUSTER. síntesis. ...................................................................................... 544
6.8 ESTUDIO DE ANÁLISIS CLUSTER ..................................................................................................... 540
6.7.2 Niveles de sinceridad y contrastes con otras variables de distintos tests. (Triangulación).....539
Índice General

6.18.4.1 Variables consideradas ................................................................. 620

CUARTA PARTE: CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN FUTURAS

CAPÍTULO 7 ........................................................................................................ 629
CONCLUSIONES .................................................................................................. 629
7.1 ESTUDIO EXPLORATORIO (EX) ........................................................................ 631
  7.1.1 Inteligencia general ................................................................. 632
  7.1.2 SPV. Perfil .................................................................................. 632
  7.1.3 BFQ. Perfil .................................................................................. 633
  7.1.4 Experiencia en oposiciones ....................................................... 636
  7.1.5 Satisfacción con la etapa escolar ................................................ 636
  7.1.6 Técnicas y estrategias de estudio (autoevaluación) ................. 637
  7.1.7 Horas diarias de estudio ............................................................. 637
  7.1.8 Variables cruzadas ...................................................................... 637
7.2 ESTUDIO DESCRIPTIVO (DE) .......................................................................... 637
  7.2.1 Conclusiones. (Tabla resumen) ................................................... 641
7.3 ESTUDIO CUASIEXPERIMENTAL (CU) ........................................................... 643
  7.3.1 Utilización de los recursos de la plataforma.............................. 643
  7.3.2 Seguimiento inicial sobre la utilización de la plataforma .......... 644
  7.3.3 Distintas variables y utilización de la plataforma ..................... 644
  7.3.4 Rendimiento del grupo control y experimental ....................... 646
  7.3.5 Pruebas de contraste de resultados en rendimiento ................ 647
  7.3.6 ESTUDIO INTRAGRUPO. (IN). Umbral mínimo de rendimiento.Conclusiones .......... 648
  7.3.7 Relación de variables psicosociales y rendimiento por utilización de la plataforma...... 648
7.4 ESTUDIO INVENTARIO HÁBITOS DE ESTUDIO (IHE) .................................. 650
  7.4.1 Estudio inicial .............................................................................. 650
  7.4.2 Estudio modificado ................................................................... 651
  7.4.3 Resultados IHE, (S) adecuada, con las distintas variables seleccionadas para el estudio..... 651
7.5 ESTUDIO DE ANÁLISIS CLUSTER (CL) ............................................................ 653
7.6 ESTUDIO CUALITATIVO (EN) ........................................................................... 655
  7.6.1 Utilización de nuevas tecnologías ............................................. 656
  7.6.2 Estrategias de estudio ................................................................. 657
  7.6.3 Actitud hacia el estudio ............................................................... 659
  7.6.4 Adulto características ................................................................. 662
7.7 LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN ......................................................... 663
7.8 LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN FUTURAS ......................................................... 671

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS ........................................................................ 675
ANEXOS (CD-ROM) ........................................................................................ 695

XII
Índice de Tablas

Dado el ingente número de tablas que se han generado en el estudio, si bien hemos intentado que queden insertas de forma completa, siempre que ha sido posible, en una misma página, en algunos casos tal pretensión ha resultado materialmente imposible sin que se pudiera ver afectada seriamente la estructura formal del documento. En los pocos casos en los que no ha sido posible este formato se ha optado por una distribución que no impida la correcta lectura e interpretación de los datos contenidos en dichas tablas.

Tabla 1: Convergencias de los tres tipos de educación. AAVV y elaboración propia .................................................. 105
Tabla 3: Interrelación entre los tres sistemas. Trilla y otros (2011) y elaboración propia .......................................................... 109
Tabla 4: Características generales de la educación no formal. AAVV y elaboración propia ................................................ 114
Tabla 5: Ayudas comunitarias. Sosvilla Rivero (2007) y elaboración propia ............................................................................. 118
Tabla 6: Gasto de los hogares en educación no formal. Instituto Nacional de Estadística (INE) ............................................ 122
Tabla 7: Corrientes críticas sobre la escuela. Etxeberría y otros (1987, 10-12) ................................................................. 135
Tabla 8: Tipología de modelos de comunicación. McLuhan (2009) y elaboración propia ......................................................... 141
Tabla 9: Panorama de la educación: indicadores de la OCDE (2011, 53-58) Informe español ..................................................... 171
Tabla 10: Valoración de los alumnos a distintos modelos de profesores. Roa y otros (2001) ....................................................... 173
Tabla 11: Opiniones de los profesores sobre los adolescentes. Cascos y Oliva (2003, 171-185) ............................................. 176
Tabla 13: Tipos de alfabetizaciones según Area y otros (2008) y elaboración propia ............................................................... 205
Tabla 15: Valoración de alumnos universitarios sobre actitudes. Ruíz de Miguel y otros (2006) .................................................. 208
Tabla 16: Enfoques sobre la sociedad de la información. Area (2004, 20) y elaboración propia ............................................. 230
Tabla 18: Formación permanente y continua por edad. MECD (2012) y Elaboración propia ..................................................... 233
Tabla 19: Formación permanente y continua por empresas. MECD (2012). Elaboración propia ............................................. 234
Tabla 20: Formación permanente y continua por empleados. MECD (2012). Elaboración propia ............................................. 234
Tabla 21: Evolución de la Tecnología Educativa como disciplina. Area (2004, 33) ................................................................. 244
Tabla 22: Centros públicos con conexión a Internet y tipo de conexión. MECD (2012) ............................................................. 246
Tabla 23: Porcentaje de centros públicos con conexión wifi. MECD (2012) ........................................................................ 247
Tabla 24: Alumnos por ordenador según su utilización. MECD (2012) ............................................................................. 247
Tabla 29: Ventajas e inconvenientes de las TIC. Marqués (2006,13-18) y elaboración propia ............................................... 257
Tabla 30: Etapas de implementación de las TIC en el proceso docente. Morán (2012,12-15) ..................................................... 264
Tabla 31: Medio de profesores por ordenador. Fuente: MECD (2012, 2) y elaboración propia .................................................. 265
Tabla 33: Diferencias entre adolescentes y adulto ante el estudio. García Aretio (2001,153) ..................................................... 273
Tabla 34: Adultos que estudian a distancia por edades. Fuente: MECD (2012). Elaboración propia ................................. 278
Tabla 35: Factores que influyen en el aprendizaje del estudiante. Barberà y otros (2004, 43) ................................................ 285
Tabla 36: Características de la enseñanza a distancia AAVV. García Aretio (2001, 29) ......................................................... 296
<table>
<thead>
<tr>
<th>Índice de Tablas</th>
<th>Página</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Tabla 37: Causas y consecuencias de la frustración del estudiante en línea. Borges (2005, 2-7)</td>
<td>301</td>
</tr>
<tr>
<td>Tabla 38: Grado de incidencia de las distintas causalidades de abandono. García Aretio (2001, 161)</td>
<td>301</td>
</tr>
<tr>
<td>Tabla 39: Algunos predictores del rendimiento académico. González Galán (1992) y elaboración propia...</td>
<td>302</td>
</tr>
<tr>
<td>Tabla 40: Inmigrantes digitales vs. nativos digitales. Casamayor (2010, 212)</td>
<td>303</td>
</tr>
<tr>
<td>Tabla 43: Características de la formación presencial y en Red. Cabero y otros (2005, 12).</td>
<td>311</td>
</tr>
<tr>
<td>Tabla 49: Diferentes materiales entre aula presencial y aula virtual. Barberá y Badia (2004,103 y ss)......</td>
<td>328</td>
</tr>
<tr>
<td>Tabla 50: Componentes estructurales de la investigación</td>
<td>350</td>
</tr>
<tr>
<td>Tabla 51: Componentes del diseño metodológico de la investigación.</td>
<td>354</td>
</tr>
<tr>
<td>Tabla 54: Distintas modalidades de investigación. Adaptado de McMillan y otros (2010, 40).</td>
<td>357</td>
</tr>
<tr>
<td>Tabla 55: Continuo metodológico según el grado de control. Latorre y otros (2005, 102). Adaptado...........</td>
<td>358</td>
</tr>
<tr>
<td>Tabla 57: Algunos criterios orientativos en la selección de metodologías. Latorre y otros (2005, 104)......</td>
<td>359</td>
</tr>
<tr>
<td>Tabla 58: Características de la investigación cualitativa Bisquerra y otros (2009, 277).</td>
<td>360</td>
</tr>
<tr>
<td>Tabla 60: Tipos de investigación utilizados en el diseño.</td>
<td>362</td>
</tr>
<tr>
<td>Tabla 61: Tipos de estudios realizados en la investigación.</td>
<td>366</td>
</tr>
<tr>
<td>Tabla 62: Matriz de objetivos del estudio exploratorio. Cruce de variables</td>
<td>367</td>
</tr>
<tr>
<td>Tabla 63: Variables relevantes analizadas en el estudio descriptivo.</td>
<td>369</td>
</tr>
<tr>
<td>Tabla 64: Posibles causas de la escasa utilización de la plataforma</td>
<td>373</td>
</tr>
<tr>
<td>Tabla 65: Correlación entre distintas variables y la utilización de la plataforma informática.</td>
<td>373</td>
</tr>
<tr>
<td>Tabla 66: Matriz umbral mínimo de rendimiento relacionado con distintas variables.</td>
<td>376</td>
</tr>
<tr>
<td>Tabla 67: Variables e influencia en el rendimiento en la plataforma informática.</td>
<td>377</td>
</tr>
<tr>
<td>Tabla 68: Escalas del Inventario de Hábitos de Estudio (IHE).</td>
<td>378</td>
</tr>
<tr>
<td>Tabla 69: Correlación entre escalas del IHE y distintas variables</td>
<td>379</td>
</tr>
<tr>
<td>Tabla 70: Matriz de variables del análisis cluster</td>
<td>380</td>
</tr>
<tr>
<td>Tabla 72: Dimensiones, categorías y componentes actitudinañas.</td>
<td>394</td>
</tr>
<tr>
<td>Tabla 74: Perfil de la muestra seleccionada para entrevistas</td>
<td>399</td>
</tr>
<tr>
<td>Tabla 76: Tipos de estudios realizados e instrumentos utilizados en la recogida de datos</td>
<td>401</td>
</tr>
</tbody>
</table>
Índice Tablas

Tabla 77: Distintos tests y variables analizadas................................................................. 407
Tabla 78: Distintos tipos de variables utilizadas en el cuestionario.............................. 415
Tabla 79: Instrumentos sobre los que se han realizado sendas pruebas piloto.............. 416
Tabla 81: Ítems por grado de dificultad para la prueba de rendimiento..................... 418
Tabla 82: Descriptivos de los ítems. Fiabilidad .............................................................. 420
Tabla 83: Descriptivos de los ítems. Homogeneidad.................................................... 421
Tabla 84: Descriptivos de la composición de la muestra de opositores participantes... 435
Tabla 85: Características laborales de la muestra......................................................... 438
Tabla 86: Características académicas de la muestra de opositores participantes........ 441
Tabla 87: Distancia al centro......................................................................................... 441
Tabla 88: Variables medidas en la muestra..................................................................... 443
Tabla 89: Análisis exploratorio. Test SPV: Cuestionario de valores personales........... 445
Tabla 90: Análisis exploratorio. Test BFQ de personalidad. Parte 1ª.............................. 446
Tabla 91: Análisis exploratorio. Test BFQ de personalidad. Parte 2ª.............................. 447
Tabla 92: Análisis exploratorio. Test BFQ de personalidad. Parte 3ª.............................. 448
Tabla 93: Análisis exploratorio. Test MMPI-2. Escalas Clínicas .................................... 450
Tabla 96: Análisis exploratorio Test de Cattell: Factor G de Inteligencia general........ 453
Tabla 97: Variables relacionadas con la experiencia como opositor. Parte 1ª.............. 454
Tabla 98: Variables relacionadas con la experiencia como opositor. Parte 2ª.............. 455
Tabla 99: Satisfacción con la etapa escolar y técnicas de estudio adquiridas durante dicha etapa ....................................................................................................................... 456
Tabla 100: Horas dedicadas al estudio............................................................................. 456
Tabla 101: Factores que pueden influir en las horas de estudio diario............................ 458
Tabla 102: Influencia de distintas variables por grupos de edad.................................. 461
Tabla 103: Síntesis de datos estudio exploratorio. Inventario multifásico MMPI-2........ 466
Tabla 104: Experiencia en el mismo tipo de oposición................................................... 468
Tabla 105: Experiencia en otras oposiciones ................................................................. 469
Tabla 106: Satisfacción con la etapa escolar. (Autoevaluación)....................................... 469
Tabla 107: Autoevaluación sobre estrategias y técnicas de estudio................................ 469
Tabla 108: Horas diarias dedicadas al estudio................................................................. 470
Tabla 109: Análisis transversal de la variable edad ......................................................... 470
Tabla 110: Variables del perfil psicológico según género. Parte 1ª.................................. 472
Tabla 111: Variables del perfil psicológico según género. Parte 2ª.................................. 473
Tabla 112: Variables del perfil psicológico según edad. Parte 1ª................................... 474
Tabla 113: Variables del perfil psicológico según edad. Parte 2ª................................... 475
Tabla 114: Variables del perfil psicológico según independencia familiar. Parte 1ª........ 475
Tabla 115: Variables del perfil psicológico según independencia familiar. Parte 2ª........ 476
Tabla 116: Variables del perfil psicológico según con quién viven. Parte 1ª. .................................................. 477
Tabla 117: Variables del perfil psicológico según con quién vive. Parte 2ª. .................................................. 477
Tabla 118: Variables del perfil psicológico según trabajo actual. Parte 1ª. .................................................. 478
Tabla 119: Variables del perfil psicológico según trabajo actual. Parte 2ª. .................................................. 478
Tabla 120: Variables del perfil psicológico según tiempo de preparación. Parte 1ª. ................................. 480
Tabla 121: Variables del perfil psicológico según tiempo de preparación. Parte 2ª. ................................. 481
Tabla 122: Variables del perfil psicológico según estudios. Parte 1ª. ...................................................... 482
Tabla 123: Variables del perfil psicológico según estudios. Parte 2ª. ...................................................... 482
Tabla 124: Variables del perfil psicológico según repetidor de curso. Parte 1ª. .......................................... 483
Tabla 125: Variables del perfil psicológico según repetidor de curso. Parte 2ª. .......................................... 484
Tabla 126: Variables del perfil psicológico según presentado/no presentado a examen. Parte 1ª. .......... 485
Tabla 127: Variables del perfil psicológico según presentado/no presentado a examen. Parte 2ª. .......... 486
Tabla 128: Estudio descriptivo de las variables relevantes de la muestra. ............................................. 488
Tabla 129: Composición de los grupos experimental y control. Parte 1ª. ................................................. 492
Tabla 130: Composición de los grupos experimental y control. Parte 2ª. ................................................. 492
Tabla 131: Similitud entre grupo control y grupo experimental. Parte 1ª. ................................................. 493
Tabla 132: Similitud entre grupo control y grupo experimental. Parte 2ª. ................................................. 494
Tabla 133: Similitud entre grupo control y grupo experimental. Parte 3ª. ................................................. 495
Tabla 134: Utilización de los recursos. Orden secuencial y utilizado. ..................................................... 497
Tabla 135: Causas aducidas por escasa utilización de la plataforma. .................................................... 498
Tabla 136: Resultados obtenidos en el sondeo de seguimiento sobre el uso limitado de la plataforma. .... 499
Tabla 137: Utilización de los recursos de la plataforma según la edad. .................................................. 500
Tabla 138: Utilización de los recursos de la plataforma según la distancia al centro. .................................. 501
Tabla 139: Utilización de los recursos de la plataforma según tiempo preparando la oposición. ............ 502
Tabla 140: Utilización de los recursos de la plataforma según experiencia en la oposición. ...................... 502
Tabla 141: Análisis de rendimiento pretest- postest. ............................................................................. 503
Tabla 142: Comparación del rendimiento de la prueba de conocimientos pretest/postest. ......................... 505
Tabla 143: Rendimiento pre/post en función de los subgrupos de utilización de la plataforma. ................. 506
Tabla 144: Rendimiento de la prueba de conocimientos por subgrupos de rendimiento (pretest). .......... 508
Tabla 145: Comparación de la pertenencia a grupos de nivel. ................................................................. 509
Tabla 146: Test de diferencias entre medias. Variables. Parte 1ª. ............................................................. 512
Tabla 147: Test de diferencias entre medias. Variables. Parte 2ª. ............................................................. 512
Tabla 148: Coeficientes de correlación. Asociación Factor “g” y SPV con el rendimiento. ....................... 513
Tabla 149: Test de diferencias entre medias. Incremento del rendimiento según nivel de estudios. ....... 513
Tabla 150: Semejanza en la composición de los grupos experimental y control. ................................... 513
Tabla 151: Utilización de la plataforma y los recursos de la misma. ..................................................... 514
Tabla 152: Seguimiento sobre el uso de la plataforma. ........................................................................... 515
Tabla 153: Utilización de la plataforma según distintas variables. ......................................................... 515
Tabla 154: Diferencia de rendimiento entre el grupo experimental y el grupo control. ........................... 516
Tabla 155: Estudios complementarios de contraste para ratificar resultados de rendimiento. ............... 517
Tabla 193: 
Tabla 192: 
Tabla 191: 
Tabla 190: 
Tabla 189: 
Tabla 188: 
Tabla 157: 
Tabla 187: 
Tabla 156: 
Tabla 158: 
Tabla 165: 
Tabla 164: 
Tabla 163: 
Tabla 162: 
Tabla 161: 
Tabla 160: 
Tabla 159: 
Tabla 162: 
Tabla 172: 
Tabla 174: 
Tabla 173: 
Tabla 167: 
Tabla 168: 
Tabla 169: 
Tabla 170: 
Tabla 171: 
Tabla 172: 
Tabla 173: 
Tabla 174: 
Tabla 175: 
Tabla 176: 
Tabla 177: 
Tabla 178: 
Tabla 179: 
Tabla 180: 
Tabla 181: 
Tabla 182: 
Tabla 183: 
Tabla 184: 
Tabla 185: 
Tabla 186: 
Tabla 187: 
Tabla 188: 
Tabla 189: 
Tabla 190: 
Tabla 191: 
Tabla 192: 
Tabla 193: 
Tabla 194: 

Índice Tablas

Tabla 156: Umbral mínimo de rendimiento y variables conexas. .......................................................... 518
Tabla 157: Variables psicosociales y rendimiento en la plataforma. .................................................. 519
Tabla 158: Análisis Inventario de Hábitos de Estudio (IHE). ................................................................. 521
Tabla 159: Test IHE: Inventario de hábitos de estudio (solo casos con sinceridad adecuada a baremo). 525
Tabla 160: Escalas IHE según grado de sinceridad............................................................... 527
Tabla 161: Asociación entre sinceridad en IHE y género. ............................................................. 528
Tabla 162: Asociación entre sinceridad en IHE y edad. .............................................................. 528
Tabla 163: Asociación entre sinceridad en IHE y nivel de estudios. ............................................... 529
Tabla 164: Escalas IHE diferencias por género Sincereidad adecuada. ......................................... 530
Tabla 165: Escalas IHE diferencias por edad. ........................................................................ 531
Tabla 166: Escalas IHE diferencias por nivel de estudios. .............................................................. 531
Tabla 167: Escalas IHE diferencias por repetición de curso. .............................................................. 532
Tabla 168: Escalas IHE diferencias por experiencia en la oposición. ............................................... 532
Tabla 169: Test de diferencias entre medias. Comparación según sinceridad/no sinceridad. ......... 533
Tabla 170: Dimensiones BFQ. Comparación según sinceridad/no sinceridad ................................ 534
Tabla 171: Dimensiones MMPI-2. Comparación según sinceridad/no sinceridad. ..................... 535
Tabla 172: Resultados IHE obtenidos con toda la muestra. .......................................................... 535
Tabla 173: IHE ajustado a escala de sinceridad (S). ........................................................................ 536
Tabla 174: Variables y distintos niveles de sinceridad ............................................................. 537
Tabla 175: Variables y nivel de sinceridad adecuado. .............................................................. 538
Tabla 176: Diferencias en distintas variables en función del nivel de sinceridad IHE. ................. 539
Tabla 177: Variables predictoras incluidas en el modelo. .............................................................. 542
Tabla 178: Rendimiento entre conglomerados más y menos eficientes. ........................................ 543
Tabla 179: Variables del modelo y conglomerados analizados. ................................................ 544
Tabla 180: Análisis cluster bietápico. Variables del conglomerado más eficiente. ...................... 545
Tabla 181: Referencias contextuales de los informantes............................................................. 547
Tabla 182: Síntesis de categorías, subcategorías y códigos adscritos. ............................................. 548
Tabla 183: Conceptualización de categorías, subcategorías y códigos generados durante la entrevista .......................... 550
Tabla 184: Valores absolutos y relativos, (frecuencias) ............................................................. 551
Tabla 185: Categorías y frecuencias totales por subcategorías .................................................... 552
Tabla 186: Definición conceptual, análisis de categoría (AE) y subcategorías. ................................. 553
Tabla 187: Frecuencias de enunciados por categorías y subcategorías “autoconcepto como estudiante”. ... 554
Tabla 188: Frecuencias y porcentajes de la subcategoría (AErc). .................................................... 554
Tabla 189: Frecuencias y porcentajes de la subcategoría (AEre). .................................................... 556
Tabla 190: Definición conceptual utilizada en el análisis de la categoría (AP) y subcategorías. .... 557
Tabla 191: Categorías y subcategorías, “aspectos prácticos del estudio” ........................................ 558
Tabla 192: Frecuencia y porcentajes de enunciados de la subcategoría (APmj) ............................. 559
Tabla 193: Frecuencia y porcentajes de enunciados de la subcategoría (APpe) ............................. 561
Tabla 194: Frecuencia y porcentajes de enunciados de la subcategoría (APmp) ......................... 564

XVII
Índice de Tablas

Tabla 195: Definición conceptual utilizada en el análisis de categoría (EA) y subcategorías. ....................... 565
Tabla 196: Categorías y subcategorías de “estudiar de adulto, características”. ........................................ 566
Tabla 197: Frecuencia y porcentajes de enunciados de la subcategoría (EAcl). ............................................. 566
Tabla 198: Frecuencia y porcentajes de enunciados de la subcategoría (EApc). ............................................. 568
Tabla 199: Frecuencia y porcentajes de enunciados de la subcategoría (EAep). ............................................. 571
Tabla 200: Frecuencias y porcentajes de enunciados de la subcategoría (EAdi). ............................................. 575
Tabla 201: Descripción de conceptos generales para el análisis de categoría (AC) y subcategorías. .................. 577
Tabla 202: Categorías y subcategorías “actitudes, características personales”. ........................................... 577
Tabla 203: Frecuencias y porcentajes de enunciados de la subcategoría (ACaa). ........................................... 578
Tabla 204: Frecuencias y porcentajes de enunciados de la subcategoría (ACie). ........................................... 581
Tabla 205: Frecuencias y porcentajes de enunciados de la subcategoría (ACmo). ........................................... 582
Tabla 206: Descripción de conceptos generales para el análisis de categoría (AA) y subcategorías ................. 585
Tabla 207: Categorías y subcategorías “ayudas, apoyos en el estudio”. ......................................................... 585
Tabla 208: Frecuencias y porcentajes de enunciados de la subcategoría (AAat). ............................................. 586
Tabla 209: Frecuencias y porcentajes de enunciados de la subcategoría (AAac). ............................................. 587
Tabla 210: Frecuencias y porcentajes de enunciados de la subcategoría (AAai). ............................................. 589
Tabla 211: Frecuencias y porcentajes de enunciados de la subcategoría (AAp). ............................................. 590
Tabla 212: Frecuencias y porcentajes de enunciados de la subcategoría (AAoa). ........................................... 591
Tabla 213: Frecuencias de enunciados por categoría (UT) y subcategorías. ................................................... 593
Tabla 214: Categorías y subcategorías “uso de las tecnologías”. ................................................................. 593
Tabla 215: Frecuencias y porcentajes en enunciados de la subcategoría (UTcp). ............................................ 594
Tabla 216: Frecuencias y porcentajes en enunciados de la subcategoría (UTac). ............................................ 595
Tabla 217: Frecuencias y porcentajes en enunciados de la subcategoría (UTup). ............................................ 596
Tabla 218: Frecuencias y porcentajes en enunciados de la subcategoría (UTae). ............................................ 598
Tabla 219: Frecuencias y porcentajes en enunciados de la subcategoría (UTdp). ............................................ 600
Tabla 220: Definición conceptual utilizado en el análisis de la categoría (RS) y subcategorías. ........................ 601
Tabla 221: Frecuencias y porcentajes categoría y subcategorías “realización de sesiones de estudio”. .......... 601
Tabla 222: Frecuencias y porcentajes de enunciados de la subcategoría (RSee). ........................................... 602
Tabla 223: Frecuencias y porcentajes de enunciados de la subcategoría (RSoh). ........................................... 608
Tabla 224: Frecuencias y porcentajes de enunciados de la subcategoría (RSsa). ........................................... 609
Tabla 225: Descripción de conceptos generales para el análisis de categorías (TH) y subcategorías. ............... 612
Tabla 226: Frecuencias de enunciados por categorías y subcategorías “transferencias hábitos escolares”. .... 612
Tabla 227: Frecuencias y porcentajes de la subcategoría (THae). ................................................................. 613
Tabla 228: Frecuencias y porcentajes de la subcategoría (THre). ................................................................. 618
Tabla 229: Frecuencias y porcentajes de la subcategoría (THca). ................................................................. 624
Tabla 230: Triangulación de variables del estudio exploratorio. ................................................................. 635
Tabla 231: Resumen de los resultados del estudio descriptivo. ................................................................. 641
Tabla 232: Agrupación de categorías y subcategorías por afinidad. ............................................................. 655
Índice de Gráficos

Gráfico 1: Conexión a Internet. Fundación Telefónica (2011) .......................................................... 194
Gráfico 2: Utilización de Internet por los alumnos. Sánchez y otros (2010) ........................................ 196
Gráfico 4: Autoevaluación del profesorado en TIC y su aplicación al aula. Area (2011) ...................... 198
Gráfico 5: Necesidades de formación del profesorado. Area (2011) ........................................................ 198
Gráfico 6: Formación reglada y no reglada por sectores. MECD (2012). Elaboración propia ............. 235
Gráfico 7: Media de alumnos por ordenador (primaria) en centros públicos. MECD (2012) ............ 242
Gráfico 8: Media de alumnos por ordenador (secundaria y FP) en centros públicos. MECD (2012) ........ 242
Gráfico 10: Utilización de Internet de los niños de 10 a 15 años. MECD (2012) ..................................... 247
Gráfico 14: Composición de la muestra según género .......................................................... 435
Gráfico 15: Histograma de edad .................................................. 436
Gráfico 16: Composición de la muestra según independencia familiar.............................................. 436
Gráfico 17: Composición de la muestra según forma de vida con o sin pareja .................................. 436
Gráfico 18: Composición de la muestra según trabajo actual ............................................................... 437
Gráfico 19: Composición de la muestra según tipo de jornada ......................................................... 437
Gráfico 20: Composición de la muestra según nivel de estudios ...................................................... 439
Gráfico 21: Composición de la muestra según repetidor de curso ..................................................... 440
Gráfico 22: Composición de la muestra según repetidor de curso por género .................................. 440
Gráfico 23: Relación trabajo con tiempo de estudio diario ............................................................... 457
Gráfico 24: Relación presentados a oposición con tiempo de estudio diario ...................................... 458
Gráfico 25: Relación edad con independencia familiar ..................................................................... 459
Gráfico 26: Relación edad con trabajo actual ..................................................................................... 459
Gráfico 27: Relación edad con tiempo preparando la oposición ....................................................... 460
Gráfico 28: Edad y haberse presentado a alguna oposición .............................................................. 460
Gráfico 29: Perfil grupal de variables controladas por distintos cuestionarios estandarizados ............... 462
Gráfico 30: Diagrama de medias. BFQ: Tesón según independencia familiar ................................... 476
Gráfico 31: SPV: Practicidad según trabajo actual ............................................................................. 479
Gráfico 32: SPV: metas según trabajo actual ..................................................................................... 479
Gráfico 33: MMPI: ansiedad según tiempo de preparación ............................................................... 480
Gráfico 34: SPV, metas según repetidor de curso .............................................................................. 484
Gráfico 35: MMPI, ansiedad según presentado/no presentado a examen ........................................ 485
Gráfico 36: Utilización de materiales según grupo de investigación .................................................. 495
Gráfico 37: Orden de utilización de los recursos de la plataforma (valores medios por usuario) ....... 496
Gráfico 38: Medias del número de accesos/sujeto a los recursos de la plataforma ............................... 497
Gráfico 39: Problemas aducidos por la escasa utilización de la plataforma ......................................... 499
Gráfico 40: Rendimiento pretest. Diagrama ....................................................................................... 504
Gráfico 41: Rendimiento pretest. Histograma ................................................................................... 504
Gráfico 42: Rendimiento postest. Diagrama ....................................................................................... 504
Índice Gráficos

Gráfico 43: Rendimiento postest. Histograma ................................................................. 504
Gráfico 44: Distribución de participantes por grupos experimental y control. ................. 505
Gráfico 45: Incremento del rendimiento por subgrupos control y experimental................. 507
Gráfico 46: Subgrupos de sujetos en función de su rendimiento-pretest............................ 508
Gráfico 47: Incremento del rendimiento por subgrupos de nivel pretest............................ 509
Gráfico 48: Dispersión entre valores pretest-postest (incremento) por el uso de la plataforma. 510
Gráfico 49: Perfil obtenido IHE. No satisfactorio (S). ....................................................... 522
Gráfico 50: Sujetos con nivel no satisfactorio en la escala de sinceridad del IHE ................ 522
Gráfico 51: Perfil obtenido IHE. Satisfactorio (S). ............................................................ 526
Gráfico 52: Comparativa entre los resultados de “sinceros” “no sinceros”. ......................... 526
Gráfico 53: Planificación del estudio según sinceridad (IHE). ........................................ 528
Gráfico 54: Diferencias en utilización de materiales por género. ....................................... 530
Gráfico 55: Sinceridad. Diferencias entre los que se han presentado o no a la oposición. ..... 533
Gráfico 56: Asociación entre mentira del MMPI-2 y sinceridad del IHE ............................ 535
Gráfico 57: Diferencia de perfil por grado de sinceridad. ............................................... 537
Gráfico 58: Tamaño de los conglomerados del modelo. .................................................... 542
Gráfico 59: Datos complementarios de los informantes. ................................................ 547
Gráfico 60: Categorías y frecuencias totales por subcategorías ........................................ 552
Gráfico 61: Porcentaje de enunciados por subcategorías de (AE) ..................................... 554
Gráfico 62: Porcentaje de enunciados por subcategorías de (AP). .................................... 558
Gráfico 63: Variables relacionadas con distintos fines y significados del estudio................ 564
Gráfico 64: Porcentaje de enunciados por subcategorías de (EA). .................................... 566
Gráfico 65: Porcentaje de enunciados por subcategorías de (AC). .................................... 577
Gráfico 66: Porcentaje de enunciados por subcategorías de (AA). .................................... 585
Gráfico 67: Porcentaje de enunciados por subcategorías de (UT). .................................... 593
Gráfico 68: Porcentaje de enunciados por subcategorías de (RS). .................................... 602
Gráfico 69: Porcentaje de enunciados por subcategorías de (TH). .................................... 612
Gráfico 70: Percepción de distintas variables escolares por parte del adulto ....................... 621
Gráfico 71: Percepción del adulto sobre los profesores durante su etapa escolar ................ 621
Gráfico 72: Percepción, por género, de los profesores ..................................................... 622
Gráfico 73: Agradecimiento del adulto por el estudio durante la etapa escolar .................... 622
Gráfico 74: Agradecimiento por el estudio en la etapa escolar según el adulto, (por género). 622
Gráfico 75: Nivel de satisfacción total del adulto con su etapa escolar .............................. 623
Gráfico 76: Nivel de satisfacción del adulto con su etapa escolar, (por género) ................... 623
Gráfico 77: Comparativa en la percepción de distintos atributos por profesores y alumnos . 624
Índice de Figuras

<table>
<thead>
<tr>
<th>Figura</th>
<th>Descripción</th>
<th>Página(s)</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1</td>
<td>Contexto y áreas donde se desarrolla la educación no formal. AAVV y elaboración propia</td>
<td>112</td>
</tr>
<tr>
<td>2</td>
<td>Distintos aspectos tratados en el capítulo</td>
<td>130</td>
</tr>
<tr>
<td>3</td>
<td>Interrelación entre variables.</td>
<td>223</td>
</tr>
<tr>
<td>4</td>
<td>Dificultades en la implantación de tecnologías en la escuela. Adaptado de Area (2004, 24)</td>
<td>253</td>
</tr>
<tr>
<td>5</td>
<td>Descompensación entre equipamiento, utilización y formación del profesorado.</td>
<td>266</td>
</tr>
<tr>
<td>6</td>
<td>Conocimientos que deberá tener un docente virtual. Tomado de Barberá y Badia (2004, 29)</td>
<td>271</td>
</tr>
<tr>
<td>7</td>
<td>Factores que afectan al aprendizaje presencial y virtual. Barberá y Badia (2004, 42)</td>
<td>281</td>
</tr>
<tr>
<td>8</td>
<td>Interrelación entre variables en comunicación a distancia. Elaboración propia.</td>
<td>294</td>
</tr>
<tr>
<td>9</td>
<td>Distintas fases de adecuación/deserción en formación en línea. Elaboración propia</td>
<td>304</td>
</tr>
<tr>
<td>10</td>
<td>Variables críticas en un diseño formativo en Red. Cabero y otros (2006, 17)</td>
<td>312</td>
</tr>
<tr>
<td>11</td>
<td>Modelo híbrido. Martyn (2003, 19)</td>
<td>318</td>
</tr>
<tr>
<td>14</td>
<td>Elementos que determinan el desarrollo y puesta en práctica de una acción b-learning</td>
<td>321</td>
</tr>
<tr>
<td>15</td>
<td>Estructura general (síntesis) de un modelo b-learning. Aguado y Arranz (2005, 82-87)</td>
<td>322</td>
</tr>
<tr>
<td>16</td>
<td>Dimensiones de un modelo integral en el uso de las nuevas tecnologías. Area (2005, 203)</td>
<td>323</td>
</tr>
<tr>
<td>17</td>
<td>Tipos de investigación según el objetivo de la misma. Bisquerra y otros (2009, 119)</td>
<td>352</td>
</tr>
<tr>
<td>19</td>
<td>Tipos de diseños secuenciales. Adaptado de Creswell (2003, 18)</td>
<td>363</td>
</tr>
<tr>
<td>20</td>
<td>Diseño estructural del estudio cuasiexperimental.</td>
<td>372</td>
</tr>
<tr>
<td>21</td>
<td>Esquema de análisis de datos Inventario Hábitos de Estudio (IHE)</td>
<td>378</td>
</tr>
<tr>
<td>22</td>
<td>Fases y etapas de la investigación cualitativa. Rodríguez y otros (1996, 64)</td>
<td>385</td>
</tr>
<tr>
<td>23</td>
<td>Continuo con distintas técnicas de investigación Del Rincón y otros (1995, 36)</td>
<td>386</td>
</tr>
<tr>
<td>24</td>
<td>Mapa conceptual sobre creencias y actitudes. AAVV. Elaboración propia.</td>
<td>390</td>
</tr>
<tr>
<td>25</td>
<td>Interrelación y limitaciones entre los distintos elementos del informante en la entrevista</td>
<td>393</td>
</tr>
<tr>
<td>26</td>
<td>Pantalla de trabajo del programa informático utilizado en el análisis cualitativo</td>
<td>396</td>
</tr>
<tr>
<td>27</td>
<td>Proceso para construir un cuestionario. Sampieri y otros (2010, 212)</td>
<td>409</td>
</tr>
<tr>
<td>30</td>
<td>Lector de USB</td>
<td>427</td>
</tr>
<tr>
<td>31</td>
<td>Tarjeta personalizada</td>
<td>427</td>
</tr>
<tr>
<td>32</td>
<td>Esquema general del estudio IHE</td>
<td>520</td>
</tr>
<tr>
<td>33</td>
<td>Esquema del estudio IHE modificado</td>
<td>524</td>
</tr>
<tr>
<td>34</td>
<td>Modelo clásico sobre la motivación. Campillo (1973). Elaboración propia.</td>
<td>584</td>
</tr>
</tbody>
</table>
Las oposiciones suponen una de las salidas laborales que muchas personas se plantean como medio de afrontar su futuro profesional. Este tipo de preparación se realiza, particularmente, en un contexto de formación de adultos, en enseñanzas no regladas. En la presente investigación nos hemos centrado en el área de oposiciones para el acceso a la escala básica de las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad del Estado (en adelante FFCCSE). En el capítulo 5 se describen las características de este tipo de oposición, por lo que aquí haremos un breve esbozo de los principales motivos que suscitan y guían esta investigación.

En general, estos alumnos abordan el estudio con falta de estrategias básicas de aprendizaje, (planificación, autonomía, utilización deficiente de las TIC…) y una acusada reticencia a modificar pautas de conductas y actitudes que afectan negativamente al propio rendimiento. ¿A qué puede ser debido que estos planteamientos de estudio sean tan objetivamente ineficaces? ¿Qué lógica subyace en las actitudes, generalmente refractarias, para modificar las estrategias de estudio ante resultados manifiestamente deficientes? ¿En qué medida puede contribuir un programa formativo apoyado en una metodología b-learning, facilitar la autonomía en el estudio, la autorregulación en el aprendizaje y elevar el rendimiento? Y si aumenta aquel, ¿quién es, cómo y por qué conseguirán ese mayor rendimiento? Bartolomé (2002, 37) afirma que: “El modelo semipresencial trata de recoger las ventajas del modelo virtual tratando de evitar sus inconvenientes. Aprovecha la importancia del grupo, el ritmo de aprendizaje y el contacto directo con el profesor de la enseñanza presencial, pero trata de desarrollar en los alumnos la capacidad de autoorganizarse (…) y estilos de aprendizaje autónomo”. Por nuestra parte, con la presente investigación, pretendemos situarnos en otro epicentro de la práctica educativa que nos permita intentar algún tipo de mejora o cambio (Latorre, Del Rincón y Arnal, 2005, 56) “(…) entre lo que creemos que debe ser la educación y lo que realmente es”.

Estructura general de la introducción. Para una mejor comprensión y lectura del estudio e investigación realizada que, en forma de resumen, recoge las siguientes páginas, se hará un breve recorrido por los distintos capítulos, haciendo referencia a aquellos aspectos que nos han parecido más notables, remitiendo, no obstante, para su ampliación y/o consulta al texto allí desarrollado.

En el resumen se incluirán, cuando se estime procedente, partes de textos literales desarrollados en distintos capítulos, dado que consideramos que cualquier modificación desvirtuaría, previsiblemente, la idea original.
Resumen

Esquema general de contenidos por capítulos

**MARCO CONCEPTUAL**

**CAP. 1**
ENSEÑANZA NO REGLADA

Se pretende mejorar rendimiento a través de:

- Afrontamiento de estudio ineficaz.
- Dependencia del experto.
- Dificultades de aprendizaje.
- Estrategias de estudio deficientes.
- Resistencia al cambio.
- Abandono prematuro.

Se observa en el alumno adulto:

- Reproducción de modelos escolares en otros contextos de aprendizaje.

**CAP. 2**
LA ESCUELA EN SU CONTEXTO.
CREENCIAS, ACTITUDES, TRANSFERENCIAS...

**CAP. 3**
NUEVAS TECNOLOGÍAS
LAS TIC EN LA ESCUELA PROFESORES, ALUMNOS
DIDÁCTICAY METODOLOGÍA...

**CAP. 4**
MODELO
*B-LEARNING*

**MARCO APLICADO**

**CAP. 5**
DISEÑO METODOLÓGICO

**CAP. 6**
INVESTIGACIÓN: DATOS Y RESULTADOS

**CAP. 7**
CONCLUSIONES, LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN FUTURAS
CAPÍTULO 1. La formación no reglada

A principio de los años 70 del pasado siglo XX comienzan a hacerse familiares en la literatura pedagógica los términos “formal”, “no formal” e “informal”\(^2\). Detrás de esta conceptualización sobre otras formas de aprendizaje más allá de los sistemas institucionalmente reglados, se encuentran los primeros trabajos de Coombs y Ahmed (1974). En la práctica, esta delimitación conceptual no hacía más que evidenciar los distintos tipos de educación a los que estaba sometido -más bien inconscientemente- el individuo en el contexto social en el que se desarrollaba su vida cotidiana. Coombs (1985), refiriéndose a los prolegómenos contextuales de este fenómeno señala que en la década de los setenta:

a) Existe ya en muchos países más actividad de educación no formal de la que pudieran dar cuenta las propias autoridades educativas de cada país. Esto se refleja en la tentativa de recopilar datos a través del Consejo Internacional para el Desarrollo Educativo (ICED), por sus siglas en inglés, los cuáles dejaban vislumbrar la verdadera dimensión de este fenómeno educativo, y:

b) Que en esa misma década, la educación no formal alcanza un importante auge, según los datos avalados por el citado ICED, y por numerosos estudios e informes que se realizaron en esa época. La mayoría de los programas y actividades se orientaban a la solución práctica de problemas que afectaban a determinados ámbitos comunitarios de producción, educación o desarrollos locales.

Esta expansión de los sistemas no formales de formación ha continuado y ha venido adquiriendo un especial protagonismo en las dos últimas décadas, a tal punto -si bien por razones particularmente económicas- de ser objeto de un tratamiento específico y reiterado en muchos de los documentos europeos realizados por organismos especializados en formación. Vamos a intentar describir, brevemente, a lo largo de este capítulo el recorrido histórico y los puntos de convergencia de lo que se viene definiendo como lo educativamente “formal”, “no formal” e “informal”; la interrelación entre los distintos conceptos, las supuestas divergencias y, al mismo tiempo, las numerosas afinidades y la interdependencia que configuran un sistema de formación administrativamente escindido, con una praxis a caballo entre lo oficial -del sistema educativo formal- y el estatus de oficiosidad al que se somete a las enseñanzas no regladas en tanto que educación no formal.

\(^2\) Utilizaremos, indistintamente, los términos “reglada” y “formal” con el mismo valor conceptual al referirnos a las distintas modalidades y niveles de enseñanzas oficiales, con un pénsum definido, en tanto que utilizaremos, por simplificar, un criterio inclusivo al referirnos a enseñanzas o formación “no formal” o “no reglada” al aludir a todas aquellas enseñanzas excluidas del catálogo de títulos oficiales.
Resumen

La formación no reglada, como veremos, alcanza un especial auge en nuestro país en la década de los 90. La entrada de España en la antigua Comunidad Económica Europea (CEE) en 1986, y el tratamiento particular de la que fue objeto a través de los Fondos de Cohesión, produjeron un “efecto llamada”, con tintes especialmente mercantilistas que marcaron un antes y un después en este tipo de formación, -que obviamente ya existía, si bien con unas características muy concretas-, y cuyo declive se ha iniciando por distintos motivos, particularmente económicos, en la segunda década del siglo XXI.

La marginalidad accesoria en la que el sistema no formal se desarrolla actualmente, puede considerarse como un fenómeno relativamente reciente, ligado a la implantación de los sistemas escolares modernos que, entre otros fines y objetivos, suplantaban con conocimientos generalistas la formación gremial, tradicionalmente ligada a la especialización y sujeta a un sistema limitado de producción; estas circunstancias resultaban lesivas para una nueva etapa social, industrial y económica, iniciada en las revueltas y revoluciones europeas de los siglos XVIII y XIX. En estos cambios sociales, no pocas veces dramáticos, emerge un modelo de escuela cuya andadura quedaría definitivamente ligada al contexto social, en el que nace como un derecho, se desarrolla como un deber y, fortalecida en su cotidiano quehacer, se perpetúa en lo inalterable.

Con el tiempo, esa escuela parece haberse anclado en una serie de procedimientos escasamente ligados con la realidad circundante. Así, el aislamiento, la teórica y la ortodoxia académicamente regulada, encuentran un escaso eco en las actividades extraescolares, donde la practicidad y a la eficacia en la obtención de resultados se acomodan, sin estridencias, a una sociedad del conocimiento cada vez más extraescolarizado. Lo paradójico de esta situación se da, cuando muchas de las personas adultas, con autonomía y con plena capacidad de decisión, que vuelven a retomar determinados estudios (formación para el empleo, formación continua, formación de adultos, oposiciones…) suelen presentar un patrón de comportamiento, generalmente, dependiente y heterónomo en el aprendizaje, convirtiendo, no pocas veces, la actividad formativa en una especie de reedición en la que se evidencia la intensidad con la que emergen y actúan muchos de los hábitos adquiridos durante el periodo escolar.

Comprobaremos, igualmente, que existe una alta coincidencia entre las prácticas académicas -no así en sus fines y objetivos- de la formación reglada y no reglada. Que, a su vez, cualquier innovación metodológica, tecnológica o didáctica suele tener en la escuela un escaso predicamento, toda vez que contravienen las formas tradicionales de enseñanza-aprendizaje que forman parte del acervo de la cultural escolar por la que el adulto ha transitado durante un largo
Resumen

periodo de su vida. Así, en la práctica, gran parte de la formación no reglada se convierte, subsidiariamente, en una prolongación metodológica del sistema educativo formal.

Este mimetismo, en las formas y en los fines, tiende a obviar que los aprendizajes se realizan en tantos contextos como oportunidades diarias puedan brindarse. De hecho, la mayoría de aquellos pertenecen al universo de lo cotidianamente informal; “invisible” (Cobo y Moravec, 2011), aprendidos y aprehendidos tan sustancial como inconscientemente con tal intensidad y consistencia que, como le acontecería a Jamal Malik³, no se sabe de su utilidad hasta que no surge, circunstancialmente, el contexto adecuado de reproducción.

CAPÍTULO 2. Un paseo por la escuela

¿Por qué a los niños no les gusta ir a la escuela? Con este sugestivo título Willingham (2011) plantea una cuestión para la que la mayoría de los adultos -según en qué grado se pueda estar de acuerdo con tal afirmación-, aduciríamos tantos motivos a favor o en contra como, escudriñando en los propios recuerdos, nos fuera posible evocar. Sin embargo y pasada una etapa inicial de adaptación, generalmente a la mayoría de los niños no les gusta, -más bien todo lo contrario-, el nuevo entorno en el que han de pasar algunas horas al día descubriendo y ensayando nuevas habilidades personales en un contexto intencionalmente lúdico y, muy especialmente si, como afirma Willingham (2011, 37) “(...) el alumno o alumna experimenta la sensación agradable que produce resolver un problema”. Y un problema, previsiblemente, lo es tanto más cuanto de menos recursos se dispongan para poder resolverlo en las circunstancias en el que dicho problema se plantea. Por la importancia que tiene para el presente estudio, vamos a analizar esta cuestión con más detenimiento.

Un problema, o lo que definimos como tal, sería un “(...) conjunto de hechos o circunstancias que dificultan la consecución de algún fin” (RAE, tercera acepción), y cuyo planteamiento, esencialmente, suscita una serie de dudas, provoca una serie de preguntas y, generalmente, apoyados en la experiencia y/o la reflexión, promueve una serie de posibles soluciones que entendemos como adecuadas o satisfactorias si tal problema se desvanece. Si, por el contrario, la dificultad supera reiteradamente los recursos aprendidos para afrontar con éxito las posibles soluciones -la incógnita irresoluble, lo enigmático del planteamiento-, el problema se transforma en una disyuntiva, en una contrariedad que absorberá la atención poco más allá del tiempo en el que se alcanza la certeza de lo inexorable. Generalmente cualquier ³En la película Slumdog Millionaire (2008), el protagonista, Jamal, es un joven de Bombay, pobre y con escasa formación, que está a punto de ganar en un concurso una importante suma de dinero; una cifra a la que personas muy eruditas nunca se han aproximado ni remotamente. Jamal contesta las preguntas del concurso en base a sus experiencias personales, de hechos y acontecimientos de su propia vida, de lo que ha visto, vivido y aprendido en las calles en diversos contextos y situaciones.
Resumen

traba que consume energía y, en lo tocante al orden personal, genera disfuncionalidades cognitivas y/o de tipo emocional, antes de asumirse como una situación perturbadoramente endémica, se abandona. Esta situación repetida en el tiempo se convierte entonces en lo que podríamos definir como una “situación problemática”.

De lo anteriormente expuesto podríamos deducir que, formalmente al menos, algo parecido ocurre para muchos de los alumnos en la medida en la que permanecen más tiempo en el tránsito, particularmente obligatorio, del sistema educativo. ¿En qué momento y bajo qué circunstancias un determinado alumno empieza a perder interés por la escuela y sentir como algo ajeno lo que esta transmite? No sería aventurado afirmar que, probablemente, coincide en el tiempo en el que dicho alumno comienza su particular acumulación de “incógnitas irresolubles” y su deriva hacia una, más que probable, “situación problemática”. Esta circunstancia es vivida de muy diferente forma por el alumno y por la escuela. Esta, como agente, puede definir y redefinir unilateralmente tal situación, en tanto que aquel como sujeto -objeto de tal definición- quedará incluido en determinadas categorías como: escasamente capacitado, alumno normal, del montón, despistado, exitoso o brillante, según unos criterios tan estereotipados como dudosamente fundamentados, generalmente, en la experiencia docente.

La escuela se mueve continuamente en proposiciones y planteamientos, facilitando además de aquellos datos -via curricular- que se consideran pertinentes para el caso, una serie de claves -no curriculares- dirigidas a que el alumno averigüe (las más de las veces por ensayo-error) qué resultados se esperan, y además aprenderá, especialmente, que estos serán tanto más adecuados cuanto más convergentes sea lo explícito (la tarea) y lo implícito (el cómo, cuándo y dónde se realiza). Raras veces entre los presupuestos normativos suelen plantearse cuestiones como “el por qué” o “el para qué” de la mayoría de las actividades escolares. Quizás porque lo anfibológico de las posibles respuestas puedan resultar demasiado obvias y perturbadoras.

La pregunta con la que introduciamos este texto, quizás podría haberse planteado de otra forma: ¿Por qué habiendo niños a los que les gusta la escuela terminan aborreciéndola conforme van avanzando por sus distintos niveles?

Una importante rémora que la escuela suele producir en la mayoría de los alumnos es que muchos acaban viviendo el periodo escolar como una experiencia de trámite obligado, lo que unido a la creencia de que la finitud del proceso formativo personal se circunscribe a un tiempo y a un espacio, constituye un poderoso condicionante para el futuro. La influencia que la escuela tiene en la vida -y no solo académica- de las personas, al coincidir estos aprendizajes en un periodo adolescente y altamente influenciable, suele resurgir en un futuro no demasiado
Resumen

lejano al abordar, ya como “adultos desescolarizados”, tareas similares a las realizadas durante la época escolar.

Estas circunstancias nos lleva a plantearnos cuál puede ser la verdadera dimensión de la brecha que separa el periodo obligatorio de la práctica escolar reglada, y la desiderata documental de la Educación Permanente, tan profusamente auspiciada por teóricos de la educación del pasado siglo XX y plasmadas en sendos informes (Faure, 1972; Delors, 1996; Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, 1996. (En adelante OCDE); Unión Europea, 2010), cuya principal intención parecía ser poner de manifiesto la obsolescencia de un paradigma que establecía (Lancho, 2009, 12) “(...) un espacio y un tiempo educativos fuera de los cuales no eran esperables aprendizajes relevantes ni para la persona ni para la sociedad”. En este sentido, la preconizada aspiración competencial de “aprender a aprender”, (Commission of the European Communities, 2005), en forma de capacidad para organizar, proseguir y persistir en el propio aprendizaje, ve alejarse, aún en sus previsiones más pesimistas⁴, la participación del adulto en los programas formativos establecidos dentro del marco pretendidamente continuista de la formación a lo largo de la vida (lifelong learning). Y España no es una excepción.

Las propuestas generales que presiden las políticas europeas en lo referente a la mejora de la calidad y eficacia de los sistemas educativos, tampoco parecen dar los resultados esperados, al margen de los indicadores cuantitativos que recogen informes como PISA (Program for International Student Assessment) que, simplemente, “miden” el estado de la cuestión, pero no profundizan en la génesis de la misma. En España, por poner cifras a esta situación (Instituto Nacional de Estadística, 2010. Encuesta de Población Activa, 2º trimestre), 12.881.100 de personas mayores de 16 años (el 33,5% de la población), no poseen titulación de enseñanza básica obligatoria. Esta misma encuesta, a su vez, cifraba en 13.459.400 los trabajadores (próximo al 60% de la población activa en esas fechas) que no habían recibido preparación para el desempeño, cualificado o no, de un puesto de trabajo.

Si partimos del supuesto de que la actividad educativa a lo largo de la vida afecta a todos los niveles de edad y no se circunscribe a un momento y circunstancia concreto, vistos los indicadores que marcan las cifras anteriormente expuestas, no parece aventurado afirmar que la integración del conocimiento y el aprendizaje a lo largo de la vida, no se encuentra ni tan

⁴La UE no ha alcanzado en 2010 el objetivo del 12,5% previsto en participación de personas adultas entre 25 y 64 años en el aprendizaje permanente, habiendo realizado, en ese sentido, nuevas previsiones para el año 2015. El indicador de referencia, que alcanzó en el año 2006 el 9,7%, ha dejado de aumentar, e incluso ha bajado hasta el 9,3% en 2009, y el 9,1% en 2010. En ese mismo periodo, España se ha situado en el 10,4%, entre 2006 y 2009. Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Informe sobre la Formación Permanente en España 2011.
Resumen

siquiera en vías de aproximarse conceptualmente. Parece, más bien por el contrario, que el mensaje de la finitud del conocimiento, concluido el periodo escolar obligatorio, tiene un importante calado y perpetuidad en el tiempo, lo que significa, en la práctica, una importante dificultad añadida si se pretende cambiar o modificar actitudes al respecto, exclusivamente, a través de programas de formación dirigidos a estos colectivos adultos.

Previsiblemente factores como la motivación, la confianza en sí mismo, el autoconcepto, el conocimiento o habilidades previas, unido a las experiencias personales y, muy particularmente debido a lo que Willingham (2011, 37) sostiene al afirmar que: “(...) la mente humana no es especialmente hábil para reflexionar (...) Por esta razón, la reflexión no guía nuestra conducta (...) más bien dependemos de nuestros recuerdos, según los cursos de acción que hemos adoptado previamente”. Quizá más que los recuerdos, inevitablemente deformados y reinventados en el tiempo, quede un sedimento escolar en forma de actitudes y conductas que afloran en circunstancias contextuales similares a aquellas en las que se adquirieron. Este resultado final no está exento de una cierta complejidad, entendiendo esta, no tanto como un conjunto de elementos entrecruzados en trópicamente, cuanto la conjunción de praxis que en la escuela se entrelazan con una peculiar urdimbre.

La escuela, como fenómeno social, es compleja y promotora involuntaria de un discurso, tanto más vehementemente cuanto más encontrados los intereses de los distintos grupos que orbitan a su alrededor, tal y como afirman Etxeberria, Caivano, Esteve, Fernández Enguita, García Carrasco, Martínez y otros (1987, 12) “(...) la escuela es criticada por todos y no satisface a nadie, pero nadie quiere perder la influencia sobre ella”. De esta afirmación se derivan inmediatamente una serie de preguntas: ¿quiénes son y qué capacidad de influencia tienen esos “todos”? ¿En qué grado la escuela satisface (sirve) a unos agentes más que a otros? ¿Qué intereses ideológicos se plantean desde diversos grupos de presión o influencia, y hasta qué punto consiguen sus objetivos? Son cuestiones que difícilmente pueden ser respondidas desde una fámula posición, más asistencial que propedéutica.

CAPITULO 3. Las TIC en formación: contextos, características y componentes

Las sociedades modernas se han especializado en la generación de insumos artificiosamente imprescindibles. Aquellas, subsisten y prosperan asentadas en elementos postizos, añadidos que se referencing en hitos de producción, indicadores económicos y estadísticos de consumo como sostén materializado de los logros presentes y el previsible progreso, no menos postizo y artificial, de futuro. Esta cuantificación de los bienes y servicios producidos-consumidos parece haber configurado la fisonomía cultural de las últimas décadas en una sociedad globalizada en lo económico, y con una tendencia globalizadora en los usos y
costumbres, con individuos cada vez más protagonistas de su propio anonimato. El vasto mercado de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) ha atraído y concentrado a su alrededor a grandes grupos financieros y de poder -“los señores del aire”- (Echeverría, 1999; Sanz, 2006) que intentan afianzar determinados valores, afines a intereses mercadotécnicos, a través de los medios de comunicación de masas en general, y la facilitación del manejo de tecnologías versátiles, de uso cotidiano, en particular. Una especie de adicción tecnófila de aparente inocuidad.

El siglo XXI está asistiendo a la consolidación del uso generalizado de estas tecnologías -intencionalmente domésticas-, que posibilitan a grandes segmentos de la población formar parte de amplias redes de comunicación que, ociosa o diligente, en cualquier caso, generan valiosa información personal en forma de datos diversos y dispersos. Los “internautas” vierten continuamente una información que, virtualizada en un etéreo “ciberespacio”, facilita la definición de perfiles y tendencias consumistas, a través de gustos, carencias, aspiraciones, dudas o temores. Una forma nada sutil de control social fundamentado en la satisfacción de necesidades, reales, impuestas, inducidas o exquisitamente sugeridas. Desde esta perspectiva bien se podría hablar, con propiedad, más que de amplias redes sociales de comunicación, simplemente, de amplios segmentos sociales atrapados en las redes. Una forma opulenta de incomunicación.

Por otro lado, la yuxtaposición de los actores en este entramado o la escasa sustantividad que se deriva del exceso de información no controlada, paradójicamente, genera, por exceso, un tipo de analfabetismo suntuoso -de inforrícos (Aparici 2002; Carrión, 2005)-, no menos excluyente que el generado por la falta de oportunidades de acceso a estas tecnologías para otros sectores indigentes -infopobres-, en tanto que estos últimos pululan, empantanados en finitas probabilidades formativas, aquellos se mueven en infinitas posibilidades desinformativas.

En este sentido, el desequilibrio al que aducíamos en el punto anterior, Echeverría (2008, 176) apunta hacia lo cualitativo del proceso, toda vez que : “Los indicadores del grado de desarrollo de una sociedad de la información no deben limitarse a las herramientas disponibles, lo importante es el uso que la gente hace de dichos instrumentos”. En este sentido cobra especial importancia la introducción de experiencias en diversas etapas de la escolarización obligatoria de conceptos básicos, como la formación continua e informal, ya que estas se sustentan en gran medida en las TIC, siendo uno de los principales recursos Internet. Para Fernández Jiménez, Martín Jaime y Mena, (2010, 161), “(…) resulta cada vez más imprescindible por los rápidos cambios que se están produciendo tanto en entornos laborales, como domésticos y de ocio (…)
Resumen

(periódicos, películas, programas de TV) (…) haciendo de estos recursos una de las principales fuentes de información y formación”.

En este proceso formativo-informativo de las TIC, subyace una orientación economicista (Area, 2005; Bautista, 2010) canalizada a través del ocio, del entretenimiento o de la propia formación. En este capítulo nos hemos centrado en las tecnologías focalizadas en la escuela, y la incidencia que estas tienen o pueden tener en su entorno más próximo (alumnos, profesores, materiales, recursos…), y cómo una situación formativa, tecnológicamente carencial en el sistema escolar, tiene una importante repercusión en el futuro de la formación como adultos.

El adulto difiere del estudiante adolescente en cuanto a intereses, a la par que determinadas características de su personalidad, grado de motivación y necesidades formativas (Mateos, 2001, 137), de tal suerte que “(…) progreza más lentamente en su aprendizaje. Se concentra mucho en su tarea, (…) tiene mucha inseguridad en el rendimiento de su memoria y, (…) anhela dominar la organización del tiempo y los quehaceres nuevos que emprende”. Estas y otras variables parecen influir sensiblemente en el estudio reinitiado en esta etapa. Estas carencias, unidas a las metodológicamente propias de las TIC, se evidencian, particularmente, cuando el adulto se enfrenta a alguna situación de aprendizaje en alguna de las modalidades a distancia, donde el concurso de las tecnologías es fundamental. En estas circunstancias las tasas de abandono alcanzan porcentajes más que significativos.

CAPÍTULO 4. El b-learning como modalidad formativa

Si bien en este capítulo nos hemos centrados, especialmente, en la modalidad de formación b-learning, -más concretamente en los elementos nucleares que componen y condicionan, formal y operativamente, esta modalidad formativa-, se ha estimado necesaria hacer una revisión sintética de la modalidad e-learning, fundamentalmente por dos motivos: en primer lugar, por la influencia que ha ejercido en las últimas décadas en el ámbito de la formación permanente y de adultos -áreas en las que se centra una parte significativa del presente trabajo-, y en segundo lugar porque, bien que aceptemos la modalidad b-learning como una componenda empresarial paliativa, derivada del dudoso éxito del e-learning (Pascual, 2003), bien porque admitamos que tiene su ascendiente más directo (Bartolomé, 2002; García Aretio, 2009) en la formación presencial -particularmente universitaria-, en ambos casos comparten una serie de elementos comunes (alumnos, profesores, medios y/o recursos…) utilizando, con distinta profusión, acierto y finalidad, soportes tecnológicos, especialmente Internet.
Resumen

Algunos autores convienen en que ni b-learning es mejor que e-learning, ni este último es mejor que aquel, y reducen su eficacia a los fines y objetivos perseguidos y, especialmente, a la metodología utilizada. Esto resulta llamativo si se tiene en cuenta el especial protagonismo que se le ha conferido a la tecnología como epicentro del sistema en ambas modalidades, y que ha convertido el proceso formativo en un tecnocentrismo, para el que la inmensa mayoría de los alumnos no están preparados; bien por falta de experiencia previa; bien porque no reúnen las competencias personales adecuadas; bien por la concurrencia de ambas. Este proceso tecnocéntrico ha provocado, en la práctica, un efecto perverso ya que, probablemente, la utilización viciada de dichas tecnologías, ha delimitado y restado posibilidades (García Aretio y Martín Ibáñez, 1998, 125) para “(…) ampliar las oportunidades de educación a grupos nuevos, hacer el aprendizaje más eficiente y flexible, y enriquecer el proceso de aprendizaje”.

Son muchos y variados los argumentos que se suelen aducir a favor o en contra de la formación a distancia en general, si bien parece existir un consenso en determinados aspectos, siendo uno de los más coincidentes el de haber generado demasiadas expectativas (Carrión, 2005; Cabero, 2006b) difícilmente realizables, habida cuenta la influencia divergente de distintas variables técnicas; de las deficiencias en los diseños instructivos -nulos, laxos o metodológicamente deficientes-, o de aspectos psicosociales inherentes al propio alumno, cuyas consecuencias más evidentes se traducen en una alta tasa de abandono y una escasa reincidencia a la hora de realizar nuevos cursos en esta modalidad.

En este sentido, es necesario considerar la importancia que adquieren en las modalidades a distancia determinadas competencias personales (Bartolomé, 2004), como buscar y encontrar información relevante en la red, desarrollar criterios para valorar esa información, poseer indicadores de calidad, aplicar la nueva información a situaciones reales, trabajar en equipo, compartiendo y elaborando información, planificar en base a informaciones contrastadas y tomar decisiones en grupo. Una serie de habilidades y destrezas, dificilmente transferibles a una modalidad de aprendizaje basada en las TIC, desde un modelo presencial que no contempla entre sus objetivos el considerar, -y aún menos-, potenciar dichas habilidades.

CAPÍTULO 5. Metodología de la investigación. Diseño metodológico

En los cuatro primeros capítulos hemos intentado fundamentar teóricamente el tema de investigación que nos ocupa. Algunos autores cuando no existe un modelo teórico bien definido en la literatura especializada o en investigaciones precedentes, prefieren llamar al marco teórico “marco conceptual o de referencia” (Sampieri, Fernández y Baptista, 2010, 50). La presente investigación se ha realizado en un contexto de enseñanzas no regladas, “no formales”. Esta
Resumen

particularidad, en la práctica, supone, por lo extenso y disperso del área de intereses de este tipo de formación, una importante diversificación teórica. Circunstancia que, en principio, dificulta cualquier tarea aglutinadora que en este sentido se emprenda; de ahí que nos adscribamos, preferentemente, a la puntualización de “marco conceptual o de referencia” por entender esta definición más ajustada a la realidad en la que nos hemos tenido que mover. Esto no significa, lógicamente, que no existan programas, proyectos o planteamientos formativos al respecto; más, por el contrario, esta dispersión y laxitud, -de ahí la dificultad a la que aludimos-, dotan al sistema no reglado de una amplia plasticidad en las propuestas eminentemente aplicadas, flexibles y ajustadas a las demandas formativas de los participantes en este tipo de formación.

No obstante lo anterior, estas circunstancias conllevan, igualmente, no pocos inconvenientes (entre otros la imposibilidad de poner en funcionamiento un proyecto formativo a medio o largo plazo), ya que todo el proceso está continuamente sometido a un sistema necesariamente adaptativo, al albur de las exigencias de un mercado tan competitivo como pedagógicamente pantanoso. La sinopsis contextualizada del fenómeno, pondría al descubierto la preeminencia de objetivos concretos, prácticos y cortoplacistas que suelen presidir muchas de estas acciones formativas, que no hacen sino reforzar las creencias y actitudes que muchos alumnos tienen sobre las expectativas utilitarias y temporalmente limitadas del aprendizaje.

A MODO DE GUÍA: ¿Quién? ¿Qué? ¿Dónde? ¿Cuándo? ¿Por qué? ¿Cómo?

Las distintas fases que se consideraron, antes durante y después de la investigación se recogen, extractadas, en la siguiente tabla-resumen.


<table>
<thead>
<tr>
<th>DISEÑO GENERAL. COMPONENTES ESTRUCTURALES DE LA INVESTIGACIÓN</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>¿Qué se observa?</td>
</tr>
<tr>
<td>¿Qué datos serán necesarios?</td>
</tr>
</tbody>
</table>
Resumen

Una breve aproximación al área problemática

Esta investigación se centra, como ya quedó apuntado, en la formación del adulto que oposita para las FFCCSE. Si bien el estudio, por los actores y las diversas variables intervinientes, podría haber adoptado un enfoque con criterios preeminentemente andragógicos, de formación ocupacional, formación continua o más ampliamente contextuales en los que se desarrolla la formación no reglada o no formal, hemos preferido restringir y delimitar el campo al estudio de un sujeto adulto, en un segmento de edad joven (18-30 años), con niveles de estudio, generalmente, básicos (ESO), que se enfrenta a un tipo de formación (oposiciones), para los que ha de poner en práctica determinadas habilidades intelectuales y competencias personales. Son, precisamente, las actitudes, la manera de afrontar el estudio, los hábitos adquiridos en otros contextos, las creencias, el bajo rendimiento, el aprendizaje utilitario, memorístico, las tasas de abandono o el conocimiento y utilización de las TIC como alternativa de aprendizaje, entre otras variables, las circunstancias que, de alguna manera, guían y definen los objetivos e hipótesis que, finalmente, adoptan un diseño determinado de investigación y no otro.

Todo lo anteriormente expuesto se podría sintetizar en una serie de preguntas para las que no podemos encontrar respuesta si no es a través de un estudio sistemático y en profundidad. Así:

- ¿A qué es debido el escaso interés, cuando no un abierto rechazo que muestran gran parte de los adultos para seguir una formación personal y/o profesional más allá del periodo escolar obligatorio?
- ¿Por qué, llegado el caso, el adulto muestra escasas competencias -y menos interés aún por adquirirlas- que le permitan poder realizar con ciertas garantías de éxito algún tipo de autoaprendizaje?
- ¿Por qué cuando algún adulto vuelve a las aulas muestra un comportamiento altamente dependiente del experto, y repite pautas de aprendizaje similares a las que mantuvo durante su periodo escolar, indistintamente del nivel de estudios adquirido en el sistema formal?
- ¿Por qué muestra una escasa habilidad para superar los obstáculos que se le plantean académicamente, recurriendo, prioritariamente al abandono como respuesta?
- ¿Por qué suele ser refractario a cualquier tipo de innovación en la metodología empleada que se le aleje de lo que, por habituación, considera ortodoxo?
- En definitiva: ¿por qué se afrontan las mayorías de las actividades de aprendizaje como una carga por algún tipo de imposición laboral más que por una necesidad personal?
Resumen

Un problema inducido y reforzado en la práctica

El adulto que reinicia algún tipo de estudio, condicionado por motivos laborales en general, y muy particularmente orientado a algún puesto de la administración pública en particular, se enfrenta a determinadas situaciones académicas de tipo formal, muy similares a aquellas que realizó en la enseñanza reglada durante el periodo escolar obligatorio. Si bien en este nuevo escenario tal formación la aborda con un bagaje de experiencia personal y/o laboral, unos intereses definidos, unos objetivos concretos y, sobre todo, la asunción de involucrarse en un proceso voluntario de aprendizaje, se observa que la mayoría de estas personas presentan un perfil de afrontamiento ante el estudio, muy similar al que, probablemente, utilizara durante los años de escolarización, como se ha comentado frecuentemente, en otros contextos de aprendizaje. Esta sería la parte inducida del problema.

La práctica reforzada suele provenir del contexto en la que la mayoría de estos opositores, inician la preparación: centros más o menos especializados en seguir la estela, exclusivamente, de los exámenes propuestos con anterioridad por las administraciones correspondientes. Estos tipos de establecimientos, en general, se rigen por una normativa tan rigurosa en el ámbito contributivo, como laxa en lo académico, lo que, en la práctica, viene a sumir, generalmente, la actividad formativa en un légamo pedagógico. De esta situación se derivan varias consecuencias, la más lacerante, quizás, aquella que dificulta, en esta segunda oportunidad, que el adulto pueda reformular su propio modelo personal de aprendizaje.

Limitar para avanzar

Cuando se inicia una investigación, y con ella un estudio más detallado de los supuestos problemáticos que suscitan aquella, nos enfrentamos a una constante invitación a profundizar en el tema que nos ocupa, sin otros límites que los que gobiernan nuestra curiosidad u orientan nuestras metas. Un tema que se diversifica, inagotablemente interrelacionado, y que se muestra tanto más inabarcable, cuanto más se intenta avanzar en el objeto-sujeto de investigación.

El atractivo y complementariedad de otros temas, anejos al propio estudio, que orbitan alrededor y que se entrelazan e interpelan continuamente requiriendo, insistentemente, una parte de atención a lo largo del proceso; el postergar y renunciar, siquiera temporalmente, a la amplitud y dispersión que se advina detrás de cada nuevo interrogante, ya supone una importante limitación que se añade al propio desconocimiento y bagaje personal con el que se aborda el proyecto. Esta rémora se traduce, al tomar decisiones, en la necesidad de seleccionar, -

De hecho, como veremos en el capítulo uno, prima el tratamiento empresarial que se le confiere, particularmente desde los años noventa, tanto a nivel administrativo como por muchos de los promotores -especializados en mercadotecnia- de estas “empresas de formación”.

38
Resumen

no siempre de forma acertada- los elementos que mejor puedan ayudar a reconducir el objeto de estudio. Objeto que, con la trabajón multicausal que acompañan a muchos de los fenómenos estudiados, delimitan, ponderan y modifican lo omnímodo de las aspiraciones iniciales hasta transformarlo en un más que moderado ejercicio de atisbo e intenciones.

La tentativa de un diseño metodológico

Una de las primeras cuestiones, desde posiciones menos vehementes, más modestas y realistas, fue abordar qué interés y/o alcance podría tener el problema y tipo de investigación que nos estábamos planteando. Para distintos autores (Travers, 1979; Latorre, Del Rincón, y Arnal 2005; Sampieri y otros, 2010) una investigación debería poder contestar razonablemente a una serie de cuestiones y reunir una serie de premisas que, a modo de filtro, añadirían o restringirían valor a aquella. Así, la investigación debería partir de la observación de un problema real, factible, relevante, resoluble, capaz de generar nuevos conocimientos y problemas, además de su conveniencia y relevancia social. Entendíamos que, si bien en distinto grado, nuestra investigación respondía a todos y cada uno de los criterios propuestos y formaban parte de la estructura en la que pretendíamos sustentar el diseño metodológico, y que a tal efecto lo definimos (Sampieri y otros, 2010, 98) como el “(...) plan o estrategia concebida para obtener la información que se desea* [y que] señala al investigador lo que debe hacer para alcanzar sus objetivos de estudio” (*cursiva en el original).

Sobre la adecuación del diseño, si bien algunos autores lo referencian, particularmente, desde un paradigma cualitativo (Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez, 1996; Denzin y Lincoln, 2005). Consideramos, no obstante, que las distintas propuestas se ajustarían, metodológicamente, a cualquier supuesto de investigación. Desde esta perspectiva, se trataba de encontrar las respuestas precisas que estuvieran a la altura de la pertinencia de las preguntas planteadas:

- ¿Qué diseño será más adecuado a la formación, experiencia y opción ético-política del investigador?
- ¿Quién o qué será estudiado?
- ¿Qué métodos de investigación o indagación se emplearán?
- ¿Qué técnicas y estrategias de investigación se utilizarán para recoger y analizar los datos?
- ¿Cómo permiten los datos que el investigador trate los problemas de la práctica y el cambio?
Las múltiples dimensiones de la realidad social en la que se insertan las investigaciones sobre temas educativos, han de contemplar, necesariamente, una pluralidad multidimensional a la hora de aplicar las distintas técnicas y estrategias en la recogida de datos que será, igualmente, plural. Para Bisquerra, Dorio, Gómez, Latorre, Martínez, Massot y otros (2009, 78) “En la actualidad, el discurso de la integración y complementariedad metodológica supera el de la incompatibilidad paradigmática [necesitándose] (...) un pluralismo de enfoques* (...) sin seguir una sola tendencia metodológica, para ampliar nuestra forma de pensar sobre temas tan complejos como los educativos y resolver los problemas inmediatos” (*cursiva en el original).

Desde estas premisas se planteó un diseño con el concurso de distintos estudios complementarios, con una metodología mixta y un sistema preeminentemente orientado hacia la triangulación de datos como estrategia de validación (Flick, 2004), en tanto que permite analizar desde diferentes perspectivas un mismo tópico. Para Latorre, y otros (2005, 216) estos procesos de contraste suponen, además, “(...) una estrategia altamente eficaz para el control de la credibilidad”.

Los distintos componentes del diseño final se muestran a continuación, de forma necesariamente sintética, remitiendo a la tabla referenciada para su ampliación.

TIPOS DE ESTUDIOS REALIZADOS. BREVE DESCRIPCIÓN

Estudio exploratorio

Los escasos datos y referencias encontradas en estas áreas especializadas, justifica, entendemos, suficientemente este estudio que, en esencia, trataría de responder a la obligada pregunta inicial de: ¿quiénes son? Si bien para Sampieri y otros (2010, 60) este tipo de estudios no constituyen un fin en sí mismos, se ajusta a los objetivos que perseguimos, toda vez que lo que se pretende es “(...) obtener información sobre la posibilidad de llevar a cabo una investigación más completa. [Estos estudios] generalmente determinan tendencias, identifican áreas, ambientes, contextos y (...) relaciones potenciales entre variables”.

Investigación descriptiva

Para McMillan y Schumacher, (2011), la investigación descriptiva se pregunta por el “qué es” o “qué fue”. Para otros autores (Van Dalem y Meyer, 1981, 260) “(...) los estudios descriptivos se limitan a “retratar” los hechos: describe qué sucede, pero no dan cuenta de la razón por la cual los hechos han llegado hasta su estado actual”. Para nuestro enfoque de la investigación nos adscribimos a la definición de Danhke (1989), (en Sabariego y Bisquerra, 2009, 114) para el que “(...) los estudios descriptivos [son] aquéllos que buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis”. Con esta investigación buscamos una vertiente aplicada y, particularmente, propedéutica.

Investigación cuasiexperimental

Los diseños cuasiexperimentales suelen utilizarse cuando no existe la posibilidad -o no se busca explícitamente- un diseño de tipo experimental. Los cuasiexperimentos se caracterizan por desarrollarse en escenarios naturales -estudio de campo- estando sometidos a un control parcial de variables internas y externas. Sería un grupo “intacto”. Para Vázquez Gómez (1981) (en Bisquerra, 2000, 166) “Se han necesitado cerca de 50 años para verificar que la cuasiexperimentación es el grado máximo de control pertinente para el estudio de la educación”. Del grupo experimental se realizó, igualmente, un estudio intragrupo que permitiera comprobar el umbral mínimo, a partir del cual la utilización de la plataforma se hacía más eficiente en clave de rendimiento.

Estudio sobre estrategias de estudio. Inventario de Hábitos de Estudio. (IHE)

En el marco conceptual se incidió, reiteradamente, sobre la génesis que subyace en determinados hábitos, actitudes y formas de afrontamiento del estudio. Allí comprobamos como...
distintos autores aludían a la metodología directiva y memorística que se utiliza proliﬁcamente en la escuela como generadora de estrategias de estudio inadecuadas o deficientes, y que pueden condicionar las posibilidades de éxito en otros contextos extraescolares.

**Análisis cluster**

Con este análisis se pretendía dotar de complementariedad a la investigación. Para ello agrupamos a los sujetos de la muestra con un criterio de semejanza/desemejanza en una serie de variables que estimamos como predictoras del rendimiento, de forma tal que los grupos resultantes contuvieran sujetos internamente homogéneos en los predictores (intragrupo), pero que, a su vez, difirieran significativamente (p<,05) de forma intergrupal.

**Estudio cualitativo. Entrevistas semiestructuradas**

Definimos la entrevista como un método de investigación cientíﬁfica que recoge información verbal con una finalidad determinada. En el diseño mixto con el que hemos trabajado, la entrevista no estructurada (Buendía, Colás y Hernández Pina, 2010) se muestra como la técnica más adecuada en la entrevista cualitativa. La entrevista semiestructurada que utilizamos en nuestra investigación, comparte las características de las entrevistas no estructuradas que para Sampieri y otros (2010), formalmente consiste en una conversación entre el entrevistador y el entrevistado, -necesariamente asentada en la autonomía de este último-, en tanto que es el sujeto que tiene la información y que constituyen la base de la comprensión de aquello que busca o solicita el entrevistador.

**Sistema de creencias y actitudes**

Hemos considerado necesario, para una mejor y mayor comprensión de la información recopilada durante la entrevista y el posterior contraste de estos datos con los obtenidos por otras técnicas, realizar un breve análisis general sobre las creencias y actitudes que forman parte del mundo particular del informante (Ortega y Gasset, 1977, 22), toda vez que, “(…) muestra conducta, incluso la intelectual, depende de cuál sea el sistema de nuestras creencias auténticas. En ellas ‘vivimos, nos movemos y somos’. Por lo mismo, no solemos tener conciencia expresa de ellas, no las pensamos, sino que actúan latentes”.

**Población y muestra, cuantitativa y cualitativa**

Para Sampieri y otros (2010) básicamente, hay dos tipos de muestras: las no probabilísticas y las probabilísticas que, a su vez, se corresponden con sendos modelos de estudios y métodos de investigación. Por su parte Bisquerra y otros (2009, 148) consideran el muestreo no probabilístico como “(…) un procedimiento de selección informal de la muestra, en función del investigador”. El muestreo por accesibilidad es “(…) un muestreo frecuente en
Resumen

ciencias sociales y en investigación educativa. El caso más frecuente de este procedimiento es el de utilizar como muestra a individuos a los que se tiene facilidad de acceso” (cursiva en el original). La muestra con la que se ha trabajado para el estudio está compuesta por 146 opositores (N=146). Se trata, de una muestra “por conveniencia”. Se ha seleccionado a los sujetos por su accesibilidad, disponibilidad y adecuación a los distintos objetivos de la investigación.

Otro tanto ocurre con la muestra seleccionada para el estudio cualitativo, donde la elección/selección de participantes (Goetz y LeCompte, 1988, 87), se podrá realizar en función de la conveniencia del investigador, por lo que estos procedimientos “(…) pueden variar desde las rigurosas estrategias aleatorias o de estratificación, pasando, por técnicas semiestructuradas hasta estrategias informales de selección [o] mediante voluntarios”.

Recogida de datos. Breve definición de instrumentos y alcance

En función de los distintos estudios previstos, se utilizaron una serie de instrumentos, para cuya descripción técnica, aplicación y alcance, por lo extenso, remitimos al capítulo correspondiente. Aquí Indicamos, de forma muy sintética, su relación y vinculación con cada estudio realizado.

Extracto. Tabla 76 (p. 401). Elaboración propia.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Tipos de estudio.</th>
<th>Exploratorio</th>
<th>Descriptivo</th>
<th>Cuasiexperimental</th>
<th>Etnográfico</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Instrumentos para recogida de datos.</td>
<td>Cuestionario</td>
<td>Cuestionario</td>
<td>Plataforma informática</td>
<td>Entrevistas semiestructuradas.</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Tests estandarizados</td>
<td>Tests estandarizados</td>
<td>Pruebas objetivas, (pretest y postest)</td>
<td>Registro informático de grabación.</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>Cuestionario</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>Tests estandarizados</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>Plataforma informática</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Finalidad de cada instrumento.

Cuestionario estandarizado “Biodata”: Obtener datos generales y/o específicos de la muestra.

Plataforma informática: (Moodle) soporte de recursos didácticos informatizados.

Tests estandarizados: Obtener distintos perfiles específicos de la muestra.
TESTS Estandarizados.
Tipo de prueba aplicada

<table>
<thead>
<tr>
<th>Tipo de prueba aplicada</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>IHE. Hábitos de estudio</td>
</tr>
<tr>
<td>SPV. Valores personales.</td>
</tr>
<tr>
<td>FACTOR “g” 2 y 3. Inteligencia general.</td>
</tr>
<tr>
<td>BFQ. Personalidad.</td>
</tr>
</tbody>
</table>

OBJETIVOS GENERALES Y ESPECÍFICOS

Debido a la diversidad de estudios planteados en la investigación y los objetivos que con ellos se persiguen, en este apartado expondremos algunos de los más relevantes, remitiendo, para una consulta más amplia, al capítulo correspondiente. Los objetivos generales que nos planteamos para la investigación fueron:

Obtener información previa sobre los contextos, tendencias, áreas de interés o relaciones potenciales entre los sujetos de la muestra que puedan servir para orientar y/o profundizar en otros tipos de estudios previstos en la investigación.

Describir y analizar las características específicas de los sujetos de la muestra, definiendo los perfiles generales, así como los principales factores, particularidades y las posibles circunstancias en las que estas peculiaridades se manifiestan y desarrollan.

Comprobar en qué medida facilita el aprendizaje y aumenta el rendimiento del grupo experimental de alumnos sometidos a una metodología basada en un modelo b-learning comparándolo con el grupo control en un modelo de aprendizaje no soportado en TIC.

Analizar si se da un umbral mínimo de utilización en la plataforma en el que el rendimiento intragrupo (grupo experimental) sea estadísticamente significativo, y qué variables resultan más eficientes en el aumento de tal rendimiento.

Analizar el conocimiento y dominio que los sujetos de la muestra tienen sobre técnicas de estudio y las estrategias utilizadas en el aprendizaje, comprobando el grado de eficiencia de
Resumen

las mismas en función de las experiencias previas con las que se afrontan las sesiones de estudio.

   Analizar el perfil de los grupos más eficientes y las principales variables que pueden incidir y discriminar la optimización del rendimiento intergrupos.

   Comprobar, con un estudio cualitativo, la percepción que tiene el adulto sobre el aprendizaje y el contexto en el que este particularmente se desarrolla. Analizar el afrontamiento en la resolución de conflictos, el grado en el que favorecen o inhiben los aprendizajes previos y las creencias que se puedan tener sobre el estudio y su utilidad.

   Algunos de los objetivos específicos de cada estudio fueron:

**Estudio exploratorio**

   Determinar los distintos perfiles de la muestra relacionados con factores de personalidad, clínicos, inteligencia general, motivación y estrategias de estudio.

   Conocer los antecedentes en este tipo de preparación (nivel de experiencia) y comprobar cómo influye -y en qué grado- dicha experiencia en los posibles cambios de actitudes y/o formas de afrontamiento del estudio.

   Conocer el grado de satisfacción con la etapa escolar y las estrategias de estudio adquiridas durante dicha etapa y, en su caso, utilizadas.

**Investigación descriptiva**

   Describir el perfil de los sujetos de la muestra en función de la posible relación que pueda darse entre las variables situacionales: género, edad, independencia familiar, convivencia en pareja, trabajo actual, tiempo de preparación, nivel académico, repetidor de curso y experiencia en la oposición, con las variables de características personales seleccionadas para el estudio como: tesón, orden y método, practicidad y metas y ansiedad e inteligencia general.

**Investigación cuasiexperimental**

   Comprobar el número de entradas que se han realizado en cada recurso de la plataforma de forma individual por los distintos sujetos del grupo experimental. (Tasa de predisposición).
Resumen

**Seguimiento inicial sobre la utilización de la plataforma**

Comprobar las actitudes, dificultades o circunstancias aducidas por una muestra de sujetos con una escasa utilización de la plataforma informática.

**Distintas variables y utilización de la plataforma**

Comprobar la posible relación entre distintas variables seleccionadas como relevantes y la utilización de la plataforma.

**Rendimiento del grupo control y grupo experimental.**

Comprobar si hay diferencias en el rendimiento -y si las hay- en qué grado entre las pruebas pretest y postest aplicadas a los grupos control y experimental.

**Estudio intragrupo. Umbral mínimo de rendimiento y variables conexas.**

Comprobar la incidencia en el rendimiento intragrupo por la utilización de la plataforma y las variables relacionadas con estrategias de estudio y la utilización específica del ordenador como herramienta de estudio.

Definir el umbral mínimo en el que el número de entradas en la plataforma resulta estadísticamente significativo a efectos del rendimiento.

**Estudio sobre estrategias de estudio**

Comprobar el grado de conocimiento y dominio de los sujetos de la muestra sobre determinadas estrategias de estudio. (Escalas IHE).

Analizar la posible correlación de las condiciones ambientales, la planificación en el estudio, la utilización de materiales y la asimilación de contenidos, en función de determinadas variables seleccionadas como relevantes para el estudio.

Comprobar el grado de adecuación de la muestra a las estrategias utilizadas en el estudio.

Analizar el nivel de correlación que pudiera existir entre las distintas escalas del IHE y las distintas variables seleccionadas al respecto.
Resumen

Análisis cluster

Comprobar, con la técnica estadística de análisis cluster, la incidencia que tienen o pueden tener en el rendimiento distintas variables psicosociales.

Definir aquellas variables que pueden agruparse y delimitar el perfil más eficiente relacionado con la variable rendimiento.

INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

Los objetivos que hemos planteado para el presente estudio inciden, con mayor o menor profundidad, y coinciden con mayor o menor extensión, con aquellos otros que hemos definido para alguno de los estudios que configuran la investigación. Se pretende realizar un contraste, (triangulación), entre los datos obtenidos por la distintas metodologías -cuantitativa y cualitativa- utilizadas. Desde esta premisa se enunciaron los siguientes objetivos:

- Conocer la/s idea/s que como estudiante mantiene de sí mismo el adulto referida a su etapa escolar.
- Conocer y analizar el enfoque particular que le confiere el adulto a la acción de estudiar como medio, objetivo o finalidad.
- Examinar el modelo de afrontamiento de estudio y otras variables anejas que potencian o delimitan la actividad de aprendizaje.
- Identificar la relación actitudinal con determinadas características personales ante situaciones de estudio.
- Conocer la dependencia o necesidad de buscar (o eludir) apoyo o ayuda en distintos actores durante el proceso de aprendizaje.
- Comprobar la utilización que hace el adulto de las NNTT en el proceso de aprendizaje.
- Analizar en qué grado de similitud se dan, -si se dan-, entre determinados comportamientos, creencias, y conductas del alumno adulto en el contexto actual de estudio, con aquellas que se corresponderían con formas de estudio habituales durante la etapa escolar obligatoria.

CAPÍTULO 6. Algunos resultados de la investigación

Dada la gran cantidad de datos que se han generado en los distintos estudios, se hace necesario sintetizarlos, haciendo aquí referencia a aquellos que han resultado más significativos. Para una lectura más amplia remitimos al capítulo correspondiente.
Resumen

**Estudio exploratorio**

Los resultados obtenidos con el inventario MMPI-2 se han utilizado de forma complementaria con otros estudios, particularmente con el descriptivo, estrategias de estudio y cualitativo, ya que puede facilitar la interpretación de algunos datos y, por extensión, ilustrar y/o esclarecer algunos de los resultados obtenidos en dichos estudios. Se observaron desviaciones altamente significativas en algunas variables relacionadas con el mencionado MMPI-2, y cuyos significados y alcance han de interpretarse, necesariamente, en el contexto temporal en el que se obtienen los datos. De las distintas variables medidas, en lo que se refiere a las estrategias de estudio, dicen tener un conocimiento medio-alto, en tanto que las horas dedicadas al estudio están condicionadas por la situación laboral y la experiencia de haber opositado anteriormente. La edad, igualmente, resulta estadísticamente significativa con la situación laboral o la independencia familiar.

**Estudio descriptivo**

La variable género no discrimina ni alcanza significatividad con ninguna de las variables de contraste propuestas en el estudio. En cuanto a la edad, las variables orden y método y en menor medida tesón resultan significativamente negativas para el segmento más joven de la muestra (18-20 años). La variable independencia familiar parece favorecer a los emancipados, que muestran mayor tesón que aquellos que aún permanecen en el domicilio familiar. Vivir o no vivir en pareja no ha resultado significativo a ningún efecto. La variable trabajo actual resulta estadísticamente significativa, favorable a los que trabajan, con las variables propuestas de tesón, motivación y ansiedad.

La variable estar o no trabajando, se ve afectada, de forma positiva, para aquellos que trabajan, en cuanto a la practicidad (inmediatez en la busca de resultados), y de forma negativa por una orientación hacia metas más bajas; (si bien esta última circunstancia podría interpretarse como una ponderación objetiva de ajuste a las expectativas inicialmente descompensadas). Ocurre lo contrario con el segmento de los que no trabajan, que instalados en una posible disfuncionalidad, utilizan los medios con una menor practicidad y los fines muy por encima de las posibilidades reales de dichos medios. El tiempo de preparación, parece influir favorablemente en la disminución de la ansiedad, en tanto que, por el contrario, apunta a un menor nivel en la toma de decisiones.

Algunas variables, como inteligencia o nivel de estudios, consideradas tradicionalmente como predictores fiables de rendimiento académico, no parecen guardar relación, en nuestro caso, con algunas de las variables de contraste con cierta afinidad y/o complementariedad con
dichos predictores, tales como la motivación o la adecuada metodología de estudio. Los repetidores de curso han mostrado menores expectativas de logro (metas) y estrategias deficientes en orden y método de trabajo respecto de los no repetidores. En cuanto a la posible influencia de la experiencia por haberse presentado anteriormente a alguna oposición, los sujetos muestran una significativa mejora de estrategias en la metodología del trabajo intelectual, respecto de aquellos que no tienen tal experiencia.

**Estudio cuasiexperimental**

Se ha comprobado que la composición de los sujetos que forman el grupo control y el grupo experimental están equilibrados en las distintas variables.

Se han obtenido diferencias significativas en la utilización de los recursos en la plataforma considerando, particularmente, el grupo de aquellos sujetos que han utilizado dichos recursos de forma habitual.

Se da una cierta tendencia a una mayor utilización de sistemas convencionales, (de tipo tradicional), más propios de modelos presenciales que el modelo propuesto en modalidad b-learning.

Los resultados obtenidos indican que las distintas variables analizadas, (edad, distancia al centro de formación, tiempo en la oposición o experiencia), no resultan condicionantes respecto de la utilización de la plataforma informática.

Se han encontrado diferencias en el rendimiento, estadísticamente muy significativas, entre el grupo control y el grupo experimental

No se ha encontrado correlación entre el rendimiento y los datos obtenidos por un posible “efecto Mateo” o “efecto novedad”. Por el contrario, sí se observa una correlación positiva y estadisticamente significativa entre la utilización de la plataforma y el rendimiento.

Los resultados obtenidos con las distintas variables seleccionadas, (inteligencia, motivación, nivel de estudios), indican que no existe relación entre dichas variables y el rendimiento por la utilización de la plataforma.

**Estudio del Inventario de Hábitos de Estudio (IHE)**

Los resultados obtenidos debieron reconsiderarse toda vez que, en su conjunto, apuntaban a una posible falta de validez y fiabilidad al estar fuera de rango la escala de sinceridad (S), con valores S=31,29 vs. correcto S>=35. No obstante el elevado porcentaje de
Resumen

sujetos (53,04%) que desvirtúan o distorsionan los datos sugiere, ya inicialmente, el propio desconocimiento real que tienen sobre estas estrategias que parecen interpretar como asimiladas y aplicadas en niveles que no se corresponden con la realidad.

El resultado de los distintos niveles de sinceridad de la muestra son coincidentes con los datos obtenidos en las escalas de distorsión de otros cuestionarios. Los “no sinceros” lo son, igualmente, en el resto de instrumentos. Resulta altamente significativa, la diferencia en inteligencia general (>7,86 puntos) de los sujetos clasificados como “sinceros” respecto del grupo de “no sinceros”.

Análisis cluster

Se encontraron seis modelos que cumplían con dos de los criterios previamente establecidos: a) deberían generar conglomerados y, b) que entre estos se encontraran diferencias significativas, al menos con p<,05. El conglomerado que cumplía ambos criterios, mostró que las variables más significativas apuntaban a un perfil cuyas características, en clave de eficiencia, estaría compuesto por sujetos que: dedican, aproximadamente, tres horas diarias al estudio; llevan más tiempo preparando la oposición; asimismo, están clasificados en el grupo de sinceros en IHE y cuyas medias son, significativamente más altas, tanto en inteligencia como en el control de emociones. El rendimiento de este cluster correlaciona, igualmente, de forma positiva y estadísticamente significativa, respecto del resto de conglomerados.

Estudio cualitativo

La utilización de un diseño mixto (Bisquerra, 2000; Hunter y Brewer, 2003; Verd y López, 2008; McMillan y otros 2011) permite el contraste de datos por un proceso de triangulación, como un medio para aportar conocimiento y aumentar la credibilidad de la información obtenida. La triangulación se considera, pues, como una estrategia de investigación (Denzin, 1970; Blaikie, 1991; Morse y Chung, 2003; Flick, 2004; Latorre y otros, 2005) que utiliza distintas fuentes de datos con el propósito de validar, con distintos enfoques, algún tópico.

A tal efecto, se realizaron nueve entrevistas semiestructuradas en función de los distintos objetivos de la investigación. Los enunciados se organizaron en forma de frecuencias, categorías y subcategorías, en tanto que la posterior codificación, soportada en tecnología CAQDAS-, sirvió para el análisis, valoración e interpretación de los datos obtenidos. Si bien trataremos estos datos con mayor amplitud en el siguiente epígrafe, en general, se constató la práctica inexistencia de efectos transfer académicos (Lee, 1998; Carpintero, 2002, 2006;
Resumen

Carpintero y Beltrán, 2010), en contextos relacionados con el afrontamiento de nuevos aprendizajes, o la utilización de NNTT, en general, y las TIC en particular. Se observaron, igualmente, una serie de interferencias, -generalmente proactivas-, relacionadas con determinadas estrategias con las que el adulto abordaba las sesiones de estudio y que parecían estar altamente condicionadas por determinados hábitos, creencias y actitudes adquiridos, previsiblemente, durante la etapa escolar. Dada la amplitud de datos obtenidos, se remite a los capítulos correspondientes para consultar los resultados y análisis de los mismos.

CAPÍTULO 7. Algunas conclusiones

Con cada uno de los estudios planteados, se ha pretendido responder a las distintas cuestiones que suscitaron inicialmente esta investigación. En este apartado, siguiendo a Hernández Pina (2010, 52), intentamos explicar, “(...) qué significado tienen los resultados respecto de los objetivos y de las hipótesis planteadas”. Desde estas premisas, expondremos, de forma necesariamente sintética, algunas de las conclusiones más significativas y que, necesariamente, han de ser contextualizadas en los límites temporo-espaciales en las que se extraen dichas conclusiones.

Estudio exploratorio

Los datos obtenidos por los distintos cuestionarios, apuntan a un perfil de sujetos con tendencias a mantener una cierta ambigüedad y laxitud en las actividades que realizan. En general, huyen de situaciones novedosas y ponen en valor la rutinización de las actividades. Propenden, igualmente, hacia ideas preestablecidas, lo que, previsiblemente, supone una escasa versatilidad para tomar decisiones como práctica habitual. Esta tendencia hacia la escasa flexibilidad a modificar opiniones, se corrobora con las puntuaciones bajas obtenidas en la dimensión “Apertura mental” y sus dos subdimensiones: “Apertura a la cultura” y “Apertura a la experiencia”, lo que apunta, igualmente, a una actitud con marcadas tendencias conservadoras; algo infrecuente por el perfil joven de la muestra. En la dimensión relativa a “Orden y método”, se infieren determinadas carencias -especialmente de planificación- que apuntan a una posible causa de escasa eficiencia en el estudio. Los datos, igualmente, apuntan hacia una preferencia sobre la especificidad del trabajo vs. diversificación, esta actitud, en la práctica, puede actuar como un inhibidor en el proceso holístico que subyace en todo aprendizaje significativo.

Por último, el perfil resultante se correspondería con el de sujetos con posiciones bajas-intermedias de dinamismo y energía, -igualmente inusuales por el perfil de edad- con tendencias a realizar acciones y/o actividades, preferentemente, de tipo individual sobre las colaborativas.
Resumen

Si bien muestra un nivel de perseverancia aceptable, previsiblemente, alcanzar determinados objetivos se vería obstaculizado por un método de trabajo sustentado en una escasa meticulosidad y orden. Por último, el perfil muestra una aceptable estabilidad emocional, entendiendo esta como sujetos poco vulnerables, poco impulsivos, pacientes y con escasa emotividad.

Estudio descriptivo

Del estudio de la posible relación entre distintas variables situacionales (género, edad, trabajo…) y algunas de las dimensiones de los cuestionarios más significativas para nuestro propósito (tesón, orden y método, metas, decisión,…), sintetizamos, seguidamente, alguna de las conclusiones más significativas, remitiendo al capítulo correspondiente para la ampliación de las mismas.

El segmento más joven (18-20 años) mostró estrategias de estudio más deficientes que el resto de segmentos de edad, particularmente, en cuanto a orden y método. En este sentido, aducíamos la posibilidad de que estos resultados de afrontamiento del estudio, con una marcada tendencia a repetir modelos, pudieran deberse a la proximidad del segmento de edad con el periodo escolar. Los emancipados familiarmente mostraron mayor tesón que los que no lo estaban, de lo que se puede inferir que vivir en contextos más autónomos (menos proteccionistas), aumenta o ejerce algún tipo de influencia positiva sobre factores como la perseverancia, la tenacidad o el empeño. Estar trabajando supone, igualmente, una visión más práctica (orientado a resultados) del enfoque de estudio, si bien disminuye el nivel de logro (metas), de lo que se colige un posible mayor realismo, en tanto que los que no trabajan parecen instalarse en una disfuncionalidad, materializada en una menor eficiencia en la utilización de los recursos y una mayor dispersión en cuanto a los objetivos y metas.

Se ha comprobado que si bien la ansiedad tiende a disminuir en función de un mayor tiempo en la preparación, (más seguridad por experiencia), por el contrario, tal experiencia parece afectar negativamente a la capacidad para tomar decisiones (mayor ambigüedad en las metas). Algo que podría interpretarse, igualmente, en el sentido contrario: así, un estado de cierta laxitud intencionalmente inducido, podría actuar, -a modo de autoprotección-, de forma negativa sobre los objetivos, en tanto que el estado anímico y emocional -sometido a largos periodos de tensión e incertidumbre-, se vería, por el contrario, beneficiado. En lo que a los repetidores de curso se refiere, los resultados obtenidos mostraron unas bajas expectativas de logro (metas) y estrategias deficientes en orden y método de trabajo; de ello se infiere que la repetición de cursos, -siempre en el contexto en el que realizamos el análisis-, parece actuar en


Resumen

el tiempo, de forma negativa en nuevos escenarios de aprendizaje. Por último, el haber pasado por la experiencia de presentarse a alguna oposición, parece modificar las estrategias de estudio en el futuro y, de alguna manera apunta, igualmente, a un posible cambio de actitud respecto de cómo abordar el aprendizaje a partir de tal experiencia.

Estudio cuasiexperimental

Si bien la utilización de la plataforma por el grupo experimental resultó relativamente baja, los datos obtenidos indican que existe una correlación positiva y estadísticamente muy significativa entre dicha utilización y el rendimiento evaluado con pruebas pretest/postest. No obstante, en lo que a este estudio en particular se refiere, se podría concluir que la utilización de las TIC como recurso de aprendizaje, goza de un bajo predicamento. Igualmente, dicha utilización parece estar condicionada por una serie de convicciones relativamente arraigadas, en forma de creencias y actitudes favorables hacia modelos de aprendizaje convencionales, particularmente basados en la presencialidad y la disertación del experto.

La utilización de la plataforma no guarda relación con la edad, si bien por el segmento que compone la muestra, cabría esperar una actitud más positiva hacia este modelo mixto de aprendizaje. El interés, significativamente bajo, por estos modelos de aprendizaje, se distribuye por igual en función de la edad, género o nivel de estudios, por lo que cabría concluir que la posible utilización de las TIC deberá atender a otros intereses que no han sido objeto de estudio en esta investigación. Se ha comprobado, igualmente, que la utilización de la plataforma es menor por aquellos sujetos que viven a mayor distancia y viceversa. No obstante los resultados, para el caso, han de tratarse como una tendencia que sugiere, probablemente, que el esfuerzo personal y/ o los costes en tiempo y desplazamiento podría verse compensado por la asistencia a una clase convencional, sobre las posibles ventajas, por proximidad, de un sistema virtualmente autónomo.

En cuanto al rendimiento, los datos obtenidos confirmaron diferencias estadísticamente significativas entre el grupo control y el grupo experimental, medidas, como ya se apuntó, por sendas pruebas pretest y postest. Además, el rendimiento fue proporcionalmente superior para aquellos sujetos del propio grupo experimental que más utilizaron la plataforma. Igualmente los datos ratifican que el grupo de sujetos menos eficiente de la plataforma, obtuvo el mismo rendimiento que el grupo más eficiente del grupo control.

La conclusión general que puede extraerse de lo anteriormente expuesto es que la utilización de recursos de apoyo sustentados en TIC con metodología b-learning incrementa el
resumen

El rendimiento favorece el aprendizaje. Estos resultados se han visto corroborados, causalmente, a través de un estudio correlacional que evidencia la relación positiva entre la intensificación del uso de la plataforma y un mayor rendimiento. Este incremento, parece depender, -además del uso más o menos prolífico que se haga de las TIC-, de otras variables, como las condiciones ambientales adecuadas de estudio y la utilización prioritaria del ordenador para tareas de estudio.

En cuanto a los resultados obtenidos con distintas variables como inteligencia, nivel de estudios y motivación, (tradicionalmente consideradas como indicadores relativamente fiables del rendimiento), y la utilización de la plataforma, apuntan a la no existencia de una relación estadísticamente significativa en este sentido, por lo que, a efectos de la presente investigación, podríamos concluir que dichas variables no parecen actuar o verse influenciadas por la metodología b-learning que estamos utilizando. Así, el mayor rendimiento obtenido por el grupo experimental podría depender de otras variables con mayor peso en el proceso de aprendizaje y sobre las que distintos autores (Pintrich y Zeidmer 2000; García Aretio, 2001; Dillon y Green, 2003; Barberá y Badia, 2004; Bartolomé, 2004; Borges, 2005, 2007; Padula Perkins, 2005; Bartolomé y Aiello, 2006; Cabero y Román, 2006a; Cabero, 2006b; Cobo, Rocha y Alvarez, 2011) han puesto el énfasis como altamente condicionantes en la eficiencia del aprendizaje por una metodología soportada en las TIC.

Estudio Inventario Hábitos de Estudio (IHE)

Durante la investigación, se ha aludido frecuentemente a la falta de estrategias eficientes con las que el adulto afronta el aprendizaje, como una de las principales rémoras al retomar los estudios. Si bien la artificialidad de algunas de estas técnicas (Barberá y otros, 2004) suponen, en sí mismas, ya un impedimento a un tipo de aprendizaje más flexible y significativo, en la práctica, el sistema un tanto eventual que se le confiere en la escuela a los conocimientos, conlleva la aplicación, no menos transitoria (supuesto el caso de que se expliquen) de la mayoría de dichas técnicas. Así, en el inventario empleado para verificar este hecho, el porcentaje de sujetos (53,04% de la muestra) que desvirtúan o distorsionan los datos, sugiere el propio desconocimiento real que tiene sobre estas estrategias que, probablemente, interpretan como asimiladas y aplicadas en niveles que no se corresponden con la realidad. Estos resultados son, además, independientes de variables como, género, edad o nivel de estudios. Sin considerar el posible ascendiente de otros factores personales, previsiblemente condicionantes, como capacidad de concentración, constancia, motivación…-entre otras variables posibles-, el afrontamiento del estudio, parece seguir unas pautas relativamente estables en el tiempo y cuyos
Resumen

hábitos y actitudes se adquirieron, necesariamente, en edades tempranas coincidentes con la etapa escolar.

Análisis cluster

El análisis cluster delimita e identifica el perfil de sujetos más eficientes con aquellos que trabajan, por lo que se plantean metas y objetivos más realistas y, aunque le dediquen menos horas diarias al estudio, tienden a una mayor practicidad; rentabilizan, de alguna manera, una situación temporalmente adversa. Afrontan, igualmente, el estudio con estrategias eficientes, si bien podrían mejorar sensiblemente aquellas con un entrenamiento adecuado. Controlan eficazmente los estados de tensión y experiencias emotivas. Por el contrario, no alcanzan significatividad estadística en la utilización de las TIC, al que no se le confiere ningún estatus como recurso alternativo, facilitador o mediador de aprendizaje.

En cualquier caso, no se puede concluir, por los objetivos del estudio, si la eficiencia en el aprendizaje del perfil indicado, lo sería igualmente con la utilización o con el apoyo de las TIC. El perfil se ajusta a un modelo bastante convencional de aprendizaje, donde la inteligencia general, el autocontrol, una adecuada programación de las sesiones de estudio, y la gestión eficaz del factor tiempo, resultarían los mejores predictores de un mayor rendimiento académico.

Estudio cualitativo

Dada la amplitud de datos que se han generado con este estudio, expondremos, de forma necesariamente sintética, algunas de las conclusiones que al respecto estimamos más relevantes, por lo que para una lectura más extensa, remitimos al capítulo correspondiente.

Utilización residual.- Las TIC, cuando se utilizan, parece atender a un sistema tentativo, no parece considerarse una forma “seria” de aprendizaje.

Disponibilidad como inconveniente.- La continua disponibilidad de las TIC parece actuar como un efecto perverso al favorecer la escasa planificación de las sesiones de trabajo que, probablemente, por esa continua disponibilidad tienden a dilatarse en el tiempo.

Exceso de información.- La cantidad y, no pocas veces, la ambigüedad de la información, parece fomentar una doble tendencia en su tratamiento: bien se elimina acríticamente, bien se almacena, para Eco (1983, 157), compulsivamente en una especie de “(…) vértigo de la acumulación, un neocapitalismo de la información”
Resumen

**TIC y escuela.** Las TIC en general y la informática como herramienta de aprendizaje en el aula, en particular, parece ocupar un lugar episódico e incidental en las actividades escolares. Esta circunstancia no parece cuestionarse, además, como una deficiencia formativa por los distintos actores, (Moreno, Verdía, Ferrer, Rodrigo, Gonzáles, Higueras y otros, 2011) que relegan a puestos muy alejados de sus distintas prioridades, este recurso como facilitador de aprendizaje.

Entrenamiento para aprobar y superar cursos.- La promoción y/o superación de cursos, generalmente, sin estrategias adecuadas de estudio o aprendizajes significativos, parecen fomentar el estudio inmediato, trivializado, cíclicamente concentrado y temporalmente pautado por la proximidad de los exámenes.

Cambios de percepción y autonomía.- El concepto sobre la utilidad del aprendizaje y utilización del conocimiento, puede cambiar cuando el sujeto descubre, en el tiempo u otros contextos favorables, otros tipos de contenidos próximos a sus intereses.

Voluntarismo y memorización.- De los distintos enunciados, se infiere una acusada tendencia a utilizar métodos memorísticos, sin considerar posibles técnicas que faciliten la asimilación del material de una forma más eficiente y perdurable.

Programación.- La programación de las sesiones de estudio, cuando se da, suele adolecer de algún tipo de control preestablecido de autoevaluación. Prevalece el sistema heterónomo como única referencia en el posible avance/estancamiento del aprendizaje personal.

Conocimientos previos.- Estos actúan (o pueden actuar), como ya se ha comentado en otra parte, a modo de transfer, como elementos motivadores toda vez que auguran el posible éxito sobre otras materias que se desconocen o resultan menos atractivas. No obstante, la descompensación entre el tiempo dedicado a unos u otros temas suelen concluir en un sobreaprendizaje de una materia, generalmente, en detrimento de otras con menor aliciente.

Repetición de pautas.- En el sistema no reglado predomina la misma metodología expositiva y el mismo fin utilitario y cortoplacista del aprendizaje, dándose un sistema similar al que habitualmente el alumno tiene asimilado por experiencias escolares previas. El subrayado selectivo y la memorización del texto resaltado, suele ser una práctica tan comúnmente requerida al docente como positivamente valorada por el alumno.

Repetición de cursos.- Los sujetos que se han encontrado en esta circunstancia, parecen asumir, como propio y exclusivo, el bajo rendimiento que, generalmente, se aduce
Resumen

como principal motivo de repetición. No parecen tener conciencia de la multicausalidad que propicia y precipita tal fenómeno.

**Ambivalencia y/o desconocimiento.**- Algunos de los datos clínicos obtenidos, apuntan a que existen una serie de factores desconocidos, y por extensión, no controlados, que influyen, o pueden influir sensiblemente, en determinadas actitudes ante el estudio, en el contexto sociolaboral y/o en la esfera particular y personal de los informantes.

**Información como propedéutica.**- Relacionado directamente con el punto anterior, entendemos, que los distintos estados emocionales por los que suele pasar un adulto en formación selectiva, disminuirían, previsiblemente, si tuvieran consciencia, no tanto de lo que acontece -y que los distintos informantes manifiestan, de forma general, razonablemente- cuanto del por qué acontece (Schachter y Singer, 1962), lo que sugiere que una información preventiva, podría mejorar los estados anímicos incontrolados a los que, eventualmente, pudieran estar sometidos estos sujetos.

**Satisfacción escolar.**- Se da una tendencia de los distintos informadores a evaluar dicha etapa desde una perspectiva más de tipo relacional y afectiva (Woods, 1990; Cassidy, 1999; Delgado, Oliva y Sánchez, 2011) que eminentemente instructiva. Otra posible conclusión que al respecto podría extraerse es la distinta percepción que de un mismo contexto parecen tener los distintos actores. Esto es: profesores que están o la asunción del conocimiento como un fin y alumnos que van o la eventualidad del estudio como un medio.

**Buen profesor, en persona.**- La experiencia escolar de un “buen profesor, en persona” parece condicionar los resultados heterónomos del aprendizaje (a modo de expectativas favorables de logro delegado), asignando a la presencialidad del experto un papel predominante en el aprendizaje. Esta circunstancia, probablemente, en el tiempo condicione, -cuando no excluya directamente-, otras alternativas o modalidades de estudio con otros roles profesor-alumno.

**Etapas formativas.**- La formación se concibe parcializada y orientada a metas mediatiizadas con objetivos a corto plazo. Los periodos de aprendizaje son estancos, limitados y están ligados temporal y espacialmente a un sistema formal e institucionalmente establecido. Fuera de este contexto, la formación puede verse como esporádica y orientada a fines concretos de posicionamiento, particularmente, en el mundo laboral.

**Estudiar de adulto características.**- Algunas de las características que exhibe el adulto suelen estar relacionadas con aspectos contextuales y motivos que, bien aparentes, bien reales, -
Resumen

Estén o no fundamentados-, en cualquier caso, parecen actuar como un sistema anticipatorio de protección de la autoestima ante posibles fracasos. En el estudio parecen actuar por tanteo y aproximación, utilizando fórmulas de ensayo y error, desestimadas o integradas en función de la inmediatez de los resultados. Por último las consultas que habitualmente realiza, no parece depender tanto del grado de dificultad cuanto de la falta de hábitos y/o estrategias en buscar respuestas de forma autónoma.

Por último...

Hemos utilizado, cuando lo hemos estimado contextualmente necesario, citas literales de distintos autores. Primero por la necesidad de fundamentar la/s idea/s que hemos materializado en forma de texto escrito, y en segundo lugar, y muy particularmente, por la manifiesta incapacidad de exteriorizar verbalmente lo que Van Manen (2003, 129) expresa, con las palabras precisas que, las más de las veces, se nos han resistido a lo largo de la investigación. Así:

“(…) a veces nos sorprendemos cuando alguien es capaz de expresar lo que nosotros quisiéramos decir, pero para lo cual no podíamos encontrar las palabras adecuadas, [lo que requiere que] en algunas ocasiones, “pidamos prestadas” las palabras de otro, puesto que esa otra persona es capaz, o ha sido, de describir una experiencia de una forma, con una sinceridad, sensibilidad o autenticidad, por ejemplo, que está fuera del alcance de nuestra capacidad”.

En cualquier caso, con esta investigación se ha pretendido buscar y/o tender pasarelas por las que encauzar nuestros pasos en la práctica diaria, sin tener que cerrar los ojos continuamente por el vértigo que produce asomarse al vacío, que es, en definitiva, toda experiencia cómodamente instalada en la vaguedad.
Abstract
“The man lives in a world in which every occurrence is full of past echoes and reminiscences. Any event is not but a reminder”.
(John Dewey)

Many people consider taking public examinations as a career opportunity in the attempt to cope with their professional future. Training for getting prepared for these public examinations is provided in non-formal education systems, mainly in a context of adult-training. This research focuses on training for adult-learners who are preparing for taking public examinations in order to be part of Spanish Security Forces (SSF henceforth). As Chapter 5 describes the features of this public examination, this section intends to give a brief summary of the main reasons that led to undertaking this research.

Generally speaking, this typology of learners approaches these studies with a lack of basic learning skills (planning, personal autonomy, a deficient use of ICTs...) and a marked reluctance to modify the behaviour and attitudes that affect their performance negatively. Which may be the reasons why these study plans are so objectively inefficient? What is the logics behind these generally-stubborn attitudes to change the kind of study strategies that are triggering obviously-negative results? To what extent can a training programme based on a b-learning methodology contribute to a more autonomy in these studies and a better performance? Provided that performance improves... Who achieves it? How? Why? According to Bartolomé (2002, p. 377), “blended-learning seeks to benefit from the advantages of online learning trying to avoid its main drawbacks. It also takes advantage of the importance of the group, the learning rhythm and direct contact with the teacher (core aspects in face-to-face teaching) but is also concerned with the development of skills such as self-organisation and more autonomous learning styles on the students’ side”. By putting forward this research we intend gain insights into this educational practice so that we are allowed to improve this situation or even trigger a change “[...] between what we think education should be and what it really is” (Latorre, Del Rincón & Amal, 2005, p. 56).

General outline of the introduction

In order to help the reader with a more understandable comprehension and reading of the study developed in the next pages, a summary of each chapter is given. Although these summaries make reference to the most relevant aspects, references to the main text and further reading recommendations are also pointed out.

Notice that, when required, this summary will include excerpts of texts that are developed in different chapters. This is mainly because any textual alteration would probably trigger more ambiguity than accuracy on the issues is being dealt with.
THEORETICAL FRAMEWORK

PRACTICAL FRAMEWORK

**CHAP. 1**
NON-FORMAL EDUCATION

Performance to be improved by means of:

**CHAP. 4**
B-LEARNING MODEL

**CHAP. 5**
METHODOLOGY

**CHAP. 2**
SCHOOL IN ITS CONTEXT.
BELIEFS, ATTITUDES, TRANSFERS...

**CHAP. 3**
NEW TECHNOLOGIES
ICTs AT SCHOOL: TEACHERS, STUDENTS...
DIDACTIC AND METHODOLOGICAL ISSUES

**CHAP. 6**
RESEARCH: DATA AND RESULTS

**CHAP. 7**
CONCLUSIONS and FURTHER RESEARCH

Adult learners are thought:

To cope inefficiently with studies
To depend on an expert.
To have learning difficulties.
To use unsuccessful learning strategies.
To be resistant to changes.
To have early drop-out

Reproduction of school systems in other educational contexts

It is therefore necessary to explore
CHAPTER 1. Non-formal education

It was at the outset of the 1970s when the terms “formal”, “non-formal” and “informal” became familiar in the literature of pedagogy sciences. This conceptualisation of the different ways of learning not included in more formal educational systems can be traced in the early works by Coombs & Ahmed (1974). From a practical point of view, the marking out of these concepts did not but suggest the different types of education in which any individual - in her/his daily social context - was embedded. When referring to the contextual early stages of this phenomenon, Coombs (1975) suggests that back in the 1970s:

a) Plenty of non-formal educational activities started to take place in many countries, by far more than those that educational authorities from each country could identify. This is reinforced by the attempts to collect real data by means of the International Council for Education Development (ICED), which shed light on the dimensions of this educational phenomenon.

b) Non-formal education reached one of its peaks, according to both data collected by the ICED and the numerous studies and reports written back then. Most training programmes and activities were oriented to practical solving of problems that affected some common areas linked to production, education or local developments.

The growth of non-formal educational systems continued, acquiring special prominence in the last two decades. So much so, and mainly due to economic reasons, that non-formal educational systems were treated repeatedly and specifically in many European documents written by institutions specialised in education.

Throughout this chapter, we intend to describe briefly both the historical development and convergent views on what is defined as “formal”, “non-formal” and “informal” education. Similarly, we seek to explore the interrelationship between the different concepts and the supposed divergence. At the same time, we point out the numerous similarities and the interdependences that integrate a system of education which is administrative divided: practices between the official character of formal educational systems and the status of officiousness to which non-formal education is reduced.

---

7 TN: Although the Spanish version of this article uses the terms “reglada” and “formal” interchangeably, this English translation opts for keeping the term “formal”. As happens in the Spanish version, this term is used to refer to both different types and stages of official educational programmes. Likewise, this article uses the term “non-formal” education or training programmes when referring to those teaching experiences that are excluded from official educational catalogues.
Abstract

Non-formal education in Spain took off in the 1990s. The accession of Spain to the former European Economic Community (ECC) in 1986, together with the special treatment Spain received through the Cohesion Funds, produced a “pull effect” characterised by mercantile nuances that meant a drastic change in this kind of training. However, it is true that non-formal education (with different and more specific features) existed prior to this landmark. Its decline has started in the second decade of the 21st century for several reasons, mainly economic.

The isolation in which non-formal education is developed in current times can be considered as a relatively recent phenomenon. It is somewhat linked to the introduction of more modern educational systems, which among other aims and objectives replaced a more professional training oriented to trade (traditionally associated with specialisation and attached to a particular system of production) with more general knowledge. These circumstances were detrimental to the new social, industrial and economical contexts arising after the revolutions taking place in Europe in the 18th and 19th century. A new model of school was born among these social changes, the development of which would be ultimately bound to social context where school is conceived as a right, is considered as duty and is perpetuated in the unalterable.

As time has passed by, this kind of school seems to have clung to a series of procedures that are barely linked to the surrounding context. Thus, the isolation, theory and orthodox practices that are academically standardised are hardly ever supported by extracurricular contexts, where both the practicality and effectiveness of obtaining results are smoothly shaped by a society whose knowledge is getting gradually extracurricular. The paradox of this situation is when many adults (characterised by their autonomy and consciousness) are willing to retake their studies, namely professional training, lifelong learning, adult learning or public examinations. They tend to present behavioural patterns that characterise their learning process as very dependent in general terms. Consequently, and in fact very commonly, these adults usually transform their training in a kind of re-edition of different learning habits and practices that they acquired during their school years, which are in many cases clearly observed.

Likewise, we will examine the similarities between the academic practices (not so much in its aims and objectives) of formal and non-formal education. Similarly, methodological, technological and didactic innovations are rarely implemented in school contexts, mainly when they contravene more traditional ways of teaching-learning that, at the same time, integrate school cultures which have influenced adult learners for a long period of their lives. Therefore, it is possible to suggest that, in terms of practices, non-formal education is mostly and subsidiarily transformed into a methodological extension of formal-education systems.
The isolation to which we referred before (both in its forms and aims) tends to obviate that learning takes place in as many contexts as daily situations we may encounter. In fact, most learning processes are rooted in informal environments. Learning is also “invisible” (Cobo & Moravec, 2011), since the wide range of components in learning can be both learnt and apprehended in substantial and unconscious ways. This can happen with such an intensity and consistency that, as in Jamal Malik’s experience, it is not possible to fully know how useful this knowledge may be until a suitable context for its reproduction may accidentally arise.

CHAPTER 2. Walking around the school

Why don’t students like school? is the interesting title that Willingham (2011) chooses to pose a question for which most adults would point out (depending on their degree of agreement with such statement) as many in favour or against arguments as we could, basing these in our own school memories. However, generally after a short initial period of adaptation, most children like the new environment in which they will spend some hours per day mainly exploring and rehearsing new personal and social skills in a context that is intentionally playful. This is specially the case if, as Willingham suggests (2011, p. 37), “[...] the student is experimenting the pleasant feeling of sorting a problem out”. Somewhat expectedly, the fewer tools one has to solve any problem in the circumstances this problem arises, the more pressing this problem is. Due to the importance this has for the present study, the notion of problem is treated with due diligence in the following paragraphs.

A problem, or the definition of it, can be regarded as a “[...] set of facts or circumstances that make it difficult to achieve any aim” (Royal Academy of Spanish Dictionary, third entry). Essentially, posing any problem brings about questions and doubts. Similarly, based on experience and/or reflection, it also causes a series of possible solutions that will be understood as suitable provided that the problem disappear. If, on the contrary, the difficulty of the problem is greater than the different resources used to overcome it successfully (the unresolved question, a baffling approach to it), the problem will become a dilemma, that is, a paradox that will catch people’s attention further in future times when the certainty of the inexorable is reached. Generally speaking, any hindrance that consumes energy (and therefore, in relation to the personal order, creates either cognitive and/or emotional malfunctions) is abandoned before

---

8 The British film Slumdog Millionaire (2008) tells the story of Jamal, the main character. He is a young boy living in Bombay who belongs to a poor family and whose education background is rather scarce. The film develops as the boy is about to win a huge sum of money in a popular TV quiz, a sum which has not even been reached by any other person. Jamal answers the questions he is asked by using personal experiences, facts and events from his life. He answers on the basis of what he has seen, experienced and learnt both in the streets and in similar other contexts and situations.
being assumed as a recurrently problematic situation. This situation, if repeated in time, becomes then what can be defined as a “problematic situation”.

From what has been mentioned above it can be inferred that, formally at least, a similar situation is experienced by many of those students who spend more time at the compulsory stages of the educational system. When does any given student start losing interest in school? When does s/he start feeling the disconnection between her/him and what the school transmits? Under which circumstances does this take place? It may be possible to state that this probably coincides with the period where that student begins her/his own set of “unresolved questions” that will eventually and most likely turn into “problematic situations”. This same circumstance is experienced by the student and by the school in very dissimilar ways. The school, as the agent, has the power to define and redefine any situation unilaterally. The student, as the subject-object however, will inevitably end up being labelled in categories such as *not qualified*, *normal student*, *average*, *absent-minded*, *successful*, *brilliant* or many others. Regardless of which one, these labels tend to be rooted in stereotyped criteria, which in most of the cases are rarely based on solid grounds of teaching practices.

School unfolds among propositions and proposals. Additionally, not only does the school provide data (by curricular means) that are relevant for each case, but also a series of non-curricular keys oriented to make the student find out which results are the expected ones. Specially, the student will also learn that the more converging the explicit (the task) and the implicit (how, when and where it is done) are, the better the results. In fact, it is rare to find questions such as “*why?*” or “*what for?*” in most school activities. This is maybe because the possible double meanings of possible answers that may be too obvious and even perturbing.

The question with which we introduced this text could have been then asked in a different way: why those children who like school end up hating it as they move across its educational stages?

An important obstacle that most students find at school is that they go through their school years as a compulsory formality. This, together with the belief that the finishing line of this personal-educational process is generally attached to a specific time and space, becomes a powerful determinant in the future. It is worth considering that it is at their teens, traditionally regarded as a period of changes where students can be easily influenced, when most students are at school. Therefore, the influence that school has on people’s lives (and not only in their academic lives) is manifested in a not-far-away future, especially when, as “non-schooled adults”, they tackle the kind of tasks that look like the ones they undertook at school.
The above mentioned circumstances encourage us to reconsider which may be the real dimensions of the gap that separates the compulsory stages of practices within formal educational systems from the set of tenets that defined the so-called “Lifelong Learning”. This system was supported from researchers in the education sciences in the 20th century, as several studies can confirm (Faure, 1972; Delors, 1996; Organisation for Economic-Cooperation and Development [OECD henceforth], 1996; European Union, 2010). The main purpose of these studies was in fact point out to the obsolescence of a paradigm that “put forward a specific educational setting out of which significant learning for neither a person nor a society was not at all expected” (Lancho, 2009, p. 12). In a similar vein, to so-much praised aspiration of implementing the “learning to learn” competence (Commission of the European Communities, 2005), in its attempt to focus on the ability to organize, continue, and persist one’s own learning met with failure. Thus, the number of adults enrolling in training programmes within this more continuous framework of learning (Lifelong Learning) did not reach, even in its more negative forecasts, its original expectations. Spain, of course, is not an exception.

General trends in relation to the improvement of both the quality and the effectiveness of educational systems currently being adopted by European policies are not producing expected results either. This is the case regardless of the quantitative indications that reports created by institutions such as PISA (Programme for International Student Assessment), which simply tend to measure the state of affairs but do not generally go deeper into the reasons why this is happening. In the attempt to provide specific figures for this situation in Spain, (National Institute for Statistics, 2010. Working population poll, second term) 12.881.100 people aged more than 16 (that is 33.5% of the total population) do not have any certification whatsoever for basic obligatory studies. The same survey also showed that 13.459.400 workers (around 60% of working population back then) had not received specific training for undertaking any job position, qualified or not.

We start from the assumption that education is present at people’s different ages, neither attached to a specific moment nor to a particular circumstance. Taking into account figures mentioned above, it seems that the integration of knowledge and learning throughout anyone’s life is far from ideal. Quite on the contrary, it seems that the idea of knowledge as a finite concept that concludes after the compulsory stages of school leaves a more permanent mark and perpetuates in time. In practical terms, this means that it gets even more difficult to try to

9 In 2010, the European Union did not reach the expected 12.5% target of adult learners (aged between 25 and 64) enrolling in lifelong learning programmes. This is why new figures were then forecast for 2015. The reference of 9.7% (reached in 2006) is no longer increasing. In fact, this growing tendency decreased both in 2009 (9.3%) and in 2010 (9.1%). Taking into account this period, Spain stays in 10.4% between 2006 and 2009. Source: Ministry of Education, Culture and Sport. Report on Lifelong Learning in Spain 2011.
modify students’ attitudes towards knowledge if this is done exclusively through training programmes oriented to adult learners.

In all likelihood, factors such as motivation, self-reliance, the self-concept, previous knowledge and skills will play an important role. Similarly, personal experiences are worth considering. In fact, as Willingham points out (2011, p. 37), “[...] the human mind is particularly skilful when it comes to reflecting [...] This is why reflection does not lead our behaviour [...] Rather, we depend on our memories, just as the different courses of action we have previously adopted”. Instead of memories, inevitably deformed and reinvented in time, school may be present in attitudes and behaviours that appear in contextual circumstances that resemble those that were acquired during school years. This final process is not exempt from complexity, being this understood not so much as a set of elements intertwined in a disorganised way but as a set of school practices that relate to each other following a particular pattern.

The school, as a social phenomenon, is a complex and at the same time involuntary trigger of a discourse. In fact, the more evident the interests of different groups around the school, the more vehement this discourse will be. According to Etxeberra, Caivano, Esteve, Fernández Enguita, García Carrasco, Martínez et al. (1987, p. 12), “[...] school is criticised by everyone and satisfies no one, but no one wants to lose influence on it”. From this statement, a number of questions spring immediately: who is “everyone” and what is its ability to influence? To what extent does school satisfy some agents instead of others? Which ideological interests do different influencing groups have? To what extent do they achieve their purposes? These questions all have complex answers from a simple perspective, defined by its assistance rather than its anticipatory character.

CHAPTER 3. ICT and its role in training: contexts, features and integrants

Modern societies have specialised in generating consumable goods that are artificially indispensable. These societies are based on these made-up elements to survive and prosper. These goods are referred to in production landmarks, economic indicators and consumerism statistics, labels used to evidence the present success or the expected future of any product. This quantification of goods and produced-consumed services may have influenced the appearance of culture in the last decades, characterised by an economically-globalised society that also tends to globalise habits, customs and practices. It is no surprise then that all individuals are gradually becoming more aware of their own anonymity. The large market in the ICT field has attracted and concentrated huge financial and powerful groups of people. The so-called “the lords of the air” (Echeverría, 1999; Sanz, 2006) are said to intend to secure some particular
Abstract

values, which tend to be akin to market interests, by means of mass media in general and the facilitation in the use of versatile, daily technologies in particular. In a way, it looks as if they were trying to create a kind of an addiction to the love of technologies, an intention that appears to be certainly innocuous.

The 21st century is witnessing the consolidation of a more generalised use of these intentionally-domestic technologies. They facilitate to large sets of population the possibility of taking part in large communication networks that, maybe meaninglessly or diligently, generate valuable personal information in terms of random data. Thus, Internet users are constantly revealing information which, virtualised in a somewhat vague “cyberspace”, makes easier the access to personal profiles and consumerism trends by means of likes, lacks, aspirations, doubts or even fears. This is by no means a subtle way of social control based on the satisfaction of needs, be they real, imposed, prompted or exquisitely suggested. With this in mind, we could even more appropriately say “large social sections trapped in networks” rather than “large communication networks”. In short, this can be seen as an opulent way of no-communication or miscommunication.

Furthermore, the juxtaposition of actors in this sophisticated tangle (or else the scarce substantivity deriving from the excess of uncontrolled information) paradoxically creates a type of sumptuous illiteracy. In fact, there two different kinds: the info-rich (Aparici 2002; Carrión 2005), those that have access to a wide range of information sources which in many cases offer countless possibilities of (mis)information; and the info-poor characterised by a lack of opportunities to access to these technologies and the kind of information they can provide.

In this line, we can recall the imbalance we mentioned above. As Echeverría (2008, p. 176) points out, the qualitative character of this process it is worth considering in the sense that “the indicators of the degree of development of a given information society should not be reduced to the available tools, since it is by far more important the use that people make of those tools”. It is therefore especially important to introduce experiences linked to basic concepts such as lifelong and informal learning in the different stages of compulsory education. This is because these concepts are considerably embedded in ITCs, being the Internet one of most useful resources. In fact, according to Fernández Jiménez, Martín Jaime & Mena (2010, p. 161), this “[...] is getting more and more necessary due to the rapid changes being introduced in professional, domestic and leisure contexts [...] such as newspapers, films, TV shows [...]”, turning these resources into one of the most valuable sources of information and training”. 
An economic orientation lies beneath this informative-training process within the ITCs (Area, 2005; Bautista 2010), which is in most of the cases channelled through leisure, entertainment or even training itself. This chapter deals with technologies and their application in school. Also, this chapter considers the impact these have or may have on its more immediate context (students, teachers, materials, resources, etc.). Furthermore, we explore how a training context with a lack of technologies in the school system crucially affects adults’ future training.

Adult learners differ from teenage learners when it comes to some relevant areas, namely their interests, some particular traits of their personalities, their degree of motivation and their training needs. Thus, as Mateos puts it (2001, p. 137), adult learners “progress more slowly in their learning process. They also focus more on their tasks; [...] present a more noticeable feeling of insecurity towards the performance of their memory, and [...] wish to control time management and the new tasks to accomplish”. These and some other variables may slightly influence this new stage of going back to their studies. These lacks, together with some methodological issues attached to the ITCs, become more evident especially when the adult learner tries to cope with learning environment to which s/he is not used to. One of the clearest examples can be distance learning, which nowadays goes hand in hand with a firm control of technologies. Given these circumstances, it comes as no surprise to find out that drop-out rates reach proportions that are more than significant.

CHAPTER 4. B-learning as a training method

This chapter mainly concentrates on b-learning as a training method. More specifically, the focus is on those core elements that integrate and make this training method possible from a formal and operative point of view. However, a concise review of b-learning as a training method was deemed necessary here. The reasons were twofold: first of all, b-learning has meant an influence in the field of adult lifelong learning (this is in fact the most representative part of this research); second, we can understand b-learning as a business shady deal coming from the somehow suspicious success of e-learning (Pascual, 2003) or we can also identify face-to-face training programmes (mainly at tertiary levels) as the more direct antecedents (Bartolomé, 2002; García Aretio, 2009) of this method. In both cases, however, there are a number of common elements (students, teachers, resources and tools...) that, use with different profusion, skill, and purpose, make use of technological software, especially the Internet.

Some authors agree on the fact that b-learning is not better than e-learning or vice versa. The effectiveness with which they are used is reduced to the desired goals and objectives and to the methodology employed in each case. This is particularly remarkable if the special
role assigned to technology as the core element in both methods is considered. In fact, this has turned the training process into a technocentrism for which most students are not prepared yet, be it for a lack of previous experience, because they are not equipped with the required skills or even for a mixture of both. In a more practical scene, his technocentrism has brought about a negative effect since a more corrupted use of these technologies has probably limited the possibilities of “expanding educational opportunities to new groups, turning learning into a more efficient and flexible process and enriching the overall learning experience” (García Aretio & Martín Ibáñez, 1998, p. 25).

There are many and very varied arguments stated both in favour or/and against distance learning/training in general. However, it seems that there is an agreement on some particular points. More specifically, most researchers in this field believe that b-learning created too many expectations whose fulfilment was rather difficult (Carrión, 2005; Cabero, 2006); especially taking into account the dissimilar influence of several technical variables (such as the faulty instructive designs which were deemed methodologically deficient) or psychosocial aspects inherently attached to the student. The more obvious consequences of this turn into high drop-out rates, apart from increasing the likelihood of putting adult learners off when considering training programmes of the same kind.

In this sense, it is also necessary to consider the importance that some personal skills and competences have in methods of distance learning (Bartolomé, 2004). To name just a few, some of them are: searching and finding appropriate information on the Internet, applying this new information to real situations, working in teams, sharing and creating information, planning from contrasted information and making decisions in group. As can be seen, the transfer of these skills to a learning method based on ITCs is certainly difficult, especially from a face-to-face learning method for which enhancing these skills is not an essential objective.

CHAPTER 5. Research methodology and methodological design

So far, these four chapters have intended to provide the reader with a theoretical background of the research we are undertaking. When there is not a well-defined theoretical framework of the field studied in specialised literature or previous research, some authors prefer to use the term “conceptual framework or reference framework” instead of “theoretical framework” (Sampieri, Fernández & Baptista, 2010, p. 50). This research has been conducted in contexts of non-formal education. In practice, and due to the extensiveness and the dispersion of this area, this particular field offers a wide range of theoretical perspectives. This circumstance makes it difficult to tackle any task related to gathering information. It is mainly because of this
reason why we prefer the use of “conceptual framework or reference framework” since it is by far closer to the reality we have encountered when carrying this research out. However, this does not mean that similar programmes, projects or training proposal of the kind are not existent. On the contrary, it is both the laxity governing this wide field that poses the difficulty we mentioned before. Additionally, this feature equips the area of non-formal educational systems with versatility in these proposals that are eminently thought to be flexibly applied and adjusted to students participating in this kind of training programmes and their educational needs.

Despite the previous arguments, it is true that these circumstances also trigger a great deal of disadvantages, such as the impossibility of initiating a training programme in a medium-long term. The reason for this is mainly that the whole process is continually subordinated to a system which has to be necessarily adapted according to the demands of a market which is not only competitive but also educationally tricky. A contextualised synopsis of this phenomenon would bright to light the prominence of specific and practical objectives that abound in plenty of these training programmes, an idea which reinforces both the beliefs and attitudes that many students have regarding the rather utilitarian and temporarily limited expectations of that learning process.


The different stages we went through before, in the process and after the development of this research are somewhat summarised in the table that follows.

Table 50 (p. 349) Own development

<table>
<thead>
<tr>
<th>GENERAL DESIGN. STRUCTURAL ELEMENTS OF THIS RESEARCH</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>What observed?</td>
</tr>
<tr>
<td>Problems or problematic areas. Occurrences</td>
</tr>
<tr>
<td>Which data will be necessary?</td>
</tr>
<tr>
<td>Selection of relevant data for research purposes</td>
</tr>
</tbody>
</table>
Abstract

A brief introduction to the problematic issue

This research focuses on training for adults who are preparing for taking public examinations in order to be part of Spanish Security Forces (SSF henceforth). Mainly due to actors and several variables here considered, this study could have taken an approach closer to adult education, taking professional training programmes characterised by the kind of continuous education that make up the context of most non-formal educational programmes. However, this study opts for restricting the sample to adult participants, who are aged between 18 and 30, who have a previous educational background (mostly completion of secondary school), and who have to face a training programme (oriented towards passing the public examinations mentioned earlier) for which they have to put a wide range of intellectual skills and personal competences into practice. Examples of these are: attitudes towards the study, ways to approach their studies, studying habits learnt in different educational contexts, beliefs around the studies, low achievement, utilitarian or memory learning, drop-out rates or the knowledge and practice of ITCs as a way of learning. It is precisely some of these skills and competences that, in a way, will guide us to define the objectives and hypotheses of this study, and consequently a particular research method instead of another one.

The several possibilities hitherto mentioned can be summarised in a set of questions for which there will not be answers unless we can explore this field thoroughly and in depth. Thus,

- What is the origin of the lack of interest (if not outright rejection) that is manifest in most adult learners for continuing to get personal/professional training which goes beyond the compulsory school period?
- If so, why adult learners present a lack of competences (with no interest whatsoever in learning them) that enable them to succeed in a process of self-education?
- Why those adults returning to classes show a behaviour which is highly dependent on an expert? Why do they somehow copy the same learning strategies that they used during their school years regardless of the level of studies they reached in a formal-education system?
- Why do these adult learners show such limited abilities to overcome academic obstacles they come across? Why do they normally react to this by giving up?
- Why do adult learners usually seem reluctant to any kind of methodological innovation that differs from what is regarded as orthodox methodologies?
- Why do adult learners tackle most learning activities and tasks as a load deriving from any kind of professional imposition rather than regarding them as personal needs?
Abstract

A created problem reinforced in practice

Influenced by professional reasons in general and aiming at getting a job position in public services, adults that decide to retake any form of studies have to cope with some academic situations characterised by its high degree of formality. Curiously enough, these tend to be very similar to the ones they faced during their compulsory education. Nevertheless, adult learners tend to manage this new learning scenario by making use of both their personal and their professional background, which usually presents more clear-cut and precise interests, specific objectives and, above all, the intention to get involved in this no-longer-compulsory learning process. It is observed though that most learners in this line have similar practices when facing their studies, which probably correspond with those used during their school years in different educational contexts, as hinted before. This would be the created part of the problem.

The reinforced practice of this created problem usually derives from the context in which most of these adult learners getting trained for public examinations begin to study. This context is the one to be found in training centres which are more or less specialised in concentrating on past exams used by the corresponding institution in previous examination sessions. Generally speaking, these centres are regulated by strict rules in the contributory sense\textsuperscript{10} and by certainly loose approaches in the academic sense, conditions which, in practice, take training programmes into an educational farrago. Several consequences may derive from this situation, being the most excruciating the one that makes it difficult for the adult to be able to reformulate his/her own personal model of learning in this second chance.

Setting limits for making progress

When any type of research project is initiated, and therefore a more detailed study of the problems leading us to this research, we have to inevitably handle the constant invitation to go deeper into the research field we are dealing with. Generally speaking, the only limits we find are the ones set by our curiosity or those that define our ultimate goals. Similarly, the more we progress through the subject-object under scrutiny, the more the possibilities spread and therefore the more extensive the research topic seems to be.

Some other appealing and interdisciplinary research topics, which are not totally related to a given research project, tend to be spinning around. This requires researchers to be assiduously paying attention throughout the entire process. Likewise, researchers are urged to postpone (or even reject temporarily) this range of possibilities behind each unanswered

\textsuperscript{10} In fact, Chapter 1 will deal with how many promoters of these “training companies” prioritise the business side of it mainly in administration issues, especially from the 1990s onwards.
question, since this means an important limitation to be added to the lack of awareness that sometimes characterise the initial stages of a research project. When taking relevant decisions, this obstacle encourages researchers to select (not always correctly) those elements that will be more helpful to focus on the research interest. Together with the assembly of multiple causes that abound in many areas, these interests will both delimit and transform all-embracing initial aspirations into a particular research study or project with clearer and more feasible objectives.

The attempt of a methodology design

One of the first questions from a realistic perspective was to wonder about what interests or implications the problem we observed and the type of research we were planning to undertake could have. As suggested by different scholars (Travers, 1979; Latorre, Del Rincón & Arnal, 2005; Sampieri et al. 2010), any piece of research should always be capable of answering to some questions reasonably and also gather some conditions, acting as filters, would add or not an special value to it. Thus, research should always start from the observation of a real problem, which can at the same time be considered as feasible, relevant, with a possible solution and able to create new knowledge and problems. Furthermore, this problem needs to be convenient and relevant for society. Therefore, we understood that (albeit in different terms) our research both matched the proposed criteria and was a part of the structure in which we intended to frame the methodological design. For these purposes, we considered our methodological design as the “plan or strategy thought to obtain the needed information recommending what the researcher should do to achieve their research objectives” (Sampieri et al. 2010, p. 98).

Regarding the suitability of this design, it is worth considering that it tends to be referenced from a more qualitative research paradigm (Rodríguez Gómez, Gil Flores & García Jiménez, 19996; Denzin & Lincoln, 2005). Nevertheless, we believe that different methodology proposals can fit into our research. From this perspective, we had to find the suitable answers for the following questions:

- Which methodological design will be more appropriate for the researcher, always considering his/her academic, professional and ethical-political background?
- What/Who is the object of study?
- Which research methods will be used?
- Which research techniques and strategies will be employed to proceed to data collection and data analysis?
- How data allow the research to deal with problems related to practice and change?
- From which perspective (or theoretical framework) will conclusions of this research be drawn?
Abstract

The multiple dimensions integrating social reality (where research in education is embedded) have to take a multidimensional plurality when it comes to applying different techniques and strategies involved in data collection (which will also be inevitably plural). According to Bisquerra, Dorio, Gómez, Latorre, Martínez, Massot et al. (2009, p. 78), “nowadays the discourse of integrated and complementary methodologies has a greater prominence than that of paradigmatic incompatibility [which therefore demands] a plurality of approaches [...] and not merely following one methodology to expand our way of thinking about such complex areas like education and also to sort immediate problems out”.

Based on these assumptions, a methodological design was put forward by intending to combine several complementary studies. We opted for a mixed-methods approach and a system that was prominently focused on data triangulation as a validity strategy itself (Flick, 2004). This would ensure that the same topic is analysed from different perspectives. Additionally, as Latorre et al. (2005, p. 216) suggest, these contrastive processes also mean “[...] a very efficient strategy to control reliability”

The several components of the final methodological design are shown in a very concise way below (confront the referenced table for further information)

Extract. Table 51 (p.354) Own development

<table>
<thead>
<tr>
<th>GENERAL RESEARCH DESIGN (EXTRACT)</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>METHOD/PROCEDURE</strong></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>EXPLORE-RATORY</strong></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>QUANTITATIVE</strong></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>QUALITATIVE</strong></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>SPECIFIC (Quantitative)</strong></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>QUESTIONS</strong></td>
</tr>
<tr>
<td>Who are they?</td>
</tr>
<tr>
<td>¿What do they do?</td>
</tr>
<tr>
<td>Why do they do it?</td>
</tr>
<tr>
<td>How?</td>
</tr>
<tr>
<td>How to get more (and better) knowledge? How much information will they provide?</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>STUDY</strong></td>
</tr>
<tr>
<td>Exploratory</td>
</tr>
<tr>
<td>Descriptive</td>
</tr>
<tr>
<td>Quasi-experimental</td>
</tr>
<tr>
<td>Ethnographic</td>
</tr>
<tr>
<td>Intra-group is studied – experimental group</td>
</tr>
<tr>
<td>SHI</td>
</tr>
</tbody>
</table>

MULTIPLE APPROACHES TO STUDY – TRIANGULATION OF VARIABLES

HYPOTHESES and OBJECTIVES

DATA COLLECTION TECHNIQUES and TOOLS

COMPUTER TOOLS FOR DATA ANALYSIS
RANGE OF STUDIES UNDERTAKEN: A BRIEF DESCRIPTION

Exploratory study

We believe that the lack of data and pertinent references around this area sufficiently justifies this study. Essentially, it attempts to answer the somehow obligatory question: “who are they?” Although this type of studies do not mean an end in themselves (Sampieri et al. 2010, p. 60), it suitable however for focusing on the objectives we set for this research as what is intended is “[...] to obtain information about the possibility of undertaking more extensive research. [These studies] generally set trends, identify areas, environments, contexts and (...) potential relationships between variables”.

Descriptive research

According to McMillan & Schumacher (2011), descriptive research poses questions around the “what is that?” or “what was that?” For some other researchers (Van Dalem & Meyer, 1981, p. 260), however, “[...] descriptive studies are limited to make a portrait of facts: they describe what is happening without grasping the reason why those facts have reached their current state”. For the purposes of this study, we follow Danhke’s definition (1989) (in Sabariego & Bisquerra, 2009, p. 114), which mainly states that “[...] descriptive studies [are] those that seek to specify important properties, features and profiles that characterise people, groups, communities or any other phenomena that can be analysed”. This research aims at getting an applied perspective, mainly introductory.

Quasi-experimental research

Quasi-experimental research designs tend to be employed where an experimental methodological design does not exist (or is not sought explicitly). Quasi-experiments are characterised for being developed in natural settings (fieldwork) and they are also dependant on a partial control of both internal and external variables. Therefore, it would be an “intact” group. According to Vázquez Gómez (1981; in Bisquerra, 2000, p. 166), “fifty years have been necessary to verify that quasi-experimental research is the maximum degree of relevant control for the study of education”. From the experimental group, another intra-group study was also carried out in order to check for the minimum threshold, from which the use of the platform was more effective in terms of students’ performance.

Study on study strategies: Study Habits Inventory (SHI)

From the theoretical framework, we repeatedly made an emphasis on the origin of particular habits, attitudes and manners of dealing with studying. By doing this, we noticed that
many authors mentioned directive and memory-based methodologies (used widely at school) to be responsible for both creating inappropriate and unsuccessful study strategies and conditioning the chances of success in other extracurricular contexts.

Cluster analysis

The use of this type of analysis in this study was intended to provide this research with a complementary perspective. Consequently, we grouped participants from the sample according to similarity/dissimilarity criteria in a series of variables thought to obtain information regarding academic performance. We set this in a way that resulting groups would be made of internally-homogenous participants according to the predictors (intra-group) but, at the same, would significantly differ (p<.05) from the inter-group.

Qualitative study: semi-structured interviews

The interview can be defined as a research method that collects verbal information with a particular goal. In the mixed-methods design we used for this research, semi-structured interviews are thought to be the most suitable tool for a qualitative interview (Buendía, Colás & Hernández Pina, 2010). The kind of semi-structured interview we used for this research share some features with interviews that are not semi-structured, which formally consist of a conversation between the interviewer and the interviewee (necessarily based on the autonomy of the latter), who is the source of information and who is the comprehension basis of the information the interviewer is looking for (Sampieri et al. 2010).

A system of beliefs and attitudes

We believed it was necessary to conduct a brief general analysis on the system of beliefs and attitudes integrating our participants’ particular world and environment. In Ortega y Gasset’s words (1977, p. 22), “our behaviour, even the intellectual, depends on what our system of authentic beliefs is. We ‘live, mover and are’ in these beliefs. Likewise, we do not usually have a full awareness of them. We do not think about them, they act latently”. In short, this was done in order to get a better comprehension of the information obtained by means of the interview and to contrast these results with the ones we acquired via other techniques.

Quantitative and qualitative sample and participants

According to Sampieri et al. (2010), there are essentially two types of sampling procedures: non-probability and probability which, at the same time, correspond with each typology of studies and research methods. However, Bisquerra et al. (2009, p. 148) argue that non-probability sampling is “[...] a procedure of informal selection of the sample always fitting
researcher-driven interests”. Sampling conditioned by sample accessibility is “[...] a common way of sampling in the social sciences and education research. The most frequent situation within this procedure is to take individuals who can be easily accessed to as part of the sample”. The sample used for this particular research is made of 146 students studying for public examinations (N=146). We can argue this is a sample conveniently chosen, since participants have been selected due to accessibility, availability and suitability purposes given the different objectives of this research.

A similar situation is found if the sample taken for the qualitative study is considered. In quantitative research, election/selection of participants can be done following the researcher’s benefits. This is why these procedures “[...] can vary from rigorous random,stratification strategies to informal strategies by means of volunteers, with the possibility of opting for semi-structured techniques” (Goetz & LeCompte, 1988, p. 87).

**Data collection: brief description of tools and their scope**

A series of tools was employed considering the different kind of studies to be undertaken. If the reader is interested in a technical description, with comments about the applications and scope of each tool, confront the relevant chapter. However, Table 76 below shows in a very concise way the relationship between each tool and the study for which that was used.

Extract. Table 76 (p. 401) Own development

<table>
<thead>
<tr>
<th>Type of study</th>
<th>Exploratory</th>
<th>Descriptive</th>
<th>Quasi-experimental</th>
<th>Ethnographic</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Tools for data collection</td>
<td>Questionnaire Standardised tests</td>
<td>Questionnaire Standardised tests</td>
<td>Computer platform Objective tests, (pre-test y post-test)</td>
<td>Semi-structured interviews Computer-assisted register of recording</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Intra-group study. Study Habits Inventory (SHI) Cluster analysis</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>Purpose of each tool</th>
</tr>
</thead>
</table>

Standardised bio-data questionnaire: to obtain general/specific data from the sample.

Computer platform (Moodle): to provide a set of computerised teaching material.
Abstract

Standardised tests: to obtain different specific profiles of the sample.

Extract. Table 77 (p. 407). Own development

<table>
<thead>
<tr>
<th>STANDARDISED TESTS</th>
<th>Kind of applied test</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>SHI (IHE in Spanish)</td>
<td>Study habits</td>
</tr>
<tr>
<td>SPV. Personal traits</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>FACTOR “g” 2 y 3. General intelligence</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>BFQ. Personality.</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

GENERAL AND SPECIFIC OBJECTIVES

Due to the wide range of studies we have put forward in this research, this section deals with the different objectives each of these studies have. In line with previous sections, we mainly focus on the most relevant objectives here. If more information is required, confront the corresponding chapter. Therefore, the general objectives we had for this research were:

To obtain previous information about context, tendencies and fields of interest and potential relationships between those participants from the sample that can be use as a guide or a way to go deeper in other types of studies in this research

To describe and analyse specific features of the participants in the sample, defining general profiles and the main factors, peculiarities and possible circumstances in which they are manifested and developed.

To check to what extent learning is facilitated and performance improves in an experimental group of students exposed to a methodology based on a b-learning model, comparing this group with a control group which does not use a learning methodology based on ITCs.

To analyse if the minimum threshold for the use of the platform applies, in which the performance of the intra-group (experimental group) is statistically significant, and which variables make the increase of performance more effective.
Abstract

To analyse participants’ knowledge and mastery of study techniques and skills and around strategies used for learning, checking their degree of efficiency based on previous experiences with which the sample approaches study sessions.

To analyse the profile of high-achievers and the main variables that can influence and discriminate the improvement of performance in intergroups.

To check, by means of a qualitative study, the perception that adult learners have towards learning and the context in which it is particularly developed.

To analyse techniques for conflict-resolution, the degree in which they boost/inhibit previous learning and different beliefs they can have about studying and its usefulness.

Some specific objectives of each study were:

**Exploratory study**

To determine which different profiles from the sample are related to personality traits, clinical traits, general intelligence, motivation and study strategies.

To get to know the antecedents of this kind of preparation (level of experience) y check how this influences (and to what extent) that experience in the possible changes of attitudes and/or ways of approaching the studies.

To know the degree of satisfaction with school years and the study strategies acquired (and if so used) during that period.

**Descriptive research**

- To find out what is the profile of the subjects from the sample based on the possible relationship between situational variables: gender, age, familiar independence, living with a partner, current job, time devoted to preparation, academic performance, times taking the course and previous experience with public examinations. These are studied in the light of other personal traits considered for this study: perseverance, tidiness and methodical character, pragmatism and goals, and anxiety and general intelligence.

**Quasi-experimental research**

To check how many times different participants from the experimental group have accessed individually to each teaching material in the online platform (predisposition rate)
Abstract

**Initial monitoring of the use of the platform**

To check the attitudes, difficulties and circumstances around participants of the sample who were initially less equipped to deal with an online platform.

**Different variables and the use of the platform**

To check the possible relationship between different variables (chosen as relevant) and the use of the platform.

**Control group and experimental group’s performance**

To check if there are differences in the performance (and to what extent) between the tests (pre-test and post-test) applied to both the control and the experimental group.

**Intra-group study: minimum threshold of performance and related variables**

To check the influence on the intra-group’s performance due to the use of the platform and the variables related to study strategies and the specific use of computers as tools assisting the studies.

To define the minimum threshold for which the number of accesses to the online platform is statistically significant for performance.

**Study of study strategies**

To check sample participants’ degree of knowledge and mastery of certain study strategies (SHI Scales (Study Habits Inventory, IHE in Spanish))

To analyse the possible correlation of context conditions, study planning and organising, the use of materials and the learning of concepts depending on certain variables regarded as relevant for the purposes of this study.

To check the degree of the sample’s suitability to strategies used for this study.

To analyse the type of correlation that may exist between different SHI scales and the different variables selected for this purpose.

**Cluster analysis**

To check by means of the statistics techniques given by cluster analysis, the influence that several psycho-social variables have or may have on academic performance.
Abstract

To define those variables that can be grouped and hence delimit the most effective profile that relates to performance as a variable.

QUALITATIVE RESEARCH

To a greater or lesser extent, the objectives we have specified for this study have an impact on those objectives we have defined for any of the studies integrating this research. We intent to make a comparison (triangulation) between data obtained by means of the two different types of employed methodologies (quantitative and qualitative). From this premise, these were the objectives we established:

- To get to know the way(s) in which adult learners see themselves as students during their school years.
- To get to know and to analyse the particular perspective with which adult learners regard studying as a medium, an objective or an end.
- To examine the model with which they approach their studies and to examine other external variables that enhance or delimit their learning process.
- To identify the attitudinal relation between certain personal traits and some study contexts and situations.
- To check the use adult learners make of ICTs in their learning process.
- To analyse the degree of similarity (if so) between some of the adult learners’ attitudes, beliefs and behaviours in a real study context and those that ways of studying that were habitual for them during their school period.

CHAPTER 6. Some results deriving from this study

Given the huge amount of data generated by the different studies undertaken, it is necessary to make a summary of the most significant ones. That is what this section does, but further information of the results can be found in the corresponding chapter.

Exploratory study

Results obtained by means of the MMPI-2 inventory have been used as a complement for other studies (mainly the descriptive study, the study strategies and the qualitative ones). This is because this exploratory study can make easier the interpretation of some data. It also sheds light on results obtained via the other studies. Some highly significant deviations were observed in some variables linked to the above-mentioned MMPI-2, whose meanings and scope have to be necessarily interpreted taking into account the temporal context in which data was collected. Out of the different variables tested out, adult learns confess to have a high-medium
command of knowledge when it comes to study strategies. However, factors such as their professional occupation and the experience of having tried to pass these public examinations before play an important role in the amount of hours devoted to studying. Likewise, age seems to be statistically significant and linked to professional situation and familiar independence.

**Descriptive study**

Gender as a variable is not significant if contrasted with other selected variables in this study. However, age as a variable can be said to have an effect on some participants of the sample. In fact, variables such as tidiness and methodical character seem to be negatively significant for the youngest group of the same (those aged 18-20). The variable connected to familiar independence seems to be positive for those who are independent, since they show more perseverance than those who are still living with their families. Living on their own or with their partners has not added any significant result to this. However, the variable related to current job is statistically significant for those who are working especially if the variables testing perseverance, motivation and anxiety are considered.

On the one hand, being working or unemployed (if understood as variables) affects in a positive way to those who work when it comes to pragmatism (trying to achieve their purposes as immediately as they can) and in a negative way when it comes to the kind of ambitions they have, which are not very great. However, this circumstance can be interpreted in a different way and assume it is an objective deliberately adjusted to initially-low expectations. On the other hand, probably due to the absence of functionality surrounding their environment, learners in the sample who do not have a job make a less practical use of the different tools they are given. Likewise, their goals tend to be beyond the real possibilities they have. Preparation time as another variable seems to be favourably influence on the absence of anxiety, although it affects negatively to decision-taking.

In our study, variables traditionally considered as reliable predictors of academic performance, such as intelligence or academic background, do not seem to relate to other contrasted variables with some similarity/dissimilarity with those predictors (mainly motivation or a suitable methodology for studying). Those adult learners taking the course for more than once showed less expectations to succeed and more inappropriate strategies (especially in variables such as tidiness and methodical character) if compared with students who are not retaking the course. When it comes to considering the influence of previous experience with these public examinations, participants show a significant improvement in their strategies for dealing with intellectual activities and their methodology, which contrasts with those that do not such experience.
Quasi-experimental study

It was proved that elements integrating participants in both the control and the experimental groups are balanced in the different variables considered.

Significant differences in the use of resources stored in the computer platform have been found out, mainly taking into account the group of participants that made use of those resources on a regular basis.

There is a tendency of a more extensive use of conventional systems (more traditional) which are more typical of face-to-face teaching than of the proposed b-learning alternative.

Results obtained suggest that the different analysed variables (age, distance to the educational centre, previous experience taking public examinations) do not influence the use of the computer/online platform.

However, relevant and statistically very important differences were spotted between the control and the experimental groups.

No correlation whatsoever was however found between performance and data obtained by the so-called “Matthew effect”. Contrary to this, it is possible to observe a positive correlation (and statistically significant) between the use of the computer platform and performance.

Study of Study Habits Inventory (SHI)

Results obtained from this study had to be reconsidered when, as a whole, they pointed to a possible lack of validity and reliability, since they were out of range in the so-called “sincerity scale” (S), with values of $S=31.29$ versus correct $S>=35$. However, the huge amount of participants (53.04%) that distort these data points out the real disinformation they have about the strategies that seemed to be interpreted as learnt and applied in levels that do not correspond with reality.

The result deriving from the sample’s different levels of sincerity happens to match data obtained in distortion scales in other questionnaires. Those “dishonest” participants behave similarly in the rest of our research tools. It is highly significant the difference between general intelligence (>7.86) obtained by “honest” participants from the “dishonest” ones.
Abstract

Cluster analysis

Six models matching with two of the previously-established criteria were found: a) they had to be clustered and b) among them significant differences (at least $p<0.05$) were required. The cluster that met the criteria showed that more significant variables pointed out to a certain profile. In efficiency terms, this profile was characterised by participants that approximately devote three hours a day to studying, participants that have spent more time preparing for these public examinations. Likewise, they are part of the “honest” participants group, and whose averages in both general intelligence and emotional control are remarkably higher. Performance for this cluster also correlates in a positive way (and statistically significant) with the rest of the clusters.

Qualitative study

The use of a mixed methods approach and design to our research allows the contrast of data by means of a triangulation process, regarded as a medium to give information and increase the degree of credibility of the obtained information (Bisquerra, 2000; Hunter & Brewer, 2003; Verd & López, Macmillan et al. 2011). Triangulation is therefore considered as a research strategy (Denzin, 1970; Blaikie, 1991; Morse & Chung, 2003; Flick, 2004; Latorre et al., 2005) that employs different data sources in the attempt to validate a given subject from different perspectives.

For this to be achieved, nine semi-structured interviews were conducted according to the several objectives of this research. Questions were organised in frequencies, categories and subcategories in order to facilitate the subsequent coding (computer-assisted via CAQDAS), which was also useful for analysis and interpretation of obtained results. Although this information will be discussed widely in the next section, some general considerations are worth mentioning here. The almost inexistence of academic transfer between different educational contexts was confirmed (Lee, 1998; Carpintero, 2002, 2006; Carpintero & Beltrán, 2010), especially in fields linked to coping with new learning, the use of new technologies in general and ICTs in particular. A series of interferences (generally proactive) were also observed, mainly related to certain strategies with which adult learners approached study sessions. These strategies seemed to be very conditioned by a specific set of habits and beliefs and attitudes probably acquired during their school years. Given the wide range of collected data, the corresponding chapters are to be considered if a deeper description of these results and the analysis of them are sought.
CHAPTER 7. Some conclusions

By undertaking every study described in previous sections, we have intended to give answers to the research questions that led us to this research. In this chapter, as suggested by Hernández Pina (2010, p. 52), we aim to explain “[...] which meaning these results have in relation to the objectives and hypotheses we put forward”. From these premises, we will shortly present some of the most significant conclusions, which have to be contextualised in the temporal and space limits in which the following conclusions are drawn.

Exploratory study

Data obtained via the questionnaires suggest a clear prototype of profile in participants who tend to keep ambiguity and laxity in the activities they carry out. Generally speaking, they escape from new situations and add special value to activities integrating their routine. Similarly, they show a tendency towards pre-established ideas, which presumably translates into a lack of versatility when taking decisions. This trend towards a scarce flexibility to change their minds is reinforced by the rather low averages when measuring their “Open-mindedness” in its two sub-dimensions: “openness to culture” and “openness to experience”. Likewise, this suggests rather conservative attitudes, a fact which surprises if the average age of this young sample is considered. When it comes to the field “Tidiness and method”, several lacks can be inferred (mainly in the planning of it), which may indicate their reduced efficiency when studying. In the same way, data also show a preference to work specifically over diversification. In practice, this attitude can act as an inhibitor in the holistic process underneath the process of significant learning.

Furthermore, the resulting profile corresponds with participants who have rather low-intermediate positions regarding their dynamism and their energy, which is also surprising bearing in mind the age profile. In fact, they seem to prefer individual activities rather than collaborative ones. Although this profile shows an acceptable level of perseverance, achieving specific objectives would be hindered by a working method which is based on scarce meticulousness and organisation. Lastly, the profile is depicted as having an accepted emotional stability, that is, participants characterised by being little vulnerable, not really impulsive, rather patient and remarkably emotionless.

Descriptive study

After exploring the possible relationship between different situational variables (gender, age, work...) and some of the most relevant dimensions found in our questionnaires and (perseverance, tidiness and methodical character, goals, decision-making, etc.), we can shortly
Abstract

summarise the most significant conclusions. Again, confront the corresponding chapter for further information on conclusions.

The youngest section of the sample (18-20 years old) proved to have more efficient study strategies than participants in different age sections, especially when considering tidiness and method. In this sense, we may claim the possibility that these results regarding their approach to studying, showing a remarkable tendency to imitate former models, can be due to the proximity to the school years by the youngest section of the sample. Those participants who were independent from their families showed greater perseverance than those who were still living with their parents, from which we can interpret that living in more independent contexts (and hence less overprotective) makes a positive influence on factors such as perseverance, persistence and determination. Being working also means a more practical vision (results-driven) towards the focus of the studies, but decreases the level of achievement (goals). This can be interpreted as a more realist attitude, since those participants who did not have a job seemed to be settled in a rather dysfunctional environment, which is materialised in a lesser efficiency in the use of teaching resources and a greater dispersion in their goals and objectives.

It was proved that, although anxiety tends to decrease based on more time devoted to the preparation for the exams (more confidence supported by their experience), a higher level of experience can also affect negatively aspects such as decision-making (a greater ambiguity in their goals). This can also be interpreted in a different way: a state of certain laxity intentionally adopted can work negatively (as a mechanism of self-protection) on the objectives, reason for which their emotional and mental states (exposed to great deals of pressure and uncertainty) would benefit. Those participants taking the preparation course for more than once, results achieved showed low expectations of succeeding in pursuing their goals and poor strategies in organising and designing effective study methods. From this can be interpreted that the repetition of preparation courses of this kind (in the context this analysis is being carried out) seems to act negatively on new learning situations. Lastly, previous experience in taking these public examinations seems to modify study strategies in the future, which also points towards a possible change of attitudes regarding how to approach the learning process from that experience.

Quasi-experimental study

Although the use of the computer platform by the experimental group was relatively low, data obtained suggest that there is a positive correlation (and statistically significant) between this use and performance assessed by means of pre-tests and post-tests. Nevertheless, as far as this study is concerned, it may be possible to conclude that the use of ICTs as a
learning resource was not widely supported. In the same vein, the use of ICTs seems to be conditioned by a series of convictions that are relatively rooted in the form of favourable beliefs and attitudes towards more conventional learning methods, mainly those based on face-to-face lessons centred on one expert’s explanations.

The use of this computer platform seems to be independent from the age variable. Considering the features of the sample, we expected to find a more positive attitude towards this mixed-method of learning in the youngest section of the sample. Therefore, the significantly low interest shown towards these learning methods are equally distributed across the age, gender and academic background variables. We can then conclude by suggesting that the possible use of ICTs may probably fit a different range of interests not considered for this particular research. In addition, it was proved that participants living the furthest away make a lesser use of the online platform and vice versa. Regardless of these results obtained in this study, they should be treated as a tendency that suggests that, probably, the personal effort and/or time and travel issues may be compensated for assisting to a more conventional type of lesson against the possible advantages of a virtually-independent system.

As far as performance is concerned, data obtained in this research confirmed some statistically significant between the control and the experimental groups. As mentioned before, this was measure by means of pre-tests and post-tests. Performance was proportionally better in those participants from the experimental group that used the online platform. Similarly, data confirmed that the least efficient group of participants from the platform showed the same kind of performance than the most efficient set of the control group.

The general conclusion to be drawn from was mentioned before is that the use of teaching resources based on ICTs with a b-learning methodology increase performance and thus facilitates learning. These results have been reinforced by a correlational study, which demonstrates the positive relationship between more uses of the platform and a better performance. This increase seems to be dependent on other variables (apart from the more or less prolific use of ICTs), such as contextual conditions suitable for studying and the prioritised use of the computer for study tasks.

Regarding results obtained from different variables such as general intelligence, academic background and motivation (traditionally believed to be reliable indicators of performance) and the use of the online platform, it seems that there is no statistically significant connection between them in this sense. For the purposes of this study, it can be concluded that these variables do not seem to be influenced by the b-learning methodology we used for this research. Thus, the higher levels of performance achieved by the experimental group can
depend on other variables with more importance in the learning process. According to many researchers (Pintrich & Zeidmer 2000; García Aretio, 2001; Dillon & Green, 2003; Barberà & Badia, 2004; Bartolomé, 2004; Borges, 2005, 2007; Padula Perkins, 2005; Bartolomé & Aiello, 2006; Cabero & Román, 2006a; Cabero, 2006b; Cobo, Rocha & Alvarez, 2011), these other variables have been emphasised as truly determining factors of learning efficiency based on ITCs-assisted methodologies.

**Study of Study Habits Inventory (SHI)**

The lack of efficient strategies with which adult learners approach the learning process has been frequently identified throughout this study as one of the main obstacles when they are willing to retake their studies. Although the artificial nature of some of these techniques mean in themselves a hindrance to a more flexible and significant kind of learning (Barberà et al., 2004), the eventual system that schools apply to knowledge means the application (by no means transitory) of these techniques. Thus, in the inventory employed to verify this fact, the percentage of participants (53.04% of the whole sample) who distort the data suggests the lack of real information that they have of these strategies, which probably tend to be understood as learnt and applied to contexts that do not correspond with reality. Furthermore, these results are independent from variables such as age, gender and academic background. Not considering the relevance of some other personal traits that can presumably condition these results (*inter alia* skills for concentrating, persistence or motivation), the way they approach their studies seems to follow relatively stable-in-time patterns, whose practices and attitudes were necessarily acquired at early ages that coincide with school years.

**Cluster analysis**

Cluster analysis delimits and identifies the profile of more efficient subjects as the ones who have a job. This is why they aim at more realistic goals and objectives. In spite of devoting an inferior amount of hours per day to studying, they tend to be more practical because they somehow make this adverse context certainly profitable. Similarly, they approach their studying time with more efficient strategies, although these could be improved by suitable training. Additionally, they show a greater degree of control over anxiety and emotive experiences. On the contrary, they do not show a statistically significant use of ICTs, which are not identified as a set of alternative resources that facilitates learning.

In any case, considering the objectives of this study, it is not possible to conclude if efficient learning by the above-described profile could also be achieved by means of using ICTs. However, it is true that this profile responds to a very conventional style of learning,
Abstract

where general intelligence, self-control, a suitable organisation of study sessions and an efficient
time management would become the best predictors of a greater academic performance.

Qualitative study

Given the huge amount of data generated by this study, we will shortly summarise some
of the conclusions in relation to this qualitative study. Confront the corresponding chapter for
further reading.

Residual use: when used, ICTs seems to cater for a tentative system, since it does not
seem to be regarded as a “serious” way of learning.

Availability as an inconvenience: the continuous availability offered by ICTs seems to
act as a drawback, since it triggers a rather scarce planning of study sessions which, again due to
this continuous availability tend to take longer in time.

An excess of information: the great quantity and in many cases the ambiguity of
information seems to promote a twofold tendency in its use: it is either eliminated uncritically or
stored in order to satisfy a compulsive type of “cumulative hustle, a neo-capitalist system of
information” (Eco, 1983, p. 157).

ICTs and school: ICTs in general and computer tools of learning in the classroom in
particular seem to take a more occasional and accidental role in school activities. This
circumstance cannot be questioned as a professional deficiency by different actors (Moreno,
Verdia, Ferrer, Rodrigo, Gonzáles, Higuera et al., 2011) who tend to give no prominence to
these resources as learning facilitators.

Training for passing preparatory courses: generally, passing preparatory courses
without suitable study strategies or significant learning seems to promote a kind of studied
defined by being immediate, trivial, cyclically concentrated and temporarily organised
according to the examination dates.

Changes in perception and autonomy: the concept of the unity of learning and the use
of knowledge can change when a given participants discovers in more favourable contexts,
another kind of contents which are closer to their own interests.

Volunteering and memorising: out the possible options, participants in this study
show a strong tendency to use memory-driven learning methods, not considering alternative
techniques that facilitate a better comprehension in a more efficient and lasting manner.
Abstract

Planning: the planning of study sessions (if any) tends to suffer from a kind of pre-established control of self-evaluation. It therefore prevails a more restrictive system as the unique reference in the possible progression/blockage of the personal learning process.

Previous knowledge: as mentioned before, it acts (or not) as a type of transfer. In other words, it acts as a motivational element every time it foresees possible success in other unknown (or less attractive subjects) subjects.

Pattern repetition: in non-formal educational systems it is common to find the predominance of the same expositive-like methodology (with the same utilitarian end and a certain short-term vision of the learning process), resulting in a similar system which students adopted in their previous school experiences. The highlighting of a text and the memorising of it is usually an expected technique from the teacher, apart from being positively regarded by the student.

Retaking courses: participants under this circumstance seem to assume their low-performance as something inherent to them, which is normally taken as the reason for retaking the course. Thus, these participants do not seem to be aware of the multiple factors triggering this situation.

Ambivalence and/or ignorance: some clinical data obtained reveal that there are some unknown factors (and therefore difficult to control) that influence (directly or sensibly) particular attitudes towards studying or towards participants’ socio-professional and personal environments.

Information as propaedeutics: directly linked to the previous point, we understand that different emotional states which adult learners can go through in selective training could be expectedly decreased if they were aware of the reasons why something happens (and not so much of what happens) (Schachter & Singer, 1962). This suggests that preventive information could be helpful to improve emotional and uncontrolled emotional states to which these participants could be eventually be exposed.

School satisfaction: several participants of this study hint towards the tendency of evaluating that stage of their lives from a more relational and affective perspective than eminently instructive (Woods, 1990; Cassidy, 1999; Delgado, Oliva & Sánchez, 2011). A different conclusion related to this is the different perception that different actors may have from the same context, that is, teachers that support the vision of knowledge as a goal and students that regard studying as means.
A good teacher, face-to-face: the school experience of “a good teacher, face-to-face” seems to condition results deriving from learning (in terms of favourable expectations towards the success), assigning to the face-to-face lessons driven by an expert a predominant role in learning. With time, this circumstance will probably condition (if not exclude directly) different alternatives or methodologies of studying with different roles between teachers and students.

Training stages: training is regarded as a partial process oriented to “media” goals to be achieved in a short period of time. Learning process are halted and limited and are linked temporally and spatially to a formal system that has been institutionally arranged. Outside this context, training can be seen as occasional and oriented to specific positioning goals, mainly in the job market.

Features of adult learners: some features shown by adult learners tend to be linked to contextual aspects and reasons (be it real or apparent, justified or not) that seem to act as an anticipatory system of self-esteem protection against hypothetical failure. In this study, they seem to work by means of estimation and approximation, making use of trial-error formulae which are integrated or disregarded based on the immediacy of the results. Lately, questions made by them do not seem to depend that much on the degree of difficulty but on the lack of habits and/or strategies when looking for answers autonomously.

To finish...

Throughout the development of this study we have used literal quotations from different authors when the context allowed us to do so. The reasons for this are two: first, due to the necessity to justify the idea(s) which have been included in the written text, and second and more remarkably, due to the lack of ability to express linguistically what Van Manen suggest (2003, p. 129) with exactly the precise words that we have not been able to reproduce in this research so far. Thus,

“[…] we are sometimes surprised when somebody is capable of expressing what we want to express, for what we could not find the suitable words. [This requires that] in some occasions we “borrow” words said by someone else’s, since that other person is capable, or has been capable, of describing an experience in a particular way, sincerity, sensitivity or authenticity, for example, that is outside the scope of our capability.”

In any case, this research has sought to ways to shed light on our dairy practices without having to close our eyes continually due to the vertigo we feel when looking at the space, which is every experience comfortably installed in idleness.
PRIMERA PARTE:

MARCO TEÓRICO Y CONTEXTUAL DE REFERENCIA
CAPÍTULO 1

LA FORMACIÓN NO REGLADA

1.1. Marco conceptual .............................................................................................................. 99
1.2. Formal, no formal, informal ............................................................................................. 102
1.3. Algunos criterios para definir lo formal, lo no formal y lo informal .................................. 104
1.4. Enseñanza reglada-formal vs. Enseñanza no reglada-no formal ...................................... 109
1.5. Una visión descriptiva del sector de las enseñanzas no regladas ..................................... 111
1.6. Intentos de normalización ................................................................................................. 115
1.7. La educación como consumo ........................................................................................... 119
1.8. A modo de síntesis ............................................................................................................. 122
CAPÍTULO 1
LA FORMACIÓN NO REGLADA

“(…) al caer en la cuenta de que estaban practicando la 'educación no formal' se sorprendieron tanto como el viejo gentil-hombre que descubrió que había estado hablando en ‘prosa’ durante toda su vida”. (Coombs)

1. FORMACIÓN NO REGLADA. FORMAL, NO FORMAL, INFORMAL

1.1 MARCO CONCEPTUAL

El término “enseñanza o formación no reglada” se utiliza prolijamente para diferenciar este tipo de enseñanza de la “regulada” o “reglada”, entendiéndose esta como un tipo de enseñanza dependiente del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD).

Conviene considerar desde un principio que, pese al énfasis que generalmente se pone en el término “reglado” como sinónimo de oficial y, por extensión, como aval de una práctica educativa ortodoxa, con directrices curriculares previamente definidas y materias de estudio temporalmente delimitadas en cursos y estructurada en niveles, existe otra realidad, ampliamente constatada, de muchos otros aprendizajes que se realizan extramuros del sistema educativo reglado. En realidad, la mayoría de estos conocimientos anteceden ampliamente en el tiempo a los sistemas escolares modernos -relativamente recientes- como depositarios de determinados saberes. De hecho, la irrupción de los sistemas educativos formales estatalmente dependientes está vinculado, contextual y subsidiariamente, a la especialización que acompaña a las sociedades industrializadas. Así, por ejemplo, para Trilla, Gros, López y Martín (2011, 16):

“La escuela (…) es solo una institución histórica. Ni siempre ha existido, ni nada permite asegurar su perennidad. Ha sido y es funcional a determinadas sociedades, pero lo que es realmente esencial a cualquier sociedad es la educación; la escuela es solo una de las formas que aquella ha adoptado y, además, nunca de manera exclusiva”.

La legitimación del sistema escolar se asentó y consolidó por las funciones y competencias que inicialmente se le asignaron bajo el marchamo de lo socialmente conquistado y de lo oficialmente reconocido.

Con el transcurso del tiempo, y con una deriva excesivamente academicista y teóctica, el propio sistema se colapsó ante una realidad social fluctuante a la que no supo, no quiso o no pudo adaptarse. Plegado sobre sí mismo, el sistema educativo no parece estar dotado de la

---

11 Esto no siempre es así, sirva como ejemplo la Ley Orgánica 5/2002 de 19 de junio de Cualificaciones y Formación Profesional, elaborada por los Ministerios de Educación, Cultura y Deporte y el de Trabajo y Asuntos Sociales. Este último, de hecho, expide una certificación oficial con validez académica en todo el territorio nacional.
maleabilidad necesaria para contemplar entre sus presupuestos el de la adaptación al entorno y a la realidad social en la que desarrolla su actividad. La escuela, girando en su propia órbita, absorbe recursos con avidez, los agota en el decurso e impulsa habilidades con parvedad. Para la investigación que nos ocupa, nos vamos a centrar, particularmente, en este último aspecto, en tanto que algunas de las causas que parecen condicionar determinadas actitudes del adulto a la hora de abordar algún tipo de formación, parecen estar inextricablemente unidas al sistema escolar y, muy especialmente, a las primeras etapas del mismo.

Así, por ejemplo, existe la idea, ampliamente arraigada, de que los procesos formativos están ligados a un ciclo vital y que transcurrido este periodo, más o menos largo según la permanencia en el sistema, concluye el proceso que culmina con un (re)conocimiento -que no siempre se consigue por abandono prematuro u otras causas- materializado en un título oficial. Un ejemplo del concepto temporal del aprendizaje que suele transmitir el sistema reglado -sin propósito ni consciencia de ello- se da con harta frecuencia en el mundo laboral, donde las exigencias de formación y de continua adaptación a los cambios en el sistema productivo suelen tener un escaso eco, convirtiendo dicho proceso formativo en esporádico, circunstancial y funcionalmente accesorio.

Aunque trataremos con mayor profundidad este tema en otro capítulo, la responsabilidad o corresponsabilidad del sistema reglado -en tanto en cuanto poseedor del discurso pedagógico institucionalizado, oficial e implementado formalmente- ante estas actitudes refractarias dentro pero, sobre todo, fuera del sistema, tienen que ser necesariamente evaluadas a la luz de estos resultados y, muy particularmente, si consideramos la educación en un sentido amplio donde cobra especial significado el concepto de “educación a lo largo de la vida”, que según el Informe Delors (1996, 35) supone:

“(…) la llave para entrar en el siglo XXI. Ese concepto va más allá de la distinción tradicional entre educación primera y educación permanente y coincide con otra noción formulada a menudo: la de sociedad educativa en la que todo puede ser ocasión para aprender y desarrollar las capacidades del individuo. (…) En resumen, la ‘educación a lo largo de la vida’ debe aprovechar todas las posibilidades que ofrece la sociedad”.

No parece que en los albores del siglo XXI, la desiderata que en forma de objetivos preconizaba tal informe se haya cumplido y, probablemente, por la preeminencia de un sistema educativo circularmente estanco, tarden en alcanzarse, toda vez que la educación ha estado íntimamente ligada al devenir histórico de la sociedad a la que sirve, vertebrada en función de la cultura en la que se desarrolla y condicionada por intereses, las más de las veces ideológicos que, generalmente, superan la intencionalidad académica de transmisión de saberes, para
convertirse en una correa transmisora de valores, entre los que el conocimiento autotélico no parece ocupar un lugar prioritario.

A los intereses partidistas, la actitud pusilánime y de visión a ras de suelo que sobre la educación preside el discurso político (Gerver, 2012), cabría añadirle que, hasta ahora y probablemente por mucho más tiempo del que sería deseable, los pedagogos, al pensar en educación, lo han hecho en clave de la escuela convencional, del sistema educativo formal como único referente de los saberes, al menos de aquellos que se consideran útiles para el correcto desenvolvimiento de los individuos en el seno de la sociedad en la que desarrollarán su vida como adultos. Fuera de estos planteamientos convencionales, parece no existir otro tipo de formación. Tal como sostiene Ortega Esteban (2005), lo que está “fuera de la escuela” no tiene ningún vínculo estructural ni académico con el devenir perfectamente reglado de las actividades escolares.

Los últimos cincuenta años están repletos de mensajes reiterativamente dirigidos a evidenciar la obsolescencia y la falta de adaptación de los sistemas escolares a las nuevas sociedades en las que se encuentran insertos e inmersos. Así, el informe que en 1968 elaborara Coombs para la United Nations Scientific and Cultural Organization Educational (UNESCO) ya aludía a la necesidad específica de poner mayor énfasis en lo que por entonces se definió como “educación no formal e informal”, no tanto como una extensión del sistema formal cuanto sistemas complementarios e interrelacionados entre sí. En el fondo y en la forma se apuntaba directamente a la necesidad de una regeneración y una adaptación de los sistemas convencionales de educación a una cada vez mayor demanda educativa, de más calidad, donde la innovación y la modernización de las administraciones, unidas a la mejor preparación de los docentes, constituirían los pilares básicos asentados en la adaptabilidad como respuesta a las situaciones manifiestamente cambiantes de una sociedad posindustrial (Tourain, 1969; Bell, 1974) que empezaba a nutrirse de nuevos servicios, entre los que el sistema escolar era, tradicional y socialmente delegado, uno más.

Unos años más tarde, Faure (1972, 39) bajo el título Aprender a ser, elabora otro informe, dirigido igualmente a la UNESCO, en el que se ponía especial énfasis en aspectos como la revolución científica, técnica o la educación para la democracia. En definitiva, se apuntaba a la necesidad de una formación permanente, en el sentido de continua, sin escisiones temporo-espaciales. Así, la necesidad de planteamientos extraescolares como alternativas de otros muchos aprendizajes -aunque se incida especialmente en los aspectos productivos de los mismos- se recoge explícitamente en el preámbulo del mencionado informe: “Los problemas planteados por la instrucción y la educación de alumnos de todas las edades, incluidos los
adultos, conducen a recurrir a múltiples formas extraescolares de aprendizaje. La educación extraescolar ofrece un amplio abanico de posibilidades, que deben ser utilizadas de manera productiva en todos los países”.

Una vez más, si consideramos este concepto aplicado al sistema educativo actual, escaparía a los supuestos en los que asienta su actividad una institución con un recorrido previamente limitado en sus fines y objetivos.

En síntesis: el sistema educativo, al menos desde los presupuestos actuales, no parece estar dispuesto a involucrarse en el mundo experiencial de la cotidianeidad, de los aprendizajes que subyacen en los propios intereses personales, o de otros muchos conocimientos que trascienden el ámbito formal de la enseñanza reglada. Con este fondo y desde este marco conceptual podemos abordar el análisis de las afinidades, divergencias y contrastes que se dan entre los tres sistemas de aprendizaje, con especial incidencia, -en tanto que nuestro particular objeto de estudio-, en la educación no formal.

1.2 FORMAL, NO FORMAL, INFORMAL…

Como decíamos en otro punto, igual que la definición de “reglada” o “no reglada” es aplicable al ámbito restringido de la educación en España, los conceptos de “formal”, “no formal” o “informal” se encuentran conceptualmente muy arraigados en la literatura pedagógica europea, tal y como veremos a continuación. Un antecedente relativamente remoto habría que buscarlo en los inicios de los años 60 del pasado siglo en lo que Friedmann (en Pérez Pombo, 1995, 233), -refiriéndose a los medios de comunicación de masas-, denominó como “escuela paralela”, en tanto en cuanto esta “escuela” aglutinaba, informalmente, una gran cantidad de conocimientos que rivalizaban, con ventaja, sobre aquellos institucionalmente sancionados por la escuela tradicional.

Pese a todo, la conceptualización de los términos “formal”, “informal” y “no formal”, tal y como se describe en la literatura actual, habría que buscarlo en Coombs y Ahmed (1975). Para estos autores, el sistema educativo adopta, bajo la etiqueta de educación formal, la actividad educativa definida institucionalmente, estructurada, jerarquizada, cronológicamente graduada y temporalmente finita en cuanto a los aprendizajes realizados en el sistema.

Igualmente, la educación no formal sería aquella que se correspondería con una actividad organizada, sistematizada, con fines educativos, tendente a facilitar determinados tipos de aprendizajes, sin consideración de edad y/o, necesariamente, una titulación académica previa, fuera del sistema oficial o marco institucionalizado.
Por último, la educación informal sería un proceso experiencial que, a lo largo de la vida, facilitaría la adquisición de conocimientos, competencias y habilidades en un contexto cuya principal característica sería la cotidianeidad, y en una definición más acotada y sintética, aquello de difícil encaje en las otras categorías: lo “difuso”.

La aplicación práctica y el auge de estos conceptos en España, especialmente en lo formal e informal de la educación -si bien ya existían referentes en los años 7012-, se ha materializado en la literatura pedagógica actual a través de los cambios introducidos en diversos documentos europeos, especialmente en la década de los 80 a través de distintos programas y proyectos -sirva como ejemplo el intercambio de estudiantes entre países de la Unión Europea- fijando, a su vez, los inicios de un marco europeo de cualificaciones que recogería las competencias no formales en distintos niveles. Desde esta perspectiva, para Sotés Elizalde (2008) se podrían distinguir aquellas experiencias de aprendizaje no formal que afectarían a niveles no universitarios de formación profesional (vocational education and training), aquellas competencias que afectarían a la educación superior, (higher education) y una síntesis de los dos planteamientos anteriores que convergería en el aprendizaje permanente, o aprendizaje a lo largo de la vida, (lifelong learning), concepto que viene centrándose en el discurso del presente capítulo.

Por último, en sendos Memorandos de la Comisión de las Comunidades Europeas (2000, 2001), se recogían institucionalmente, como categorías útiles con carácter de inclusividad en la formación permanente, el aprendizaje formal, el no formal y el informal. Prácticamente la definición primigenia de la década de los años setenta, la retoma dicha Comisión (2000, 36) y la plasma a través de la comunicación “Hacer realidad un espacio europeo de aprendizaje permanente” con la siguiente redacción:


“Aprendizaje formal: Aprendizaje ofrecido normalmente por un centro de educación o formación, con carácter estructurado (según objetivos didácticos, duración o soporte) y que concluye con una certificación. El aprendizaje formal es intencional desde la perspectiva del alumno.

Aprendizaje no formal: Aprendizaje que no es ofrecido por un centro de educación o formación y normalmente no conduce a una certificación. No obstante tiene carácter estructurado (en objetivos didácticos, duración o soporte). El aprendizaje no formal es intencional desde la perspectiva del alumno.

Aprendizaje informal: Aprendizaje que se obtiene en las actividades de la vida cotidiana relacionadas con el trabajo, la familia o el ocio. No está estructurado (en objetivos didácticos, duración ni soporte) y normalmente no conduce a una

12 Las Jornadas de Estudio sobre la Educación Informal organizadas por el Instituto Catalán de Cultura Hispánica y el Departamento de Pedagogía Sistemática de la Universidad de Barcelona en 1974 fueron, haciéndose eco de los trabajos recientes de Coombs, un antecedente sobre el estudio de estos tipos de aprendizajes en España.
capítulo 1 la formación no reglada
certificación. El aprendizaje informal puede ser intencional pero, en la mayoría de los casos, no lo es (es fortuito o aleatorio).

-Aprendizaje permanente: Toda actividad de aprendizaje realizada a lo largo de la vida con el objetivo de mejorar los conocimientos, las competencias y las aptitudes con una perspectiva personal, cívica, social o relacionada con el empleo”.

Consecuentemente, el reconocimiento de saberes, especialmente del aprendizaje no formal e informal, desde esta perspectiva, alcanza a todas las competencias personales, habilidades, etcétera, adquiridas en cualquier momento y circunstancia, por lo que dichos aprendizajes pasarían a formar parte del acervo cultural de cada individuo. Aquellos se canalizarían a través de un reconocimiento explícito, en forma de acreditación, válido de facto en toda la Unión Europea lo que, por extensión y realizando otra lectura, excluiría como agente formativo a lo largo de la vida a los sistemas educativos formales, a la vez que la propia limitación temporal que se le reconoce a sus actividades, le aislaría, explícitamente, de una realidad educativa más extensa, rica y adaptativa al entorno, preceptos básicos de la formación permanente que se encuentran en la base y fundamentación de este paradigma.

1.3 ALGUNOS CRITERIOS PARA DEFINIR LO FORMAL, LO NO FORMAL Y LO INFORMAL

Llegados a este punto convendría analizar las divergencias, -y sobre todo los puntos en común de los distintos sistemas a los que venimos aludiendo-, con el fin de intentar una síntesis que permita clarificar y delimitar las líneas fronterizas, los solapamientos funcionales, cuando no aspectos contradictorios, que se dan con bastante frecuencia en la práctica de una misma actividad. En este sentido, considérese, a modo de ejemplo, la preparación para la prueba libre de acceso a un Ciclo de Grado Medio (CGM) o a un Ciclo de Grado Superior (CGS), cuyas pruebas se basan, respectivamente, en los contenidos de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y en los del bachillerato. Aunque la materia que se prepara para superar el examen sería estrictamente formal desde el punto de vista del currículo, si dicha materia se prepara, por ejemplo, en una academia especializada, dicho currículo estaría en la categoría de lo no formal, en tanto en cuanto no sea sancionado formalmente por la superación del examen correspondiente en un centro oficialmente reconocido.

Lo anteriormente expuesto apunta a la necesidad de plantearse algunas cuestiones que deberían de abordarse para intentar una aproximación de los distintos sistemas. Para Touriñán (1996, 63), en este sentido, se dan problemas tanto formales como funcionales. Así:

“No nos cabe ninguna duda de que todos estarían dispuestos a afirmar la conveniencia práctica de apoyar y defender actividades educativas formales, no formales e informales, sin embargo, en estas definiciones siguen existiendo problemas específicos que no facilitan la inclusión de determinados casos concretos en uno u otro concepto:..."
¿los tres tipos de educación definidos reproducen tres especies lógicas?, ¿se distinguen cada uno de los tipos por su carácter institucionalizado o escolarizado?, ¿se distinguen por los objetivos?, ¿se distinguen del mero proceso de influencia social? “.

Veamos, en la línea argumental que planteaba el autor mencionado anteriormente, qué posibles respuestas podrían arrojar luz sobre la cuestión. En la tabla 1, siguiendo un criterio metodológico y estructural propuesto por varios autores (Herrera Menchén, 2006; Trilla y otros, 2011) destacamos, sin ánimo de exhaustividad, cuáles serían, comparativamente, algunos de los puntos de convergencia entre los tres sistemas.

<table>
<thead>
<tr>
<th>CRITERIO</th>
<th>E. REGLADA</th>
<th>E. NO REGLADA</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>METODOLÓGICO</strong></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Intencionalidad del agente</td>
<td>Formal</td>
<td>No formal</td>
</tr>
<tr>
<td>Carácter metodológico</td>
<td></td>
<td>Informal</td>
</tr>
<tr>
<td>Carácter difuso</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Objetivos explícitos de aprendizaje</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Procesos específicos educativos diferenciados</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Forma colectiva y presencial de enseñanza</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Ubicación física</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Tiempos y calendarios lectivos prefijados</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Roles asimétricos (profesor-alumno)</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Descontextualización del aprendizaje</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Heterogeneidad (edad del grupo)</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>ESTRUCTURAL</strong></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Inclusión en sistema reglado</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Provisión de títulos académicos</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Relatividad histórica y política</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Actividades extracurriculares (planteadas por la escuela)</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

Tabla 1: Convergencias de los tres tipos de educación. AAVV y elaboración propia.
De la tabla anterior se desprende que existen distintos elementos metodológicamente convergentes, particularmente entre el tipo de enseñanza que venimos denominando “reglada” o “formal” y “no reglada” o “no formal”. Así, ambas tienen en común:

- **La intencionalidad** de realizar una actividad educativa. Esta se encuentra en la base de los supuestos por los que se justifica dicha actividad.

- **Carácter metodológico**. Si bien la enseñanza no reglada se aparta o puede apartarse de metodologías convencionalmente ligadas a la escuela, no significa que estas no puedan darse con la misma rigurosidad formal y los mismos o parecidos fines para los que los aplica la enseñanza reglada. El principal elemento diferenciador sería la discrecionalidad en el sentido más amplio del término.

- **Objetivos explícitos.** Ambos tipos de formación se marcan unos objetivos concretos; no obstante, la finalidad de los mismos difiere o suele diferir por el propio contexto curricularmente diferenciado en el que ambas se desarrollan. En tanto que la enseñanza reglada está sujeta a una estructura formalmente delimitada y escasamente flexible, -constrñeido a un pénsum específico- esta última característica, la flexibilidad, es una parte consustancial e indisoluble de la enseñanza no reglada, orientada por y hacia la demanda del propio mercado en el que surge y se desarrolla.

- En cuanto a la **especificidad de los procesos educativos**, en no pocas ocasiones, las actividades de enseñanzas no regladas (refuerzo, repasos o apoyo en determinadas materias) cabría considerarlas como una prolongación de la enseñanza reglada, con una barrera tan porosa como artificial.

- Igualmente se da entre ambos sistemas un tipo de **enseñanza grupal y presencial**, si bien la ratio por aula en el caso de las enseñanzas regladas está institucionalmente condicionada, en el sistema no reglado se tiende a la optimización en dicha ratio, en tanto en cuanto el sistema clientelar que está en la base de su actividad depende básicamente de la eficacia en los resultados obtenidos, a la par que los servicios reales prestados y particularmente percibidos.

- Otro tanto ocurriría con la **ubicación** en la que se desarrolla la actividad. Metodológicamente se deduce que si ha de existir presencialidad en la enseñanza formal, dicha presencia ha de ubicarse físicamente en algún lugar. La principal diferencia entre ambos tipos de enseñanza, una vez más, es la regulación estricta en cuanto a espacios e instalaciones, sometida a la normativa ministerial correspondiente, en tanto que las enseñanzas no regladas
Capítulo 1  La formación no reglada

están sometidas a un sistema laxo y estrictamente sujetas a ordenanzas administrativas y particularmente centradas en aspectos fiscales-contributivos.

-Los tiempos y calendarios tienen un tratamiento claramente diferenciado e incidental en ambas modalidades; así, la rigurosidad a la que se somete la actividad lectiva formal no tiene ningún reflejo de obligatoriedad en las enseñanzas no regladas, más allá de la que le viene impuesta por la normativa que regula este tipo de actividad.

-La asimetría de roles entre docente y discentes deberíamos entender que se da solo en formación presencial, donde existen roles bien definidos de quién hace qué, cómo, dónde y cuándo. En este sentido, las diferencias entre ambos sistemas radican más en la funcionalidad del papel del profesor que en la forma en el que estos desarrollan su cometido. Desde este criterio, por ejemplo, la formación a distancia reglada no cumpliría esta premisa.

Una de las prácticas más arraigadas en el sistema formal es la de mantenerse en supuestos teóricos como fines en sí mismos. La separación del mundo productivo -lo que llamamos descontextualización- se hace particularmente patente en, prácticamente, todos los niveles del sistema educativo. En este sentido es particularmente significativo lo que Manacorda (1969) define como la escisión entre el mundo laboral y el académico. Para este autor existe una intencional separación de roles entre el mundo académico y el productivo, de tal suerte que la escuela no es el trabajo, ni el trabajo es la escuela. Desde este postulado, el mundo laboral tendrá que arrostrar, como veremos en su momento, no pocas secuelas, entre ellas, y muy particularmente, la reticencia a la formación en el sistema productivo, paradójicamente más acusada en aquellos colectivos menos formados y que son especialmente vulnerables en momentos de cambios más o menos bruscos en los sistemas productivos o en épocas de crisis.

La heterogeneidad de la edad debe de entenderse en un sentido amplio, en cuanto a que en la educación no formal existe una oferta de formación extensa y ajustada a los intereses de los alumnos, siendo estos los principales condicionantes de entrada a según qué actividad. Otra cuestión es la heterogeneidad de conocimientos iniciales intragrupo ante una misma actividad educativa. En la tabla 2 se muestran los distintos grupos de edad y la relación con algunas de las actividades formativas que le son, generalmente, afines.
Destinatarios

<table>
<thead>
<tr>
<th>Funciones</th>
<th>INFANCIA</th>
<th>JUVENTUD</th>
<th>ADULTOS</th>
<th>TERCERA EDAD</th>
<th>DIVERSAS EDADES</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Educación formal</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Formación en el trabajo</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Otras formaciones</td>
<td>(*)Grupo diana</td>
<td>(*)Grupo diana</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>


(*) Definimos como “grupo diana” al segmento de sujetos que reunirían los perfiles adecuados para realizar, formal y operativamente, el estudio y análisis de datos requeridos para la investigación que nos ocupa.

En la tabla anterior observamos que, desde un criterio estructural, las enseñanzas regladas quedarían encuadradas dentro del sistema formal, como provisora de títulos académicos y sometida históricamente en el tiempo a posibles cambios. En este sentido, lo formal hoy puede ser informal mañana y viceversa.

Aunque hasta el momento no se haya hecho especial referencia a la enseñanza informal, esta guarda, pese a su condición de ambigua e intrínsecamente difusa, una importante relación con los otros dos tipos de enseñanza -formal y no formal-, y resulta particularmente relevante para el propósito que nos guía. Así, gran parte de los aprendizajes que se realizan informalmente, laxamente, sin aparentemente demasiado esfuerzo, están influenciados, entre otros, por distintos sistemas de comunicación -retomando el concepto de “escuela paralela”- cuya finalidad no contempla, necesariamente, entre sus fines la transmisión intencional de conocimientos concretos; sin embargo, suelen condicionar gran parte de ellos, aunque la mayoría de las veces los propios usuarios no tengan consciencia de este fenómeno. Así, para Méndez y Monescillo (2003, 12):

“(…)la presencia de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la sociedad actual ha planteado nuevos esquemas en las relaciones humanas hasta el punto de convertirse en vehículos portadores de persuasión, influencia, consumismo, manipulación, modas, estilos de vida, información, conocimiento, entretenimiento, encuentro interpersonal, difusión, participación… Todas estas intenciones, en muchos casos, generan actitudes de dependencia y mal uso de los medios de comunicación, restandole protagonismo a la iniciativa, la crítica y la reflexión personal, debido a una
Capítulo 1  La formación no reglada

carencia formativa para consumir y usar adecuadamente las TIC y los mensajes que se transmiten a través de las mismas”.

Dada la aparente dificultad de sustraerse a un fenómeno social como es el de la información discrecional escasamente tamizada, convendría considerar la influencia de estos medios en la formación de actitudes en general, y de la utilización de las TIC en particular, por lo que canalizar estos sistemas potenciales de aprendizaje debería suponer un reto educativo desde los primeros niveles de escolarización, toda vez que el uso adecuado, o no, de estas tecnologías actuará como un inhibidor o estimulante de un potente recurso para la formación permanente y el autoaprendizaje en el futuro.

Por último, a modo de síntesis, se recoge en la tabla 3 alguno de los aspectos más relevantes sobre la posible asunción de tareas por uno u otro sistema en función de las actividades que se realicen, abundando en el concepto de complementariedad que se expuso en otra parte de este capítulo.

<table>
<thead>
<tr>
<th>ALGUNAS RELACIONES POSIBLES ENTRE LOS TRES SEGMENTOS FORMATIVOS</th>
<th>EJEMPLO</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Complementariedad</td>
<td>Reparto de funciones entre agentes educativos en contextos formales con enseñanzas no formales</td>
</tr>
<tr>
<td>Suplencia</td>
<td>Realización de tareas en contextos formales</td>
</tr>
<tr>
<td>Sustitución</td>
<td>Acceso al sistema formal</td>
</tr>
<tr>
<td>Refuerzo y colaboración</td>
<td>Procedencia externa al sistema formal</td>
</tr>
<tr>
<td>Interferencia</td>
<td>Aspectos contradictorios -formas de realizar los aprendizajes- de los tres sistemas de educación</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Tabla 3: Interrelación entre los tres sistemas. Trilla y otros (2011) y elaboración propia.

1.4 ENSEÑANZA REGLADA-FORMAL VS. ENSEÑANZA NO REGLADA-NORMAL

De forma general, utilizaremos indistintamente el término “enseñanza reglada” como sinónimo de “educación formal”, y otro tanto haremos con el de “enseñanza no reglada” como sinónimo de “enseñanza no formal”. Dado que, por razones metodológicas de la investigación, nuestro principal interés se centra en esta última, prestaremos una especial atención a la misma
Capítulo 1 La formación no reglada

aludiendo -como señalamos en otro apartado- a la educación formal como un elemento de contraste, de referencia, a modo de marco comparativo.

Lo primero que convendría explicar es, cómo distintos sistemas, con objetivos y prácticas tan aparentemente dispares como divergentes en las formas y en los fines, pueden coexistir, yuxtapuestos, en una sociedad selectiva y, por defecto, excluyente, con aquellos recursos que no se ajustan a sus necesidades en cada momento.

En realidad, como veremos más adelante, existe un solapamiento entre muchas de las actividades formativas de las enseñanzas regladas, formales, y las enseñanzas no regladas, y cuya diferencia, sustancialmente, no pocas veces se define por la oficialidad de aquella versus la oficiosidad de esta. ¿Es una cuestión simplemente semántica? Sin duda, no. Es algo más profundo que una cuestión de significantes o significados, ya que se trata de una línea intencionalmente divisoria y administrativamente artificiosa, donde un sistema formal, con recursos necesariamente limitados, encuentra la complementariedad a gran parte de actividades que le son propias fuera del propio sistema.

Las enseñanzas no regladas, no formales, constituyen desde hace años una realidad tan consolidada como expansivas resultan las áreas y campos del conocimiento en los que se desenvuelven habitualmente. Una actividad que, en no pocas ocasiones, se pliega en buena medida al tratamiento extracurricular de materias que no se atienden con suficiencia o suficientemente desde el sistema educativo formal. En este contexto podríamos encuadrar la génesis y proliferación del sistema (taxonómicamente, sistemas) de enseñanzas no regladas, sin adscripción a ningún tipo de sistema funcional o formalmente estructurado. Así, para Trilla y otros (2011, 12):

“El sector educativo no formal es disperso y heterogéneo, pero enorme. Y esto último, tanto por lo que se refiere a su realidad actual como a su potencialidad futura. Sin embargo, hasta no hace mucho había sido un tipo de educación infravalorada académica, pedagógica y oficialmente. Tanto se había polarizado la pedagogía sobre la institución escolar que educación y escuela casi llegaban a confundirse”.

Por otro lado, la propia limitación temporal y linealidad en las actividades regladas, a las que ya hemos aludido anteriormente, constituyen por sí mismas un elemento distorsionador de una realidad a la que el propio sistema no debería sustraerse. Una realidad educativa que se materializa divergente y reiteradamente en objetivos de escasa practicidad. Existe mucha más educación y aprendizaje fuera que dentro de la propia escuela (Sanz, 2006) y, por extensión, del sistema escolar en su conjunto. Un sistema tan anclado en el formalismo transita, circularmente, en un inmovilismo endémico que, a expensas de ignorar o desenfocar la realidad, se muestra
incapaz de abrirse a esa inclinación social que amenaza la estabilidad de una confortable y reiterativa planificación-programación anual.

Quizás, por esa formalidad impuesta desde el ámbito o al amparo de la regulación extrema, (Ortega Esteban, 2005), tienda a recurrir a la exclusión de cualquier otro sistema que por ajeno y extraño queda relegado a lo educativamente divergente, no reconocido, a la praxis escasamente fiable de lo heterodoxo.

Podríamos afirmar, con escaso margen de error, que son precisamente los sistemas formales los que están en la génesis de la demanda social de otros saberes que, generalmente, atiende de forma satisfactoria la enseñanza no formal, en tanto que efecto por la falta de propedéutica, (Matas Moreno, 1997, 1), de anticipación por parte de los responsables de los diseños de los programas formativos. Así:

“(…) la enseñanza siempre va a remolque de las demandas sociales, rara vez las autoridades educativas tienen el don de prever cuáles van a ser las necesidades formativas del futuro próximo; y un problema coyuntural: cuando esa necesidad se hace patente, bien por limitaciones económicas y técnicas o por condicionantes políticos, las innovaciones educativas no suelen ser satisfactorias”.

1.5 UNA VISIÓN DESCRIPTIVA DEL SECTOR DE LAS ENSEÑANZAS NO REGLADAS

Hemos definido la formación no reglada como un extenso campo de actividades formativas no exento de contradicciones internas y convergencias con muchas actividades que le son propias al sistema educativo reglado. Para delimitar un marco de referencia general e intentar una clasificación tentativa, esta se podría enfocar desde al menos cuatro aspectos diferentes y que respondieran a las preguntas:

- ¿Dónde se desarrolla la actividad?
- ¿A quién se dirige?
- ¿Qué áreas de formación abarca?
- ¿Toda esta formación es intencional o subsidiariamente no formal?

Contestar a estas cuestiones nos llevaría a considerar, en primer lugar, el área contextual, los espacios físicos, las estructuras espaciales; en segundo lugar, los tipos de formación que aborda y, finalmente, las áreas en las que dicha actividad formativa se materializa. (Figura1).
Figura 1: Contexto y áreas donde se desarrolla la educación no formal. AAVV y elaboración propia.

Los contextos en los que se desarrolla la formación no reglada, esto es, los posibles entornos, tienen en común, precisamente, no tener nada en común, dado que la actividad formativa se puede, y de hecho se realiza, en espacios provisionalmente habilitados, o estables pero sin un acondicionamiento normativo -salvo algunas excepciones- de obligado cumplimiento, por lo que desde el punto de vista, estrictamente operativo, cualquier espacio podría servir como aula. En cuanto a los tipos de formación, cabría hacer alguna distinción entre aquellas acciones dirigidas a colectivos, pensadas con un fin adaptativo a los cambios del mundo laboral o para la inserción en el mismo, generalmente subvencionadas y particularmente dirigidas a la actualización, y otro tipo de demandas formativas, tan extensas como singulares. De lo expuesto en último lugar se infiere, que las áreas de actuación son tan variadas en los medios como dispersas en los fines.

Hasta el momento hemos dotado a la enseñanza no reglada con cualidades como: flexibilidad, versatilidad, adaptación a la demanda...todas ellas puntos fuertes y principales garantes de una práctica eficaz en sus objetivos. Esta visión, un tanto idealizada y eficientista del sistema, contrasta con muchas de las prácticas que en él, realmente, se desarrollan al ser,
como hemos comentado, una actividad orientada y sometida al devenir de las demandas del propio mercado.

Esta liberalización del sector -que ciertamente le permite una rápida respuesta y adecuación a la demanda formativa- también constituye una vía expedita para aquellos que ven en este tipo de actividad una fuente de ingresos, generalmente tan cortoplacistas en sus objetivos como, -en el caso improbable de que existieran-, las pedagogías en las que se sustentan. Así, en la década de los 90 irrumpió en este sector, -no pocas veces alentado por las propias administraciones recién inyectadas de fondos europeos destinados a formación- la figura peculiar del “gestor de formación”, un especialista en escudriñar oportunidades de negocio formativo que extrapolando estrategias -más o menos groseramente- del Business Process Management, cuantificaba el éxito de la actividad formativa en función de la cuenta de resultados. Esta forma y enfoque mercantilista de entender la formación, -y que aún perdura-, ha supuesto una importante erosión en la credibilidad de un sector que socialmente bascula entre la adaptación y la incidentalidad, entre la oportunidad y el oportunismo, entre el servicio y la servidumbre.

Esta discordancia entre la utilidad y la simultánea perversión del sistema, es la consecuencia de un efecto llamada al amparo de una intencional -como justificaremos más adelante- laxitud normativa. Así, un problema habitual suele ser que, de esta mezcolanza surgen, de tarde en tarde, pero con una extraordinaria virulencia y cobertura mediática, casos como cierres masivos de centros, como consecuencia, precisamente, de la utilización de un medio para otros fines. Esto redundaba, como se apuntaba anteriormente, en un perjuicio directo para el usuario y, por extensión, al desprestigio del sector en su conjunto (López Palma, 2011).

Una vez que hemos delimitado, a modo de marco referencial, los contextos, tipos y áreas de formación y el arribo de “administradores” especializados, vamos a analizar, en un
intentó ampliar la comprensión funcional del sistema, qué características definen algunos de los componentes de dicho sistema, recogidos en la tabla 4.

<table>
<thead>
<tr>
<th>ÁREAS FUNCIONALES</th>
<th>ALGUNAS CARACTERÍSTICAS</th>
</tr>
</thead>
</table>
| Finalidades, objetivos y funciones | • Cualquier tipo de objetivo  
• Formación, reciclaje  
• Efectos a corto plazo |
| Alumnos | • No limitados ni delimitados  
• Voluntario (generalmente)  
• Autorregulador de su aprendizaje |
| Contenidos | • Diversos, dispares, amplios  
• Adaptativos, funcionales  
• Marginales, prácticos |
| Métodos | • Adaptación al contexto  
• Procedimientos individuales o en equipo  
• Metodología activa, recurrente |
| Ubicación | • Cualquier espacio, no específico  
• Adaptación funcional  
• Según modalidad formativa (distancia, presencial) |
| Tiempo | • Flexible y adaptable  
• Programación funcional  
• Residual, parcial, corto plazo |
| Gestión | • Propios promotores  
• Profesionalización muy variable  
• Administrativamente independiente |
| Financiación y costes | • Sufragados -generalmente- por usuarios  
• Subvencionados por empresas o instituciones  
• Generalmente costes mucho menores que en el sistema formal |
| Evaluación y títulos | • Exigencia de entrada laxa  
• Se valora experiencia práctica  
• Sin validez académica  
• Formación, a veces y según qué áreas o materias, muy reconocida, según casos, a nivel laboral |

Tabla 4: Características generales de la educación no formal. AAVV y elaboración propia.

- No se ha incluido en este cuadro uno de los elementos fundamentales del sistema como es el profesor. Esta figura, definida con precisión formal y funcional en las enseñanzas regladas, pierde, prácticamente, toda identidad en el sistema no reglado donde la necesaria adecuación a la oferta hace que surja una prolija categorización profesional, tan heterogénea como diversa y dispersa en su cualificación docente. En este contexto abunda la figura del experto, con conocimientos en la materia adquiridos, generalmente, en el desarrollo del ejercicio profesional, cuya capacitación docente (didáctica y metodológica) suele estar ligada a las horas de práctica en el aula, y adquirida, no pocas veces, por ensayo y error.
En este sentido, si bien aplicadas en su momento a otras circunstancias y contextos, mantienen la misma relevancia y vigencia actual las palabras de Hargreaves (2003) al referirse a la necesaria adaptación a las nuevas normas y formas emergentes que condicionan la actividad laboral del docente, que ha pasado de un reconocimiento estatutario y prestigioso, a finales de los 70 y principios de los 80, a una situación de estatus profesional tan difuso como heterogéneo, por lo que su actividad ha de resultar necesariamente adaptativa. Bernard, Chulvi y Molpeceres (2004, 144) en este sentido sostienen que:

“(…) Una de las consecuencias más evidentes de estos cambios, tanto en la educación reglada como en la formación ocupacional, es que el colectivo profesional de los docentes cada vez es más amplio, más heterogéneo y tiene unos límites más difusos(…)en los últimos veinte años son varios los analistas que describen una tendencia a la proletarización más que a la profesionalización, en el colectivo de los docentes, vinculada a procesos de intensificación del trabajo, de segmentación del campo profesional de la educación(…)hoy en día el colectivo de los docentes se encamina a una creciente diversificación interna, la proliferación de identidades y culturas laborales emergentes”.

1.6 INTENTOS DE NORMALIZACIÓN

Si bien el sector aglutina todo tipo de intereses, y pese a la desregularización formal a la que hemos aludido, fueron surgiendo (a partir de la década de los 80 y particularmente a finales de los 90), una serie de asociaciones profesionales con presencia y representatividad en distintas estructuras autonómicas y estatales. Estas asociaciones, como la Confederación Española de Empresas de Formación (CECAP), de alguna manera, representa bastante fielmente la heterogeneidad del sector y, particularmente, el esfuerzo que se realiza por una parte, -aún minoritaria-, del mismo, por aproximar sus actividades a los parámetros de calidad y deontología exigibles e inherentes a cualquier labor profesional. En la presentación de esta Confederación se recoge que:

“(…) están asociados toda clase de empresas que imparten Enseñanza y Formación No Reglada (idiomas, oposiciones, escuelas de negocio, enseñanza a distancia, formación ocupacional y continua, clases de recuperación o preparación para el acceso a la Enseñanza Reglada, son algunas de sus actividades). Entre sus principales cometidos figura el de potenciar y coordinar la actividad de sus miembros para la mejor defensa de sus intereses, así como velar por la calidad de la oferta educativa de los centros de formación del país”.

Si consideramos el asociacionismo como un medio, un recurso eficaz, para la defensa de intereses comunes que afectan a un determinado colectivo y que contempla entre sus principales objetivos: a) la propia entidad como grupo, b) intentar incidir en el entorno, mejorando su posicionamiento profesional y c) lograr un mayor nivel de influencia social, podríamos considerar que, desde estos supuestos, el nivel de filiación podría revelarse como un
indicador fiable del grado de compromiso e identidad de un colectivo con la actividad que desarrolla.

En este sentido, tendríamos que concluir que, en lo que se refiere al sector de las enseñanzas no regladas, tales intereses son tan exiguos como parecen indicar sus cifras. La media de centros asociados, a nivel nacional, en CECAP se sitúa en un 3%14. Así, por ejemplo, en la Comunidad de Madrid, la cifra de centros asociados es del 2%15; muy baja si consideramos los aproximadamente cinco mil centros -entidades diversas con el epígrafe correspondiente al Impuesto de Actividades Económicas (IAE)- que contemplan entre sus ofertas prioritarias la formación no reglada en sus distintas modalidades. Basándonos en estos datos sobre el nivel de participación, podríamos deducir el escaso interés que parece mostrar este colectivo en su propio devenir. Esta circunstancia sugiere diversas lecturas -que no se abordarán en este apartado por alejarse de sus intenciones- siendo, con todo, lo más significativo la asimetría entre la amplia oferta de actividades formativas, la presencia considerable de centros que las ofertan y la intencionada marginalidad en la que estos permanecen.

No obstante lo anterior y la aparente laxitud y autocomplacencia en la que parece asentarse este sector, la formación no reglada ha buscado el reconocimiento social y su normalización laboral a través del compromiso que supone tener su propio convenio colectivo (lo que en la práctica es un indicador de regularización laboral e implicación social), delimitando su campo de actuación e influencia respecto a otras actividades formativas -léase formales- y que se recoge explícitamente en el articulado de este convenio16.

"Artículo 2º.- Ámbito funcional.

Quedarán afectados por el presente convenio todas las empresas privadas que se dediquen a impartir enseñanza y formación no reglada, ya sea presencial, a distancia, semi-presencial u on-line. Quedan expresamente excluidas del ámbito funcional de aplicación del presente convenio, las empresas autorizadas para impartir cualquiera de las enseñanzas reguladas en la Ley Orgánica 2/2006 de Educación.". (Negrita añadida).

Probablemente sea la propia polivalencia del sistema de formación no reglada la que propicia esa especie de antinomia, donde la solvencia y eficacia de las funciones que implicitamente se le encomiendan, o que asume como iniciativa propia, quedan invalidadas por la falta de un reconocimiento administrativamente explícito de dichas funciones. Ante esta

14 Fuente: Confederación Española de Centros de Formación (CECAP). (Datos correspondientes al año 2011).
15 Fuente: AsociaciónMadrileña de Centros de Formación (AMACFOR) y Cámara de Comercio de Madrid. (Datos correspondientes al año 2012).
16 VII CONVENIO COLECTIVO DE ENSEÑANZA Y FORMACIÓN NO REGLADA. (BOE 102) La duración de este Convenio será del 1 enero de 2010 a 31 diciembre de 2013. Entrará en vigor a partir de la fecha de su publicación en el BOE y sus efectos económicos se aplicarán con efectos retroactivos de 1 de enero de 2010.
ambigüedad surge, inevitable, la pregunta: ¿porqué un sector tan manifiestamente útil a los intereses de quienes demandan sus servicios sigue un errabundo recorrido a riesgo y ventura?

**De la Ley General de Educación (LGE) a los Fondos Europeos de Cohesión**

Determinados contextos actuales solo son comprensibles desde la perspectiva del pasado reciente. Así, para poder comprender el aspecto formal y funcional en el que se desarrolla una actividad formativa de extraordinario calado como la que estamos analizando, es necesario contemplar, siquiera sintéticamente, dicho recorrido diacrónicamente. La normativa específica que regulaba este tipo de enseñanzas se recogían en la Ley General de Educación (LGE) de 1970, más concretamente en el artículo 46.1, bajo la denominación genérica de “Enseñanzas especializadas”, siendo aquellas:

“(…) que, en razón de sus peculiaridades o características, no estén integradas en los niveles, ciclos y grados que constituyen el régimen común. Reglamentariamente se determinarán los requisitos para el acceso a estas enseñanzas, sus efectos y su conexión con el resto del sistema educativo. Corresponderá al Gobierno, a propuesta del Ministerio de Educación y Ciencia, oídos, en su caso, los Ministerios interesados o a la Organización Sindical, cuando corresponda, la regulación de las enseñanzas especializadas”.

Durante años esta fue la única referencia administrativa para las enseñanzas no regladas, cuya actividad docente se encontraba centrada, especialmente, en recuperaciones de asignaturas, áreas administrativas, preparación de oposiciones y un incipiente despertar de tecnologías emergentes -léase informática- muy básicas y tímidamente introducidas aún, en el sistema productivo.

Si exceptuamos ese periodo relativamente estable en cuanto a normativa se refiere, en España, en poco más de veinte años, se han desarrollado tres leyes orgánicas, en las que este sector desaparece de los documentos oficiales para, circunstancialmente, emerger, escasamente referenciado en alguno de los supuestos de una, cada vez más abundante, normativa europea (Madrid Izquierdo, 2007), que se inicia embrionaria y tímidamente en el Tratado de Roma de 1957, (con escasa alusión al sistema educativo en general), hasta un tratamiento más específico en el Tratado de Maastricht por el que, a través de los artículos 126 (actual 149) y 127, se apunta hacia unos objetivos comunes; si bien deja constancia de la exclusividad de los distintos gobiernos en lo que a política educativa se refiere, de ahí, que la formación no reglada siguiera su franca andadura, sin otros límites que el logro de la satisfacción clientelar como garantía de supervivencia y, en su caso, progreso y prosperidad.

La entrada de España, en la entonces Comunidad Económica Europea (CEE), el 1 de enero de 1986, supuso un cambio radical, pues sentó la base para el crecimiento económico en
el que los denominados Fondos Estructurales y Fondos de Cohesión jugaron, inicialmente, un papel dinamizador fundamental, ya que las principales actuaciones contempladas a través, por ejemplo, del Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER) o del Fondo Social Europeo (FSE), estaban sustentadas en iniciativas y programas de acompañamiento, entre las que las acciones formativas eran consustanciales a los objetivos previstos en cada programa (ADAPT, EQUAL, NOW, Empleo Youthstart, Horizon, URBAN I, URBAN II…).

Esta derrama, en forma de subvención, atrajo, como se apuntó anteriormente, a una nueva especie de gestores al frente de una febril proliferación de “consultoras”, que con una clara vocación empresarial y didáctica de calculadora, consiguieron que la semántica de una parte del sistema no reglado pudiera entenderse en clave de sinonimia, donde la metodología era la capacidad de gestión y la formación, transmutada y pedagógicamente exenta, se cuantificaba en facturación. La adecuación de los centros más antiguos al nuevo sistema se saldó desfavorablemente para muchos de ellos\(^{17}\) que, bien por estructuras inadecuadas, actividades obsoletas, conservadurismo o falta de reacción ante los cambios que se precipitaban a una gran velocidad, desaparecieron tan rápidamente como aparecieron otros de nuevo cuño, lo que generó una forma de entender la formación más centrada en cifras y objetivos que en resultados formativos. Esta ola expansiva conllevó una serie de problemas, (recuérdese el cierre masivo de centros, entre otros), que han venido salpicando con frecuencia a un sector que atrae a más especialistas en gestionar fondos europeos que a expertos en formación. Lo atractivo de estas circunstancias se entenderá mejor (Sosvilla Rivero, 2007) si observamos las ayudas (tabla 5) que por tres conceptos recibió España (la más beneficiada por estos Fondos Europeos) durante el periodo 1989-2006.

<table>
<thead>
<tr>
<th>PERIODO</th>
<th>CONCEPtos</th>
<th></th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Infraestructura</td>
<td>Ayudas a empresas</td>
<td>CapitalHumano</td>
</tr>
<tr>
<td>1989-2006</td>
<td>108.098 millones de euros (*)</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>


\(^{17}\) La Asociación Española de Academias Privadas (AEDAP) -posteriormente Asociación Madrileña de Centros de Formación en la Unión Europea (AMACFE)- fue la primera asociación profesional en España que aglutinó, en 1983, a un gran número de centros dedicados especialmente a la enseñanza de mecanografía, taquigrafía, estenotipia, contabilidad, oposiciones, etc. El Plan Nacional de Formación e Inserción Profesional (Plan FIP), vigente hasta el año 2007, se nutrió de la infraestructura de los centros ya existentes e incluyó entre sus recursos formativos la figura del Centro Colaborador. Muchos de los centros que se ajustaron a esta nueva normativa siguieron una línea que, con grandes cambios, aún perdura. La mortalidad del sector, en la década de los 80 y bien entrados los 90, generalmente por falta de adaptación, según los estudios realizados por esta asociación, se situó cerca del 45%.
(*) Por razones prácticas, la cifra se ha cuantificado en euros, considerando con el mismo criterio, el periodo de tiempo anterior a su implantación como moneda única.

El Fondo Social Europeo (FSE) trata de favorecer la inserción profesional y de promover el empleo mediante la modernización de los sistemas de formación, y constituye el principal instrumento financiero que permite a la Unión Europea plasmar los objetivos estratégicos de su política de empleo. Esta política resultó ser -como ya se apuntó- un efecto llamada, -que aún perdura-, para un sector especializado que ha venido gestionando los fondos cedidos, especialmente, por asociaciones sindicales y patronales\(^{18}\). Así fueron surgiendo ad hoc muchos de los centros que configuraron y cambiaron sustancialmente el panorama formativo. La gestión se convirtió en el elemento central del proceso, en tanto irrumpía en escena una estructura organizativa que vino a denominarse “empresa de formación”, lo que más que semánticamente ya definía por dónde iba a dirigir sus pasos. Este modelo, aparentemente novedoso -que no nuevo- (Toffler, 1985, 46), venía a ser una reedición de un modelo eficientista en la gestión y cuantitativista en la formación:

“(...) En un país tras otro de la segunda ola, inventores sociales, creyendo que la fábrica era el órgano más avanzado y eficaz de producción, trataron de incorporar también sus principios a otras organizaciones. Escuelas, hospitales, cárcel, burocracias gubernamentales y otras organizaciones, asumieron, así, muchas de las características de las fábrica, su división de trabajo, su estructura jerárquica y su metálica impersonalidad”.

Este arquetipo utilitario y gestado en la necesidad de llegar a amplios sectores de la población, con una estrategia redistribuidora de formación a cambio de fondos que había que consumir y justificar, se ha materializado en no pocas ocasiones en el deterioro de la calidad de la formación impartida. La llamada “empresa de formación” desde sus inicios, y salvo raras excepciones, nunca se planteó la “formación como una empresa”.

1.7 LA EDUCACIÓN COMO CONSUMO

Probablemente, la concepción que se tiene de la formación en cuanto a objeto de consumo, no difiere sustancialmente de la de otros bienes puestos al servicio de los ciudadanos en tanto que consumidores. Si entendemos la formación como un sistema donde la oferta, (los proveedores de formación), y la demanda, (los consumidores de la misma), forman parte de un mismo continuo, será necesario aceptar que, como en todo sistema de mercado, pueden darse desajustes entre la demanda y la oferta. Habitualmente, cuando esta satisface aquella, el sistema se equilibra y funciona con eficiencia hasta el momento en el que aparecen otras demandas, que tienden a fluctuar temporalmente amenazando el equilibrio establecido, (vendrían a ser los

\(^{18}\) A partir del año 2011 se realizaron sustanciales recortes de subvenciones en las partidas de formación, que afectaron, particularmente, a patronales y sindicatos.
elementos críticos que preceden a todo cambio). Cuando las ofertas no cumplen las expectativas de las demandas, el sistema tiende a eliminar, por exclusión, lo que no necesita para su normal funcionamiento. Una oferta administrativamente obligatoria, rígidamente normativizada y con pocas alternativas tiende a colapsar, a anular, el sistema en el que se inserta. Para Sánchez Martín (2009, s/p) esta situación es particularmente palmaria en el sistema reglado en el que el alumno, en el doble papel de consumidor de enseñanzas y cliente cautivo, se encuentra sometido temporalmente a un proceso de enseñanza-aprendizaje impuesto, con escasa cultura aperturista y, si cabe, menor vocación adaptativa. Si esta situación permanece por mucho tiempo inalterada e inalterable, suele generar un estado latente o manifiesto de insatisfacción en el usuario-alumno al no ver sustanciadas muchas de las necesidades, que juzga, como particularmente interesantes y no incluidas en la oferta que consume, así:

“(…) entre el proceso de enseñar -oferta material- y el proceso de aprender -consumo- de un alumno, ya sea por deficiencias de su capacidad, falta de deseo real de estudiar o, quizá, defectos en el enseñante o en las didácticas o métodos utilizados, puede generar un cúmulo de insatisfacciones (…) situaciones de tensión, malestar, desmotivación, aburrimiento y abandono (…) nuestro sistema educativo así lo evidencian en cifras alarmantes. [Cumplimentar estas deficiencias] es frecuente en el campo de las enseñanzas no regladas.”.

De lo anterior se podría deducir que, probablemente, la flexibilidad y adaptación que parece acompañar como señas de identidad al sistema no reglado, no se deban tanto a las posibles bondades de este sector, cuanto a las propias carencias o deficiencias de aquel.

De lo anterior, podríamos inferir lo paradójico de un sistema en el que concurren, por un lado, la probada utilidad como servicio y la utilización reiterada como refrendo del mismo y, por otro, la laxitud normativa, cuando no la inhibición más completa y deliberadamente intencional, por lo demás, difícilmente explicable desde la propensión interventora de cualquier administración. En cualquier caso, las enseñanzas no regladas parecen circunscribirse y agotar su discurso en una práctica sometida al albur de intereses, las más de las veces, coyunturales.

Del amplio espectro interpretativo de lo que hemos venido comentando, pueden servir como ejemplo el distinto trato que recibe una misma actividad -aprendizajes en contextos no formales- en dos Comunidades Autónomas distintas. Así, la Generalitat Valenciana, a través de su Consejería de Educación, valida y reconoce como enseñanza oficial, bajo determinadas condiciones, la formación que se realiza en la modalidad de formación continua a través de la empresa (que eventualmente se convierte en un centro no reglado de formación)19. Tal medida

19La Xunta de Galicia ha anunciado estar preparando un Decreto por el que “Galicia se convertirá en la primera comunidad autónoma de todo el país que expida un certificado que acredite las habilidades obtenidas al margen de la formación académica, una herramienta con la que los jóvenes podrán demostrar ante las empresas todo su talento” (Boletín de la Confederación Española de Empresas de Formación, nº 331. 31-10-2013).
pretende incentivar la participación en la formación, canalizando académicamente este tipo de alternativa, reconociéndole, explícitamente, su utilidad y, por extensión, a quién, con medios y recursos no reglados, la materializa. Así, la Orden 95/2010 (Conselleria de Educación, 175) en su Preámbulo manifiesta:

“La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, ha previsto una mayor flexibilidad en el acceso a la Formación Profesional inicial, que forma parte del sistema educativo, a la vez que fomenta e impulsa el aprendizaje a lo largo de la vida. En este sentido, establece en el artículo 66, apartado 4, que las personas adultas pueden realizar sus aprendizajes por medio de actividades tanto de enseñanza reglada como no reglada, por lo que tenderá a establecer conexiones entre ambas vías y se adoptarán medidas para la validación de los aprendizajes que se hayan adquirido por vía no reglada”.

En el extremo opuesto encontramos otro tratamiento para un caso similar -y más frecuente- en la Comunidad de Andalucía que reconoce, explícitamente, la importancia de un hecho, e implícitamente, niega el hecho reconocido. Así, el Boletín Oficial de la Junta de Andalucía (BOJA, 132. Decreto 175/1993. Disposiciones generales y art. 3a), aplicado para el caso, expone textualmente:

“(…) dada la importancia que actualmente tienen los Centros Privados de Enseñanza entre los usuarios, en una época en la que se exige mayor especialización profesional, obliga a regular el tipo de información que dichos centros deben suministrar”.

Y en el mismo documento:

“(…) el centro deberá exhibir a la vista de cualquier usuario entre otras la siguiente leyenda: Centro no autorizado por la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía ni por otra Administración Pública”.

Un centro de formación no reglada está obligatoriamente adscrito -como cualquier empresa- a un epígrafe de actividad económica (IAE), condición indispensable para un reconocimiento legal a todos los efectos, por lo que el celo aséptico con el que tal Decreto parece quererse desmarcar de este tipo de actividades, le hace reconocer con el mismo sentido de validez -o invalidez, según se enfoque- un determinado hecho y lo contrario, ya que tal reconocimiento -del que pretende desvincularse- depende de una administración, necesaria e inevitablemente, pública.

De lo anteriormente expuesto cabría suponer que cualquier actividad formativa que se realice bajo estas premisas, tampoco gozará de validez en tanto que aprendizaje, y que, por extensión, tampoco se reconocería que tal aprendizaje ni siquiera se hubiera podido producir. Administrativamente, no existiría.
Vamos a considerar, por último en este apartado, otra faceta que quizás ayude a aclarar, al menos en parte, el por qué de la escasa regularización de este sector. Al amparo del dudoso privilegio de quedar exento de cualquier justificación didáctica o metodológica, proliferan centros no reglados especializados en todo tipo de recuperación de asignaturas -cuando no en los profesores que las imparten en los sistemas reglados- por lo que en tales circunstancias prolifera la estrategia de superar la materia correspondiente, entendiendo dicha materia “asimilada” cuando se sanciona favorablemente por quién tiene la potestad de hacerlo.

En estas prácticas continuistas, -extramuros del sistema reglado- confluyen lo útil, (aprobar como fin), y la probada complementariedad de un sistema que se ajusta a la demanda, (el medio para aprobar). Desde esta perspectiva, este segmento del sistema no reglado, especialista en la adecuación-adaptación, contribuye en gran medida a reforzar especularmente las prácticas, sin entrar en disquisiciones, del sistema reglado, en tanto que además absorbe y atrae sobre sí, por los conceptos de apoyo académico, un importante gasto familiar en formación extraescolar y cuya asunción no parece viable, si es que tal planteamiento existiera, desde el sistema reglado, o más propiamente la Administración que lo mantiene y provoca dicho gasto.

En la tabla 6 se recogen los gastos que las familias realizaron (Instituto Nacional de Estadística, 2012), durante el periodo de tiempo indicado por estas actividades de apoyo extraescolares.

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>2000</th>
<th>2001</th>
<th>2002</th>
<th>2003</th>
<th>2004</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Millones PIB</td>
<td>Millones PIB</td>
<td>Millones PIB</td>
<td>Millones PIB</td>
<td>Millones PIB</td>
<td>Millones PIB</td>
</tr>
<tr>
<td>6.202</td>
<td>0,98</td>
<td>6.515</td>
<td>0,96</td>
<td>6.872</td>
<td>0,94</td>
</tr>
<tr>
<td>2005</td>
<td>2006</td>
<td>2007</td>
<td>2008</td>
<td>2009</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Millones PIB</td>
<td>Millones PIB</td>
<td>Millones PIB</td>
<td>Millones PIB</td>
<td>Millones PIB</td>
<td>Millones PIB</td>
</tr>
<tr>
<td>7.927</td>
<td>0,87</td>
<td>8.244</td>
<td>0,84</td>
<td>8.522</td>
<td>0,81</td>
</tr>
</tbody>
</table>

(*) Se refiere exclusivamente a los pagos de las familias por servicios educativos a centros, academias y clases particulares, sin incluir los gastos en servicios complementarios ni en bienes educativos. Contabilidad Nacional del INE.

**Tabla 6** Gastos de los hogares en educación no formal. Instituto Nacional de Estadística (INE) y elaboración propia.

**1.8 A MODO DE SÍNTESIS**

Hemos comenzado ubicando, histórica y contextualmente, el sistema educativo formal al que nos hemos referido, utilizando la nomenclatura más común en la documentación oficial,
como sistema reglado. Para situar en un marco de referencia adecuado el objeto de estudio de este capítulo, ha sido necesario definir las principales características de dicho sistema, con especial mención a los puntos débiles -conservadurismo, finitud, marco teórico…- que justifican, en gran medida, la existencia y gran parte de las actividades formativas del sistema que hemos definido, por el contrario, como no reglado.

El excesivo formalismo y las propias limitaciones curricularmente impuestas suelen condicionar, -y esto sería lo más relevante-, las actitudes ante actividades formativas futuras, dándose frecuentemente procesos refractarios ante aquellas, especialmente en el mundo laboral, por entenderse, en general, la formación como una actividad ligada al sistema educativo formal y, consecuentemente, periclitada en tiempo y forma.

El sistema no reglado, al trascender la temporalidad de los objetivos formativos y los tiempos limitados -aún compartiendo con el sistema reglado gran parte de los procedimientos formales-, goza de una ventaja competitiva basada en un mayor grado de libertad y adecuación a las necesidades formativas que se le demandan. La aparente divergencia en la que parecen moverse ambos sistemas, suelen ser más de tipo formal que funcional, en tanto que una misma actividad académica puede quedar dentro o fuera del reconocimiento oficial según el grado que la administración le confiera a una u otra. A poco que se profundice en un estudio comparativo de ambos sistemas aparece, inmediatamente, un subsistema no explicitado, basado en la complementariedad.

Con todo, más allá del reconocimiento administrativo explícito de unas determinadas actividades, es el propio sistema no reglado el que parece replegarse sobre sí mismo. Esto al menos parece deducirse del escaso asociacionismo en el sector. Particularmente si consideramos aquel como un indicador del posible grado de interés de los miembros de un colectivo en aspectos que le son sustantivos, tendríamos que concluir que, en las enseñanzas no regladas, la escasa filiación parece indicar un estado indolente, de apatía, desidia, abulia o indiferencia, con el consecuente riesgo de que cualquier circunstancia administrativamente sobrevenida, favorable o no, condicione la estabilidad del sector y, por extensión, a quienes con distintos objetivos e intereses, se sirven de él.

Por otro lado, muchas de las circunstancias que justifican y acotan alguna actividad en el presente solo pueden entenderse desde su propia circunstancia histórica. El sistema de formación no reglado ha estado tradicionalmente sometido a diversos intereses coyunturales que han dirigido, configurado, mediatizado y delimitado los márgenes en los que se ha venido secularmente desarrollando, pasando de ser un componente molecular, a una pieza clave en la
ejecución de programas y objetivos encomendados a instancias europeas, como de hecho ha ocurrido durante las dos últimas décadas con la entrada de España en la Comunidad Europea. Estas circunstancias sobrevenidas, impulsoras de la forma sobre el fondo, han propiciado un considerable desajuste entre formación y gestión de la misma, en la que el documento justificativo y el papel sellado ha primado, generalmente, sobre los resultados académicos.

Abundando en el aspecto coyuntural, laxo y utilitario del sector, nos hemos referido al distinto trato que recibe, por ejemplo, en dos CCAA distintas, una misma acción formativa, donde el reconocimiento oficial de los contenidos de aprendizaje en una de ellas, o la intencional negación de los centros que imparten dichos contenidos en la otra, constituyen una muestra de la interpretación del sistema, tan elástico y moldeable como convenga política y/o administrativamente en cada momento y/o circunstancia.

Finalizábamos el capítulo mencionando la función que se le otorga al sistema educativo, en su conjunto, como un elemento de consumo, y en el que gran parte de las actividades que se realizan extraescolarmente las asume el sistema no reglado, cubriendo carencias o deficiencias del sistema reglado. Una posible explicación de la escasa normativa del sector -un intencional laissez faire, laissez passer- la encontrábamos en los costes que soportan las familias por determinados servicios extraescolares abonados a estos centros especializados, y que cabe suponer sería un coste complementario que no asumiría -por oneroso- el sistema formal. Un coste que, probablemente, va más allá de lo estrictamente económico, toda vez que los planteamientos de cómo afrontar aprendizajes en el futuro están ligados a la urgencia de los resultados en el presente. Así, la deficiencia formativa de la escuela, se barniza de connivente suficiencia, unas pocas horas a la semana, fuera de ella. En el tiempo, la secuela del eficientismo momentáneo, eclosiona e impregna, posteriormente, otras acciones formativas, en otras circunstancias y contextos, con un mismo modelo de aprendizaje cortoplacista soportado, como antaño, en un sistema no reglado de enseñanza.

En cualquier caso, no es predecible, en las circunstancias actuales, y por alguna de las razones aducidas a lo largo del presente capítulo, cuánto tiempo tardará en formar parte del discurso social la necesidad de aprender más allá de unos límites temporales y espaciales (Sanz, 2006, 16), toda vez que:

“La escuela es solamente uno de los subsistemas de aprendizaje. Otros espacios, otros modelos y otros entornos distintos al escolar han servido y sirven (...) para enseñar y sobre todo para aprender. Sería suficiente aludir al nuevo planteamiento de aprendizaje a lo largo de toda la vida para comprender que el tiempo tradicional de la escuela que estamos acostumbrados a conocer, reducido a la adolescencia y parte de la juventud, se ha convertido en anacrónico. (...) A pesar de la importancia de la escuela, todo el mundo es consciente de que se aprende tanto o más fuera como dentro de ella”.
Algo que en palabras de Comenio, se convierte en un perpétuo aforismo que sigue resonando históricamente como un eco tan lejano como ininteligible desde un discurso asentado en lo utilitario del aprendizaje, y que a modo de pantalla refractaria, parece obviar sistemáticamente que “Desde el origen de los tiempos hasta el final el mundo es una escuela para la humanidad, éste es también el destino de todo hombre: una escuela desde la cuna hasta la tumba”. La cuna y la tumba, en algunos procesos de aprendizaje alcanzan, por mérito propio, un mismo significado.
CAPÍTULO 2
UN PASEO POR LA ESCUELA

2.1. Un paseo por la escuela ................................................................. 129
2.2. La educación: crisis y derechos .................................................... 149
2.3. Escuela, sociedad e ideología ......................................................... 152
2.4. Sobre ideología ................................................................................ 156
2.5. Métodos y metodología ................................................................. 159
2.6. Evaluar: Calificar, clasificar, clarificar ........................................ 162
2.7. Rendimiento de la escuela vs. rendimiento escolar ..................... 168
2.8. Profesores y profesión docente ..................................................... 171
2.9. Sobre el fracaso escolar ................................................................. 179
2.10. Compañeros y escuela ................................................................. 184
2.11. Escuela vs. empresa. Empresa vs. escuela ................................. 186
2.12. Tecnología en el aula ................................................................. 192
2.13. Desescolarización, Un debate baldio ........................................... 200
2.14. Experiencias en la escuela. La escuela como experiencia .......... 204
2.15. Transferencia, lo que queda del pasado ........................................ 210
2.16. A modo de síntesis ....................................................................... 221
CAPÍTULO 2

UN PASEO POR LA ESCUELA

“Nadie es más verdaderamente impotente, de forma más completa una víctima, que el que no puede elegir ni cambiar, ni escapar de sus protectores”. (I. Illich)

2.1 UN PASEO POR LA ESCUELA

El presente capítulo pretende describir, someramente, algunas de las cuestiones sobre las que se asienta habitualmente la práctica escolar, fijando la atención en aquellos aspectos más relevantes (figura 2) que condicionan la actividad y objetivos de los actores que, yuxtapuesta o solidariamente, conforman el entramado donde la aparente complejidad facilita, a modo de pantalla protectora, opaca y blindada, suficientes argumentos en los que parece diluirse un proceso con muchas ramificaciones pero con unos núcleos centrales -ideológicos, políticos y económicos- bastante bien definidos.
Figura 2: Distintos aspectos tratados en el capítulo.
2.1.1 La escuela en su contexto

La escuela, tal y como hoy la conocemos, tiene una historia relativamente reciente y tanto en su origen como en su posterior desarrollo ha estado sometida a una dinámica marcada por profundos cambios sociales; cambios a los que, generalmente, no ha querido, podido o sabido adecuarse; circunstancias estas que como institución le ha supuesto en el tiempo, cuarto menos, un desfase diacrónicamente acumulativo.

La escuela, como institución moderna, surge en unos momentos históricos convulsos, de alteraciones en el orden social establecido. El siglo XIX, heredero de revoluciones sociales e industriales además de impulsor de otros tantos movimientos, a la par que inspirador de innovaciones en ciencia y tecnología y caldo de cultivo propiciatorio para otros avances y descubrimientos, genera una nueva categoría social, desarraigada, procedente del éxodo rural y que deviene en el proletariado urbano; mano de obra barata, escasamente cualificada y que, en una época de creciente mecanización industrial, sirve a los propósitos de un maquinismo basado en la técnica y en la división del trabajo como modelo de eficiencia, donde los individuos, inmersos en lo que Lobrot (1974b) define como una gran “máquina social”, funcionan solidariamente como engranajes de la misma.

Desde esta perspectiva, netamente eficientista, se impone un arquetipo productivo diametalmente opuesto a los modelos gremiales de producción -básicamente de subsistencia- y condenados a la extinción como todo aquello enmarcado en el ámbito de lo singular y excepcional. La instrumentalización de la enseñanza aparece en este contexto como una pieza más del sistema productivo. Así, la escuela, tradicionalmente depositaria y dispensadora de conocimientos ajustados a cada momento histórico y social, asumirá como prioritarias la enseñanza de materias como el cálculo elemental, la escritura y la lectura lo que, traducido a un lenguaje fabril, vendría a significar que es más rentable saber contar unidades de productos e interpretar mensajes escritos sencillos que cometer continuos errores por desconocimientos elementales, y su consecuente repercusión negativa sobre los principios de la máxima eficacia-eficiencia en la explotación de recursos en los que se asentaba -se asienta- cualquier sistema productivo.

La enseñanza obligatoria, gratuita y laica que se implanta en aquellos países que han instaurado algún tipo de democracia parlamentaria a finales del siglo XIX, persigue, igualmente, además de un productor útil en lo laboral, un individuo adaptado y adaptable en lo social. La orientación hacia el aprendizaje en este proceso expansivo de la escolarización constituye el corolario de una situación resuelta, extramuros de esta escuela emergente, y que hunde sus
raíces en la descomposición de un sistema social periclitado y en la cultura escolar a él vinculada. Para Lobrot (1974b, 58), este cambio de funciones en la escuela se debe a lo fortuito de estas nuevas circunstancias históricas. Así:

“La enseñanza y la cultura, que hasta entonces habían sido inherentes a las clases sociales despojadas de poder, al margen, han perdido su significación histórica y, por tanto, van a volverse útiles y necesarias para todo el mundo, lo mismo que el alimento y la vivienda. Enseñar será una función comparable a vender, fabricar, transportar u organizar”.(Subrayado en el original)

Las condiciones sociales, laborales y culturales decimonómicas, que facilitaron el advenimiento de los sistemas escolares, cumplieron con las funciones que inicialmente se le había encomendado; así, en tanto que ejercicio de guardia y custodia de aquella mano de obra que aún no tenían la edad para trabajar, hacía que estos potenciales peones del sistema adquirieran, si además era posible, los mínimos conocimientos que permitieran garantizar una mayor productividad y, además, una vez fuera de la escuela e insertos en el sistema productivo, el reconocimiento explícito de una estructura socio-laboral, jerarquizada y exenta de cualquier sojuzgamiento.

2.1.2 La escuela, entre la fábrica y el sanatorio

El tránsito de la escuela a la fábrica se asumía como un proceso naturalizado. El oficio de aprendiz requería, en primer lugar, más que unas cualidades específicas, el mostrar y demostrar una (pre)disposición de acatamiento, de sumisión a la autoridad referencial que, en imagen de la estructura social en la que se insertaba el sistema fabril, suponía una estricta jerarquización representada en la figura del oficial, del maestro o del capataz del que dependía el principiante en los limitados confines de su especializado micromundo productivo. Y en ese sentido, la escuela cumplía satisfactoriamente con este cometido. Durkhein (1996, 146-147) describe gráficamente cómo la solución impuesta a esa caterva de desarraigados es que, liberados temporalmente de las minas, salgan de un agujero para, de forma cautelar, meterlos en otro antes de que pululen libremente y sin control por la calles al acecho de las propiedades de sus futuros empleadores-explotadores.

“Entonces, esos hijos de pobres, esos pequeños campesinos desarraigados, expulsados de sus terruños junto con sus familias, esos vagabundos que van a parar a las ciudades, ¿qué ha sido de ellos? ¿Dónde se les ha metido?”.

En el Reino Unido el trabajo en las minas de mujeres, niños y niñas menores de 13 años fue prohibido en el año 1842 por la Ley de Minas, promulgada ese mismo año merced al informe de la Comisión Ashley. Esta Comisión recogía, entre otros, un testimonio particularmente estremecedor de Sarah Gooder, una niña de 8 años que relataba su jornada laboral -de hasta catorce horas diarias- en el pozo Gawber. La explotación de mano de obra infantil, si bien era particularmente profusa en la industria textil y minera, se hacía discrecionalmente extensiva a cualquier área de producción.
No en la calle: ahí, existen demasiados peligros. Para ellos, y, sobre todo... para los demás, las gentes de bien (o con dinero). Esos niños se hallan allí donde son recluidos todos los pobres sin trabajo y sin hogar de las ciudades, los desviados de todo tipo, allí donde se recluye también a los dementes y esto desde hace más de un siglo: se les encierra en los hospitales generales, esos lugares adonde no se cura ninguna enfermedad, porque no hay enfermos verdaderos, sino enfermos sociales”.

Las funciones, en condiciones algo más dignas, pero no especialmente diferenciadas, las asumió la escuela en su función primigenia de guardia y custodia. El mismo autor lo describe en los siguientes términos:

“¿El trabajo de los niños está reglamentado? ¿Los hijos de los obreros disponen de tiempo libre? ¡No es el problema! La solución para ocupar ese tiempo libre es evidente: se ocupará a esos niños (en el sentido en que un ejército invasor ocupa un país) mediante la creación de escuelas. Pues, si no se tratase más que de la mínima instrucción necesaria para desempeñar determinadas tareas productivas, se podría prescindir del sistema escolar e instaurar otro tipo de institución destinada a la formación de niños pobres; pero, al propio tiempo y sobre todo, se trata de encerrar a esos hijos de proletarios”.

Para Suchodolski (1979, 303), el anacronismo, al que aludíamos al principio de este apartado, se debe a que “(...) estas instituciones [las escuelas] surgieron en unas condiciones sociales y culturales totalmente distintas a las de nuestra época y (...) en múltiples aspectos ya no responden a las necesidades actuales”. Este mismo autor se pregunta sobre las posibilidades de que estas instituciones, ancladas en el tiempo, puedan cumplir con una función social que revierta en beneficio de la comunidad; cómo reorganizarlas, -si es que tal cosa fuera factible-, o la posibilidad de cambiar o modificar algunas actividades pedagógicas y educacionales.

Quizás el propio origen vicario de la escuela se haya modificado, sustancialmente, en las formas mas no tanto en le fondo. Vinculada a una sociedad que pasó de una incipientemente actividad industrial a una industrialización en la que la mano de obra infantil deja de ser fabrilmente utilizable, en la entidad e identidad propia de su nuevo rol de adolescente, pasa a convertirse en aprendiz de otro sistema cuyo producto final es la formalización credencial que permite el transito, -con discutible éxito-, a otro sistema productivo. En cualquier caso, para Illich, (1974b, 67) parece incuestionable que “Todos estamos metidos en la escolarización, tanto desde el aspecto de la producción como desde el consumo”.

2.1.3 Cambiar para seguir igual

Si como la historia demuestra (Berger, 1995, 180) “(...) tras los profetas vienen los papas, tras los revolucionarios los administradores”, estos, para consolidar y robustecer su conquista, se apresuran a implantar nuevos, remozados o equivalentes -cuando no idénticos sistemas y estatus igualmente elitistas-, en tanto que en el nuevo orden surgen instituciones que
prenenden legitimar la nueva situación y, especialmente, velar por la continuidad de las mismas como una forma de basamento sobre la que asegurar que ya no habrá, a partir del momento en el que se ha tomado el poder, más revoluciones. Cabría considerar, pues, que después de cada revolución, entre aquellos que intelectual, ideológica y/o codiciosamente la inspiraron y los que, a pie de obra, con la determinación del converso, se afanaron por establecer un “nuevo orden”, se abre una brecha en la que, en muy poco tiempo se precipitan -a modo de aviso para navegantes- los más belicosos e inadaptados al “nuevo ordenamiento” y, con ellos, la derrama venturosa que supuestamente alcanzaría a todos los devotos creyentes en el advenimiento de la nueva era.

A poco que se realice un breve recorrido histórico comprobamos que, estas y otras cuestiones, han acompañado en las últimas décadas, como un mal endémico, a una institución -la escolar- muy cuestionada tanto desde dentro como desde fuera de la misma. En este sentido se encuadraría lo que Etxeberría y otros (1987, 9) califica como una “crítica institucional” en tanto que estas críticas proceden de instituciones internacionales, específicamente educacionales, y para las que se ha evidenciado el desfase entre los fines propuestos, la esperanza depositada en la escuela y los resultados obtenidos en cuanto a la igualdad de oportunidades, progreso humano, etcétera. Estos desajustes entre lo que de la escuela se espera y lo que esta termina ofreciendo, no hace otra cosa que constatar, en plena expansión y euforia de los sistemas educativos en la década de los años 60, lo que para determinados autores como Faure (1972) o Coombs (1985), se evidencia como una ascendente disfuncionalidad de un sistema escolar que absorbe cada vez más recursos económicos y no llegan a cumplir con las expectativas puestas en él. Estas circunstancias propician que los autores citados, relativizando la vehemencia ingenua de la “escuela omnipotente”, propongan nuevos modelos no formales de educación o las propias ciudades como recursos educativos.

Por otro lado, al irse especializando en sus funciones de transmisión de conocimientos, básicamente instrumentales, y el cometido escolarizador y de agente socializador que institucionalmente se le ha conferido, se hace cada vez más obvia la resistencia de la escuela a cualquier cambio sustancial, tanto en su estructura como en su funcionamiento interno, lo que aboca a esta institución a una inercia tanto más laxa cuanto menos capacidad muestra para adecuarse a las nuevas exigencias sociales, económicas o laborales.

Las críticas a la escuela se han venido realizando desde perspectivas y tendencias ideológicas y culturales diferentes, desde dentro y fuera del sistema, y si bien los distintos autores sostienen tesis conceptualmente diferentes, la mayoría de ellos coinciden en la tendencia arcaizante del sistema educativo y la utilización política, y no pocas veces sectaria, que de
Capítulo 2  Un paseo por la escuela

forma tácita (currículum oculto, latente) o explícita (currículum oficial, manifiesto) se hace de esta institución. Abundando en este sentido, en la tabla 7 se sintetizan algunas de las principales concepciones que tienen de la escuela distintos autores.

<table>
<thead>
<tr>
<th>CRÍTICAS</th>
<th>TENDENCIA</th>
<th>AUTORES</th>
<th>TESIS</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>EXTERNAS</td>
<td>MARXISTA</td>
<td>Althuser, Bordieu, Passeron, Baudelot, Establet, Berstein, Lerena, Fdez. Enguita, ...</td>
<td>La escuela no tiene capacidad para cambiar la sociedad. Es la transformación social la que puede propiciar una alternativa pedagógica. Legitimación reproductora a través de la escuela. La escuela es un reflejo de la realidad social, a la que se adapta como elemento perpetuador.</td>
</tr>
<tr>
<td>EXTERNAS</td>
<td>DESESCOLARIZADORA</td>
<td>Goodman, Illich, Reimer, McLuhan, Holt, Foucault, ...</td>
<td>La escuela es onerosa, especialmente para países subdesarrollados. Fomenta la desigualdad entre los alumnos. Todas las escuelas se parecen, indistintamente del régimen político ya que tienen en común un programa oculto de enseñanza con directrices comunes de control sobre los futuros adultos. La sociedad escolarizada es una causa de dicha sociedad y nunca consecuencia. La escuela es una institución disciplinadora-expendedora de los esquemas de poder establecidos.</td>
</tr>
<tr>
<td>INTERNAS</td>
<td>RENOVADORA</td>
<td>Precursores: Dewey, Freinet, Neill, Rogers, Makarenko, Freire, Pestalozzi, Montessori, ...</td>
<td>Crítica desde la práctica de la acción escolar. Negación de patrones establecidos en la educación como normales. Crítica a la “Escuela Tradicional” y al autoritarismo como método y la memorización como didáctica del aprendizaje. Crítica a la represión, el verbalismo y el dogmatismo, que está en la base de una experiencia escolar tediosa e ineficaz.</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Tabla 7: Corrientes críticas sobre la escuela. Etxeberria y otros (1987, 10-12).
2.1.4 El legado histórico y la continuidad como alternativa

Quizás muchas de las prácticas actuales llevadas a cabo en la escuela solo puedan entenderse en referencia a otros momentos y otros contextos de los que esta es o se siente deudora. Vinculada desde su génesis más reciente a una serie de avatares históricos, se ha convertido, -a modo de una correa de transmisión-, en una institución portadora y exportadora de mitos, recurrente en las formas rutinarias de actividad, y con escasa o nula disidencia académica y social. La escuela se apoya en una serie de creencias dispensadas tradicional y dogmáticamente por la propia institución como, por ejemplo, que los productos que en ella se realizan son exclusivamente educativos que, además, tales productos son tanto más capitalizables cuanto más acreditación académica, en términos de tiempo consumido en la escuela, se sea capaz de mostrar, especialmente, cara al mundo laboral. Participa, a su vez, en una gran parte de sus actividades en lo que Illich (1974b) ha denominado “instituciones totales”, y que Feito (2000) extrapola al contexto escolar en tanto que al amparo de barreras artificiales institucionalmente creadas, aíslan temporalmente las actividades realizadas en el interior, con exclusión intencional de cualquier elemento distorsionador externo al que ve como una potencial amenaza; con una clientela cautiva, con una marcada relación asimétrica entre sus actores y basada en el principio de autoridad.

La concepción de la vida escolar, desde esta perspectiva, hunde sus raíces en la denominada Escuela Tradicional, organizada al margen de la vida social. El entramado periférico que rodea a este microuniverso secularmente proteccionista, se recrea a diario en un proceso mimético que, en forma de credenciales y reconocimientos, generan como antaño un carácter altamente dependiente. Una dependencia reforzada cada vez que el alumno vislumbra que el conocimiento es tanto más conocimiento -y especialmente valioso cara a un examen-, en la medida en la que sus respuestas y conductas se aproximan a las que espera el profesor. Un mundo sutil de transferencias en el que el humus tutelar del que se nutre la Escuela Tradicional genera un discurso plenamente vigente en la actualidad, casi cuatro décadas después de que Snyders (1973, 32) definiera las prácticas de aquella como un: “(…) universo preparado por el maestro donde la disciplina, los ejercicios precisos y metódicos permiten al estudiante liberarse poco a poco de su vehemencia y acceder a los modelos: esto no es posible a menos que la escuela sea un dominio particular donde las cosas no ocurran como en la vida”.

Y todo ello pese a los esfuerzos renovadores de los primeros movimiento de lo que vino a denominarse la Escuela Nueva o Escuela Activa que, en pleno neoidealismo, a finales del siglo XIX, contrapuso a la Escuela Tradicional el credo pedagógico de la autonomía, la actividad y el aprendizaje para la vida, un puerocentrismo pedagógicamente sustentado en
Capítulo 2

Un paseo por la escuela

juegos, manualidades y la colaboración, como contrapunto al paradigma dominante de una escuela autoritaria, dogmática, enciclopedista, punitiva y fundamentada en la pugna competencial entre sus miembros. Y en medio de este orquestado ceremonial, un oficiante legitimado, un “maestro todopoderoso” (Flores Jaramillo, 1975, 30), un redistribuidor de conocimientos yertos y pasivamente deglutidos por una clientela en un permanente desequilibrio donde la “(…) verticalización de la autoridad sumada a un plan de estudios que privilegiaba ciertos conocimientos por encima de otros, violentaba cualquier posible regla del juego al indicar siempre un solo y paradójico vencedor”. Si en un ejercicio gramatical modificáramos el tiempo verbal de la cita, probablemente, esta adquiriría una indiscutible actualidad.

Abundando en esta idea vertical -en el sentido de unidireccional y no necesariamente ascendente- de transmisión del conocimiento y en el sesgo implícito que conlleva toda parcialidad impositiva de un pénsum explícito, se encuentra lo incorpóreo de las normas no escritas con un importante poder sancionador en el espacio restringido del aula-clase; así, para Moral (2008, 74) estos procesos se materializan:

“Con cada ejercicio, técnica, problema o praxis (…) el alumno está aprendiendo a moverse en un espacio restringido, a permanecer sentado durante largo tiempo, o a no desesperar cuando no entiende;(...) se aprende a hablar y callar cuando es debido, etc. De este modo, en la escuela no solo se acumulan conocimientos, (...) sino que se ejercen labores de socialización (...) que, a través de la praxis educativa se interioriza con lo que tendemos a convencernos de que no se ejerce poder en el sentido estricto de imposición, sino [que] no son más que un posicionamiento ‘natural’ que adoptamos libremente”.

2.1.5 Cuando la función no crea el órgano

A los postulados de la Escuela Nueva se les ha criticado su antiintelectualismo, un acusado sensualismo y activism pedagógico, frente a otros cometidos y atribuciones que se le encomiendan y se espera, entre otros, del sistema escolar tradicional como: la disciplina, la memorización, el control de la inteligencia y la voluntad. Por el contrario, el fomento del espíritu creador, el respeto a la individualidad, la autodisciplina, los propios contenidos de una enseñanza adaptada y adaptativa a la psicología del alumno, parecen no formar parte, generalmente, de los presupuestos a considerar dentro de la praxis de los actuales sistemas educativos. Abordar cambios en un sistema escolar conservador requiere, más que probablemente, abordar de frente el reto que supone modificar el credo de los responsables en los distintos niveles del sistema. Desde esta perspectiva, la forma de enfocar la instrucción para Dillon y otros (2003) no consiste tanto -dado lo relativamente constante de los estilos cognitivos y constructos de personalidad- en que el alumno se adecúe al sistema cuanto justamente lo contrario.
Por otro lado, la escuela como institución eminentemente cautelar, se asienta en un espejismo social, en una imagen distorsionada y funcionalista del proceso de enseñanza-aprendizaje cuya concepción última -la función crea el órgano- por mor de determinadas prácticas académicas, acaba atrofiando, precisamente, el aprendizaje. Birbili (2005, 313) sostiene que la escuela actualmente “(...) está fallando en reconocer la identidad individual y las necesidades de los estudiantes y en facilitarles una oportunidad positiva y motivadora para aprender”.

Con este telón histórico de fondo, podríamos considerar que gran parte de los cometidos que se esperan de la escuela, vagan por el mundo de las desideratas, a la espera de superar, -sin saber muy bien cómo-, determinadas prácticas, ancladas en el pasado y obsoletas para los nuevos tiempos. Resultaría un tanto difícil cuestionar la actualidad de lo que, a finales de los años 60, Mónaco Vigna (1968), (en Flores Jaramillo, 1975, 17) describía sobre el recuerdo del adulto como un hartazgo académico al evocar su experiencia escolar, toda vez que:

“(...) la educación que imparten los colegios está tan desvinculada de cualquier tipo de aprendizaje apto para la vida (...) que el mismo concepto de escuela llega a producir visible irritación en muchos adultos. La mayoría de los desescolarizados piensan que aquello de estudiar fue un trámite penoso por fin superado (...) de ahí, en fin, la dificultad psicológica de conseguir la adhesión de los adultos (...) cuando se emprenden campañas educativas a ellos destinadas”.

Parece ser una constante en el sistema educativo la disfuncionalidad entre los objetivos propuestos por la escuela y los conseguidos por esta en la práctica. La cita anterior describe una situación que coincide en gran medida -como se analiza en otro apartado- con la concepción que actualmente tiene el adulto sobre la finitud de la formación más allá del sistema reglado, pese a los más de cincuenta años que han transcurrido desde la Ley de Enseñanza Media (1953) -la llamada Ley Ruíz Jiménez- en la que socialmente se sitúa el citado texto. No parece, pues, que se haya avanzado demasiado en esta percepción negativa del paso por la escuela, indistintamente de la implementación de otras leyes con fines y objetivos adaptativos a una nueva realidad social y laboral, bajo una concepción antropológica renovada y que se han materializado en las últimas décadas, entre otras, en la Ley 14/1970, General de Educación (LGE), o la actual Ley 2/2006 Ley Orgánica de la Educación (LOE).

2.1.6 Un recurso rutilante: la pátina formal

Llegados a este punto nos parece necesario una reflexión de lo acontecido en poco más de un siglo, y más concretamente en los últimos cuarenta años, para que no haya variación entre el concepto de escuela de los años 50 y la actual en cuanto a la finalidad instrumental de la misma.
Son muchos los autores que vienen denunciando la evidente obsolescencia del sistema educativo, anclado en otros tiempos ya periclitas; sin embargo, la actualidad de la que gozan en el fondo y en la forma aquellos sistemas primigenios, -y que parece hacerles inmune al paso del tiempo-, es esa especie de pátina que superficialmente se aplica cada cierto lapso en forma de ley y que oculta, capa tras capa, lo que se vuelve a evidenciar pasado el espejismo rutilante de todo lo remozado. En definitiva, la escuela, como apuntan los autores marxista, no tiene capacidad para cambiar la sociedad; por el contrario es la transformación social la que puede propiciar una alternativa pedagógica. Esta alternativa, para el movimiento desescolarizador, se vería inevitablemente inmersa, nuevamente, en un proceso homogeneizador, ya que todas las escuelas se parecen, indistintamente del régimen político que las regule y merced a tener todas algo en común como es el programa oculto de enseñanza, con directrices convergentes de control sobre los futuros adultos. La aparente circularidad de esta cuestión, circumscribe y constrñe el problema a un sistema atomizado, en definitiva, al reducto voluntarista de la actividad diaria en el aula.

Son muchas las voces que en la última década -con gran aparataje mediático- han venido evidenciando diversas disfuncionalidades que se suceden y condicionan activamente el sistema escolar, lastreando sistemáticamente cualquier posible cambio presente y/o futuro, y para lo que algunos autores (Robinson, 2001; Johnson, Horn y Christensen 2008; Gerver, 2012) proponen distintas alternativas, que pasarían por la necesaria revisión de un sistema que adolece, cuanto menos, de una profunda renovación de los supuestos en los que asienta su actividad. Así, se han convertido en temas altamente recurrentes (Robinson 20011, 2012) la obsolescencia de los sistemas educativos decimonónicos de origen ilustrado e industrial y su enquistamiento social aparentemente insoluble.

Por su parte, Johnson y otros (2008) sostienen que cualquier innovación es producto de una previa disponibilidad al descubrimiento, donde la observación entrenada y la predisposición a encontrar nuevas y diferentes utilidades en conceptos o elementos cotidianos -lo que estos autores definen como “innovación disruptiva”- y que aplicado a la escuela, se traduciría en una especie de ruptura del paradigma tradicional dominante para dejar paso a otros sistemas y a otras formas más creativas de realizar la educación. Sin embargo, la escuela, tradicionalmente, recela abiertamente de todo lo “creativo” como actividad, siendo un concepto proscrito al que confiere, no pocas veces, la categoría de ocurrencia arbitraria o conducta desviada, cuando no de franca patología si tal conducta se muestra reiterativamente incontrolable en algún alumno.

La escasa valoración de lo novedoso, y la falta de una cultura innovadora, fruto de la inquietud y del gusto por la investigación se traduce extramuros, dado el escaso valor percibido
sobre la inventiva o la imaginación durante el periodo escolar, en una visión del ingenio miope y desdibujado en el mundo social y laboral. La actividad creadora, -disruptiva o no-, desde esta perspectiva, queda residualmente adscrita, parcelada, en la marginalidad trasgresora de algunas manifestaciones artísticas o culturales.

2.1.7 Libro y disertación: frío-caliente

Gerver (2012) pone especial énfasis en el desfase de la didáctica y los métodos de enseñanza en la escuela actual, que obvian la realidad de un mundo tecnológicamente interrelacionado y extremadamente dinámico como expendedor de información discrecional e intrinsecamente facilitador de contenidos. En este sentido, lo que se ha denominado la “sociedad de la información” y la “sociedad del conocimiento”21, forman actualmente parte indisoluble de la realidad cotidiana en la que se mueve el alumno y que resulta un tanto más atractiva que los sistemas convencionales de trasmisión de conocimientos que sigue utilizando la escuela. Esta tecnología gozaría, en tanto que medio caliente (McLuhan, 2009, 47-48), de una alta definición y, como tal, facilitadora de más información y, subsecuentemente, de una menor participación del usuario. Por el contrario la escuela es particularmente verbalista, el experto expide conocimientos a través de la palabra.

La dicción y la retórica son recursos didácticos centrales y, como tal, excluyentes de otros procedimientos que pudieran entrar en competición. Sin embargo, para el autor anteriormente citado: “El habla es un medio frío de baja definición por lo poco que da y por lo mucho que debe completar el oyente. (…) Los medios calientes son bajos en participación, y los fríos, altos en participación o compleción por parte del público. (…) La lectura deja menos lugar a la participación que un seminario, y un libro menos que un diálogo”.

Podríamos considerar, pues, que la palabra hablada es una continua invitación al diálogo, a la intervención inquisitoria como estimulante de la relación personal en el empeño de comprender mejor y, en su caso, completar el mensaje del emisor en un proceso de mutua y enriquecedora retroalimentación. Pero la escuela no es una sociedad oral, como lo fuera en sus inicios (Sanz, 2006), no lo es, al menos en el sentido que la teoría clásica de la comunicación

21Sociedad de la información y sociedad del conocimiento si bien suelen utilizarse de forma indiferenciada, son dos términos conceptualmente diferentes. Definiremos sociedad de la información como aquella en la que la tecnología, en sus diversas modalidades, incide, eficaz y dinámicamente, en determinadas actividades socialmente relevantes –económicas, culturales, etc.– a través de la creación, distribución manipulación o restricciones manipulativas de cualquier tipo de información. Tendría, en definitiva, una función eminentemente cuantitativa y discrecional, compuesta de hechos, sucesos, acontecimientos, incidentes, episodios o eventos circunstanciales. En tanto que la sociedad del conocimiento aludiría a la selección crítica y ponderada que pueda hacer cada individuo de esa información según a la utilidad o finalidad que la misma le pueda reportar personal, cultural o profesionalmente. En este sentido, este concepto apuntaría a la parte cualitativa, interpretativa, particular y exenta de la intencional discrecionalidad informativa.
confiere a los elementos intervinientes en la misma, al existir en el aula una marcada unidireccionalidad en el mensaje del emisor (profesor-experto), en un código polisémico (uso-experto) de interpretación desigual por el receptor (alumno-ego), al encontrar “ruidos” (conocimientos previos) y carecer, en general, de un mismo repertorio compartido de signos y unas reglas semióticas comunes. Por último, y no menos importante, a la función conativa del lenguaje, profusamente utilizada por el profesor en el aula, se contrapone la función escasamente fática, tanto por desequilibrio situacional cuanto por la escala de intereses del alumno durante su permanencia en aquella. En la tabla 8 se recoge, sintéticamente, lo anteriormente expuesto y la interrelación de cada elemento aplicado a la escuela.

<table>
<thead>
<tr>
<th>CARACTERÍSTICAS FUNCIONALES</th>
<th>TIPOLOGÍA DEL MEDIO</th>
<th>PREDOMINANCIA EN LA ESCUELA (En color)</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Excluyente</td>
<td>Caliente</td>
<td>FRÍO</td>
</tr>
<tr>
<td>Inclusivo</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Unidireccional</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Multidireccional</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>(1) Alta definición</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>(1) Baja definición</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>(2) Alta participación</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>(2) Baja participación</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>MEDIOS/RECURSOS (Ejemplos)</td>
<td>Radio, fotografía,</td>
<td>Teléfono, televisión, escritura,</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>cine, alfabeto fonético,</td>
<td>jeroglíficos, seminarios,</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>lectura</td>
<td>habla</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>Libro de texto (lectura-alumno)</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>Disertación (clase magistral-profesor)</td>
</tr>
</tbody>
</table>

(1) Definición: alta/baja. Un elemento presenta mayor definición cuanto más información facilita o menos ha de aportar el sujeto para su interpretación.

(2) Participación: alta/baja. La tipología del medio posibilita elementos restrictivos o facilitadores en la intervención del sujeto. Está directamente relacionado con el concepto de “definición”.

**Tabla 8: Tipología de modelos de comunicación.** McLuhan (2009) y elaboración propia.

En definitiva, no parece que la escuela sea capaz de dar alguna respuesta razonable a esa brecha que existe entre la didáctica convencionalmente utilizada en las aulas y los recursos -mayoritariamente clientelistas- que la denominada “sociedad de la información y del conocimiento” pone al alcance de los alumnos. La escuela obvia aquellos recursos y medios tecnológicos de uso común entre los adolescentes. Medios cálidos, asequibles y adictivos donde
la supuesta linealidad entre el significante y el significado, entre el signo y el concepto, enmascararán el fin perseguido -captar usuarios- y el aparejo mediático que para tal fin conforma la urdimbre de los señores del aire (Echeverría, 1999) aquellos que dominan un mundo económicamente globalizado y particularmente los medios de comunicación de los que se valen como mecanismos y recursos globalizadores. Esta dejación de funciones de la escuela en la preparación y uso de las nuevas tecnologías, no hace otra cosa que desequilibrar aún más, si cabe, la relación de poder entre quiénes tienen, según Castells (2009, 33), la capacidad de influir para su propio beneficio, “(…) de forma asimétrica en las decisiones de otros actores sociales de modo que se favorezcan la voluntad, los intereses y los valores del actor que tiene el poder”.

La formación en este tipo de comunicación tecnológicamente indiscriminada y masiva no parece considerarse como objetivo prioritario de instrucción en la escuela, en tanto que la brecha tecnológica, que separa la actividad escolar de la vida cotidiana del alumno, parece intentar salvarse rellenando prolijamente la oquedad con una reiterativa facundia magistral y renovando, curso a curso, tipográficamente los libros de texto. Desde esta perspectiva, para Reimer (1974, 87) la escuela se encontraría entre aquellas instituciones “(…) que prometen un mundo y se convierten luego en instrumentos de su negación”.

2.1.8 La escuela como institución. La institucionalización de la escuela

La observación y descripción de aspectos concretos sobre el comportamiento y realidades de la institución escolar, presenta, generalmente, un panorama poco halagüeño (Feito, 2000, 13) y aún menos motivador de cara al futuro si no se produce un profundo cambio en la práctica escolar. Esta circunstancia se hace especialmente patente en los tramos finales de la enseñanza obligatoria. Así, para este autor: “Las escuelas, especialmente en los últimos cursos de los niveles obligatorios, parecen haberse convertido en un infierno. Por un lado, la mayor parte de los alumnos se aburren soberanamente, ocasionalmente plantean serios problemas de indisciplina, no prestan atención a sus profesores, etc. Traducido al lenguaje oficial, los estudiantes están desmotivados”.

El aspecto dicotómico de la escuela que prepara “escolares” en tramos temporalmente inmutables y formalmente definidos e invariables -primaria, secundaria, superior, etcétera-, en un entorno cerrado, replegado sobre sí mismo, y lo que de aquella se espera, son cosas bien diferentes. Para los autores más críticos con la práctica pedagógicamente tradicional de la escuela, esta cumpliría su función cuando fuera capaz de integrar socialmente a las generaciones más jóvenes en el contexto cambiante, flexible y polivalente de la sociedad en la que han de desarrollar su vida. Para Reimer (1974), la realidad academicista de la escuela, es muy otra, en
tanto en cuanto solo enseña al alumno a tramar en el sistema escolar; a utilizarlo, en definitiva, cuando intuye o vislumbrá cualquier ocasión razonablemente propicia a su favor.

La propia vida escolar se mueve en una línea discontinua de ambivalencias, y esto resulta particularmente más cierto visto desde la perspectiva del alumno que ha de cumplir, necesariamente, con varias premisas, sean de sus agrado o no (Jackson, 2001, 100), entre ellas la escasa o nula correspondencia entre sus deseos y los objetivos impuestos institucionalmente. Esta circunstancia conlleva la renuncia de tales deseos e, implicitamente, una resistencia pasiva que será tanto más veladamente persistente cuanto menos se aproxime la actividad impuesta a tales deseos. Unas tareas serán gratificantes y otras, por el contrario, rechazadas de plano pero inevitablemente realizadas. Por otro lado, la obligatoriedad de asistencia a clase, ineludiblemente impuesta, adquiere, para este autor, un tinte fatalista, pues “(…) si la escuela es inevitable, mejor será calmarse y aceptarla”. La aprobación y el rechazo, el asentimiento y la recusación, disparan en el alumno una serie de sentimientos encontrados, tantos más complejos cuanto menos agrado se encuentre en las tareas que se han de realizar. En la génesis de todo este proceso de aceptación-rechazo, se encuentra, según Perassi (2009, 68), lo artificialmente rígido del hecho educativo y la distinta interpretación que de aquel realizan el profesor y el alumno, que es vivido por este último con la provisionalidad de todo lo que es o se siente como ajeno.

“(…) la escuela no logra interpretar y atender otros modos de aprendizajes, otros estilos de interacción, otros usos del lenguaje, etc., en síntesis, otros patrones culturales. (…) La devaluación que realiza la institución del bagaje que porta el sujeto como proyección del contexto del que procede impacta negativamente en la motivación que el mismo posee por su propio aprendizaje, en tanto la escuela es vivida como espacio ajeno a su marco de referencia”.

Muy probablemente, en este sutil proceso escolar de subsistencia entre imposición-oposición, se encuentra el embrión de muchas de las actitudes reticentes que en el futuro el adulto -liberado de los rituales académicos, aunque para nada exento de su particular experiencia del hecho- suele afrontar con cierta ambivalencia emocional de aceptación-rechazo las nuevas situaciones de aprendizaje.

Las instituciones en general, y la escuela, en tanto que una más, en particular, tienden a afianzar sus campos de acción, a perpetuarse en la medida que le son propicias las circunstancias. Berger (1995, 126) define cualquier institución como “(…) un complejo distintivo de actos sociales”: la ley, el matrimonio, la religión o la propia escuela entrarían dentro de esta categoría, si bien no queda claramente definida la relación de los individuos implicados con la propia institución. Desde esta perspectiva, se le puede dotar de un significado más amplio si se considera a la institución como:
"Un organismo regulador que canaliza las acciones humanas en forma muy semejante a la manera en que los instintos canalizan la conducta animal. (...) Las instituciones proporcionan maneras de actuar por medio de las cuales es modelada y obligada a marchar la conducta humana, en canales que la sociedad considera los más convenientes. Y este truco se lleva a cabo haciendo que estos canales le parezcan al individuo los únicos posibles”.

Para Illich (1974a), dentro del amplio espectro que forman las instituciones, se encontrarían las particularmente manipulativas (como la propia escuela) que dedicadas a la producción del tipo que sea, terminan generando dependencia y heteronomía, creando unos lazos de subordinación y vinculación asimétricos, ya que dicha institución se encuentra siempre en una posición de privilegio para elaborar, inculcar, impulsar, dirigir y controlar el producto que ofrece. El producto con rango de exclusividad: “saberes necesarios” está consustancialmente institucionalizado en la escuela.

2.1.9 Escuela, subsistema y autonomía

Fernández Enguita (1990, 245), por su parte, cuestiona la dependencia social de la institución escolar, que parece haber logrado constituirse en un subsistema con amplia autonomía y una lógica de la que participan todos aquellos que forman parte del propio subsistema, por lo que dicho autor concluye que “(...) no cabe, (...) pensar en la escuela como un mero instrumento pasivo en manos y al servicio del Estado, el capital o cualquier otro poder externo”. En este contexto de supuesta inercia y autonomía, Illich, (1974b, 68), considera que la institución escolar en su devenir histórico, se ha ido ajustando, impelida por sus propias necesidades, -mantenerse como institución- no tanto por la flexibilidad, inherente a la amplitud de miras, cuanto por la adaptabilidad que proporciona el único objetivo de la supervivencia. Así, se ha convertido en “(...) el más grande y más anónimo de todos los patrones. (...) es el mejor ejemplo de un nuevo tipo de empresa, sucesora del gremio, de la fábrica y de la sociedad anónima”.

Podríamos deducir, siguiendo la idea de esta supuesta autonomía y sus derivadas inmediatas (una: como institución vinculada laxamente al contexto social, y dos: como institución condicionalmente emancipada), que la institución escolar tendría capacidad para tomar determinadas decisiones que afectan directamente a su funcionamiento. Para Palacios (1988) esta idílica derrama emancipadora que la escuela, por ósmosis, infundiría en su ámbito de influencia, no se corresponde con una realidad que, en la la práctica, se limita a una serie de actores situados -atrapados- en unas coordenadas espaciotemporales, con aprendizajes curricularmente reglamentados, en relaciones asimétricas, donde un experto -profesor, maestro, educador…- selecciona contenidos, previamente impuestos, que se declaman en un recinto cerrado con una clientela cautiva y con una tasación regurgitada del conocimiento adquirido.
Ante esta realidad cabría preguntarse: ¿por qué se siguen realizando determinadas prácticas que se ha comprobado reiteradamente perniciosas, cuando se tiene un supuesto margen de maniobra relativamente amplio para realizar otras? Las posibles respuestas, previsiblemente, nos llevarían a un proceso circular, en el que la escuela cumple unas funciones concretas que, a su vez justifican, concretamente, a la escuela. Algo así como lo que Berger (1995) afirmaba sobre la singularidad de las instituciones que propalan que los canales establecidos son los únicos que nos parecen razonablemente posibles. Desde esta perspectiva, la escuela, como cualquier otra institución, queda sometida a la crítica por sus actuaciones, a la par que -al no existir otras alternativas- a salvo de los predecibles resultados de ineficiencia de cualquier evaluación a la que se someta. Y esto nos lleva a una situación un tanto esquiva porque: ¿quién evalúa al evaluador?

2.1.10 Autoevaluación. Un proceso doblemente crítico

La escuela que califica y clasifica a través de sistemas de evaluación predefinidos por los objetivos a alcanzar en el aprendizaje, indistintamente de los resultados obtenidos, según Perassi, (2009, 75), rara vez “(…) se plantea la necesidad de reflexionar sobre sí misma; el propio funcionamiento no se concibe como objeto de autoevaluación”. En el mismo sentido de sustraerse -como elemento de reflexión sobre la propia práctica educativa de la escuela y los profesores- se pronuncian otros autores (Blanco y Ramos, 2009), entendiendo que, de esta insuficiencia auto-evaluadora, se deriva hacia el alumno la responsabilidad absoluta del bajo rendimiento y, por extensión, la más que previsible salida del sistema educativo por propio demérito personal. De la Torre (1989, 76), abundando en el mismo sentido, se cuestiona la escasa responsabilidad que, de hecho, asume la propia escuela.

"En lo que se refiere a la institución escolar, de entrada cabe preguntarse: ¿el fracaso escolar es fracaso del alumno o es fracaso de la escuela? La cuestión no es tan bizantina como cabría pensar, hay que poner el acento también en la escuela en cuanto que es incapaz de asimilar a unos sujetos de determinadas características en función de unos usos que se muestran como inadecuados en una enseñanza auténticamente popular".

La escuela sigue anclada en una praxis que, si bien tuvo sentido en el contexto histórico en el que surge y con los fines que se le encomienda -no tanto paliativos, como socialmente cautelares y propedéuticos-, sustentada en una serie de valores propios de una burguesía consolidada y que alumbraron los inicios modernistas de la época (Moral 2008), hoy quedan, cuanto menos, desfasados ante las distintas exigencias a las que se enfrenta la sociedad actual. La escuela parece encontrarse en una eterna encrucijada, entre indolente y empecinada en repetir, cíclicamente, un proceso formativo tan deficientemente ajustado a las demandas sociolaborales como ineficaz para la formación de ciudadanos críticos. En cualquier caso, de los
Capítulo 2 Un paseo por la escuela

distintos análisis y enjuiciamientos que del sistema escolar vienen realizando un importante número de autores, no parece desprenderse que entre sus presupuestos se encuentre, a corto ni medio plazo, ningún proceso regenerativo, ni siquiera de autocrítica, por más que debería constituir -a la vista de los resultados- una prioridad.

Para Gerver (2012) la escuela se ha aletargado en un proceso somnoliento que dura más de una centuria, disfrutando de los resultados inicialmente exitosos que supuso el derecho de acceso para todo el mundo a la educación -la plena escolarización, obligatoria, gratuita y laica- y, por ende, la ansiada igualdad de oportunidades. Este discurso perdura aún en el frontispicio de la literatura formal, legal y academicista, pese a que la realidad muestra lo falaz de tal supuesto. Los resultados cuantitativos de la ocupación de aulas, derivados del acceso no restrictivo a la escolarización, han dejado al descubierto otros tantos problemas, difícilmente solubles desde la propia escuela, en tanto que esta se ha parapetado en un “argumentario” de circunstancias sobrevenidas y que, como tal, le son ajenas. Tan alto nivel de autocomplacencia ha devenido en un sistema que se mantiene con un rumbo prácticamente inalterable y sin deriva que augure alguna zozobra, -como cualquier embarcación varada hace más de un siglo-, en el horizonte futuro.

Esta especie de encallamiento institucional, constituye el mejor caldo de cultivo para muchas de las situaciones que viven no pocos alumnos en la escuela, y que se inician embrionariamente en un sistema escolar con una marcada voluntad continuista. Esta posición conservadora suele ser la causa de conductas que afloran prematuramente en forma de resistencia pasiva hacia la escuela y que terminan, antes o después, con una abierta actitud de rechazo hacia una institución que a su vez les ha repudiado. Ante estas circunstancias, para Bautista (1994b, 16) se plantean varias cuestiones: “¿qué enseñan las escuelas?, ¿por qué enseñan eso y no otras cosas sabiendo que detrás de lo que enseñan y de la forma como lo hacen se están aceptando y distribuyendo determinados modelos culturales y sistemas de valores de ideas?”. La asepsia de la que, supuestamente, están dotadas muchas de las prácticas educativas, redistributivas de conocimientos para todos por igual, (equiparando igualdad de oportunidades con paridad en el rendimiento), constituyen una fisura por la que se filtra, destilado, el programa oculto de la escuela. En el fondo, lo de menos es el contenido, -que no deja de ser un medio para

22Nos ha parecido adecuada, en línea con el discurso que pretende el texto, la definición que del término a tal efecto realiza Romera (2007-14 de marzo). “Otra palabra muy oída últimamente en el lenguaje de los políticos y que no se puede encontrar en los diccionarios: «argumentario». Al parecer no basta con «argumentación», que viene a significar «conjunto de argumentos usados para defender una tesis propia o rechazar una tesis del contrario». Y es que el argumentario no siempre contiene ‘argumentos’ en sentido estricto, sino consignas, instrucciones, órdenes, munición retórica para disparar al contrincante”. Suplemento cultural ‘Territorios’ de El Correo. http://romera.blogspot.com.es/2007/03/argumentario.html
Capítulo 2 Un paseo por la escuela

otro fin mucho más sutil-, al encontrarse la institución escolar urgida, política y culturalmente, de la necesaria adaptación del escolar a la sociedad en la que ha de vivir, convivir y sobrevivir.

2.1.11 Creencias, crédito y credenciales

Palacios (1988, 565) define a un individuo educado como aquel “(…) que haya sido capaz de pasar con éxito unos currículos determinados y será tanto más educado cuantos más currículos de nivel cada vez superior haya podido recorrer con éxito”. Pese a esta afirmación, algunos alumnos, bien intuitivamente, bien por experiencia, perciben inmediatamente su desubicación en la escuela y, para fracaso de esta, abandonan el sistema prematuramente convirtiéndose, en cierto modo, en desarraigados, en una categoría particular de proscritos, inadaptados. Pero un inadaptado tiene una vida relativamente corta en la calle, así escuela-conocimiento-trabajo forman un triunvirato creditencialista que ha de juzgar y resitar a estos sujetos que no han cumplido preceptivamente con las reglas, en el contexto a tal efecto erigido y en el tiempo estipulado. Estos desertores, de alguna manera, han de servir de escarmiento y ejemplo para otros que, aunque menos atrevidos, puedan considerar entre sus opciones esta posibilidad. Metafóricamente se podría aplicar para este alumno evadido precozmente, en el ámbito social y muy especialmente en el laboral, el peso excluyente y sancionador que Foucault (1998, 63-64) define como una estigmatización de por vida que ha de sufrir el penado, al que nunca se le permitirá integrarse en la sociedad porque sería un mal ejemplo para cualquier otro individuo que podría sentirse tentado a trasgredir la ley, la norma para, una vez redimido por la pena impuesta y cumplida, purificado, regenerado y eximido pudiera retomar su vida sin la marca epidérmica, visible o invisible, del liberto. Así:

“(…) todo individuo que ha pasado por el sistema penal permanece marcado hasta el final de sus días, está colocado en una situación tal, en el interior de la sociedad, que ya no se le devuelve al lugar del que venía, es decir, ya no se le devuelve al proletariado. Sino que constituye, en los márgenes del proletariado, una especie de población marginal. (...) Primeramente debe servir efectivamente de ejemplo: (...) es necesario pues, que sea excluido del proletariado para que pueda jugar este papel de ejemplo negativo”.

La escuela y la prisión, para este mismo autor (Foucault, 1998, 12), con una profunda vocación y celo de guardia y custodia comparten, con la misma diligencia, determinadas funciones, de tal suerte que: “(…) No solo los prisioneros son tratados como niños, sino que los niños son tratados como prisioneros. Los niños sufren una infantilización que no es la suya. En este sentido es cierto que las escuelas son un poco prisiones”.

En el extremo opuesto a ese alumno proscrito del sistema -bien por inadaptado, bien por inadaptable, bien por ambos conceptos-, se encuentran aquellos que no fracasan en la escuela; alumnos brillantes que, probablemente, alcanzarían éxito y notoriedad en cualquier otro
contexto en base a determinadas cualidades que la escuela no fomenta, al encontrarse aquellas
en la periferia de sus actividades, netamente, instrumentales. Este tipo de alumnos, a cuya
inteligencia y personalidad añaden una inagotable fuente de inquietudes e intereses, suelen
satisfacer su curiosidad por otras vías, más allá del estrecho marco que ocupa una pizarra o el
grosor de un libro de texto. La escuela, cuando exhibe a estos alumnos como un triunfo propio,
no hace sino apoderarse de un botín de aptitudes que, como un bagaje adquirido en otra parte,
trae ya a la escuela. Estos alumnos-modelo que la escuela muestra como un logro y de los que
se siente gozosamente satisfecha, exhibiéndolos con notorio orgullo, constituye para Lobrot
(1974b, 129-130) una apropiación tan pretenciosa como injustificada.

"¿Qué sería de ella [la escuela] si no pudiera mostrar algunos geniecitos (...) [que] se
convirtieron en personajes celebrados? (...) Sin embargo tampoco en este caso la escuela
tiene gran intervención en el logro. (...) Es evidente que la enseñanza (...) debe, de vez
en cuando, toparse con sujetos que no solo quieren aprobar exámenes (...) el problema
consiste en saber si es la escuela misma la que crea el interés que permite esos
encontrados, o si la causa está en otro lado. [Los] grandes espíritus: [han tenido] como
verdadera constante, que a cierta edad se despertaba en ellos un apetito desmesurado
por la lectura que se satisfacía no solo fuera de la escuela sino también contra la
escuela". (Subrayado en el original).

En esta misma línea se manifiestan, por citar algunos, otros autores como Rousseau
(1985, 139) para el que “(...) las lecciones que los escolares adquieren entre si en el patio del
colegio les son cien veces más útiles que todo cuanto se les pueda decir jamás en la clase”; o
Feito (2000, 27) quién sostiene que “(...) el aprendizaje tiene lugar a pesar de la escuela. La
mayor parte del conocimiento se adquiere fuera de ella”. Palacios (1988, 584) se refiere,
igualmente, a determinadas prácticas convencionalmente asumidas como “(...) el agrupamiento
que la escuela hace de los niños según sus edades, se basa en tres premisas: que a los niños les
corresponde estar en la escuela; que los niños aprenden en la escuela y que a los niños puede
enseñárseles solamente en las escuelas”.

2.1.12 Los datos oficiales o el lenguaje amable

Pese a las severas críticas que viene recibiendo la institución escolar a lo largo del
tiempo, con mayor o menor virulencia, con mayor o menor objetividad, -pero difícilmente
refutables muchos de aquellos juicios reprobatorios sustanciados en sendas investigaciones-,
frecuentemente, incluso a la luz de los resultados, los informes oficiales, siguen obviando una
realidad que va más allá de las cifras que porcentualmente definen el fracaso escolar y que
aparecen en el discurso formal como un elemento recurrentemente distorsionador. Incluso
siendo conscientes del sesgo al intentar definir un fenómeno complejo, polisémico -e
interpretativo según qué intereses,- como el fracaso escolar, globalmente lo entendemos como el
de la escuela en tanto que agente, por más que se materialice en el sujeto, a modo de convidado de piedra que, según para qué, suele ser en el sistema el alumno.

En ese lenguaje amable y técnicamente correcto que preside todo discurso que trata temas escabrosos, el Consejo General del Estado (2011), en un extenso informe correspondiente al curso 2009-2010, por ejemplo, de un total de 1081 páginas que conforman el documento, dedica 22 páginas (273-295) a sugerir algunas consideraciones en cuanto a la incidencia de algún malfuncionamiento en el sistema -la mayoría de una extraordinaria obviedad-, y sus posibles consecuencias si no son objeto de consideración en el futuro. Desde esta perspectiva cabe destacar la escasa autocrítica hacia un sistema por parte de quien, oficialmente, lo genera y sostiene. En este sentido quizá la propia contundencia de lo obvio podría poner en entredicho una realidad que con el lenguaje oficial se pretende enmascarar y que, en palabras de Feito (2000, 9), se resumen en resultados para una reflexión con cierta profundidad y no menos sonrojo.

“A pesar de que todos los niños y niñas pasan un mínimo de diez años en la escuela, los resultados de esta permanencia, no en términos de calificaciones o de promoción, sino de aprendizaje efectivo, de amor a la lectura y la reflexión, de capacidad lingüística, de comprensión matemática de la realidad, es más bien lamentable. ¿Qué hay en la experiencia escolar que conduzca a tantos jóvenes al rechazo del disfrute de la cultura?”.

Cabría, pues, considerar, al margen de las cifras oficiales que cuantifican el éxito o fracaso en la escuela en base a la certificación porcentualmente obtenida en forma de título oficial, hacer una redefinición de lo que entendemos por fracaso. ¿Cómo se definiría a esa categoría mayoritaria de alumnos que, acreditados oficialmente, no vuelven a mostrar ningún interés -cuando no un abierto rechazo- ante cualquier aprendizaje en el futuro? Y aún intentándolo, ¿de qué pautas, medios y recursos intelectuales se encuentran dotados para afrontar esta tarea con éxito? Esto nos llevaría a ampliar, mucho más allá de la horquilla oficialmente reconocida, el número de alumnos que, incluso sancionados favorablemente con la oficialidad de un título, de cara al futuro, fracasan en el presente, por y con la propia escuela.

2.2 LA EDUCACIÓN: CRISIS Y DERECHOS

2.2.1 Instrumentalización del sistema

La educación, en sentido amplio, es un fenómeno que antecede a cualquier sistema educativo y, lógicamente, a la escuela en la que se materializa. La educación es inherente al ser humano en cuanto elemento de subsistencia vital, como un proceso de transmisión de contenidos que apunta a desarrollar todas las potencialidades de un individuo. La sociedad podría vivir sin escuelas, pero dificilmente podría subsistir sin educación, y no la formal y
convencional a la que siempre se alude prioritariamente y con cierta univocidad, sino aquella que permite la convivencia desde la convicción de ser un individuo integrante de una comunidad. No obstante, la educación institucionalizada es relativamente reciente y deudora de los dos grandes pilares en los que se asienta (Robinson, 2011): por un lado, la economía industrial, en cuanto a la estructura productiva que se le confiere, y por otro lado la cultura intelectual de la Ilustración, con todo el bastimento académico de la educación que aquella preconizaba.

La tradición educativa está lastrada, precisamente, por lo que de tradicional, conservadora e inmovilista tiene. La rigidez en sus jerarquías y el desajuste entre lo que se enseña, se aprende y lo que el mundo laboral demanda, son las principales causas de la entropía que parece rodear a la educación contemporánea: lenta en sus respuestas e ineficiente en los resultados, en tanto que en los aledaños extramuros, el mundo se mueve a otro ritmo, con otra cadencia, donde los cambios se suceden tan persistentes como ininterrumpidamente. La escuela y la sociedad se mueven en tiempos diferentes.

Esta crisis continua, que a modo de rémora arrastra la escuela, a diferencia del mismo proceso crítico con que se inician históricamente todos los cambios sociales, políticos o económicos, parece no afectar a un sistema escolar que embebe todo el tiempo y recursos disponibles señoreándose en una crónica recesión. Esta situación endémica, paradójicamente, parece atraer sobre sí la mirada de muchos sectores que se sienten y autoproclaman legitimados para intervenir como mentores, baluartes y avanzadilla sobre el sistema educativo, como dinamizadores de los previsibles cambios económicos que se derivarían de tales actuaciones exógenas en un sistema probadamente deficitario. Lo que Hargreaves (2003, 31) viene a definir como la regeneración económica instrumentalizando el proceso educativo. En este sentido afirma que “(...) pocas personas desean hacer algo respecto a la economía, pero todo el mundo - políticos, medios de comunicación y público en general- quieren hacer algo con la educación”.

Algunos autores, pese a esta crisis continua de la educación, han depositado una gran confianza en ella -y no necesariamente en la escolarización con la que intencionalmente determinados sectores con intereses concretos tienden a equiparla-. Así, para Tomasevski (2004a, 2004b), la verdadera educación debería reunir lo que esta autora define como las cuatro “aes”: asequible, accesible, aceptable y adaptable, constituyéndose, pues, en la puerta de entrada que facilita el camino para otros derechos. Desde estas premisas, la educación está ligada, incondicional y subsidiariamente, a la conquista de otros derechos humanos irrenunciables: derecho al trabajo, al sufragio, etcétera. Esta conquista de los derechos sociales a través de la educación no constituye un mensaje para los países que carecen de este derecho elemental, más
bien por el contrario, hace extensiva la educación para la solución de problemas mundiales y no son excluyentes de este aserto las naciones del primer mundo, Europa o Estados Unidos.

2.2.2 De la formación bancaria a la falsedad de estudiar

Freire (1990, 29-32) se muestra especialmente crítico con los sistemas de educación convencionalmente acumulativos, que denomina de depósito, con la misma categoría y finalidad transacional y utilitaria que una entidad bancaria pudiera conferirle al término. Así:

“(…) estudiar es una tarea difícil que requiere una actitud crítica sistemática y una disciplina intelectual que solo se adquiere con la práctica. Esta actitud crítica es precisamente la que no genera la educación bancaria por el contrario lo que ésta procura (…) es eliminar nuestra curiosidad, nuestro espíritu inquisitivo y nuestra creatividad (…) estudiar no es consumir ideas, sino crearlas y recrearlas”.

La curiosidad, como potencial elemento de aprendizaje y crecimiento intelectual, se destruye para Holt (1967) en el mal llamado proceso de educación, ya que este contribuye -y es el principal responsable-, con la connivencia y beneplácito de todos los que intervienen y convienen en cercenar la capacidad creativa y curricularmente proscrita, de los educandos. El alumno, atrapado así en la coartada crediticia de la educación formal, tradicional y ortodoxa, como necesidad ineludible, es tratado como un ser inmaduro y titubeante, a la par que se destruye esa capacidad de errar, de reflexionar sobre el propio error como forma de aprendizaje. En este proceso uniformador de hábitos y comportamientos normativamente correctos, se acrecienta la necesidad de intentar agradar sometiéndose a los demás, plegándose al deseo de lo que los demás esperan que se debe de hacer en cada momento, y muy especialmente la figura sancionadora o dispensadora de alabanzas que es el maestro.

La potencialidad deseducativa de la escuela se manifiesta para Palacios (1988, 580) - siguiendo a Illich y Reimer- al cuestionarse la capacidad de esta institución para cumplir con un cometido que, por delegación, pretende monopolizar y reclamar para sí el único derecho de acometer, realizar y acreditar, en última instancia, el resultado del producto obtenido (educación fiable, veraz, fehaciente…). Sin embargo, ¿por qué la escuela no educa?

“Para Illich y Reimer, las cosas están condenadas al fracaso desde el principio: la escuela parte de la hipótesis de que el aprendizaje es el resultado de la enseñanza. Esta hipótesis (…) es a la vez la raíz, una de las raíces de su fracaso. [estos autores] creen que la obligación de asistir a la escuela restringe el derecho a aprender, creen que (…) la escuela tiene, en todo el mundo, un efecto antieducacional sobre la sociedad. Lo que uno sabe lo aprende fuera de la escuela; la mayor parte de aprendizaje se hace sin los maestros; de esta manera, el aprendizaje se realiza no gracias a la escuela, sino a pesar de ella; no a través del maestro, sino a pesar de él; en muchas ocasiones, el maestro dificulta el aprendizaje de una materia según se la enseña a sus alumnos; el sistema escolar, por su parte, alienta más la obtención de notas aceptables que de educación, de aprendizaje”.
La escasa identificación con la tarea y la vaga necesidad de superarla, conllevan a la aceptación de una práctica sin sentido, exógena y formalista, que se diluye en el tiempo tan pronto como se ha cumplido el preceptivo ceremonial de asimilación y posterior regurgitación de datos, hechos y conceptos. Periclitado el ritual, se inicia cíclica y reiteradamente, con otro periodo finito de tiempo, un mismo proceso circular que parece acompañar, por imperativo legal, al alumno durante su estancia en el sistema.

Quizás, en el fondo y en la forma de toda la cuestión escolar, se encuentra aquello que Ortega y Gasset (1968, 14-21) denominó como La falsedad de estudiar, en el sentido de la imposición, la escasa voluntad e inclinación a realizar algo impuesto y, por extensión, de obligada tasación de los saberes, forzosa y forzadamente deglutidos, ante un experto. Así:

“(…) El estudiante es un ser humano, (…) a quien la vida le impone la necesidad de estudiar las ciencias de las cuales él no ha sentido inmediata, auténtica necesidad. Si dejamos a un lado casos excepcionales reconoceremos que en el mejor caso siente el estudiante una necesidad sincera, pero vaga, de estudiar ‘algo’, así in genere, de ‘saber’, de instruirse. Pero la vaguedad de este afán declara su escasa autenticidad. (…) El hecho es que el estudiante tipo es un hombre que no siente directa necesidad de la ciencia, preocupación por ella y, sin embargo, se ve forzado a ocuparse de ella. Esto significa ya la falsedad general del estudiar”.

Este sentirse forzado al que se refiere el autor, tienen una caducidad en la escuela, ya que los problemas de la educación formal se agravan especialmente en un periodo de edad relativamente bien delimitado (Feito, 2000), la percepción que el alumno tiene de la escuela varía en el tiempo y, especialmente, en las formas a las que conduce aquel en un recorrido lineal e invariable. Los cambios físicos, la capacidad de decisión del adolescente, -y su anejo más vital-, la capacidad de negociación, conllevan la determinación de abandonar, más pronto o más tarde el sistema escolar. En este abandono, experiencialmente adverso, se encuentra previsiblemente el embrión de actitudes posteriores hacia una actividad que resultó escasamente estimulante, cuando no vivida particularmente en su paso por las aulas, de forma un tanto anecdótica en las formas y profundamente denostada en el fondo.

2.3 ESCUELA, SOCIEDAD E IDEOLOGÍA

2.3.1 Entre el fingimiento escolar y la realidad social

La educación está condicionada socialmente en base a determinados criterios.

Criterios macro: reproducción de modelos vigentes como garantes de la continuidad del sistema social establecido, económicos, culturales, productivos…
Capítulo 2

Un paseo por la escuela

Criterios micro: subsistemas planetarios, microeconomía del propio sistema educativo, agentes subsidiarios externos en forma de proveedores, subsistencia de estructuras, inmuebles, recursos humanos o actividades con una más que consolidada vocación longeva.

Estos y otros posibles criterios a tener en cuenta, una vez establecidos e institucionalizados, tienden a perpetuarse en base a una ciclica reproducción de los métodos y procedimientos de trabajo que le fueron asignados en otros tiempos, en otras circunstancias y para otros fines. La escuela es, y a ello voluntariamente se presta y contribuye, un reflejo, generalmente distorsionado y a su vez distorsionador de lo que ocurre en la sociedad. Reflejo escolarmente distorsionado en tanto que al ser un instrumento temporalmente transitorio de preparación, suele desarrollar la mayoría de sus actividades entre la simulación y lo ficticio, sustentando tales actividades en la redundancia de un modelo basado en un, aparentemente, trivial “hacer como si”. Reflejo escolarmente distorsionador, al ser un artificio delimitado en el tiempo y en el espacio, con la supuesta intrascendencia de que aquellas actividades académicas, ilusoriamente integradoras, devuelve a la sociedad a un individuo que, entrenado en el fingimiento y lo inconsecuente, ha de enfrentarse con un bagaje postizo a una realidad nada trivial, y para la que no suele tener la respuesta a un, académicamente obviado, saber “hacer qué y cómo”.

La posible falta de una crítica rigurosa hacia los problemas escolares, hace que una institución consolidada en la encrucijada histórica de un cambio social traumático, se mantenga en la posición periférica y subsidiaria, que socialmente se le confiere a las instituciones que han visto devaluado su protagonismo y que, sin ser prescindibles, han cumplido los principales fines que la originaron. Desde esta perspectiva para Ovejero, García y Fernández (1994), los problemas escolares son problemas sociales transferidos y diluidos en la paleta multicolor de una realidad fronteriza e intramuros, diariamente ratificada con la connivencia de quienes depositan confiadamente a sus hijos en un sistema que les exige complicidad por convicción o, de los contrario, correr el riesgo de atenerse a la exclusión social. Durkheim (1996, 76) sostiene que:

“Es del todo vano creer que educamos a nuestros hijos según nuestros deseos. Nos vemos impelidos a seguir las reglas que imperan en el medio social en el cual nos desenvolvemos. La opinión nos la impone, y la opinión constituye una fuerza moral cuyo poder constrictivo no es menor que el de las fuerzas físicas. (...) las fuerzas morales contra las que nos sublevamos de esta guisa se vuelven en contra nuestra, y es evidente que, dada su superioridad, resultaríamos vencidos”.

La escuela, como producto y derivada social, no debería permanecer al margen de una sociedad que está en su génesis y significado, algunos autores la han denominado como
“artificio cultural” (Bautista, 1994a; Moral, 2004) en el sentido de ficticio, ilusorio o quimérico, que bien podría haber adoptado otra forma más conveniente o, sencillamente, no existir.

2.3.2 La reproducción por entrenamiento y exclusión

El universo intencionalmente socializador de la escuela, se manifiesta continuamente en la actividad de la misma (Vásquez y Martínez 1996). Así, el contexto formal -recinto restringido, uniformidad de aulas, distribución de espacios con escaso atractivo, mobiliario estandarizado y monocolor…-, y los aspectos funcionales de la práctica diaria, dirigida y controlada por un experto con atribuciones suicientes para definir en cada momento la situación: quién habla, quién debe de contestar o los propios aspectos relacionales con los compañeros, están condicionados a la aprobación del profesor en un proceso socializador que, a fuerza de repetición, acontece “natural” para, finalmente y sin cuestionarlo demasiado, interiorizarlo. La escuela es, para Fernández Enguita (2008), sobre todo, un instrumento por el que se canaliza y se consigue la adhesión de los miembros de una sociedad a la comunidad de pertenencia; en definitiva, una garantista cohesión social, donde el desarrollo personal ocuparía un segundo lugar en esa hipotética escala de prelación en las funciones encomendadas al sistema educativo.

Otro aspecto controvertido en cualquier análisis que se haga del sistema escolar es el de la supuesta neutralidad que se le atribuye a la escuela en particular y al sistema educativo en general. Estos supuestos se basan en dos puntos:

1. El principio de igualdad de oportunidades -la escuela es de todos y para todos-, si bien el informe Coleman (1966) puso de relieve lo condicionante de la rémora social e intelectual con el que el alumno llega al colegio.
2. El aspecto meritocrático que conlleva el esfuerzo personal de cada alumno dentro del sistema.

En uno y otro caso los problemas de la escuela no son de índole exclusivamente didácticos, más bien al contrario. En ese sentido se manifiesta Freire, (1975) al señalar a la alfabetización como un medio cuya finalidad trasciende al individuo para convertirlo en un sujeto controlable y controlado, o la reproducción social replicada en la escuela en base a la procedencia de los alumnos (Bourdieu y Passeron, 1977).

Para Illich (1974a), -haciendo referencia a muchos de los mitos sociales que amordazan a los ciudadanos-, la escuela, en un proceso purificador, juega su papel de sibila esclarecedora y afianzadora de quimeras, produciendo conformidad, mitigando socialmente gran parte de sus
Capítulo 2

Un paseo por la escuela

desajustes e incongruencias instrumentalizando, a través de la escuela, determinados
mecanismos que canalizan los conflictos irresolubles en el ámbito estrictamente social. En el
mismo sentido instrumentalizador se manifiesta Fernández Enguita (1990, 245) para el que la
plena escolarización:

“(…) ha sido un instrumento para suprimir o, al menos, mitigar y desactivar las
grandes contradicciones y fuentes potenciales de conflicto de la sociedad, cuyos
escenarios fundamentales eran y son los campos de la economía y de la política
pública. A esta empresa no le ha faltado éxito, pero este ha sido logrado en buena
parte, más que supliendo o ahogando las contradicciones existentes, desplazándolas a
nuevos terrenos y dándoles nuevas formas, o haciendo surgir menos fuentes de
conflicto”.

2.3.3 El sistema productivo en la escuela

La instrumentalización del sistema educativo, al que hemos aludido en el punto anterior,
se encuentra íntimamente vinculado al proceso productivo, actúa como un receptáculo que
facilita, por ejemplo, la incorporación masiva de la mujer al trabajo, donde, sin eufemismos ni
anfibologías semánticas, la “guardería” se constituye en el primer paso, la primera etapa por el
que, en un devenir linealmente diseñado (Feito 2000, 14), se “(…) convierte a las escuelas en
instituciones indispensables como instrumentos de custodia de la infancia (hay que dejar a los
niños en un lugar donde sean vigilados)”.

Una de las consecuencias más inmediatas de la extrapolación de los modelos sociales de
producción-consumo a la escuela es para Reimer (1974) un círculo vicioso, un circuito
sólidamente perimetrado del que no se puede salir; un proceso circular por el que, a través de un
enfoque metodológico cuidadosamente programado, el alumno obtendrá, indefectiblemente,
“educación” manufacturada. El único aprendizaje que se realizará será, probablemente, el de
consumir un producto artificiosamente creado: el saber concreto, delimitado y elaborado para su
consumo; un consumo que deviene necesario, indistintamente de la discutible utilidad personal
y del rendimiento laboral que preste a la misma sociedad que lo ha creado especularmente en la
escuela-factoría. La demanda del producto “educación”, una vez generada, ha de presentarse
más como una necesidad social correlacionalmente positiva y compensatoria (consumo escolar-
credito sociolaboral), que como un compromiso personal. Y este mensaje ha de generarse y
transmitirse a través de instrumentos sólidos, sin fisuras, compactos. La consistencia
institucional, precisamente, genera una serie de necesidades que para Palacios (1988, 562) sigue
unas pautas bien definidas.

“Los pasos que dan las instituciones para convertirse en dominantes, es decir, para
delimitar su producto y controlar el acceso a él, son las siguientes; primero se define el
producto;(…) En segundo lugar, se manipula a las personas y a la realidad misma para
que esa definición sea aceptada;(…) El tercer paso es la exclusión del acceso al
La escuela, como definidora de situaciones en la primera etapa de escolarización, goza de la ventaja de la (re)transmisión de evidencias, la mayoría de ellas previamente aprendidas en los grupos primarios de referencia, por lo que su papel de caja de resonancia, de reverberación, va cobrando una extraordinaria importancia en la mente del alumno que suele encontrar una notable concordancia entre lo que aprende, como normas básicas en su entorno familiar, y aquello que se le transmite en un lugar colectivamente ajeno y singular. Este proceso de aparente convergencia en fines y objetivos -más yuxtapuesto que coincidente- se va invirtiendo en el tiempo para, una vez aceptada la sinonimia escuela-educación, se genere, por abdicación de obligaciones parentales, una dependencia institucional, que será tanto mayor cuanto más se avance por los distintos niveles intencionalmente creditencialistas del sistema educativo.

La instrumentalización de la enseñanza y la acumulación de lagunas formativas, unida a una prematura renuncia, cesión y traspaso a la escuela de obligaciones familiares no asumidas, pondrán de manifiesto, más pronto que tarde que, para según qué tipo de alumno-consumidor, el producto “educación” tiene una fecha de caducidad. Una de las formas por las que la escuela podría lograr mayor éxito, pasaría: a) por optimizar los recursos -siempre deficitarios en un sistema que tiende a la fagotización- o, b) por el contrario, poner los medios -en este sentido abundantes- para, por exclusión, eliminar los fracasos.

2.4 SOBRE IDEOLOGÍA

2.4.1 La ideología en las aulas

La RAE en su segunda acepción define ideología como el: “Conjunto de ideas fundamentales que caracteriza el pensamiento de una persona, colectividad o época, de un movimiento cultural, religioso o político, etc”. La inmersión de la escuela como una institución no exenta de ideología solo puede ser comprendida desde los supuestos de lo que ha venido a denominarse como los “aparatos ideológicos de Estado” (AIE). No en vano, los sistemas escolares que cobran un importante auge durante el siglo XIX, coinciden históricamente con profundos cambios en el orden social y económico. El relativamente reciente ascenso y consolidación de una burguesía industrial, detentora del poder tanto productivo como coercitivo, tiene como contrapunto el advenimiento de una nueva clase social desheredada y que, formada por grandes masas de proletarios, comienzan a tener conciencia de clase, impulsada por distintas corrientes teóricas -filosóficas, históricas, políticas, económicas...- que denuncian la explotación como un moderno sistema esclavista.
La escuela se presenta, pues, para esta clase burguesa dominante, como una alternativa forzada, una solución de apremio para sustituir a otras instituciones especializadas de guarda y custodia, cautelares y de exclusión social al uso hasta esos momentos. La escuela, sustituta de establecimientos cautelares y de confinamiento, institucionalmente así mimetizada, se especializa, en base al modelo burgués que las instaura, en generar una división social y técnica muy similar a la división de trabajo fabril predominante. Las exigencias productivas de un sistema mecanicista, con escasa cualificación de la mano de obra y sumisión a las reglas y jerarquías establecidas en la propia escuela conforman, por extensión, un sistema garantista de reproducción extramuros.

Este sometimiento a la ideología dominante se realiza de forma especialmente modelador por todos y cada uno de los agentes AIE. Estas, a diferencia de aquellas instituciones intencionalmente represivas -administración, ejército, tribunales, etcétera- y adscritas solidariamente al Estado, funcionan, si llega el caso, mediante la violencia, en tanto que los AIE (familia, medios de comunicación, partidos político, religión o escuela) tienen a su alcance elementos represivos sutiles, simbólicos, contundentes y reales en forma de exclusión, censura, sanciones, clasiﬁcaciones, distintos modos de selección o de una combinación de todas ellas.

La gran carga de valores que conforman las ideologías dominantes se transmiten por distintas vías. Una de las más eficaces, por sus especiales características, es la escuela. Especial, porque goza de determinadas ventajas competitivas para realizar la tarea encomendada respecto de otras instituciones (Althusser, 1974), a saber: acoge y mantiene una clientela cautiva, atrapada durante un largo periodo de tiempo entre el aparato Estado-familia y el aparato Estado-escuela, en un periodo particularmente sensible de inmadurez y altamente dependiente, superando etapas en las que se va impregnando de conocimientos muy concretos, restringidos a la especialización en tanto que sirven, además, como vehículos para interiorizar, de una manera acrítica, un sistema cultural de valores de cuya trascendencia y desde el rol de alumno -como individuo en proceso de formación- resultan prácticamente incontestables. Desde esta perspectiva para Fernández Enguita (1985, 102):

“(…) la alternativa se plantearía entre cambiar el contenido de la inculcación que la educación es, en lo que el papel activo corresponde al educador y el educando sigue siendo considerado como el elemento pasivo (cambiar a los hombres), es decir, la manipulación de las conciencias; o cambiar las condiciones en las que se ejerce la acción educativa para influir, no directa, sino indirectamente, en la formación del educando, al que le correspondería una posición activa, es decir, la manipulación del ambiente (cambiar las circunstancias)”.

No parece muy probable que una institución asentada en la práctica especializada -y centenariamente redundante- en la transmisión de conocimientos, alejados en muchos casos de
lo cotidiano, se plantee algún tipo de cambio; por el contrario, más bien la propia escuela ha (re)creado un propio subsistema, un código no escrito, por el que se rige, explícita o implicitamente, y que constituye el ideario del centro. Tal ideario se define, eufemísticamente, en términos semánticamente exentos de causticidad y que se materializan, edulcorados, en los documentos escolares en forma de visión, misión y valores. En cualquier caso, una réplica de la ideología AIE en la que se circunscribe la actividad escolar diaria (Apple 2008, 23) “como parte de un sistema de mecanismos destinados a la reproducción económica y cultural”, y cuyo ascendiente habría que contemplar en clave del dominio y organización institucional -ideología predominante-, en función del grupo que, más favorecido en sus intereses, ejerce el control sobre dichas instituciones.

2.4.2 El continuismo progresista

Otros autores, abiertamente, ni se plantean la menor duda sobre los aspectos ideológicos que impregna a la escuela, en tanto que forma parte de una estructura social a la que sirve y de la que depende (Althusser 1970, en Ovejero y otros 1994, 246) en este sentido sostiene “(…) que la educación es el principal aparato ideológico del Estado. De hecho, en cualquier estructura social que se considere, siempre se observa que, más o menos formalmente, esta dispone de unos mecanismos apropiados para mantenerse estable y poder así transmitir sus valores y tradiciones genuinas a las nuevas generaciones”.

La dependencia del sistema educativo de las estructuras políticas y económicas vigentes en cada momento, no plantea ninguna duda, igualmente, para Freire e Illich (1986). Tan es así que lo clasifican de “subsistema” de dichas estructuras, con un alto grado de dependencia, y sostienen que solo será posible el cambio en la escuela cuando cambien las estructuras sociales que mantiene al sistema del que se sirve y al que sirve. La servidumbre que puede generar la escuela, en no pocos casos, presenta una de las formas más siniestras de la utilización ideológica de un sistema dogmático23 cuya cara visible se muestra bajo el aspecto amable solícito y obsequioso de “servicio a la sociedad”.

Una de las vías ideológicamente expedita es aquella que facilita el currículo oculto o explícito. Esta línea maestra, que representa la vía curricular como elemento medular del sistema, alcanza un especial significado, en tanto en cuanto la aprobación de aquel, queda

23K. Tomasevski en una entrevista realizada por el diario El País (10-05-2004) manifestaba, en el sentido de este dogmatismo servil que puede inculcar la escuela, que hay sistemas educativos peores que la ausencia de escolarización, y ponía varios ejemplos sobre los efectos perversos de un sistema adoctrinador. Tal era el caso de tres exministros ruandeses procesados por el Tribunal Penal Internacional por incitar a los escolares al genocidio. O el caso de China, donde la educación pública sigue siendo maoísta-leninista. Otro tanto ocurriría en algunas comunidades indígenas en Latinoamérica, donde la educación oficial es vista como un genocidio cultural contra estas etnias minoritarias.
Capítulo 2 Un paseo por la escuela

supeditada a una instancia burocratizada. Otro tanto ocurre con la aprobación de determinados materiales, sancionados como válidos o no, al igual que la supuesta bondad científica, de calidad y pedagógica de los mismos. Esta intencionalidad al marcar directrices inequívocas para los usuarios del sistema evidencia el afán intervencionista del Estado. Para Gimeno Sacristán (1998, 163), el medio curricular es la forma más segura y directa de conseguir determinados fines.

“La pretendida política de control y homogeneización del curriculum por este procedimiento acaba en intervención pedagógica e ideológica. Ha sido un mecanismo de intromisión exagerado de la administración que no despertó inquietud en las condiciones ‘liberales’, que tanta preocupación tienen por la intervención del Estado en cualquier área de actividad económica y mucho más en lo cultural. Olvido que tiene su justificación, precisamente, en la importancia económica de este sistema de asegurar un consumo ordenado, constante, extenso y creciente de productos comerciales estandarizados y estables en el tiempo”.

En este sentido reformadores-progresistas y conservadores-continuistas (Marchesi, 2008) impregnan, cada cual con su particular credo (estos con la exigencia académica social-productiva, y aquellos con la atención centrada en el alumno-ciudadano), agotando, en uno u otro posicionamiento, un discurso político doctrinario y haciendo de la escuela, en no pocos casos, su particular campo de batalla dialéctica en tanto que la propia escuela, en términos de Illich (1974b), vive independientemente su “realidad escolarizada”, plegada sobre sí misma, descontextualizada socialmente y de espaldas a las necesidades de los distintos actores que la conforman y justifican. Escuela, aprendizaje e ideología son conceptos que bien podrían leerse de derecha a izquierda o viceversa, sin que cambie o se altere, en absoluto, el significado último del mensaje.

2.5 MÉTODOS Y METODOLOGÍA

2.5.1 La escuela es renovadamente conservadora

La Escuela Tradicional se ha venido sustentado, secular y metodológicamente en un sistema memorístico y repetitivo; cuanto más plegado a lo que el maestro acababa de expresar, tanto más exacto se consideraba el aprendizaje. Por otro lado, el papel preponderante del libro escolar como elemento central de conocimientos, como contenedor de la ciencia, la cultura y, en definitiva, de la verdadera y única sabiduría, constituía la guía graduada de lo que era, según los cánones establecidos, necesario aprender. Superada la etapa históricamente oral del aprendizaje (Sanz, 2006) los conocimientos se diluían insustanciales, en tanto en cuanto no estaban recogidos en el manual escolar y sancionados verbalmente por el maestro que, con imperturbable ecolalia, propalaba los contenidos sacralizados en la hoja de papel impresa. Un mismo método, uniforme y escrupulosamente redundante en el que, con una libre interpretación
Capítulo 2  
Un paseo por la escuela

de las sugerencias de Comenio, el aula como escenario, se trocaba en una especie de escolanía y
el maestro en su corifeo.

Si en un ejercicio de sintaxis realizamos una alteración del texto anterior al tiempo
verbal de presente de indicativo, probablemente quedara instantáneamente actualizado e inserto
en la mayoría de las prácticas que se realizan, -con mínimos ajustes groseros-, diariamente en la
escuela. Así parece desprenderse de la colectivización de las actividades centradas en los libros
de texto, una especie de continua reedición profusa y coloridamente ilustrada del Orbis
Sensualium Pictus24, sobre el que exclusivamente se subrayan, como importantes, los datos que
indica el profesor y que se repiten memorísticamente con el escaso entusiasmo que imprime el
interés de lo fugaz. Plasmar, en definitiva, el texto previamente reseñado en un examen. En esta
práctica, además, se va consolidando la idea de que la nota que define la evaluación del
aprendizaje suele ser tanto más alta cuanto más mimética se revela la prueba escrita y el texto
del libro que la contiene.

La metodología condiciona no pocas veces el comportamiento de los alumnos en clase,
la intervención, el deseo de participar son superiores a la necesidad de competir con otros
alumnos, al menos no tanto en conocimientos, cuanto en la íntima exigencia de ganarse el favor,
el aprecio y consideración de quien para ellos supone un referente de extraordinario valor. Así
lo expresa Aronson (2005, 326-327), refiriéndose a como se desarrolla en el micromundo del
aula el proceso selectivo de arbitraje y control que el profesor ejerce sobre quién y cuándo ha de
responder a las preguntas. Al no ser elegidos e interpelados, los alumnos:

“Están desilusionados porque perdieron una oportunidad de mostrar a la profesora
cuán agudos y rápidos son: A través de este proceso los estudiantes aprenden varias
cosas. Primero: aprenden que solo hay un experto en la clase: la profesora. También
aprenden que hay una y solo una respuesta correcta a cualquier pregunta que haga la
profesora; a saber, la respuesta que la profesora tiene en mente. La tarea de los
alumnos es imaginar cuál respuesta es la esperada por la profesora. También aprenden
que la recompensa viene de agradar a la profesora demostrando activamente cuán
rápidos, ingeniosos, ordenados, limpios y de buena conducta son. Si hacen esto con
éxito, ganarán el respeto y afecto de esta persona poderosa”.

Ser elegido, y acercarse a la respuesta esperada, supone un refuerzo considerable de
competencia para el alumno. Si alguien le facilita, subrepticiamente, la respuesta, tendrá un
serio problema, ya que la colaboración no entra dentro de los presupuestos contemplados en las
actividades del aula. De hecho, esta hipotética ayuda supone, en los más de los casos, una falta y

24Comenio publicó en 1658 una enciclopedia que se ha considerado el primer libro de texto ilustrado para niños, con
el título de Orbis Sensualium Pictus (también conocido como Orbis pictus o El mundo visible en imágenes). De
una gran influencia pedagógica y precursor, en cierto modo, de la utilización de técnicas audiovisuales en la
formación.
si se diera durante un examen, sería un motivo claro de expulsión y con toda seguridad de un suspenso, más deshonroso, si cabe, al no ponerse tanto en tela de juicio los conocimientos que sobre la materia, eventualmente, se pudieran tener, cuanto la dishonesty de un comportamiento reprobable que el profesor explotará colectivamente de modo ejemplarizante.

Abocada a la obtención de resultados finales, más que procesuales, la metodología se aplica como un medio para un fin, sin considerar que, realmente, los contenidos son los medios, por lo que no tiene tanta importancia lo que se aprende como el proceso por el que se realiza dicho aprendizaje. Estos aprendizajes, a su vez, estarán impregnados de mayor riqueza, en tanto en cuanto adquieran mayor relevancia aspectos como la cooperación, el fomento de la creatividad, el respeto a otras opiniones o la interdependencia en el logro de metas suprapersonales. Todos estos objetivos ni siquiera son rayanos con la realidad metodológica del aula, por lo que difícilmente transcenden de la intencionalidad formal plasmada en los libros o manuales escolares. De hecho, Aronson (2005, 327), sostiene que: “(...) en muchos aspectos el proceso (método) es una fuente más importante de aprendizaje que el contenido mismo”.

2.5.2 Lo condicionante del método

En un sentido similar a lo expuesto hasta este momento, en cuanto a la incongruencia de determinadas prácticas metodológicas, se decanta Holt (1967), sobre lo inadecuado del método que define como “explicales y tómales pruebas”, lo que genera una importante confusión en el estudiante que termina, según este autor, cuestionándose qué sentido tiene la actividad que desarrolla en un entorno carente de significado práctico y basado en sistemas tan reproductivos como intrascendentes.

Muchos de estos resultados derivados de “tomar pruebas” a un alumno entrenado en la retentiva memoriosa de datos verbalizados por el maestro, y que posteriormente se materializan en forma de calificaciones -y por extensión como un sistema cuantitativamente clasificatorio-, se inician en la escuela desde muy temprana edad en forma de refuerzos por contigüidad, al más puro estilo ensayo-error. Para Aronson (2005), este refuerzo condicionante lo proporciona tenazmente el profesor aprobando, generalmente, una respuesta irreflexiva; respuesta que el alumno escudriña dubitativamente en su mente para aproximarse lo más posible a “la respuesta”, la verdadera, la única la que, en definitiva, el profesor espera escuchar. Otro tanto ocurre al anular, por los métodos establecidos, la inclinación natural que hacia el aprendizaje, el conocimiento y el saber que muestran los niños. En este sentido, Holt (1967, 186) sostiene que con estas prácticas:
“Destruimos el desinteresado (...) amor por aprender de los niños, que es tan fuerte cuando son pequeños, alentándolos y compulsándoles a trabajar por recompensas mezquinas y despreciables, en resumen, por la innoble satisfacción de sentirse mejores que los demás. Los alentamos a sentir que el fin y el propósito de todo lo que hacen en la escuela es obtener buenas calificaciones en los exámenes, o impresionar con lo que parecen saber. Matamos no solo su curiosidad, sino la sensación de lo bueno y hasta admirable de ser curioso, de modo que a la edad de diez años la mayoría no pregunta, y muestra un gran desdén por los pocos que lo hacen”.

La metodología aplicada en la mayoría de las escuelas actuales no difiere, en lo esencial, de la pretendida ortodoxia metodológica de la Escuela Tradicional: procedimientos, no pocas veces desligados del proceso de pensamiento del alumno; referente al libro como elemento central y arcano de todos los saberes que son necesarios -aunque el alumno los perciba como dudosamente útiles-, lo que inhibe directamente el escaso o nulo cuestionamiento sobre cualquier tema, bien por la fluctuación esquiva del presente, lo efímero del pasado o lo especulativamente incierto del futuro. La controversia suele considerarse como un chirrido altamente disonante y perturbador en la comedida y confortablemente rutinaria praxis académica.

Lo anteriormente expuesto serían algunos de los posibles efecto derivados de un proceso causal que, bien sea por la inadecuación curricular entre contenidos y procesos mentales del alumno (Gimeno Sacristán, 1998), o bien por el propio sistema metodológico, un tanto convencional, por el que se desarrollan las clases, fomentan la desconexión Feito (2000, 40) entre contenidos y pensamientos. Así: “Las clases se suelen reducir a copiar apuntes, responder preguntas del libro de texto o colorear mapas o cosas similares. Cuando se les pregunta a los alumnos por la procedencia del conocimiento, las respuestas señalan que procede de los profesores, de los libros, de los científicos, de las enciclopedias… [ninguna] mención de la palabra pensamiento o pensar”.

Los intentos de otros autores (Gerver, 2012), por buscar alternativas donde prime la autonomía, la responsabilidad y el aspecto práctico de cada aprendizaje con sistemas innovadores, constituyen alguna de las corrientes pedagógicas más actuales, en clara contraposición con los sistemas más tradicionales implantados. Así, para este autor, la escuela primaria Grange, en el Reino Unido, se postula como un posible ejemplo para romper con los sistemas escolares más convencionales e inmovilistas.

2.6 EVALUAR: CALIFICAR, CLASIFICAR, CLARIFICAR

2.6.1 La evaluación como barrera
Si centramos la atención en las posible concurrencia que sobre el fracaso escolar -y determinados hábitos adquiridos y relacionados con aquel- tiene la evaluación en el proceso enseñanza-aprendizaje (García Ramos, 2000), se hace necesario describir determinadas prácticas que trascienden la intencionalidad de la ulterior toma de decisiones, basada en un proceso sistemático de identificación y recogida de datos susceptibles de valoración.

En cualquier proceso evaluador intervienen distintos agentes para los que los datos recabados, los medios utilizados en su obtención, y los resultados obtenidos se someten a procesos interpretativos, que resultan tanto más polisémicos cuanto más vagamente definidos estén los fines que se persiguen con la actividad supuestamente diagnóstica (Cronbach, 1963) que se espera de toda recogida y análisis de datos, y la consiguiente toma de decisiones con fines de mejora, tanto en los procesos, como en los programas que los guían.

Tradicionalmente, pese a lo extensivo y polimórfico del concepto, la evaluación parece polarizarse en uno de los agentes del proceso -el alumno- y focalizado en un aspecto concreto como es el rendimiento, lo que, en definitiva, se traduce en un sistema de evaluación-promoción, centrado en aquellos aspectos que puedan cuantificarse en la consecución de objetivos académicos previamente definidos (accountability). Estos sistemas de evaluación distan tanto en lo formal como en lo funcional, de lo que algunos autores proponen como modelos integradores (De la Orden 1982; Casanova, 1995) y para los que aquellos sistemas evaluativos, lejos de haberse superado, siguen orientando la práctica centrada en que el mérito o valor asignado como resultado de la evaluación, siendo tanto más significativo cuanto más concurrente con el grado de eficiencia esperado de los objetivos propuestos.

La práctica anteriormente descrita muestra, una vez más, la oposición que suele mostrar el sistema escolar para adaptarse a cualquier nueva situación que trastoque su estructura, incluso por imperativo legal. En este sentido, la Ley Orgánica de Educación (LOE) -si bien el artículo 62 de la LOGSE ya lo contemplaba- amplía la extensión del ámbito evaluador (artículo 141) a todos los agentes que intervienen en el proceso formativo, entendiendo que dicha evaluación: “(…) se aplicará sobre los procesos de aprendizaje y resultados de los alumnos, la actividad del profesorado, los procesos educativos, la función directiva, el funcionamiento de los centros docentes, la inspección y las propias Administraciones educativas”. En un sentido amplio, pues, podría definirse el proceso como un medio o procedimiento diagnóstico de mejora que afectaría a todas y cada una de las partes del sistema educativo en su conjunto. Fijando la atención en uno de los principales agentes a los que se refiere el articulado anterior -el docente-, podría asegurarse que cualquier intento de evaluación sobre la actividad de aquel está abocada al fracaso, pues tal evaluación incluye la consideración del lego, -dudosamente capacitado-, para
emitir algún tipo de juicio u opinión a la que, por activa y por pasiva, el profesor se muestra, por escasamente fiable, refractario. Para Villar (1987, 222) “El diseño y desarrollo de procesos de evaluación de la actuación de los profesores y del contexto de clase es una temática que suscita ansiedad en los docentes, controversia en los educadores y cierta aquiescencia en medios políticos y en ámbitos sociales. La evaluación por los estudiantes añade una nota de mayor preocupación para los docentes”.

No obstante, la supuesta nocividad que parece derivarse al ser objeto de heteroevaluación, y la animadversión que esta genera en los docentes, probablemente provenga más del estatus que le confiere el sistema como sancionadores de saberes explicitados vía examen, que con el supuesto demérito de ser calificado por quienes puedan aplicar criterios particularmente subjetivos -los alumnos- y, consecuentemente, de escasa consistencia, pero que de alguna forma deslegitimaría al profesor para realizar una de las principales funciones que le asigna el sistema, a saber: ser el garante del sentido creditencialista de la actividad evaluadora. En definitiva, no solo se encontraría desposeído de la legitimación sancionadora, sino que se vería cuestionada su propia solvencia profesional, cuyo criterio de suficiencia fue acreditado anteriormente por la superación de determinadas asignaturas, cursos, niveles o grados, sancionados a su vez por otros docentes a los que como alumno, probablemente, tampoco tuvo la ocasión, si bien intimamente lo deseaba, de poder evaluar profesionalmente.

2.6.2 La actividad garantista de la evaluación

La actividad evaluadora que es tasar, valorar, medir o controlar la suficiencia de determinados aprendizajes, a la vez que -o como consecuencia de dicha actividad- restringir, acotar o delimitar quiénes se hacen acreedores a una certificación positiva sobre determinados conocimientos y/o habilidades académicas, Reimer (1974, 18) lo define como de “envilecimiento inflacionario de la divisa académica”. Esta acreditación competencial que, si bien no augura, necesariamente, logros en el futuro, sí que evidencia algún tipo de fracaso en el presente. La sanción favorable a estos procesos refuerza el procedimiento hasta convertirse en un ciclo generador de hábitos y estilos de afrontamiento, razonablemente eficaces y extrapolable a situaciones similares. Y esto se hace tanto más evidente cuanto más se avanza en los distintos niveles del sistema educativo.

Lo anteriormente expuesto guarda una relación directa con el rendimiento académico en general, sesgado necesariamente, al no considerar en toda su dimensión el alcance discriminator que para Pózar (2002) debería hacerse rigurosamente entre “rendimiento efectivo” (calificación obtenida) y “rendimiento satisfactorio” (lo potencialmente alcanzable). La práctica restringida
Capítulo 2 Un paseo por la escuela

de la evaluación sustentada en el examen convencional; en definitiva el grado en el que el alumno es capaz de cubrir las distintas áreas de conocimiento previstas en el proceso de aprendizaje y, a su vez, el grado de adecuación de lo aprendido a lo que en dichas áreas se estipula como lo más adecuado, en opinión de Perassi (2009, 72), produce una subversión del sistema toda vez que “(…) el lugar que ocupa la evaluación en la escolarización llega a ser determinante, a tal punto que invierte el sentido natural de los procesos. Es decir, no se evalúa para obtener indicios que permitan generar mejoras en el aprendizaje, sino que se aprende para la evaluación”.

En este proceso mixtificado, para la misma autora, se devalúa una práctica que inicialmente debería ser prioritariamente referencial de los progresos personales -actitudes ante el estudio, autonomía, capacidad crítica…-, en claro antagonismo a lo que, por el contrario, reflejan las pruebas de evaluación convencionales y cuyo nivel de adecuación (reproducción de lo memorizado), se viene a considerar como el mejor indicador de la “bondad y probada eficiencia” del binomio enseñanza-aprendizaje que practica la escuela.

La evaluación procesual, como un procedimiento enriquecedor, de retroalimentación, tiende a convertirse, por lo demás, en un proceso simplemente administrativo, toda vez que la práctica evaluadora se reduce a comunicar, exclusivamente, los resultados a modo de aviso preventivo, sugerencia o apercibimiento. La evaluación se convierte a través de esta práctica, en un elemento clasificatorio cuyo valor se tasa en función, no tanto de los conocimientos sustantivos, cuanto de la calificación obtenida. Esta forma de medición y diagnóstico alcanza otras dimensiones (Palacios, 1988) que trascienden lo académico, para adentrarse en el ámbito del desarrollo personal. El alumno así tado aprende que los demás también son susceptibles de medida; individuos cuyos conocimientos -y subsecuente clasificación normativa- se legitiman a través de los resultados de la evaluación. En definitiva, la aceptación incontestable de que cada sujeto ocupa en una escala fragmentariamente baremada, el lugar que le corresponde dentro de la escuela y, por extensión, previsiblemente, fuera de ella.

2.6.3 El examen a examen

A las notas de los exámenes que corroboran el supuesto rendimiento de los alumnos en un periodo de tiempo y bajo unas determinadas circunstancias, se les presuponen una guía altamente fiable de que se está cumpliendo aquello que, en el ceremonial de profesores que justiprecian y alumnos justipreciables, se espera de la escuela. El significado real que se le confieren a los exámenes como base de la evaluación de conocimientos, y el ritual precedente, se convierte en una formalidad que, una vez superada, permite comenzar un nuevo ciclo con la
seguridad de que el anterior ha quedado periclitado a todos los efectos. Holt (1967, 153), cuestiona la exaltación de este periódico rito de paso que considera estrechamente vinculado a lo liviano de los aprendizajes que se desvanecen, tan rápido, como se adquirieron. Así:

"¿Por qué anunciamos siempre los exámenes de antemano?,(…)¿Por qué los maestros, aun en la Universidad, especifican el tema del examen, y el tipo de preguntas que formularán? Porque de otra manera fallarían demasiados estudiantes. ¿Qué pasaría de Harvard o Yale si un profesor diera una prueba inesperada en marzo, sobre el trabajo realizado en octubre? Todos lo saben; por eso no lo hacen”.

En la práctica, la experiencia de lo que preconizaba Holt como los posibles resultados de la evaluación de un examen por sorpresa, nos llevaría a una situación difícilmente explicable, si no fuera por el aspecto formal y transitorio que este tipo de pruebas, ceremoniales y protocolarias, alcanzan en el contexto escolar.

En una investigación realizada sobre los conocimientos residuales correspondientes a un nivel de secundaria (Vera, Esteve, Franco, Civila y Merino, 2001), comprobaron que, un más que significativo 75% de las personas que realizaron este examen suspendieron la prueba. Esto no pasaría de lo relativamente anecdótico si los examinandos no hubieran sido clasificados académicamente como “buenos estudiantes”, dado que todos ellos eran alumnos universitarios y la mayoría en el último curso de carrera. Probablemente, -aunque resulte tentador-, recurrir a Ebbinghaus sería insuficiente para explicar estos resultados.

Por alguna razón, la enorme parafernalia de que se rodea a los exámenes (cambios de clase o de pupitres, separación entre alumnos, vigilancia extrema…) y la fragmentación por categorías de la que se dota a los mismos -parciales, de recuperación, finales…- o semántica -prueba, control, ejercicio…- hace que el alumno termine interiorizando varias cuestiones que son bastante más importantes para la escuela que el propio examen como, por ejemplo, que hay quien tiene la autoridad suficiente como para alterar -semanal, mensual o trimestralmente- un sistema ritualmente cadencioso y, con ello, el propio comportamiento habitual del alumno y el contexto que le rodea.

Esa persona poderosa es el profesor que suele transmitir, probablemente sin intencionalidad manifiesta, que examen y evaluación son una misma cosa, en tanto que esta es el resultado de aquel y que, además, representa lo que se sabe si, generalmente, se ha prestado la suficiente atención en clase y especialmente a las indicaciones de lo que puede ser objeto, precisamente, de examen. Si el dilema discente se reduce a esperar unos resultados, no por esperados menos angustiosos, el docente se ha de plantear la disyuntiva de someter a su exclusiva consideración ética qué hace y por qué lo hace. La posible respuesta-reflejo de la, curricularmente, necesaria calificación actitudinal/aptitudinal, sea, poco más que el marco de
una densa y oscura pantalla que camufla, en un oculto curriculum, un ceremonio ritualizado, de iniciación, de actitud/obediencia-aptitud/dependencia que, a modo de entrenamiento social, para Morris (1985, 167), cumplen, los exámenes. Así:

“Éstos se desarrollan bajo la pesada atmósfera de un solemne ritual, con los alumnos imposibilitados de toda ayuda externa. Tienen que sufrir solos. En todos los demás momentos de sus vidas, pueden hacer uso de libros de consulta o de estudios sobre puntos oscuros (...) pero no durante los rituales privados de los temidos exámenes. La prueba se intensifica estableciendo un estricto límite de tiempo y acumulando todos los diferentes exámenes, en el corto espacio de unos días o unas semanas”.

En el fondo de la cuestión, queda el mensaje explícito de que cada cierto tiempo se ha de realizar un esfuerzo puntual de memorización e improvisado cambio de rutina para, pasado el evento, volver a un sistema acumulativo de conocimientos más o menos sustanciales que volverán, cíclicamente, a ser objeto de heteroevaluación. El alumno, pues, aprende una lección no escrita por la que divide su actividad escolar -y previsiblemente otras actividades futuras- en periodos de esfuerzo extremo y otros de relajamiento e, implícita y particularmente, que estos ciclos están sometidos a un control externo. Probablemente en la relajación del periodo de latencia cíclica entre exámenes, concluya que solo hay que estudiar -o realizar un esfuerzo puntual e inusitado- cuando alguien, bajo amenaza evaluadora-sancionadora, lo imponga. Una forma, en definitiva, harto grosera, de permanente infantilización.

Para Lobrot (1974b, 123-125) el sentido, la finalidad y, en definitiva, la eficacia del propio examen se reduce justamente a eso, a medir su eficacia en la preparación para ese examen concreto. Algo así como aprender a recitar una poesía, huérfana de autor, descontextualizada y tan efímera como superficialmente declamada. Así, para este autor:

“(…) el examen y los resultados obtenidos no prueban nada desde el punto de vista de la cultura o de la formación reales y durables del individuo. El examen, en definitiva, solo se mide a sí mismo. Lo único que puede decirse, si un alumno responde correctamente en un examen (...) es que ha respondido correctamente a la pregunta plantead. Es imposible decir qué representa eso como adquisición. Dado que la preparación del examen tiene por objetivo el examen, (...) una vez alcanzado ese objetivo desaparece también la disposición que ha permitido lograrlo. (...) De ningún modo se puede juzgar por el examen los esfuerzos que el individuo haya podido hacer, (...) fuera de toda preocupación utilitaria por la aprobación del examen”. (Subrayado en el original).

Para paliar esta especie de pandemia académica basada en la inmediatez de lo memorístico, el autor propone, -siguiendo a Dewey-, que solo se puede incentivar el pensamiento en la escuela como una actividad más, si se considera al alumno como persona capaz de desarrollar la facultad de la comprensión, en tanto que esta solo será posible partiendo de los conocimientos previos que aquel trae a la escuela. En definitiva, en un problema que se plantea y que ha de resolverse, necesariamente, en la práctica diaria; hie et nunc.
2.7 RENDIMIENTO DE LA ESCUELA V.S RENDIMIENTO ESCOLAR

2.7.1 El conocimiento en cifras

En otro apartado, al tratar el tema de la evaluación, se hizo alguna referencia, sucintamente, a la actualidad y vigencia que ha tomado el “rendimiento de cuentas” (accountability) de los sistemas educativos. Buena prueba de ello es la proliferación de estudios e informes técnicos que se derivan de esta práctica evaluadora a nivel internacional como PISA, McKinsey o Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS), entre otros. Todos estos estudios tienen en común -además del criterio predominantemente cuantitativo de los resultados obtenidos- que coinciden en una serie de carencias, a la par que facilitan indicaciones expresas en forma de pautas a seguir como medio de mejorar resultados. Estas recomendaciones, sugerencias, observaciones u opiniones de expertos, resultan tanto más turbadoras y sonrojantes cuanto más se aleja un país del rango más alto de la clasificación.

Si tomamos en consideración estos sistemas de evaluación y el patrón de calibración y/o verificación que se adopta (rendimiento)\(^{25}\) aflora inmediatamente la polarización del conocimiento cuantitativo así evaluado. Conocimiento que, susceptible de entrenamiento cara a una confrontación competitiva –eufemísticamente, comparación de la eficiencia- vendría a reforzar el patrón de la práctica académica-utilitaria como una réplica a nivel internacional de aquella. En definitiva, cualquier criterio clasificatorio de ordenación o distribución introducido en un proceso, provee al mismo de elementos competitivos y no necesariamente competenciales. Desde esta perspectiva, la estandarización versus flexibilidad, lo convergente versus divergente, proporciona redundantemente argumentos favorables a la singularidad (en el sentido de simplicidad) y optimización de los recursos y resultados del sistema escolar, indistintamente del país al que se oriente esta práctica evaluadora eficientista.

El anteriormente mencionado informe PISA, a través de la Organisation for Economic Cooperation and Development (OCDE 1999. En adelante OCDE, por sus siglas en español) declara que entre sus fines no se encuentran el análisis de “(...) los programas escolares nacionales, sino que revisa los conocimientos, las aptitudes y las competencias que son relevantes para el bienestar personal, social y económico”. Se insiste en que tales pruebas no pretenden medir el conocimiento escolar como tal, sino la capacidad para entender y aplicar dichos conocimientos a la solución de problemas reales que el ciudadano encontrará en un

\(^{25}\)RAE: “Comparar una cantidad con su respectiva unidad, con el fin de averiguar cuántas veces la segunda está contenida en la primera”.
futuro inmediato en su vida cotidiana. De esta declaración de intenciones se podrían extraer distintas lecturas, particularmente si se tiene en cuenta que la OCDE, además de ser la institución promotora de este tipo de pruebas, contempla, como principios fundamentales los temas económicos, educativos y medio ambientales, lo que en la práctica se convierte en la estructura medular del sistema productivo de cualquier país avanzado. El principal requisito, además, para ser país miembro de la OCDE, es liberalizar progresivamente los movimientos de capitales y de servicios. Consecuentemente, la productividad y la formación inicial que proporciona la escuela tienen un importante nivel de convergencia.

Por lo demás, al centrarse dichas pruebas en materias particularmente instrumentales, objetivamente cuantificables, se apunta, explícitamente, hacia un modelo “macroescolar” que trienalmente rinde cuentas con las mismas pautas de funcionamiento -y fines- que cualquier sistema escolar nacional. Los resultados obtenidos, en definitiva, son indicadores porcentuales que definen a medio plazo, no tanto el posible estancamiento de un sistema escolar, cuanto de progreso económico se hace depender de dicho progreso para el futuro.

De hecho, en el informe que realiza la OCDE (2011, 23) sobre el sistema educativo español, se incide puntualmente en este tema al referirse a los supuestos beneficios sociales y económicos que se siguen de la optimización de un sistema educativo eficiente:

“Hay un convencimiento generalizado de que es necesario educar y formar ciudadanos bien preparados para encontrar empleo en este mundo globalizado, pero también para mejorararlo. Ciudadanos que pueden trabajar con dignidad, ejercer su ciudadanía y disfrutar de los derechos y libertades de las sociedades democráticas. Es fundamental, por tanto, valorar en qué dirección y hasta qué punto la educación por una parte, contribuye al desarrollo económico y al bienestar social, y por otra, aporta a los individuos beneficios que realmente compensan el esfuerzo de estudiar y formarse”.

No obstante, existen una serie de constantes en el sistema educativo español sobre las que es necesario incidir, pese a los aspectos positivos que el informe McKinsey pone de manifiesto (Calleja, Collado, Macías y San José, 2012). Así, en base a dicho informe, se hace necesario avanzar, particularmente, en las siguientes áreas:

- Profesores: mejorar sustancialmente la metodología y habilidades docentes.
- Directores: mejorar distintas capacidades directivas y especialmente las de gestión.
- Inter e intracentros: análisis e intercambio de datos y experiencias de forma fluida.
- Currículum: ajuste y equilibrio curricular entre la teoría y la práctica como forma de aprendizaje significativo.
- Rendimiento: sistemas de recompensas y/o reconocimiento para directores y profesores.
• Reforma: establecer un programa que facilite y articule los principales objetivos y prioridades del sistema.

A modo de corolario, todo lo anteriormente expuesto no deja de ser una repetición de aquellas cuestiones derivadas de políticas educativas administrativa y pedagógicamente intervencionistas, fundamentadas en el control y la heteronomía, con más preocupación por la certificación garantista que la convergencia e integración en la vida social del sistema formal de enseñanza.

De las distintas variables que se pueden tomar en consideración para valorar, desde la tendencia cuantitativa en la que se mueven estos informes *ex post facto* sobre el rendimiento escolar, como una forma de controlar la eficiencia del sistema, sería comprobar cuántos alumnos finalizan los estudios obligatorios y la posible incidencia de algunas de las variables que intervienen en el proceso. Comparativamente con la UE, el sistema español se muestra porcentualmente muy por debajo, de forma significativa, de la media europea en personas que han finalizado la formación secundaria obligatoria. Siguiendo la lógica del estudio presentado en el año 2011 por la OCDE, se ha de admitir, sin paliativos, que el sistema español se muestra claramente ineficaz en estos objetivos terminales respecto de otros países europeos. Aunque resulta tentador buscar alguna explicación puntual a este tipo de resultados, la complejidad del fenómeno no se presta a ningún tipo de interpretación simplista. Desde esta perspectiva, se han considerado, a este efecto, dos variables que, tentativamente, podrían apuntar en la dirección de los resultados a la baja que para el caso español muestran dichos informes.

De los datos expuestos en la tabla 9, al cruzar las variables número del alumnos por aula, edad del profesor, podemos inferir que parece tener más peso en el resultado final esta que aquella -tanto en centros públicos como privados- por lo que es difícilmente asumible la posible desatención al alumno por saturación o ratios de las aulas en el proceso formativo.

<table>
<thead>
<tr>
<th>CONCEPTO</th>
<th>ESPAÑA %</th>
<th>OCDE %</th>
<th>UE %</th>
<th>Observaciones</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Media aritmética de alumnos por clase educación primaria centros públicos</td>
<td>19,8</td>
<td>21,4</td>
<td>20,0</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Media aritmética de alumnos por clase educación primaria centros privados</td>
<td>24,5</td>
<td>20,5</td>
<td>19,0</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>§</td>
<td>Capítulo 2</td>
<td>Un paseo por la escuela</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>---</td>
<td>---</td>
<td>---</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Educación secundaria (primera etapa) centros públicos</td>
<td>23,5</td>
<td>23,5</td>
<td>21,9</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Educación secundaria (primera etapa) centros privados</td>
<td>25,8</td>
<td>22,8</td>
<td>21,7</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Profesorado media aritmética de edad en educación primaria (menos de 40 años)</td>
<td>59,1</td>
<td>58,0</td>
<td>59,1</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Profesorado media aritmética de edad en educación primaria (más de 40 años)</td>
<td>63,2</td>
<td>61,3</td>
<td>62,3</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>


En el siguiente apartado centraremos la atención en el profesor, su contexto y actividades en la escuela, en tanto que parte indefectiblemente unida al sistema, por el contrario a lo transitorio y circunstancial del alumno-cliente y cuya permanencia, éxito o fracaso en el escenario compartido que es la escuela, se hace depender en gran medida del papel de los actores (en el más amplio sentido etimológico de ὑποκριτής26); uno, de carácter, otro de reparto27. En cualquier caso, ambos protagonistas de una obra escrita por otros y, a juzgar por los resultados, no apta para todos los públicos.

### 2.8 PROFESORES Y PROFESIÓN DOCENTE

#### 2.8.1 El oficio de alumno

¿Qué sabe el profesor de sus alumnos más allá de los datos y cifras reflejados en los documentos administrativos al uso? ¿Son necesarios más conocimientos que aquellos, bien puntuales, bien azarosos, que se derivan del contacto diario en las aulas? Generalmente el profesor y el alumno pasan una gran parte de su tiempo diario en el mismo contexto y ante el intento de logro de una serie de objetivos -que se presumen comunes-, a través de un proceso asimétrico de enseñanza-aprendizaje y, sin embargo, entre el inputs que se presupone de aquella y el outputs que se espera de este, existe un vacío relacional, una “caja negra” (Domènech, 1998; Domènech y Tirado 2004, 34) y que conceptualmente vendría a ser como parte de un “(...) proceso (...) demasiado complejo para estar siempre mencionándolo o refiriéndolo. En su lugar [los cibernéticos] dibujan una cajita, acerca de la cual no necesitan conocer más que las entradas (...) y salidas”. Si extrapolamos el modelo expuesto a la interrelación bipartita

---

26 ὑποκριτής era el nombre con el que se designaba al actor en la Grecia clásica donde la lectura y declamación de textos escritos era frecuente en muchas de las obras representadas. En español se traduciría por hipócrita (el que critica por debajo). La acepción primera de la RAE define al actor como “Hombre que interpreta un papel en el teatro, el cine, la radio o la televisión”.

27 El actor de carácter sería aquel que “representa papeles de personas de edad”. En tanto que el actor de reparto sería aquel “que desempeña papeles secundarios”. En el sentido metafórico que se utiliza esta frase, se sobreentiende a quién corresponde cada rol en el aula.
profesor-alumno, la “caja negra” posiblemente oculte algo más que el puenteo eminentemente práctico del ejemplo propuesto y, más allá de lo metafórico se convierta, en la práctica, en un modelo clásico de estímulo respuesta, obviando cualquier proceso de elaboración personal más allá de los resultados visibles y cuantificables.

En este sentido, probablemente, el profesor puede no conocer aspectos de la vida de sus alumnos que se estiman como propios de la esfera íntima, de la privacidad, pues se juzgaría, al traspasar ciertas barreras, como un vehemente intrusismo. Otra cuestión es, sin embargo, como sostiene Jackson (2001), la ignorancia, por una gran parte de los docentes, de un extenso abanico de actitudes de los alumnos hacia la escuela y hacia la propia figura del profesor, y lo que recíproca y bilateralmente esperan aquellos de sus profesores. Consecuentemente, al ignorar muchas de estas conductas y expectativas, el nexo de unión se torna laxo y reducido a un arquetipo relacional de entradas-salidas, transmisión-recepción, tasación-cotización.

En este sistema de relaciones emocionalmente ambiguas y generalmente trivializadas por parte del adulto al considerar el comportamiento del adolescente como un tanto prosaico, desorientado e inestable, se encuentra el embrión de otras relaciones dicotomizadas que imposibilitan, en un proceso global, la formación integral y equilibrada de un aprendizaje mutuo. Esta visión, un tanto sesgada, con la que se mira al adolescente al que se le sustrae el derecho a voz que puede chirriar, discordante, entre lo fingidamente cadencioso y eufónico del mundo del adulto, lo expresa Funes (2005, 37) en los siguientes términos:

“Entre el profesorado, entre los diferentes profesionales que se relacionan con ellos, [los adolescente] hay dos miradas que tienden a frenar cualquier otro conocimiento de los adolescentes que no sea el que ya tienen previsto las personas adultas. La primera está representada por profesionales que consideran que pararse a mirar a los adolescentes es menospreciar a los adultos. Darles la voz, encontrar explicación a lo que hacen, aceptar sus argumentos, es dejar en mal lugar (¿fuera de lugar?) a los educadores. (...) El otro grupo de miradas contrariadas está presente en [quién]no quiere ver, o no sabe ver, la realidad adolescente que les rodea. (...)que confunden quizá la pretensión de educar con el deseo de que no aparezcan riesgos y contradicciones en sus vidas”.

De alguna manera podríamos equiparar estas actitudes adultas –haciendo un cierto malabarismo histórico–, con la paternal fórmula absolutista de Tout pour le peuple, rien par le peuple que, en una muy libre traducción, podría interpretarse como todo para el adolescente, nada por el adolescente.

Las percepción que de un mismo hecho tienen los alumnos y los profesores (De Pablos, 1997) responde, en general, a determinados estereotipos –como tópicos facilitadores en la toma de decisiones–, que se ajustan bastante bien a la realidad percibida por parte de los profesores, y que cubre una amplia gama de posibles explicaciones para el comportamiento y rendimiento del
alumno, y que iría desde una alta desmotivación hasta la desviación social. Por su parte, los alumnos definen varios tipos de profesores en cuanto a su comportamiento y actitudes hacia ellos (Roa, Moreno y Vacas, 2001), clasificando en cuatro tipos dichos comportamientos docentes: Modelo, Negativo, Profesional y Personal. La valoración porcentual se recoge en la tabla 10.

<table>
<thead>
<tr>
<th>TIPO DE PROFESOR</th>
<th>VALORACIÓN ALUMNOS</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Modelo</td>
<td>23,66%</td>
</tr>
<tr>
<td>Negativo</td>
<td>20%</td>
</tr>
<tr>
<td>Profesional</td>
<td>23,6%</td>
</tr>
<tr>
<td>Personal</td>
<td>32,66%</td>
</tr>
</tbody>
</table>

**Tabla 10:** Valoración de los alumnos a distintos modelos de profesores. Roa y otros (2001).

Estos mismos autores concluyen que, indistintamente de la percepción que el alumno tenga sobre el estilo docente de cada profesor, hay una coincidencia altamente significativa al exonerar a aquel de los malos resultados obtenidos, exhibiendo una visión particular de su propio fracaso, atribuyendo su bajo rendimiento a otras causas, siendo una de las principales para algunos autores (Mafokozi, 1991; Barreiro, 1998) las distintas formas de evaluación, a veces un tanto arbitrarias e inconsecuentes, con los objetivos que supuestamente persigue aquella.

**2.8.2 Los valores como intangibles**

Los valores, o al menos algunos de ellos, que se espera transmita la escuela, son aquellos que socialmente se han venido considerado importantes de generación en generación para la convivencia social. Estos valores y actitudes, lógicamente, no son una exclusiva del sistema escolar; por el contrario, más bien, la mayoría de estos se adquieren en el contacto con distintos grupos primarios y/o secundarios, siendo parcialmente convergentes en la escuela. Generacionalmente, la figura del profesor adquiere una especial relevancia como referencia mediata e inmediata en un entorno intencionalmente transmisor de valores socialmente deseables; sin embargo, el docente se ha encontrado inmerso con anterioridad en una sociedad y época determinada, con sus propios valores y actitudes, en un contexto social que no puede circundar- reelaborado para transmitir en aquel momento, a su vez, una particular impronta con la que afrontar el futuro desde ese presente. Lo que en definitiva no deja de ser una forma de ver el mundo e interactuar con él, finalmente, desde el pasado.

---

De las distintas definiciones que se aplican al término “generación” nos ha parecido el más descriptivo, para el caso que nos ocupa, la conceptualización que Ortega (1993, 115) hace en clave transferencial: “Una generación actúa alrededor de treinta años. Pero esa actuación se divide en dos etapas y toma dos formas: durante la primera mitad -aproximadamente- de ese periodo, la nueva generación hace la propaganda de sus ideas, preferencias y gustos, que, al cabo adquieren vigencia, y son lo dominante en la segunda mitad de su carrera. Mas la generación educada bajo su imperio trae ya otras ideas, preferencias y gustos, que empieza a inyectar en el aire público”.
Desde esta perspectiva, el profesor podrá inhibirse de manifestar, de verbalizar, sus propias creencias y valores, mostrar abiertamente su actitud ante determinadas situaciones y, en definitiva, evidenciar su particular cosmovisión antropológica y social de la que participa y en la que desarrolla su vida profesional -la escuela-. El profesor, al no verse impelido a manifestarse, explícita y necesariamente, en este u otro sentido, podrá, llegado el caso, enmascarar la posible frustración por la previsible o constatada horizontalidad inmanente a su carrera profesional, y no obstante actuará, implícitamente, con la certeza y seguridad que dimana de una íntima convicción, que estima plenamente vigente y firmemente sustentada en otro tiempo, en otros credos interpretados en otros escenarios. Para Ramo Tráver (2000, 99) la escala de valores así acuñada se manifiesta en la práctica docente, en tanto que el alumno percibe tal práctica, tan inverosimil como artificiosa, toda vez que:

“(…) los maestros que están enseñando en estos momentos fueron educados en un código de valores que puede diferir mucho del actual. Las consecuencias de este hecho son desastrosas tanto para el maestro como para el alumno; el primero, porque puede ser consciente de que, si enseña los valores en los que se ha formado y en los que cree, sus enseñanzas no van a tener eco; el segundo, porque o bien no cree en los valores que le enseñan o intuye que el maestro enseña unos valores que no practica. Toda esta maraña solo puede llevar a un resultado: el desconcierto, la duda y la confusión en el ánimo del alumno”.

Esta ambigüedad parece estar implícita y consustancialmente unida a la práctica de la profesión docente. Para Lortie, (1975), (en Guerrero, 2007, 47-51), estos patrones de comportamiento estarían vinculados al contenido del ethos de la ocupación docente y serían:

“(…) aquellas pautas de valores y sentimientos que les son peculiares y que distinguen al profesorado de los miembros de otras ocupaciones, (...) Dichas pautas derivan tanto de la estructura de la ocupación como de los significados que ellos mismos asignan a su trabajo. [Así] se constata que la enseñanza es una ocupación de clase media, que ofrece una movilidad social ascendente a quienes proceden de medios familiares de clases obreras o populares. La enseñanza (...) aparece como una de las más importantes vías de ingreso en la clase media”*. (*Cursiva en el original).

Si consideramos, pues, la interrelación que existe entre los valores y actitudes que caracterizan la educación familiar según el extracto social, por ejemplo, en clave de disposición (Musgrave 1982, 88-89) a posponer gratificaciones presentes o a realizar esfuerzos para el futuro -lo que este autor define como el “síndrome característico de la clase media”-, vs. la escasa flexibilidad, inmediatez o el limitado valor otorgado a la escuela por muchos padres, podríamos convenir en que el ejercicio docente se convierte, en no pocos casos, en una actividad emocionalmente discordante y paradójica, así “(...) el profesor, que suele provenir de la clase media, ha de tratar principalmente con niños de la clase obrera [por lo que] debe hacer frente a una exigencia muy importante: adecuarse a los niños [cuya mayorían] posee una pauta de personalidad muy diferente a la suya”.
Los profesores acceden a la actividad docente con un consolidado bagaje de convicciones personales y, en lo profesional, con un determinado estilo de afrontamiento didáctico fundamentado en la especialización del conocimiento y en mente un modelo, en gran parte mimetizado del tutor que le asistió durante un corto periodo de prácticas. Para muchos docentes -indistintamente de su experiencia- su actividad, en tanto que instrumental, la pretende exenta de connotaciones y valores. Esta aséptica predisposición actúa, a modo de escudo protector al traspasar la puerta del aula y puede servir para puentear temporalmente la brecha generacional, si bien, finalmente, la realidad impuesta y continua de la presencia adolescente en su mundo cotidiano -a diferencia de la inmensa mayoría de otras profesiones- convierte su actividad en un proceso emocionalmente ambivalente y no exento de tensiones, resueltas al convertir en rutinaria la actividad en inputs/caja negra/outputs como una forma de equilibrio.

2.8.3 La opinión del docente

Cascos y Oliva (2004, 171-185), analizaron en un estudio las opiniones que tenían los docentes, (categorizados por experiencia, edad y sexo), sobre distintos temas, (académicos y psicosociales), relacionados con los adolescentes. En la tabla 11 se recogen, sintéticamente, algunos resultados, particularmente significativos.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Cuestiones planteadas</th>
<th>Ítems destacados (valores máximo y mínimo)</th>
<th>Porcentajes</th>
<th>Hombres</th>
<th>Mujeres</th>
<th>28-39</th>
<th>40-70</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Diferencias entre los adolescentes de hoy y los de su época</td>
<td>Ahora son menos responsables</td>
<td>62%</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Categorías positivas y edad de profesores</td>
<td>Espontaneidad/alegría</td>
<td>42%</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Preparados para el mundo actual</td>
<td>48%</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Categorías negativas y edad de profesores</td>
<td>Falta de interés y motivación</td>
<td>64%</td>
<td>52%</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Categorías positivas por sexo de los profesores</td>
<td>Solidarios / tolerantes</td>
<td>40%</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Espontaneidad / alegría</td>
<td></td>
<td>52%</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Categorías negativas por sexo de los</td>
<td>Falta de interés y motivación</td>
<td>68%</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Irrespetuosos con los adultos</td>
<td></td>
<td>60%</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>
Capítulo 2  
Un paseo por la escuela

<table>
<thead>
<tr>
<th>profesores</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Categorías negativas totales</td>
</tr>
<tr>
<td>Falta de interés y motivación 58%</td>
</tr>
<tr>
<td>Irrespetuosos con los adultos 50%</td>
</tr>
<tr>
<td>Aspectos que deberían mejorar</td>
</tr>
<tr>
<td>Ser más estudiosos y trabajadores 50%</td>
</tr>
<tr>
<td>Más respetuosos con padres y profesores 46%</td>
</tr>
</tbody>
</table>


Los profesores, igualmente, tiene una percepción particularmente exógena del fracaso escolar y las causas que lo motivan. En síntesis (Barreiro, 2001), para los docentes, la génesis del fracaso se conforma y materializa en un conglomerado de hechos, causas y circunstancias que, a juicio de este autor, concurren de menor a mayor importancia en aspectos del tipo:

- Familiares, (consentimiento excesivo, obligación impuesta familiarmente para estudiar…),
- personales, del propio alumno (excesivo tiempo de ocio, problemas personales, escasa importancia que el alumno le confiere al estudio…),
- académicas, (escasa dedicación al estudio, deficiencias instrumentales básicas como expresión oral y escrita, motivación para el aprendizaje y, particularmente, falta de hábitos, estrategias y técnicas de trabajo intelectual).

No obstante lo anterior, en las prácticas realizadas en el aula existe todo un mundo de simbolismos y relaciones más o menos truculentas. Simbolismo, porque gran parte del tiempo se consume en aspectos figurados y alusivos, en un “hacer como si”, y truculento por lo que de disciplente suele tener, -no tanto por los contenidos tratados cuanto por la forma en los que estos se utilizan como medios para otros fines, generalmente disciplinarios y de ajustes conductuales- en una relación desequilibrada, donde el fiel de la balanza, escasamente pendular, permanece polarizado en el universo del profesor, convirtiéndose, según Feito (2000, 66) a través de dichas prácticas (en el sentido que le confiere al concepto Illich) en una “institución total”. Desde estos supuestos:

“Los alumnos han de permanecer obligatoriamente durante un elevado número de horas en un espacio cerrado, lo que convierte a la escuela en una institución total, (...). Existe una clara desigualdad en la distribución del poder, concentrándose este en manos del profesor, quien (...), es el único personaje autorizado para evaluar: (...). El profesor tiende a recriminar en mucho mayor grado el mal comportamiento en el aula que el desconocimiento”.

176
En el mismo sentido se manifiesta Holt\(^\text{29}\)(1967, 168) “(…) niños aún más pequeños que nosotros aprendieron que lo que la mayoría de los maestros quieren y recompensan no es el conocimiento y la comprensión sino la apariencia de ellos”.

### 2.8.4 Formación, aislamiento e ideología

Uno de los aspectos generalmente más cuestionados, desde dentro y fuera del sistema educativo, apunta, no tanto a la formación del docente en su vertiente de especialista en conocimientos puntuales, cuanto a determinadas prácticas metodológicas que devienen en la reiteración, monótona, en la transmisión de conocimientos, y los métodos utilizados como facilitadores de aprendizajes. En este sentido, Pastor (2002, 198) sostiene la necesidad ineludible de una continua actualización docente, de una reflexión sobre una práctica cuyo aval no puede medirse temporalmente en sexenios, pues el tiempo acumulado no es un garante, necesariamente, de experiencia. A lo más, se podría calificar de una misma y única experiencia repetida curso tras curso. Así, sugiere alguna fórmula que erradique de las aulas esta especie de apatía metodológica, por lo que, para esta autora: “Si llega el caso, y efectivamente los alumnos tienen que pasar una reválida para seguir sus estudios, yo defiendo una reválida también para los profesores. Y no necesariamente para medir sus conocimientos, sino para medir su metodología didáctica. Pienso, sinceramente, que gran parte del fracaso escolar y de la apatía entre los estudiantes es consecuencia del método estéril de muchos profesores”.

Probablemente, bien a modo de causa, bien a modo de efecto, cobra sentido lo que Schleicher (2011, 3) sostiene cuando afirma que, en España, “(…) el profesor trabaja aislado en su aula, sin apenas relacionarse ni intercambiar experiencias. Hoy, un profesor que empieza enseñando matemáticas, 25 años después sigue enseñando matemáticas”. El aislamiento secular del profesor en el aula, en la que se mantiene prácticamente incomunicado o laxamente unido por la parte alicuota y fraccionaria que le corresponde por su papel en la propia institución escolar, -lo que, eufemísticamente, se ha convenido en denominar “comunidad educativa”-, le confiere una estrecha, pero confortable vereda, persistentemente hollada, por la que transita en un periplo sin fin, en una especie de circunnavegación en solitario que, a fuerza de minimizar las dificultades cotidianas, se ha convertido, circularmente, en una misma experiencia repetida año tras año. A estas circunstancias cabría añadirle el propio segregacionismo que se deriva del sistema autoproteccionista que caracteriza a todo corporativismo y que funciona a modo de

---

\(^{29}\)El autor se refiere en este apunte a su etapa como alumno en el que relata, anecdóticamente, cómo, sin prácticamente conocimientos de la materia, superó esta con facilidad gracias a la antelación con la que un profesor, -profusamente felicitado posteriormente por los logros académicos conseguidos-, facilitó los contenidos de un examen selectivo a un grupo de alumnos a los que preparó durante un corto periodo de tiempo para que superaran, específicamente, los contenidos de dicha prueba.
reforzador de actitudes. Así, para Guerrero (2007, 53): “El sentimiento de compañerismo desarrollado entre el profesorado, por sus posiciones y peligros comunes, se expresa en la regla de no intromisión ni cuestionamiento de la autoridad del compañero, a lo que ayuda la estructura celular y separada de las aulas, redundando además en la organización de un sistema secreto de *defensas* frente a padres y alumnos, en el sistema de autoridad”. (*Cursiva en el original).

Esta especie de aislamiento en el que desarrolla -voluntaria o involuntariamente- el profesor su actividad, esperando transmitir determinados conocimientos a unos alumnos escasamente diletantes, oculta un trasfondo del que, según Palacios (1988, 607), no suele ser consciente, pues el sistema les impone como una responsabilidad, compromiso, cometido o cualesquiera otras de las tareas sustentadas en forma de deber moral, de creencias o convicciones, y que realizarán como una serie de obligaciones ineludibles e inherentes a su propio cargo. En esta actividad -confinada en un espacio y un tiempo- y en la que se afanan muchos de los profesores no sospechan ni siquiera vagamente que:

“(...)Ellos mismos contribuyen, con su misma dedicación, a conservar y a alimentar esta representación ideológica de la Escuela, que convierte a la Escuela en algo ‘natural’ e indispensable y útil, e incluso beneficioso para nuestros contemporáneos,(...) Habría que distinguir, por un lado, entre los maestros que carecen de toda intencionalidad verdaderamente educativa y aquellos que luchan por una enseñanza cada vez mejor y más acorde con las necesidades reales de la sociedad, maestros que muchas veces realizan un auténtico trabajo de Sísifo en su lucha contra la inercia y la disfuncionalidad del aparato escolar. Los dos tipos de maestros son un producto del sistema escolar”:

Schleicher, anteriormente citado, considera que las mejoras de las escuelas en general y del profesorado en particular pasan, necesariamente, por un replanteamiento de varias de las prácticas habituales en lo que concierne, no solo a los profesores, sino al sistema educativo en su conjunto y sugiere como condiciones necesarias:

- atraer a los mejores profesores que dinamicen y hagan más exigentes las prácticas en las aulas,
- poner al frente de las escuelas -particularmente difíciles- a los directores más capaces,
- movilizar los recursos, siempre escasos, pero deficientemente utilizados, para generar un clima de trabajo adecuado, donde se rompa el aislamiento tradicional del docente y se genere una especie de ósmosis entre profesores y las propias instituciones.

Además, un problema añadido y consustancial que subyace en el sistema educativo español, en particular, es el excesivo intervencionismo del Estado en todo aquello que acontece o puede acontecer en dicho sistema.
El propio Schleicher (2011, 3), en este sentido, sugiere que lo primero que habría que abordar es el abandono de un sistema tradicionalmente:

“(...), de los que más en la OCDE, que les impone a los profesores no solo qué hacer sino también un currículo sobrecargado. E instaurando otro que ponga el énfasis en la capacidad de los estudiantes para extrapolar lo que saben y aplicar sus conocimientos. Con un currículo tan extenso y detallado los profesores tienen que dedicar la mayor parte de su tiempo a recorrer su contenido, sin poder entrar en él con profundidad. En los sistemas con más éxito aprendes menos cosas con mayor profundidad y aprendes a usar ese tipo de conocimientos”.

El sistema de producción de conocimientos prefabricados y temporalmente delimitados, a los que se aludía en el párrafo anterior; el desfase del profesor con la realidad sociolaboral -y a la que habrá de enfrentarse al alumno en un plazo perentorio de tiempo-, no parecen formar parte de la actividad más inmediata o de las previsiones futuras en la práctica escolar. Esta actuación en vacío produce un modelo desajustado que hacen difícil encajar el producto final del sistema escolar así elaborado, en cualquier nivel o matriz del sistema productivo. Paliativamente, Gerver (2012) propone un alejamiento temporal del profesor del pernicioso sistema reproductivo en el que se encuentra inmerso, para aventurarse en el mundo real, inestable, movidizo, mudable e inseguro de lo inexplorado o solo parcialmente conocido.

Para este mismo autor, esta transformación del profesorado debería pasar por la excedencia temporalmente formativa fuera del colegio y, particularmente, del ámbito restringido de las aulas; incluso alejado de la docencia, para aproximarse a otros profesionales; conocer de cerca qué demanda la sociedad, sus necesidades y carencias, y desde su función docente intentar atender a estas prioridades, en un compromiso personal de adaptación y cambio, y que además todo este proceso le sea reconocido socialmente.

2.9 SOBRE EL FRACASO ESCOLAR

2.9.1 Fracaso escolar: fracaso de la escuela y otros fracasos

Son muchas y variadas las causas que apuntan hacia lo que genéricamente llamamos fracaso escolar, (Arregui, Martínez Fernández, Sáinz Martínez y Ugarriza, 2009) a tal punto que habría que considerar, ante cualquier intento de acotación, prioritariamente, lo polisémico de un concepto con múltiples acepciones y aristas, unas romas y otras tremendamente afiladas, en cualquier caso, unas y otras, lacerantes. A riesgo de simplificar excesivamente este fenómeno conviene, siquiera sea a efectos metodológicos y de análisis, situarse en alguno de los muchos ángulos desde los que puede ser contemplado, con cierta perspectiva, este denominado fracaso con una marcada tendencia a la adjetivación de “escolar”.
Quizá la propia extensión y complejidad del término facilite el enmascaramiento, por superposición, de las distintas partes a las que podría atribuirsele, siquiera proporcionalmente, las principales causas que lo favorecen. Esta especie de sinécdoque invertida donde la parte -escolar- y el todo -fracaso- no son la misma cosa por más que tal epíteto sea un efectivo disolvente de responsabilidades con nombres concretos: fracaso social, fracaso del sistema escolar, fracaso curricular, fracaso docente, fracaso del alumno que no cumple las expectativas del sistema... En definitiva, fracaso de la escuela, en tanto que institución encargada de realizar alguna tarea para la que no está capacitada y dimensionada suficientemente y en la que se materializan y afloran todos estos fracasos. Perassi (2009, 66) lo expresa en los siguientes términos: “Si bien el fracaso excede el ámbito de la escuela, es decisivo el papel que esta juega en la historia de formación de cada estudiante. La escuela es el espacio público donde el fracaso escolar adquiere visibilidad; es el escenario en el que ese fracaso toma identidad, adquiere nombre propio y se muestra”.

Pero mucho antes de que esto ocurra se ha dado un alejamiento, paulatino aunque imparable, de muchos de los alumnos con el entorno en el que desarrollan los supuestos aprendizajes (Perrenoud, 2012), alejamiento que se desarrolla materialmente en forma de aburrimiento y desidia hacia el sistema como una forma particularmente abúlica y anticipatoria de fracaso.

Otras causas apuntan hacia la inadecuación entre la exigencia de los contenidos de los programas oficiales y las posibilidades reales de aquellos alumnos a los que se dirigen tales contenidos. Así, Gimeno Sacristán (1998, 35) sostiene que: “(...) estamos ante una exigencia dictada para ordenar el currículum, que suponemos tendría alguna apoyatura científica al dictarse en términos tan precisos\textsuperscript{30}, que tiene repercusiones muy amplias, y que nos sugiere múltiples interrogantes”.

Otra de las cuestiones es que el fracaso escolar no es, ni se muestra linealmente uniforme, presentando un perfil claramente ascendente en la etapa de la educación secundaria obligatoria (Ovejero y otros, 1994). A tenor del avance por la estructura académica, esta genera mayor tasa de alumnos que se van rezagando; si bien algunos prolongan su permanencia en las aulas con la certidumbre de lo inevitable e inminente, otros abandonan físicamente un sistema del que ya hace tiempo lo hicieron académicamente. Algunas causas como el desencanto, la mayor capacidad crítica y de decisión que va adquiriendo el adolescente, o la mirada realista

\textsuperscript{30}El autor se refiere en concreto a los programas oficiales para el ciclo medio de EGB regulados en 1982 (Real Decreto 12-II). Si bien para el caso que nos ocupa sería válido como ejemplo ya que tales problemas siguen remozada y actualmente vigentes.
con que se afronta este proceso, están en la base del desafecto escolar y el prematuro abandono del sistema. Otro tanto ocurre con la influencia y/o ambiente familiar. Perrenoud (2012, 181) se refiere a esta circunstancia en términos de clases sociales, en el sentido de que estas:

“(…) no tienen la misma mirada sobre la duración normal de la escolaridad básica y sus contenidos. Para los más modestos, el certificado de estudios y un aprendizaje profesional digno de este nombre ya son un éxito, mientras que para las clases privilegiadas, todo lo que alejaría a sus hijos de una formación universitaria ya se asemeja a un fracaso. A los ojos de ciertos padres, salir de la escuela a los 15 o 16 años parece normal e incluso deseable, en la medida en que mantienen una relación ambivalente con la escolaridad que, para ellos, no es la vida. Para las clases privilegiadas, (...) no les causa ninguna reticencia considerar que el primer tercio de la existencia humana consiste en preparar para los dos tercios que siguen”.

Por su parte Hernández y Tort (2009, 3) consideran que el posible éxito o fracaso se explicaría mejor por cuestiones que tienen que ver más con la condición adolescente que con otras causas, si bien a este proceso de pubescente animosidad escolar contribuye la propia organización curricular y de etapa formativa, pues “(…) a lo largo del proceso de escolarización en una etapa, la ESO, [se está] más pendiente en formar para estudios futuros que como etapa formativa en sí misma”.

Administrativa y formalmente se suele cuantificar y vincular el fracaso a cifras de acreditación y, más concretamente, a la obtención de certificados que cierran el ciclo formativo como exitoso o no. Desde esta perspectiva, (Perrenoud, 2008), la institución escolar, potestativamente, decide quién fracasa y quién tiene éxito. A su vez, este marchamo académicamente creditencialista, es un poderoso condicionante de integración social en el mundo de los adultos y en el contexto general en el que este se desarrolla. No tener éxito escolar, no superar la etapa mínima del nivel de secundaria es el equivalente para Järvinet y Vanttaja (2001) a fracasar en el camino de dicha integración.

El fracaso escolar, igualmente, puede situarse en unas coordenadas temporales y espaciales, directamente relacionadas con el fenómeno de la plena escolarización (De la Torre, 1989). Fenómeno este por el que la concomitancia social en el aula se convierte en concurrencia competitiva, donde los aspectos sociales de logro se transforman, en el sistema escolar, en un proceso evaluativo tanto más exigente cuanto más se avanza por los distintos niveles que tamiza, filtra y, en definitiva, excluye a todos aquellos elementos del sistema incapaces de superar los niveles exigidos. Se podría hablar, consecuentemente, de un sistema de verificación de un producto cuyos márgenes de tolerancia pueden ser tan flexibles o rígidos como esté dispuesto a admitir o evidenciar el propio verificador.
2.9.2 Propedéutica del fracaso escolar

Si tuviéramos que valorar formalmente los potenciales riesgos de fracaso, tendríamos que recurrir a las cifras oficiales que, en el momento actual, parecen más volcadas en un proceso de rendición de cuentas (Hernández y otros, 2009) que en los propios procesos educativos, degradados, mixtificados y que habría que poner en valor, más allá del periodo escolar, administrativa y formalmente concluido y ratificado con una certificación académica de logro o, en su defecto, un epílogo compensatorio.

La utilización política, mediática y social de la acreditación escolar, y el aval que ello supone para la plena integración social y especialmente en el mundo laboral (Funes y Rifa, 2000), se ve incrementada por estudios internacionales sobre la eficiencia de los sistemas educativos y a los que aludíamos en otro apartado. En lo que a España se refiere, retomando, por pertinente para el caso, el documento “Panorama de la educación, Indicadores de la OCDE (2011, 58), informe español”, se concluye que: “Entre los estudiantes potencialmente más vulnerables se encuentran los que tienen un bajo nivel de educación familiar, los que pertenecen al colectivo de inmigrantes, bien sea de primera o segunda generación, los que están por debajo del nivel 2 de rendimiento en comprensión lectora, los estudiantes que no valoran personalmente sus resultados escolares y aquellos cuya relación con el profesor es negativa”.

Estos colectivos a los que se refiere este y otros informes, en la misma línea, y de los que fuera predecesor el Informe Coleman (1966), (en otros contextos, pero en un mismo sentido), ya adelantaban y, en cierto modo, preconizaban, como la socialmente anhelada igualdad de oportunidades, que supuestamente promovía la escuela para todos, se traducía, en la práctica, en un sistema que, lejos de paliar dichas desigualdades, las reproducía, cuando no actuaba como agente inductor o las promovía activamente.

Esta situación paradójica que pone en evidencia a todo un sistema que no parece estar capacitado para cumplir con una de las principales premisas de la que se le hace depositario, vive su propia contradicción sin la aparente rémora que supone para una institución, en cierto modo paliativa, la incongruencia de evaluar y por extensión certificar la incapacidad de determinados grupos que ya entran en el sistema como potencial o realmente fracasados. El propio sistema se convierte así, en un instrumento ratificador oficializado de aquello que se espera de estos grupos, o al menos de la mayoría de sus miembros.

El fracaso escolar, como ya comentamos anteriormente, es difícilmente explicable por una sola causa; para algunos autores el fracaso es una consecuencia directa de la crisis endémica que planea continuamente sobre la educación en general y la formación secundaria en
particular, en tanto en cuanto es incapaz de ofrecer alternativas o generar ciertas expectativas aceptables para los alumnos (Ferrer, Naya y Valle, 2004). Si por el contrario se pretende analizar el fenómeno desde la perspectiva de los alumnos, la propia heterogeneidad adolescente impide poder implementar medidas que no generen conflictos entre estos y la institución; una institución que no asume como tareas propias otras que no sean las estrictamente curriculares, lo que contribuye a mantener un sistema rígido y tutorizado en todo el proceso, reforzando lo que Cuesta (2005) considera una posible causa del fracaso por la infantilización de los jóvenes. Esto, cuando no la escasa “cultura del esfuerzo” que parece legitimarse en base al paradigma vigente, y que se oficializa al amparo de Ley Orgánica. Sin embargo, el fracaso escolar, si bien se regula y delimita en parámetros relativamente bien acotados (capacidad, titulación, abandono…), se podría definir en un sentido más extenso que alcanzaría, probablemente, a un más amplio espectro de alumnos, incluso para aquellos que, estadísticamente comprendidos dentro de la cuota restringida de “alumnos exitosos”, se sienten, o pueden sentirse fracasados ante lo que la escuela les ofrece.

Para otros autores, el fracaso escolar carece de sentido (Charlot, 2006), pues tendría la categoría de un constructo social derivado de las interrelaciones que se dan entre el alumno y las múltiples variables contextuales en las que este desarrolla su vida, y en la que se manifiestan y evidencian los valores e interpretación de la realidad en la que se inserta. Por su parte, Holt (1967, 17), abundando en el proceso administrativo y de las cifras cambiantes en cuanto a elevar, ajustar o disminuir los porcentajes de fracaso, lo describe en los siguientes términos: “En la escuela, la mayoría de los niños fracasa. Para muchos, este fracaso es admitido y absoluto (…) Muchos otros (…) completan sus estudios solo porque hemos acordado propulsarlos a través de los grados hasta terminar el colegio, sepan algo o no”

La disfuncionalidad que se da entre el rendimiento académico que se espera del alumno y lo que se refleja en la evaluación, materializado en forma de un guarismo como expresión definitoria del conocimiento expresado por dicho alumno, -con tendencia hermética, poco cambiante en el tiempo- no sirve, en ningún caso, como posible valor diagnóstico de otra cuestión que no sea la propia inadecuación curricular (Gimeno Sacristán, 1998), entre lo que se exige y lo que se obtiene, además del posible sesgo al que suelen o pueden estar sometidas las evaluaciones, que expresan bastante más que el supuesto conocimiento asépticamente valorado. Esta actividad así entendida constituye una práctica dotada de una gran subjetividad y con un componente altamente condicionante.
2.10 COMPAÑEROS Y ESCUELA

2.10.1 La vida social en la escuela. Los pares como referencia emocional

Uno de los centros gravitatorios en las instituciones escolares en general y en las aulas en particular, son las relaciones que se establecen desde los distintos roles de quienes intervienen directamente en el proceso formativo. La importancia de los pares en este micromundo y las interrelaciones entre ellos conforman una tupida malla, tan consistente como para que sea uno de los principales motivos que condicionan el grado de satisfacción con la escuela y, para muchos alumnos, la razón de permanecer en ella más allá de los resultados académicos escasamente exitosos. La vida social entre iguales, en el contexto escolar (Woods, 1990), es altamente valorada por los alumnos.

A pesar de que la propia escuela incide y fomenta particularmente el trabajo competitivo, individualista -y el corolario psicosocial que de tales prácticas disgregadoras se derivan-, existe una tupida red de interrelaciones entre los alumnos que, en forma de endogrupos -y sus necesarios antagonistas-, se generan y prosperan en estratos epidérmicos del sistema, actuando como elementos de cohesión para la mayoría de los actores, que viven este proceso de identidad como una alternativa liberadora dentro de un sistema altamente normativo, en el que transcurre una parte considerable de su tiempo diario.

El vínculo y la evolución afectiva con sus pares durante la adolescencia y la adultez temprana, para algunos autores, -basándose en la teoría del apego-, son factores ligados a la calidad de las relaciones que el adolescente mantuvo durante etapas anteriores de su vida; así, para Cassidy (1999) la adolescencia es una etapa caracterizada por la transición afectiva, predominantemente parental, a la identidad emocional que le proporcionan sus pares. Existe, por lo demás, una marcada diferencia en la calidad y cantidad de tales vinculaciones por razones de género que para Delgado y otros, (2011, 157) se establecen prematuramente.

“Ya en edades muy tempranas se observan importantes diferencias de género en las relaciones con los iguales, diferencias que se extienden a la adolescencia y adultez. Mientras que las chicas tienen necesidades fundamentalmente sociales: afecto, amor, apoyo o compañerismo; los chicos tienen necesidades de representación: logro, poder, autoridad o aprobación. Las diadas de amigas se encuentran más cómodas y a gusto en la relación que las diadas de amigos (...) debido a la mayor intimidad en la relación de amistad entre ellas que entre ellos (...) Sin embargo, las redes sociales de los chicos resultan más extensas que las de las chicas”.

En cualquier caso, el sistema relacional entre pares, adquiere, particularmente en el entorno escolar, una extraordinaria relevancia paliativa, donde las relaciones afectivas entre
iguales constituyen una forma de adscripción, reforzadora de identidades y equilibrio emocional al sentirse integrante e integrado en el grupo.

Los vínculos de amistad y las prerrogativas que de aquellos parecen derivarse -a modo de complicidad, divergencia o decididamente marginales al escenario en el que estos vínculos se desarrollan-, dotan de sentido a muchas de estas actividades grupales que suelen ser una reacción emocionalmente compartida, de protección de la propia autoestima.

Así, de los distintos procesos medularmente instaurados en la práctica escolar, probablemente ninguno sea tan coercitivo y, paradójicamente, cohesionador, como los exámenes, toda vez que son capaces de despertar un sentimiento común de rechazo en la inmensa mayoría de los alumnos.

Una forma de verificación y análisis de lo anteriormente expuesto consiste en comprobar (Moral, 2004) cómo percibe el alumno las relaciones con sus compañeros, los profesores y el contexto-escenario en el que se desarrollan estas interrelaciones (tabla 12).

<table>
<thead>
<tr>
<th>Items satisfacción institucional</th>
<th>Positivos</th>
<th>Negativos</th>
<th>Indiferentes</th>
<th>MD</th>
<th>D</th>
<th>I</th>
<th>A</th>
<th>MA</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>A mis profesores les interesan mis problemas</td>
<td>73,6</td>
<td></td>
<td></td>
<td>●</td>
<td>●</td>
<td>●</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>En este centro los alumnos son discriminados</td>
<td>47,4</td>
<td></td>
<td></td>
<td>●</td>
<td></td>
<td></td>
<td>●</td>
<td>●</td>
</tr>
<tr>
<td>Nos preocupamos todos de la limpieza, cuidado y conservación del centro</td>
<td>52,4</td>
<td>29,4</td>
<td></td>
<td>●</td>
<td></td>
<td>●</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Las relaciones de los profesores con los alumnos son:</td>
<td>53,1</td>
<td></td>
<td></td>
<td>●</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Las relaciones entre los alumnos son:</td>
<td>54,4</td>
<td>37,6</td>
<td></td>
<td>●</td>
<td>●</td>
<td>●</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

MD= Muy en desacuerdo, D= En desacuerdo, I= Indiferente, A= Acuerdo, MA= Muy de acuerdo

La percepción relacional alcanza un significativo 54,4% en el ítem correspondiente, en tanto que tales relaciones se consideran indiferentes para un 37,6%. En ningún caso, y quizás es lo más significativo del hecho, se han manifestado como negativas. Igualmente la no discriminación podría interpretarse en clave de integración, como una forma particular de relación entre grupos con los mismos o parecidos intereses en un mismo contexto.

Por el contrario, existe una elevada percepción negativa (73,6%), respecto del interés que los profesores muestran sobre los problemas personales del alumno, al igual que las relaciones entre estos y aquellos, es percibida con un elevado nivel de indiferencia (53,1%). Estas actitudes, relacionalmente indiferentes o refractarias por parte del profesorado, (al menos en el sentido en que son percibidas por el alumno), parecen actuar, previsiblemente, como un elemento clarificador de posicionamiento para el alumno que busca en el grupo la adhesión por afinidad de intereses o sentimientos.

De los datos se infiere, igualmente, que los alumnos parecen haber desarrollado un importante desarraigo con su entorno, toda vez que permanecen varias horas al día en un contexto cuya infraestructura sienten como ajena, (81,8%) en cuanto a limpieza cuidado y conservación del centro.

De lo anteriormente expuesto podrían extraerse varias lecturas que, en cierto modo, ratifican, por un lado, la importancia compensatoria del grupo respecto del desafecto docente y, por otro, la connivencia en el desarraigo hacia el contexto, canalizado y fortalecido a través de la identidad personal con las actitudes y conductas predominantes en el grupo de pertenencia.

2.11 ESCUELA VS. EMPRESA. EMPRESA VS. ESCUELA

2.11.1 Reproducir para producir

Los procesos de automatización, las economías de escala y la producción en cadena encuentran algún precedente en el propio sistema escolar por la forma en que se imparten -con cierto automatismo- dichos conocimientos. Ferriere (1930, 48), refiriéndose a la obligada adaptación de la escuela a las necesidades del alumno -y no a la inversa-, sostiene que aquella debería ajustarse: “(…) no a las ambiciones del maestro, quien, como un gran industrial del saber, sueña con fabricar bachilleres en serie y obstruye el mercado con su erudición, sin preocuparse de que su superproducción verbal ocasiona a sus víctimas una sobresaturación cerebral”.

En el fondo de la cuestión, la acomodación acrítica a un sistema de producción, (académica o de cualquier otro tipo), en los términos que los describe este autor, conlleva a una
Capítulo 2 Un paseo por la escuela

aceptación futura, como algo “natural”, ya que el entrenamiento escolar le ha preparado suficientemente para estas nuevas situaciones en el mundo laboral. Generalmente, se considera que la incorporación a aquel, resultará tanto más exitosa cuanto más capital académico, en forma de certificados o acreditaciones, se presenten. La institución, por excelencia, encargada de dotar de oficialidad (dar fe, legitimar, refrendar…) a tales credenciales ha sido la escuela; de hecho, cualquier periplo académico finaliza formalmente con un visado de supuesta suficiencia respecto a determinadas competencias profesionales o conocimientos especializados. En este sentido, Illich (1974a, 87) afirma que en la escuela se aprende a:

“(…) que mientras más horas se pasen en ella, más vale uno en el mercado.(…) se aprende a valorar la promoción jerárquica, la sumisión y la pasividad,(…) Se aprende a solicitar sin indisciplina los favores del burócrata que preside las sesiones cotidianas: profesor en la escuela, patrón en la fábrica. (…) Se aprende finalmente a aceptar sin rebelarse su papel en la sociedad, es decir, la clase y la carrera precisa que corresponde, precisamente al nivel y al campo de especialización escolares”.

La integración futura en el mundo laboral no está exenta de los condicionantes fedatarios que maneja la escuela, más bien, por el contrario, se encuentran implícitos entre sus actividades principales. Para muchos alumnos la escuela es un lugar cotidianamente monótono, uniforme y de relaciones y acontecimientos acaecidos en clases cargadas de trivialidades, donde la obligatoriedad de asistencia y lo temporalmente extensa de aquella, constituyen un simple medio al que, expresamente, los alumnos le atribuyen (Martínez Sánchez, 1987, 88) una serie de funciones, entre las que destaca como:

“(…) expedidora de títulos. [Los alumnos]Consideran a la escuela como medio (…) para poder entrar sin problemas en el mundo social de los adultos; conseguir un trabajo, (…) obtener consideración social.(…) Para ellos [los alumnos] la escuela abre y cierra puertas; clasifica a los que van a poder o no poder; etiqueta a los que saben o no saben,(…). Es decir, la escuela tiene una función selectiva y reproductora del sistema establecido”.

Otros autores abundan en la misma idea de cómo la escuela tiene como función principal preparar futuros trabajadores (Bowlès y Gintis, 1985, 141), cuya cualificación estará avalada por la acreditación académica que haya sido capaz de obtener en su paso por el sistema escolar. Para estos autores la capacidad discriminatoria de la escuela no consiste tanto en definir qué posición ocupará cada individuo en la sociedad, sino el por qué y, además, con la anuencia del propio alumno. Así: “Para cuando la mayoría de los estudiantes terminan su instrucción escolar, han sido abatidos lo suficiente como para convencerlos de su incapacidad para alcanzar el éxito en el siguiente nivel superior. Mediante la competencia el éxito y el fracaso en el aula, los estudiantes se reconcilian con sus posiciones en la sociedad”.

Estos mismos autores encuentran, además, un paralelismo en lo que denominan como “principio de correspondencia” entre las actividades de la escuela y las que se desarrollarán
posteriormente en cualquier empresa. Así los estudiantes no tienen ninguna -o escasa capacidad- sobre el currículum impuesto, algo muy similar a las tareas que desarrollarán en el puesto de trabajo. La división del trabajo y la especialización se repiten en la escuela como parte de su actividad habitual. Por último, la jerarquización del sistema educativo por niveles de competencia académica -tanto más autónomo cuanto más se ha avanzado por el sistema- es similar a la estructura empresarial (peones, especialistas, mandos intermedios, encargados, supervisores, directivos...). Además, para que esta aceptación jerarquizada y relativamente estanca no genere conflictos en la práctica, la posible porosidad queda sellada por la redundancia de que la calificación y la finalidad clasificadora de la misma, generalmente asumida por el alumno, es una medida bastante fidedigna de su rendimiento académico y un indicador relativamente fiable de sus probabilidades de éxito fuera del sistema.

Esta circunstancia, escasamente disonante, entre sanción y conformidad con aquella, parece aceptarse con cierta normalidad. Ungido el efecto con la supremacía de lo “natural” hace que muchos de estos alumnos no se planteen en el futuro, ya insertos en el mundo sociolaboral, considerar como una alternativa suficientemente atractiva, el retomar una actividad de aprendizaje para la que tienen referencias suficientes de los límites competenciales en los que pueden moverse. De hecho, muy probablemente, al finalizar el periodo escolar -y no necesariamente solo el obligatorio-, la mayoría de los estudiantes abandonan los libros en algún rincón, como si de un exvoto se tratara, ofrecidos a alguna deidad sentenciada, desde ese momento, a un eterno confinamiento.

2.11.2 Cuando la escuela se reproduce a sí misma

Existe un inusitado pudor, cuando no abierto rechazo, a la hora de identificar la escuela como una empresa de producción. La escuela, supuestamente, es un recinto institucionalizado donde se aprenden determinadas cosas que serán útiles para, en general, desenvolverse en la vida una vez fuera de ella. Sin embargo la escuela (re)produce con indiscutible provecho alguna de las funciones en las que se optimiza -como en cualquier cadena de ensamblaje-, el rendimiento en base a la estandarización del producto, bien sea este en forma de patrón de conocimientos especializados, bien en la transmisión a través de modelos formales y/o informales de determinados valores y normas sociales, bien como instrumento creditencialista, o bien, y muy particularmente, como un espacio acotado en el que las sociedades más avanzadas encomiendan la guarda y custodia de sus generaciones más jóvenes por un tiempo, que suele ser
Capítulo 2
Un paseo por la escuela

tanto más largo cuanto más lucro cesante\(^{31}\) puede permitirse asumir la opulencia de la estructura social que mantiene dicho sistema.

Estos productos, en cualquier caso, en la práctica suponen un valor añadido a la producción escolar así morfológicamente acabada, toda vez que ha (re)definido -aun con la dudosa precisión que permite la sola verificación-evaluación redundante en un largo proceso temporal-, el posible rendimiento y ocupación de cada individuo en su futura incorporación al sistema productivo.

La escuela actual, al contrario de lo que ocurriera en sus inicios preindustriales (auténtica empresa auxiliar de una industria fabril emergente), en la medida en la que la ido asumiendo como propio el discurso de equiparar educación y escolarización como una misma cosa, se ha convertido en una institución especializada, diferente de cualquier otra institución, tanto por los fines, medios y recursos utilizados, cuanto por los usuarios de la misma. Desde esta perspectiva, escuela y profesores forman un duunvirato de expertos que dotará al lego que es todo alumno, de una pléyade de conocimientos “educativos” impensables fuera del sistema, con lo que la escuela se reproduce monopolísticamente a sí misma, al erguirse como única garante y avalista capaz de proveer a sus usuarios de las competencias instrumentales necesarias y suficientes aplicables extramuros de dicho sistema.

El sistema productivo se vehicula en la escuela a través de la escolarización constituyendo esta, además, el primer paso en la instrumentalización de conocimientos, más allá de los estrictamente curriculares. La cadena jerárquica y el elevado valor simbólico que la escuela confiere a todos sus actos, -así, por ejemplo, la aceptación acrítica del sistema,- constituye una más que probable garantía promocional. Algo que el alumno podrá experimentar, llegado el momento, más allá de los límites de la escuela en los que aprendió muchos de los principios que rigen el mundo laboral.

La escolarización para Illich (1974b, 11) cumple con todas estas funciones de simbolismo, reconocimiento y aceptación. “Al alumno se le ‘escolariza’ (…) para confundir enseñanza con saber, promoción al curso siguiente con educación, diploma con competencia, y

\(^{31}\)El lucro cesante, a los efectos que aquí nos ocupa, ha de entenderse como la capacidad de absorción que tiene el sistema escolar para mantener, más o menos tiempo dentro de aquel, a todos aquellos alumnos que pudiendo, por edad, legalmente ocupar un puesto de trabajo en el sistema productivo, permanecen o se les permite permanecer dentro de dicho sistema a pesar de existir una perspectiva cierta de pérdida de beneficio. En definitiva, lo que se ha dejado de producir una vez superado el umbral de un cierto tiempo mínimo de permanencia en la escuela. Las propias fluctuaciones del mercado y los ciclos productivos alcistas o a la baja que les acompañan hacen que, bien personas paradas vuelvan a las aulas en cursos subvencionados (con lo que estadística y técnicamente no están parados), o bien que alumnos aún en el sistema permanezcan más tiempo en él como supuesta garantía de que a mayor (que no necesariamente mejor), preparación más posibilidades de una más rápida (que no necesariamente mayor) inserción laboral.
Capítulo 2  Un paseo por la escuela

fluidez con capacidad para decir algo nuevo. A su imaginación se la ‘escolariza’ para que acepte servicio en vez de valor”.

Este mismo autor califica de falacia generada y sustentada por la propia escuela la consideración de que la mayor parte del saber se adquiere en ella, y es un producto de la enseñanza -el resultado de un proceso causal- que se seguiría de la acción de enseñar. Gran parte de todo ello constituye una banalidad ilusoria (Holt, 1967; Palacios, 1988; Feito, 2000) ya que cualquier aprendizaje\textsuperscript{32} no sería, necesariamente, el resultado tangible de la enseñanza sino, más bien, un producto de la actividad discente, por lo que a lo más que puede llegar el sistema es a la autoría del intento de enseñar; algo difícilmente alcanzable sin el concurso y participación del propio alumno.

Si llevamos al extremo todo lo expuesto en el párrafo anterior, podríamos considerar como plausible que la escuela dedica gran parte de su tiempo y esfuerzo a instruir (en el sentido de adiestrar, afeccionar, entrenar actitudes extraescolares…), a través de la transmisión de contenidos curriculares, siendo estos, a lo más, un instrumento que pretenden un aprendizaje final, lo que en la práctica no pasaría de un intento (Ortega y Gasset, 1968, 23), toda vez “que [si] el estudiante (…) sea por lo que sea, no aprende, el profesor no podrá decir que enseña, sino, a lo sumo, que intenta, pero no logra enseñar”.

Muchas veces, se constata, además, el bajo rendimiento académico de la mayoría de los alumnos, bien medido en tasas de abandono (y no solamente físico), bien en los resultados (que no miden las pruebas de evaluación) como desencanto, desmotivación, ansiedad… Ante estos y otros resultados en la misma línea cabría preguntarse: ¿qué enseña realmente la escuela? ¿Para qué sirve lo que se aprende en la escuela? ¿Dónde se aplicará lo que se aprende en la escuela? ¿A quién beneficia, particularmente, lo que se aprende en la escuela?

Bien es cierto que muchos de los alumnos que transitan por el sistema no parecen tener problemas en ni con el mismo, aunque seguramente tendrían igualmente éxito en otro sistema diferente o aunque el actual no existiera o cambiara radicalmente. Estos alumnos, a los que ya nos referimos en otro apartado, y que la escuela exhibe como el producto exitoso de sus actividades no serían, desde la perspectiva de alguno de los autores mencionados anteriormente, nada más que una coincidencia afortunada para un sistema por el que determinados sujetos transitan temporalmente, con más o menos comodidad, y cuyos aprendizajes se deben...

\textsuperscript{32} “Lo fundamental de todo proceso pedagógico es el aprendizaje y no la enseñanza. Es el aprendizaje del estudiante y su participación el logro deseado”, UNESCO, 1995. \textit{La educación centrada en el aprendizaje}. El aprendizaje implica la construcción y reconstrucción que el sujeto hace del conocimiento en procesos tanto individuales como sociales y, por tanto, se concibe como un proceso permanente.
Capítulo 2 Un paseo por la escuela

fundamentalmente más a su continua curiosidad e inquietudes que al resultado intencionalmente
directivo y limitado de las actividades docentes. No obstante, estos alumnos brillantes, aunque
probablemente con mayor bagaje académico, no se diferencian prácticamente en nada del resto,
en lo que se refiere a otros saberes adquiridos vía instrucción, vía curriculum oculto.

2.11.3 Algunas propuestas de la pedagogía mediática

Johnson y otros (2008) ponen de manifiesto la obsolescencia de muchos de los sistemas
escolares actuales, anclados en un pasado donde los cambios se producían parsimoniosamente y
a veces duraban generaciones, algo que ha cambiado en las sociedades actuales en las últimas
décadas, por lo que las escuelas que no contemplan entre sus principales presupuestos el dar un
mayor protagonismo al alumno en sus propios aprendizajes, el hacerle partícipe y responsable
de los mismos, estaría repitiendo un modelo escolar decimonónico, desajustado en una sociedad
dinámica y cambiante, donde las actividades escolares han de ser necesariamente adaptativas.
No se trataría, pues, tanto de aprender asignaturas básicas cuanto de adquirir destrezas
cooperativas que permitan al alumno desenvolverse en un mundo tecnologizado, contrario al
modelo escolar industrial, estático y magistocéntrico, donde los saberes necesarios se recogen
en un curriculum tan cerrado como la propia escuela a la realidad en la que está contextualmente
inserta si bien, dudosamente, inmersa.

La innovación como mejora cualitativa de un producto o servicio -lo que estos autores
califican como elementos disruptivos- se hace imprescindible para dar un salto cualitativo a
otros niveles para la utilización de esos productos o servicios de una forma más eficiente y
racional. En lo que al sistema educativo se refiere, sería necesario trascender la idea de servicio
público básico y considerar a la escuela como parte de una industria o sector industrial con
necesidades de mejora, innovación y actualización, con las mismas o similares premisas en las
que se asienta cualquier modelo empresarial altamente eficiente. De hecho la proliferación de
las denominadas “empresas de formación” en el ámbito de la enseñanza no reglada, cuya
eclusión surge -como se comentó en el capítulo uno- a principio de los años 90 al rebufo de los
Fondos de Cohesión de la Unión Europea, son un claro modelo de eficiencia aplicado a la
formación que no parece ruborizar a nadie. Es más, la inmensa mayoría de las administraciones
se han servido continuamente de la estructura y sistemas de gestión de estas empresas ad hoc
para conseguir la máxima eficacia de aquellos fondos que se les asignaban para ejecutar
diversos planes de formación, promocionando un modelo chalán de licitaciones altamente

33Aunque se utiliza el tiempo verbal en pasado, estos Fondos de Cohesión de la UE siguen vigentes para España, -si
no se amplía el sistema de ayudas-, hasta el año 2013.
Capítulo 2

Un paseo por la escuela

competitivo, en el que uno de los criterios de adjudicación prioritarios eran el menor precio ofertado por lote formativo.

Estos modelos efficientistas, impensables en un sistema educativo que se mueve entre la placidez de lo rutinario y la tranquilidad de quien se sabe provisto de los recursos -siempre escasos pero suficientes-, sigue inmerso según Gerver (2012) en la práctica de enseñar certezas, reglas y conocimientos prefabricados, tan sólidos e inmutables como convencionales. Dicho autor aboga por un sistema que acomode la incertidumbre entre sus presupuestos, en el sentido de aprender a dudar, a gestionar la duda, la inquietud que se deriva de la vacilación, de lo no previsible. Estas actitudes tienen un especial predicamento en un mundo laboral que, al menos en determinados sectores especializados, tiende a valorar la cooperación y el trabajo en equipo como un proceso que está en la base de la innovación; el conocimiento y utilización de la tecnología como respuesta a una sociedad, por utilizar la terminología de McLuhan, más aldea global que nunca y, especialmente, la capacidad adaptativa a los cambios que exige una sociedad en continua evolución.

Por su parte, Robinson (2001) incide, igualmente, en el anacronismo de los sistemas convencionales de educación como producto de un pasado relativamente reciente, vinculados, desde su nacimiento, a intereses industriales y mercantilistas, y que difícilmente pueden responder a los retos actuales en otros contextos laborales y sociales. Los responsables políticos aluden recurrentemente a la necesidad de elevar el rendimiento -“los estándares”, según este autor-, confundiendo el más con lo mejor, la cantidad con la calidad, sin considerar que lo que está mal, incluso con más medios, al tener recursos inadecuadamente utilizados, puede ir a peor. La escuela parece sumida en un mundo asincrónicamente reproductivo, de conocimientos y de tecnologías, evaluando a los alumnos que prosperan en el sistema con un autosatisfactorio: “progresa adecuadamente”, terminología que, difícilmente, podría aplicarse la escuela a sí misma.

2.12 TECNOLOGÍA EN EL AULA

2.12.1 Algunas experiencias previas

Si bien este tema, dada la relevancia que tiene para esta investigación, se tratará con mayor profundidad en el capítulo tres, específicamente dedicado a las TIC -como parte consustancial de otros aprendizajes basados en metodología b-learning-, en este apartado se realiza una breve descripción del estado actual de la implantación de estas tecnologías en la escuela, las políticas que las promueven y el posicionamiento de los distintos actores que deberían implementar tales políticas en la práctica del aula. Estas políticas educativas,
promovidas en las últimas décadas, particularmente en países occidentales de Europa, han intentado poner en funcionamiento los métodos y medidas destinados a la implementación de las TIC con distintos resultados en cada país.

La consecución de estos objetivos ha dependido tradicionalmente de políticas que facilitaran y promovieran la dotación de recursos tecnológicos, a su vez condicionados por otras premisas como:

- la dotación previa de infraestructuras suficientes que proveyeran la conexión de los centros a Internet,
- la formación del profesorado en NNTT y
- la producción de materiales adaptados a los recursos digitales

Una panorámica general de esta intencionalidad -que nunca se materializó en la práctica- la sintetiza Bautista (2010, 217) al referirse al Proyecto e–Europa (e–learning) y el plan Info XXI español que:

“Además de proporcionar acceso a Internet, pretendían interconectar los centros de investigación, universidades, bibliotecas y colegios y para antes de que acabase 2002, que todo el alumnado pudieras acceder a Internet y a herramientas multimedia. El segundo grupo de objetivos [se orientaba] al nivel de conocimientos que [debería] poseer la población. (…), Dotar a los humanos de la UE de competencias necesarias para vivir y trabajar en la sociedad de la información”.

2.12.2 Entre lo esporádico y lo anecdótico

Desde esta perspectiva, la escuela, a la que hemos venido definiendo como un producto-reflejo de la sociedad en la que se inserta -replegada territorialmente esta, plegada sobre sí misma aquella-, como toda estructura institucionalizada es refractaria a los cambios y parece recelar de todo lo novedoso o lo utiliza extemporáneamente de forma subsidiaria y como un recurso de escasa relevancia. Esto es particularmente significativo en el campo de las NNTT, y más concretamente las denominadas genéricamente TIC, cuya penetración en las aulas es tan lenta y voluntarista como circunstancial, aledaña a las actividades desarrolladas en las mismas y reducidas a un recurso esporádico, anecdótico y escasamente dinamizador de nuevos aprendizajes.

Podríamos, pues, calificar de contradictorias las posibilidades que residualmente confiere la escuela a las NNTT -y especialmente la informática y su principal herramienta, el ordenador- y el amplio predicamento que estas tecnologías han alcanzado en el devenir personal y profesional de un gran número de personas, y la familiaridad conferida a estas herramientas
cuya presencia alcanza, por sus cotas de utilización, la categoría de cotidiano, y según para qué, el grado de imprescindibles. Prueba evidente de esta penetración y afianzamiento lo constituye el incremento de la conexión a Internet (gráfico 1).

![Gráfico 1: Conexión a Internet. Fundación Telefónica (2011).](Image)

Con todo, la adecuada utilización de estas tecnologías desde una perspectiva educativa, pasaría, necesariamente, para Area, Gros y Marzal, (2008), por fomentar la autonomía en la búsqueda multimodal de información relevante y aumentar la cualificación y competencias de los distintos actores, en las nuevas formas de alfabetización. En la tabla 13 se recoge las principales modalidades temporalmente predominantes según estos autores.

<table>
<thead>
<tr>
<th>NUEVAS ALFABETIZACIONES</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>Alfabetización audiovisual</strong></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Alfabetización tecnológica o digital</strong></td>
</tr>
</tbody>
</table>
Capítulo 2

Un paseo por la escuela

<table>
<thead>
<tr>
<th>Alfabetización informacional</th>
<th>El origen de esta propuesta procede los ambientes bibliotecarios. Surge como respuesta a la complejidad del acceso a las nuevas fuentes bibliográficas distribuidas en bases de datos digitales. Se pretende desarrollar las competencias y habilidades para saber buscar información en función de un propósito dado, localizarla, seleccionarla, analizarla y reconstruirla.</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Multialfabetización</td>
<td>El concepto procede del ámbito anglosajón formulado por el New London Group a mediados de la década de los años 90. Defiende que, en una sociedad multimodal, debe prepararse y cualificarse al alumnado antes los múltiples medios y lenguajes de la cultura del tiempo actual con un planteamiento integrado de los distintos alfabetismos.</td>
</tr>
</tbody>
</table>


2.12.3 El profesor como dinamizador

En no pocos casos son los propios profesores que, por escaso conocimiento de los sistemas multimodales, los programas didácticos o cualesquier otras circunstancias, actúan como los principales inhibidores del uso en las aulas de estas tecnologías, pese a que está demostrado (Marchesi, 2008, 114) que “(...) el ordenador suscita mayor interés por la materia que la enseñanza habitual”.

Llegados a este punto sería necesario plantearse ¿qué saben los profesores de las preferencias y uso de estas tecnologías por parte de los alumnos? El gráfico 2 recoge alguno de los datos que pretende responder a esta pregunta (Sánchez Burón, y Poveda, 2010).
Gráfico 2: Utilización de Internet por los alumnos. Sánchez y otros (2010).

Los alumnos muestran unos intereses bien definidos en la utilización del ordenador, entre los que no destacan, precisamente, los de buscar recurso como fuente de información sobre temas educativos y, por extensión, de conocimientos académicos. Así, para un número cada vez más elevado de alumnos, es más fácil manejar con esta tecnología que buscar, por ejemplo, información en los libros de texto, soporte prioritario del conocimiento escolar, tan difundidos como sólidamente asentados en las aulas. Libros, por otro lado, selectivamente subrayados por indicación del profesor, y que suele interpretarse, no pocas veces por parte de los alumnos, como una información quintaesenciada en tanto que premonitoria de los contenidos con altas probabilidades de ser objeto de examen.

¿Y qué tipo de preparación previa tienen los profesores en este tipo de tecnologías? El Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo Neturity (2007), proporciona los datos que a tal efecto se muestran en el gráfico 3. En dicho gráfico se observa la preeminencia de conocimientos de programas de gestión y administrativos sobre elementos multimedia. Esta circunstancia, previsiblemente, redundará en la importancia que el profesor, en la práctica, le confiera a esta tecnología. El modelo convencional de la utilización del ordenador para tareas eminentemente administrativas conlleva una visión más organizativa de la clase que propiamente didáctica, por lo que, excepto que se tenga un grado de convencimiento elevado
respecto a la utilidad de estos medios en el aula, difícilmente se fomentará el uso o se pondrán al alcance de los alumnos estos recursos tecnológicos.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Tipo de formación específica en TIC que ha recibido el profesorado. En porcentaje de docentes. Curso 2005-2006</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Metodología y Didáctica</td>
</tr>
<tr>
<td>Multimedia</td>
</tr>
<tr>
<td>Telemática</td>
</tr>
<tr>
<td>Ofimática</td>
</tr>
<tr>
<td>Técnica</td>
</tr>
</tbody>
</table>

**Gráfico 3:** Formación del profesorado en TIC. Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo Neturity (2007).

El desconocimiento de las TIC por parte de los profesores (Area, 2011), recogido en el gráfico 4 y la autosuficiencia del 97% (gráfico 5), ha de incidir, necesariamente, en la inhibición a la hora de utilizar estos recursos en el aula lo que, por extensión, conlleva la nada desdeñable pérdida de oportunidad que la transferencia multimodal brinda al alumno, al facilitarle distintas fuentes de información multicanal para la adquisición de destrezas cognitivas y metacognitivas fundamentales para la adquisición y consolidación de una necesaria autorregulación (Zimmerman y Schunk, 1989, 2001, 2011) y autonomía de aprendizaje; si bien estos objetivos no parecen contemplarse entre los principales supuestos del sistema escolar.


No es de extrañar, pues, que cuando en otra etapa del aprendizaje adulto, bien a nivel laboral o personal, se proponen nuevos sistemas o metodologías basados en las TIC los alumnos que -paradójicamente- han hecho del ordenador para el ocio y otras actividades personales una herramienta de primer orden, se muestran un tanto refractarios a la hora de aplicar este recurso para el aprendizaje, necesitando una reconversión metodológica de la que dudan y que,
generalmente por desconocida y ajena, no están dispuestos a experimentar. Aun en el caso de que se inicie este tipo de formación -en niveles universitarios, ya que de otros niveles no tenemos datos-, las tasas de abandono son tan elevadas como variadas las posibles causas: responsabilidad no asumida por el alumno, atributos individuales o nivel previo de construcción intelectual (Tinto, 1999), falta de destrezas y estrategias previas (Borges, 2005), causas psicosociales, motivación, falta de hábitos y técnicas de estudio (García Aretio, 1987) u otras como cansancio psíquico y soledad, ansiedad, falta de referencias en el progreso académico y dilatación temporal para conocer los resultados del aprendizaje, por citar las más relevantes.

Probablemente, no sea demasiado aventurado afirmar que en la génesis de la mayoría de las causas pretextadas existe una común e importante carencia de autonomía intelectual, y una acusada dependencia formativa e informativa del experto que transmite, fija saberes y evalúa. En definitiva, la reproducción de un modelo académico reiterativo durante los años de permanencia, -del ahora adulto- en la escuela, circunscrito y limitado a determinadas prácticas que eclosionan, referencialmente, como el único sistema suficientemente acreditado, cuando ha de enfrentarse a nuevas situaciones de aprendizaje en otro tiempo y otras circunstancias diferentes a aquellas que vivió durante su permanencia en el sistema escolar. Esta falta de autonomía para el aprendizaje constrúe las posibles actividades que se puedan emprender en este sentido ya que, faltos de ese andamiaje -en el sentido que le confieren Wood, Bruner y Ross (1976) al concepto- por el que trepar intelectualmente, se busca al ras del suelo algún tipo de andadera, algún sostén que devuelva la confianza de poder subrayar un texto previamente dictado por el experto, memorizar un esquema o datos para un examen sin otros elementos periféricos que puedan interferir en el proceso simple de reproducir, lo más fielmente posible, el esquema o el texto subrayado.

La escuela no parece plantearse que el alumno lo es más allá de la relativa confortabilidad directiva de las aulas, de la aparente consistencia de lo repetitivo como pautas fiables a seguir en situaciones similares. El adulto dotado así de escasa flexibilidad para un mundo en continua transformación, social y laboralmente inestable y cambiante, tiende a repetir los mismos procesos de aprendizaje que, ubicuos, considera válidos porque antaño, sencillamente, lo fueron.

Paradójicamente los conceptos de autonomía intelectual y crecimiento personal son de los más utilizados en la literatura pedagógica. Así, la Ley Orgánica de Educación (LOE) refiriéndose al alumno, manifiesta que: “La educación es el medio más adecuado para construir su personalidad, desarrollar al máximo sus capacidades, conformar su propia identidad personal
y configurar su comprensión de la realidad, integrando la dimensión cognoscitiva, la afectiva y la axiológica.\[34\]

Sin embargo, la escuela no parece estar dotada, en absoluto, para poder materializar lo que se ha convertido, simplemente, en una eterna desiderata.

2.13 DESESCOLARIZACIÓN, UN DEBATE BALDÍO

2.13.1 La escuela con fotos familiares

La escolarización, tal y como hoy la conocemos, es un fenómeno relativamente reciente, fruto y consecuencia de un intento de hacer más justa e igualitaria la sociedad. El derecho a la educación en los países más avanzados se ha estructurado, más allá de ese derecho, como un proceso sometido a la obligatoriedad, lo que en la práctica conlleva necesariamente el concurso del Estado que, como promotor y garante de que el sistema se sostenga, ha de proveer de recursos económicos, medios administrativos y distintos profesionales especializados, a la par que una red de centros y una serie de servicios complementarios que de esta actividad se derivan. Todo ello ha producido una enorme estructura organizativa, burocratizada, lenta y redundante a la hora de dar respuestas ágiles y eficaces a las necesidades de una sociedad en continuo cambio.

Como respuesta a estos sistemas unidireccionales, formalmente encorsetados y parsimoniosos en su acaecer temporal, a mediados del pasado siglo XX surgió una corriente crítica al sistema escolar, en tanto que modelo industrializado (en toda la acepción del término) y la obligatoriedad de participar del modelo establecido. La mayoría de los autores de esta corriente (Illich, Reimer, Goodman, Holt, McLuhan…) que vino a definirse como “pedagogía de la desescolarización”, sostenían, entre otros postulados, -y manifestaban abiertamente- la desconfianza en la legitimidad que se atribuía el Estado como principal, cuando no único, agente educador, relegando la acción o intervención de cualquier otro elemento fuera del sistema a la de simple testaferro. Desde estas premisas, este movimiento cuestiona la metodología y las actividades escolares que, durante el tránsito por el sistema, cercenan la curiosidad, la indagación y la alegría de aprender, reduciendo todo el proceso a calificar y clasificar en función de aspectos normativos, previamente impuestos por una institución especializada en gestionar los presupuestos estatales destinados a tal fin.

\[34\]Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Preámbulo.
Ante estos y otros contrasentidos en los que parecen vivir inmerso los sistemas educativos modernos, los movimientos de desescolarización se presentan como una alternativa a un sistema anclado en la ineficiencia educativa y en la obligatoriedad de sufrir dicha ineficiencia. Freire e Illich (1986) sostienen que la escuela es incapaz de enseñar, por lo que esta ha de desaparecer como institución o, por el contrario, sufrir grandes modificaciones. Por otro lado, la institucionalización de la sociedad moderna, tecnocrática y globalmente organizada, ritualiza las instituciones creadas a tal efecto, dotándolas de poder suficiente para que su utilización sea tan obligatoria como aparentemente imprescindible para subsistir, sin caer en el más devastador de los caos. La consecuencia que se sigue de todo ello no puede ser otra que la dependencia, y un horizonte difuso en el que no se vislumbra, siquiera, la posibilidad de intentar una transformación en lo que alguna de estas instituciones tienen de pernicioso, por constrictoras, para el propio individuo. De hecho para Illich (1974b) cualquier institución social está desacreditada desde el momento en el que, lejos de cubrir las necesidades para las que supuestamente fueron creadas, se inmiscuyen en cada momento vital de los individuos, generando necesidades y exigencias que, en definitiva, sirven a los intereses de aquellos que las crearon y se ocupan de mantenerlas y nutriéndolas en su propio beneficio.

Desde esta perspectiva, la escuela sería, en tanto que institución, un lugar que enseña a consumir instrucción, a la par que genera la falsa ilusión de que sin la acreditación que este sistema expide, el ciudadano queda al margen de gran parte de las oportunidades personales y profesionales que la sociedad le brinda. En todo este proceso, lo que realmente resulta efectivo es lo no explícito, los aprendizajes realizados al margen del currículum oficial, a través de otro currículum -no verbalizado o reconocido-, tanto más efectivo cuanto más enmascarado y oculto.

2.13.2 La socialización como argumento y el riesgo de lo inespecífico

No parece existir demasiadas dudas respecto a la necesidad de la existencia de la escuela; se da por sentado que esta institución es imprescindible para que una sociedad moderna pueda preparar a las generaciones más jóvenes, para sustituir, en una especie de carrera de relevos, a las generaciones que inmediatamente la han precedido y a las que, como deudos, transferirán a las venideras. Los aspectos sucesorios de esta argumentación serían, en líneas generales, los que aducirían aquellos que defienden la escuela (el modelo escolar, realmente) y los aspectos necesariamente socializadores que de la misma se espera y que esgrimien de forma categórica y concluyente, frente a los desescolarizadores que, por el contrario defienden el
modelo, -desde el punto de vista de sus detractores- un tanto desdeñoso, ambiguo y particularmente antisocial de *homeschooling*.\(^{35}\)

Si bien actualmente la educación en casa como sustitutivo de la escolarización formal constituye una alternativa legal en muchos países\(^{36}\), (recientemente Cabo (2012) ha efectuado un estudio en profundidad de este movimiento en España), todos ellos lo hacen con una normativa más o menos restrictiva. En nuestro país, algunas opiniones a favor del modelo escolar actualmente predominante redundan, como ya se comentó, en la necesidad prioritariamente socializadora, de convivencia y, por extensión, la generación de otros valores necesarios para la integración sin traumas en una sociedad abundantemente normativizada, a tal extremo que, desde la vehemencia del persuadido, cualquier miembro que ignorase estos preceptos correría el riesgo, más que probable, de convertirse en un redivivo Víctor de Aveyron. Por su parte Álvarez (2008, s/p), recoge la opinión favorable a la escuela (a la escolarización, más exactamente) de distintos expertos para los que:

“(...) la convivencia no es completa sin pasar por las aulas. ‘Se trata de que coincidan edades distintas, culturales diferentes, gente con discapacidad, de otros países..., eso solo lo puede dar la escuela’. (...) ‘La institución escolar contribuye a que los estudiantes aprendan a vivir juntos, (...) a construir sus propios valores mediante la reflexión y el encuentro con los valores de los otros. La educación en casa tiene el serio riesgo de perder esa posibilidad enriquecedora (...) Tal vez no sea bueno que coincida año tras año la autoridad académica y la autoridad familiar’.”

En cualquier caso, al referirse a experiencias enriquecedoras, socialmente deseables, convivencia, aprendizaje de valores, etcétera, parece reafirmarse -incluso por parte de los que defienden esta institución- lo que de negativo le achacan sus detractores. La praxis escolar parece centrarse nuclearmente en los aprendizajes instrumentales, los que se definen, con carácter de obligatoriedad en el pénsum, lo estrictamente curricular; en tanto que intencionalmente ignorado se va adquiriendo otros tipos de aprendizajes no explicitados y que son el objeto de muchas de las críticas de los autores que defienden la desescolarización. El

\(^{35}\) *Homeschooling* es un término anglosajón que puede ser traducido por “educación en el hogar” o “educación en casa”. Entre sus presupuestos contempla la educación del niño en círculos familiares (familia, grupo religioso…), en cualquier caso fuera y al margen de las instituciones formales de educación. Aunque este fenómeno puede parecer relativamente reciente, en la práctica, ha precedido en el tiempo a los modernos sistemas escolares, siendo durante mucho tiempo, en el pasado, la única forma de educación.

\(^{36}\) Si bien este sistema tiene un especial predomínio en los Estados Unidos, son muchos los países europeos que han ido regularizando, con mayor o menor flexibilidad, este tipo de educación; no obstante todos se reservan el reconocimiento formal, previo examen, del currículum impartido. Esta normativa tiene sus características particulares en cada país. Así en:

**España.** La Ley Orgánica de Educación (LOE) establece 10 años de escolaridad obligatoria para todos los alumnos. La Constitución (Art.27) señala que es obligatoria la educación, no la escolarización.

**Portugal.** Impone evaluaciones a los 4, 6 y 9 años.

**Italia.** El modelo italiano permite este tipo de educación desde 1994.

**Reino Unido.** Desde 1996 esta modalidad educativa está recogida en The Education Act.

**Bélgica.** Al igual que ocurre en otros países, las condiciones formales las impone el gobierno, cuya experiencia en el sistema desescolarizado sobrepasa el cuarto de siglo.
Capítulo 2

Un paseo por la escuela

sistema escolar, como un artificio clasificador y profundamente estereotipado, se constituye como un elemento acrítico, en tanto que depositario de intereses sobrevenidos, lo que le confiere una escasa autoridad, -y aún menos capacidad-, para promover cualquier cambio desde su entorno.

Por su parte Sócrates Freire, (2008), bajo el título *Diez razones en defensa de la escolarización obligatoria*, sostiene la necesidad, y lo imprescindible de esta institución, para la consecución de objetivos igualitarios en cuanto a oportunidades para los alumnos y, muy especialmente, como el espacio idóneo en el que se desarrollarán una serie de valores impensables fuera del sistema escolar.

Así este autor se pregunta:

1. ¿Para qué sirve la escuela?
2. ¿Es lo mismo educar que enseñar?
3. ¿Dónde se aprende a adquirir autonomía individual?
4. ¿Dónde se aprende a cooperar?
5. ¿Cómo se ayuda a las mujeres a incorporarse a la vida laboral?
6. ¿Cómo se garantiza una formación básica igual para todos?
7. ¿Cómo se evita la exclusión social?
8. ¿Dónde se transmite la cultura de un país a las nuevas generaciones?
9. ¿Dónde se aprende a participar en democracia?
10. ¿Dónde se aprende a ser feliz de forma integral?

El mismo autor responde con distintos argumentos a todas y cada una de estas preguntas; a su vez, se podría contraargumentar dialécticamente en un proceso tanto más circular, y previsiblemente estéril, cuanto más antitéticas resulten las posiciones que al respecto asuman los interlocutores.

Lo que sí parece evidenciarse en los sistemas reglados de formación es que, bajo el sofisma de favorecer la igualdad y la justicia social, el propio sistema encubre y refrenda documentalmente en forma de exámenes, notas, evaluaciones, sanciones o acreditaciones la solvencia y capacidad -o lo contrario- de quienes transitán, obligatoriamente, por el sistema establecido. Esto último se manifiesta, actualmente de forma particular, en aquellos sistemas que abiertamente han apostado por un modelo altamente pedagogizado, al estilo pragmático decimonónico -especialmente el americano-, donde prima la adaptación del sistema al alumno. Una adaptabilidad que carente de contenidos facilitará individuos genéricos al mundo laboral.
En la génesis de esta falta de especificidad académica se encuentra, el principio de la *comprehensividad* por el que todos los alumnos han de alcanzar todos los objetivos, bien por vía académica o asistencial. El sistema escolar, así, se convierte en la versión colegial de un remozado Procusto que al tratar, por imperativo legal, de igualar a todos por exceso o por defecto, opta por la vía escasamente traumática que proporciona la promoción directa en lo formal, en tanto que los aspectos disonantes que ocasiona tal proceder, se resuelven en procedimientos no escritos, pero inductivamente selectivos, a la vieja usanza de la escuela tradicional.

### 2.14 EXPERIENCIAS EN LA ESCUELA. LA ESCUELA COMO EXPERIENCIA

#### 2.14.1 Lo negativo de la experiencia

La estancia en la escuela es vivida de muy diferentes formas por cada alumno, si bien hay unas determinadas etapas que, de alguna manera, se caracterizan por una armoniosa convivencia y escasa conflictividad. Para Jackson (2001, 96) “(...) los alumnos se sienten ‘felices’ cuando les agrada la escuela y sus profesores”. Para este autor, en cualquier caso, es necesario considerar los sentimientos negativos de los estudiantes -y las actitudes que de dichos sentimientos se derivan- experimentados en el aula, inclusive para aquellos alumnos que se sienten satisfechos en la escuela. Esta satisfacción que, generalmente, en los últimos niveles de la educación obligatoria, se convierten para Moral (2004, 231-232) en un periplo inestable, de enfrentamiento, y escasamente gratificante para todos los actores.

“A medida que los alumnos prosiguen su andadura en el sistema educativo, en algunos se va instaurando un cierto descontento por las expectativas no cumplidas, un acostumbramiento a base de rutinización, [a la vez que] una gradual desconfianza respecto a la capacidad del sistema educativo de satisfacer ciertas metas académicas inducidas y búsquedas personales, y un largo etcétera de *disonancias* difícilmente resolubles”: (*Subrayado en el original).

Robinson (2011, 2012) consideran que la escuela lejos de favorecer la formación integral del alumno, no llega, siquiera, a detectar, mínimamente, determinadas características y actitudes particulares del mismo. Para este autor, la escuela inhibe las posibilidades creativas o el descubrimiento de habilidades particulares y/o destrezas. La mayoría de los alumnos abandonan el sistema sin conocer qué se les da bien o hacia dónde podrían dirigir sus intereses, en base a determinadas capacidades o aptitudes.

Esta circunstancia de no poner en valor determinadas capacidades, reales o potenciales, se deben a una serie de dinámicas que la escuela no asume competencialmente como propias. Muchos alumnos, poco valorados, convierten su estancia en la escuela en una especie de tránsito errático por el sistema donde, inevitablemente, terminan por aflorar tensiones y desequilibrios al
enfrentarse a una situación ambivalente, entre el propio autoconcepto y las potenciales capacidades, escasamente instrumentales, que no se contemplan en ningún tipo de evaluación. El alumno así doblemente sancionando -aptitudinal y actitudinalmente- termina mostrando abiertamente su animadversión hacia el estudio, como objeto emocionalmente distorsionador, y por extensión -cuando no principalmente- hacia los profesores o al propio sistema escolar que le enjuicia y al que, como un irreductible, en reciprocidad, despresta abiertamente, probablemente con una proyección actitudinal para el futuro que, en esos momentos, está muy lejos de sospechar en toda su magnitud.

2.14.2 Actitudes institucionales del alumno

Si en el párrafo anterior se han apuntado brevemente las líneas directrices por las que suelen tomar formas y consolidarse algunas de las actitudes negativas que manifiestan los alumnos hacia la escuela, en este punto vamos a considerar uno de los indicadores más fiables, a nuestro juicio, de aceptación-rechazo que el alumno muestra hacia aquella, como sería la medida de la satisfacción institucional (Moral, 2004). En la tabla 14 se recogen los resultados que podrían servir para redefinir, referencialmente al menos, alguno de los aspectos sobre la predisposición del adulto para afrontar la formación en otros contextos extraescolares.

<table>
<thead>
<tr>
<th>ITEMS SATISFACCIÓN INSTITUCIONAL</th>
<th>POSITIVOS (*)</th>
<th>NEGATIVOS (*)</th>
<th>INDIFERENTE (*)</th>
<th>MD</th>
<th>D</th>
<th>I</th>
<th>A</th>
<th>MA</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Las actividades escolares que se realizan en este centro me parecen:</td>
<td></td>
<td>75</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Las clases que recibo me parecen interesantes</td>
<td></td>
<td>65,3</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>En el centro me enseñan cosas que yo creo que me servirán en el futuro</td>
<td>64,4</td>
<td></td>
<td></td>
<td>●</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Yo creo que las calificaciones que me dan los profesores son las que merezco</td>
<td>55,2</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>●</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Mis profesores piensan que mi rendimiento académico es adecuado</td>
<td>38,8</td>
<td>38,8</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>●</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Yo tengo suficiente información sobre mi progreso académico</td>
<td>68,1</td>
<td>24,4</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Mis padres están informados sobre mi trabajo en el centro</td>
<td>83,7</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

LEYENDA:
MD= Muy en desacuerdo, D= En desacuerdo, I= Indiferente, A= De acuerdo, MA= Muy de acuerdo
(*) Todos los valores se han expresado porcentualmente.

Algunas de las actitudes que sobre el afrontamiento del aprendizaje pueden manifestarse en el futuro han de referenciarse, necesariamente, en determinadas actividades del presente y, muy particularmente, por cómo percibe el alumno su aprendizaje en la institución escolar. Así, de los datos recogidos en la tabla anterior, se infiere una importante deriva institucional -en forma de un particular locus externo-, por la relevancia que adquiere el hecho de mantener permanente y exhaustivamente informados a los padres (83,7%), sobre el progreso o estancamiento del alumno en base, cabe suponer, a los resultados obtenidos en las distintas evaluaciones. En la práctica, esta circunstancia de forzada complicidad convierte, finalmente, a los progenitores en lo que Holt (1967) define como “agentes del estado sin sueldo”.

Esta prodigalidad informativa, podría interpretarse como una actitud, pretendidamente aséptica, como si eximiera a la escuela de cualquier otra responsabilidad que no sea la de describir administrativamente tendencias, previendo, de alguna manera, que el éxito o fracaso está advertido y registrado en las evaluaciones que se hacen llegar, cautelarmente y en su propio descargo, a la familia del alumno. Estas circunstancias informativas-conminatorias, -en tanto que efecto-, obvian el análisis y reflexión que, -en tanto que causa-, debería plantearse, en y desde la escuela, sobre otras cifras tan significativas como las que indican lo negativo de la percepción que tiene el alumno respecto de las actividades escolares (75%) o el escaso interés que despierta en aquel (65,3%) las clases que recibe.

Por otro lado, la vaguedad que, en forma de creencias, manifiesta el alumno respecto de la utilidad de sus aprendizajes: (En el centro me enseñan cosas que yo creo que me servirán en el futuro) con un significativo 64,4%; la heteronomía que provoca el desconocimiento y control (55,2%) sobre sus propios aprendizajes: (Yo creo que las calificaciones que me dan los profesores son las que merezco) o la asunción de un bajo rendimiento, como un fenómeno estrictamente personal, podrían muy bien justificar la necesidad autopaliativa que la escuela, en forma de exculpatorios boletines informativos, expide regular y puntualmente.

El tránsito por la escuela, y alguna de cuyas actividades más relevantes hemos pretendido describir someramente en los párrafos anteriores, suele dejar distintas huellas, recuerdos y evocaciones en las personas. Si bien, en general, para unos y otros ha supuesto una etapa de obligatorio cumplimiento y escasa maniobrabilidad personal, una transición hacia la sociedad adulta, una oportunidad vital o, sencillamente, (Flores, 1975) un trámite penoso por fin superado.
Antes de llegar a este convencimiento de liberación una vez que se abandona la escuela, y la posible actitud refractaria ante cualquier formación presente o futura, existe un proceso de conversión que es tanto más contundente cuanto más se reitera dicho proceso de dependencia, y esto, además, desde los primeros niveles formativos. Para Palacios (1988), no existe en el niño una consciencia clara de cómo va adoptando una posición de sumisión y dependencia ante situaciones que no comprende o le superan, extrapolando posteriormente estas actitudes escolares a la vida adulta. Una especie de desabrida capitulación constante que ha adquirido la categoría de cotidiana da. Una acrítica asunción infantil con un reflejo especular en el acrítico futuro adulto.

De lo anterior podemos inferir, que muchos de los hábitos adquiridos en los primeros niveles escolares se prolongan y afianzan en otros superiores, siendo estos tanto más evidentes cuanto más se dilata el tránsito por el sistema educativo. No es de extrañar, pues, que entre las puntuaciones más altas de los distintos ítems propuestos por Ruiz de Miguel y Oliveros, (2006, 36), en una investigación con estudiantes universitarios (tabla 15), el tercer ítem más valorado sea el de la asistencia a clase, literalmente “para que el profesor me conozca”. La presencia en el aula se convierte así en una especie de ceremonial por el que el alumno pretende suplir, presumiblemente, carencias académicas, fiando al albur de una opinión subjetiva -pero poderosa- la complementariedad de una calificación incierta.

Probablemente, esta actividad ritualizada de la presencia haya tenido algún efecto benéfico y compensatorio -una especie de educación en actitudes positivas- desde las primeras etapas escolares; no en vano la “asistencia” es uno de los criterios incluidos en cualquier boletín académico, con no menor peso que el de “aprovechamiento”, considerando este, además, como una consecuencia directamente relacionada con aquella.

Esta obligatoriedad se convierte, a lo largo de los distintos niveles del sistema escolar, en un acto más de acatamiento ante la premisa tácitamente impuesta por no pocos profesores de la obligatoria presencia en el aula como una condición más ligada a la asignatura. Esta audiencia cautiva y heterónoma puede llegar a considerar que la simple concurrencia espacial es susceptible de evaluación y consecuentemente (Palacios, 1988, 601) “(…) que la postura más justa, segura y adecuada a las condiciones de vida es la postura de la pasiva obediencia, la falta de iniciativa y la desgana, la adulación”.

207
Capítulo 2  
Un paseo por la escuela

<table>
<thead>
<tr>
<th>CUESTIONES</th>
<th>MEDIA((\bar{X}))</th>
<th>DESVIACIÓN TÍPICA</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Prefiero comprender las cosas en lugar de memorizarlas</td>
<td>5.551</td>
<td>.902</td>
</tr>
<tr>
<td>Asistir a clase facilita el aprendizaje de los contenidos de la asignatura</td>
<td>5.44</td>
<td>.844</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Es bueno asistir a clase para que el profesor me conozca.</strong> (Negrita y cursiva añadida)</td>
<td><strong>4.53</strong></td>
<td>1.357</td>
</tr>
<tr>
<td>Es necesario estudiar todos los días y no dejarlo para el final</td>
<td>4.22</td>
<td>1.485</td>
</tr>
<tr>
<td>Si no entiendo lo que estoy estudiando, lo memorizo</td>
<td>2.63</td>
<td>1.508</td>
</tr>
<tr>
<td>La asistencia a clase no es necesaria, se puede suplir consiguiendo apuntes de los compañeros</td>
<td>2.58</td>
<td>1.326</td>
</tr>
<tr>
<td>Con estudiar una semana antes, es suficiente</td>
<td>2.34</td>
<td>1.312</td>
</tr>
</tbody>
</table>

**Tabla 15:** Valoración de alumnos universitarios sobre actitudes. Ruíz de Miguel y otros (2006)

2.14.3 Lo que no se olvida aun sin repasos

Otra de las cuestiones de extraordinaria influencia -refiriéndose al currículum oculto- para el futuro extraescolarizado del alumno, lo define Palacios (1988, 566), siguiendo a Illich, al afirmar que:

“(…) la influencia que este currículum oculto ejerce está más allá del control del maestro y de la planificación de los directivos. Graba de manera indeleble en las mentes escolarizadas el mensaje según el cual la escolarización es la preparación para la vida y lo que se aprende fuera de la escuela casi carece de valor y no merece la pena ser sabido. Las escuelas se sirven del currículum oculto para indoctrinar: enseñan,(...) el valor de ser enseñado -no de aprender- (…) enseñan que todo lo relativo a su educación lo deben decidir otros (…);en ellas [las escuelas] se trata y se transmite las cosas importantes y que toda cosa importante debe ir llevada de la mano de quien pueda señalarla; enseñan, por fin, a valorar el conformismo, a aceptar las jerarquías”.

El sistema anula la autonomía al impartir contenidos y conocimientos prefabricados, en gran parte artificiosos y con una infundada convicción de un encaje matricial del binomio enseñanza-aprendizaje. En consecuencia, la forma en la que se afronta el aprendizaje y el supuesto conocimiento que le precede es memorístico, insustancial, laxo, inconsistente y de trámite. Los conocimientos así adquiridos son impelidos a la hoja de papel en la evaluación con la misma premura con la que son evacuados de la memoria. Esta práctica incrustada en el quehacer cotidiano de la escuela, supone para Lobrot (1974b) un importante desequilibrio entre los recursos utilizados, tanto humanos como materiales, en el proceso de enseñanza y lo que se retiene y perdura de tal proceso; el resultado, para este autor, es un saldo altamente deficitario por su escasa rentabilidad académica y el elevado coste en lo personal que supone para el alumno la aceptación de que el esfuerzo ha de ajustarse a una actividad circunstancial y volátil. En el mismo sentido abunda el mismo autor (Lobrot 1983, 210) cuando afirma:
“La escuela no es un lugar donde el joven llega a su plenitud y satisface su curiosidad, (...) sino un lugar donde (...) deglute mediante la memoria unos conocimientos prefabricados, reducidos a meras informaciones, donde navega con vistas a los exámenes. Por otra parte, no retiene casi nada de este saber adquirido artificialmente, salvo cuando satisface accidentalmente auténticas aspiraciones. El resultado es que el joven construye en él sólidas defensas y resistencias respecto a la cultura, a causa de la infortunada experiencia que se ve obligado a hacer con ella”. (Subrayado en el original).

Una práctica muy habitual, y cuyas consecuencias no se consideran en el preciso momento en el que estas se realizan, suele ser la forma en la que se estudia -falto de toda estrategia-, por lo que la información así adquirida, dispersa y circunstancial, se mantiene el tiempo justo como para superar un examen, práctica que, reforzada por la superación del mismo en las circunstancias descritas, termina por convertirse en una forma de estudio habitual, desconectada de cualquier esquema previamente disponible (Marchesi, 2008). Estos sistemas de trabajo, cognitiva e intelectualmente deficientes, se adquieren por un proceso relativamente simple en el periodo escolar y tienden a repetirse, -como ya se ha comentado en varias ocasiones,- en situaciones similares, bastante más allá del tiempo y del contexto en el que inicialmente se produjeron.

Algunos de los trabajos realizados sobre el afrontamiento de estudio por parte del alumno con un estilo superficial o profundo (Marton y Säljö 1976a, 1976b; Pask, 1976; Entwistle, Hanley y Hounsell, 1979b; Biggs, Kember y Leung, 2001), han venido a ratificar la falta de estrategia, y su reiteración en el tiempo, para aquellos alumnos que no adquirieron dichos recursos intelectuales de forma adecuada durante el periodo escolar. Otros estudios sobre el por qué fracasan los alumnos se han centrado (Etxeberría y otros, 1987) en la percepción que los escolares tienen del ambiente (profesores, asignaturas...), en tanto que un sistema co-contextualizado del que forman parte y que suscita, inevitablemente, unas determinadas actitudes ante la enseñanza. En este sentido, Moral y Ovejero (2005) consideran que dichas actitudes están vinculadas a otros indicadores que las justifican y las refuerzan.

En cualquier caso, a modo de corolario, Feito (2000, 24), en una especie de alegato difícilmente refutable a la luz de la experiencia, concluye que “no se puede permitir que haya personas que después de haber permanecido como mínimo diez años en el sistema educativo sean analfabetos funcionales”. La contundencia de tal afirmación puede resultar altisonante, incómoda o un exabrupto discutible, pero en ningún caso indiferente o irrelevante y, desde luego, en cualquier caso, merecedora de una profunda reflexión.
2.15 TRANSFERENCIA, LO QUE QUEDA DEL PASADO

2.15.1 Aprendizajes muy poco efímeros

De las distintas acepciones que presenta el término “transferencia” según la RAE nos parece el más significativo la definición que alude a determinadas etapas precedentes de la vida de una persona como una “Evocación en toda relación humana, (...) de los afectos y emociones de la infancia”. La evocación de experiencias, el recuerdo del contexto en el que aquellas se desarrollaron y la impronta que dejaron -positiva o negativa, rara vez indiferente-, tienden a emergir cuando se dan una serie de circunstancias similares a las que recordamos, dotadas, en lo personal, de destreza o maestría o de impericia o incapacidad, aspectos estos que condicionarán nuestra posible inhibición o réplica según valoremos las probabilidades de éxito ante una posible respuesta. Estas actitudes, que se relacionan con los aspectos biográficos e históricos de cada persona, están sujetas a determinadas cargas emocionales que hacen tanto más vívido el recuerdo experiencial cuanto más negativo se evoque aquel.

Dada la importancia que para el presente trabajo representa la (pre)disposición de la persona adulta que retoma el estudio de forma regular con unos fines concretos y temporalmente delimitados, vamos a tratar brevemente las posibles actitudes que se adoptan al respecto, y que se encuentran precedidas por una serie de experiencias relacionadas con el periodo escolar obligatorio. La experiencia, como fenómeno subjetivo, puede entenderse, (RAE) como “Una circunstancia o acontecimiento vivido por una persona”. Desde un punto de vista clínico (Sandín y Chorot, 1986b), determinadas fobias (aversión, repulsión, manía, miedo...) se adquieren principalmente de modo directo, en tanto que experiencias de condicionamiento, o de forma indirecta, como experiencias vicarias o transmisión cognitiva de información.

La escuela utiliza metodológicamente ambos sistemas con cierta profusión durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, gran parte basado en sistemas de reforzadores positivos o negativos, sistemas de evitación o huida, cuando no directamente programas de intervalo o de razón más o menos encubiertos, más o menos intencionalmente aplicados bien, por ejemplo, a través de los sistemas de exámenes, bien en la aplicación de sanciones por el incumplimiento reiterado de las normas establecidas.

2.15.2 La experiencia automatizada

La actitudes que se adoptan respecto de determinadas tareas, acciones o decisiones, están condicionadas por una serie de elementos como la carga afectiva que, en positivo o negativo, con mayor o menor intensidad, se manifiesta, en forma de predisposición hacia el
objetivo actitudinal, (nueva situación de estudio, por ejemplo). Las actitudes para Pérez Juste y García Ramos (1986) están directamente relacionada con la experiencia previa y directa con el objeto hacia el que, a su vez, se muestra una determinada conducta relativamente predecible.

Si consideramos que una parte importante del tiempo que se permanece en la escuela está saturada de experiencias directas (asignaturas complejas, promoción de cursos, tipo de relación con los compañeros y/o con los profesores, exámenes…), sometidas, muchas de aquellas, a una importante carga emocional y que suelen resultar tanto más significativas, cuanto mayor dificultad se prevé en la superación de los objetivos o de las tareas presentadas. Extrapolada esta situación en el tiempo cabría preguntarse: ¿por qué la experiencia directa -predominante en la escuela- genera una serie de actitudes que hacen fácilmente predecible determinadas conductas? Fazio (1990) (en Worcchel, Cooper, Goethals y Olson, 2004, 150) considera que lo crucial en este proceso es la accesibilidad de la actitud, y define aquella como “la facilidad con la que una actitud viene a la mente. Las actitudes muy accesibles se activan de manera automática cuando se encuentra el objeto”. Muchas de las actitudes aprendidas en la escuela participarían de este principio de accesibilidad, ya que la mayoría de los aprendizajes, de una u otra manera, se han impregnado durante el proceso de un cierto automatismo basado, particularmente, en la repetición y el refuerzo.

La respuesta de un adulto ante una situación de aprendizaje no formal en una situación similar a la realizada antaño en la escuela, tiene grandes probabilidades, por la accesibilidad actitudinal inmediata a la que anteriormente aludíamos, de repetirse de forma muy similar a la aprendida en su momento. De hecho, por ejemplo, los cambios de la distribución del mobiliario de clase de forma no convencional, la utilización de recursos tecnológicos avanzados o la implantación de una metodología de trabajo colaborativa, suelen ser motivo de desconcierto inicial, cuando no de profundo desagrado o rechazo para muchos de los participantes en programas formativos para adultos. Por otro lado, los propios sistemas no formales de educación, mimetizando la práctica escolar reglada en la mayoría de sus aspectos, no hace sino reforzar, extraescolarmente, lo que la escuela durante años de prácticas repetitivas, ha convertido en una indeleble impronta.

De lo anteriormente expuesto podríamos deducir (Diges y Perpiñá, 2004, 255-256) que ciertas actitudes,

“(…) naturalizadas institucionalmente se constituyen en razonables buenos predictores de determinadas conductas donde la interrelación entre los aspectos cognitivos y la respuesta emocional (dos componentes actitudinales) no está nunca exenta de complejidad (…) a veces la emoción es una mala compañera de viaje de la memoria,”
sobre todo cuando la emoción es extremadamente negativa y la persona es la principal protagonista de la escena”.

Las experiencias directas -positivas o negativas- adquiridas durante un periodo de edad coincidente con la escolarización, en la práctica, resulta ser un momento particularmente sensible a la formación de actitudes ligadas a factores de personalidad. Según que circunstancias sean vividas con mayor o menor congruencia, pueden influir emocionalmente sobre posibles conductas futuras, puesto que el componente afectivo está vinculado a los sentimientos. Así, para Tomlinson (1984, 185): “La experiencia emocional se asocia frecuentemente con la realización o frustración de nuestros propósitos y objetivos, de modo que (...) las cuestiones motivacionales, cuestiones de preferencia, elección y rendimiento, (...) necesariamente incluyen la emoción como un ingrediente fundamental”.

Las experiencias directamente vividas en la escuela, desde esta perspectiva, se muestran, pues, como un poderoso condicionante motivacional, tanto más estimulante o inhibitor cuanto más se asocie la actividad con los sentimientos y emociones que aquella suscite ante situaciones similares a la formación de la actitud ahora emergente.

2.15.3 Entre el transfer académico y la transferencia academicista

Estas circunstancias extrapoladas a la forma en la que muchos alumnos han vivido su periodo escolar, más o menos gratificante, tienen un denominador común y es que se generan determinados hábitos de subsistencia y respuestas automatizadas ante situaciones que pueden resultar frustrantes -exámenes, bajas calificaciones, evaluación de conductas y comportamientos, preguntas directas del profesor, exposiciones en clase no deseadas ante los compañeros, lecturas obligatorias…- por lo que, probablemente, ante situaciones análogas en otros contextos y circunstancias, se muestre cierta predisposición de huida o evitación por similitud con aquellas experiencias anteriores que resultaron poco gratificantes. Esta oposición o rechazo, en última instancia, se conformarían como una transferencia emocional de aprendizajes previos, escasamente relacionados con el concepto de transfer académico vinculado a aspectos fundamentalmente cognitivos.

En este sentido cabe suponer que las instituciones educativas, los docentes o cualesquiera de los agentes que intervienen en el proceso formativo, realizan sus funciones con la idea implícita de que los conocimientos que facilitan deberían servir para poder aplicarse, como un aprendizaje previo, en situaciones nuevas y en contexto donde actuarían como facilitadores de otros aprendizajes. Estas experiencias previas de transfer que podrían denominarse “ortodoxas”, en tanto que se centran en lo sustancial del aprendizaje, se evocarían, supuestamente, por contigüidad, en situaciones transferencialmente favorables; sin embargo, por
la escasa capacidad discriminatoria sobre lo holístico de los distintos aprendizajes que se producen en un contexto multifactorial, no se podría predecir que tipo de aprendizajes quedan particularmente comprometidos ni, llegado el momento, el grado de preeminencia de unos sobre otros.

Un contexto de aprendizaje carece de asepsia y no puede, como se ha comentado anteriormente, garantizar la exclusión de otros aprendizajes -positivos o negativos-, pero en cualquier caso inextricablemente unidos a procesos emocionales y cuya posible respuesta en un futuro contexto de reproducción quedará, previsiblemente y en gran medida, condicionada por la valoración personal que le prestemos a dichas experiencias emocionales. En definitiva, habría que considerar que entre la enseñanza intencional y el posible aprendizaje forzoso queda un intersticio que se salva de formas emocionalmente diferentes para cada individuo, y que se resuelven en situaciones similares, igualmente, de forma personal. En esencia, el proceso anterior sería el resultado de dos extremos -lo que se aprende y el cómo se aprende- conexiones por la propia experiencia personal del proceso de aprendizaje.

Comprobamos, pues, que el transfer es un proceso complejo y que puede ser entrenado consciente o inconscientemente. Formalmente, constituiría un proceso (Lee, 1998) por el que un determinado aprendizaje o conocimiento previo realizado en un contexto y tiempo concreto, puede extrapolarse o servir de base a otros aprendizajes o conocimientos posteriores en otros contextos diferentes. Si bien la motivación del alumno es una condición indispensable para el aprendizaje y posterior transfer a otras situaciones, distintos estudios (Carpintero 2006, 106) parecen indicar que la situación estanca entre áreas de aprendizaje y la escasa interrelación entre materias y entre estas y la realidad cotidiana del alumno, constituyen la principal barrera para que estas transferencias de aprendizaje puedan tener éxito. Uno de los problemas puede deberse a la fragmentación formal del propio currículum, así, para esta autora: “Es posible que la realidad del currículum de la etapa de Secundaria, presentado en ocasiones de forma fragmentada, con mínima relación inter-áreas, esté aumentando la percepción del alumno sobre la limitada aplicabilidad de los contenidos”. A ello contribuye activamente, la fragmentación y parcelación de las materias como elementos intrínsecamente suficientes, la superficialidad en el tratamiento de gran parte de los contenidos, por la extensión y obligatoriedad curricular, y la escasa estimulación para realizar aprendizajes profundos más allá de la inmediata proyección que se suele agotar en la expresión escrita del inminente examen. Para Carpintero y Beltrán (2010, 449) el alumno se beneficiaría si pudiera:

“(…) trabajar de forma abstracta de modo que pueda aplicar lo que aprende en nuevas situaciones.”
Por ello, el transfer se configura como un proceso esencial en el aprendizaje, pues permite aplicar aquello aprendido inicialmente en un contexto a nuevas situaciones, ya sean éstas cercanas a la situación de origen (near transfer) o alejadas, de tal forma que se exige la aplicación del principio común que comparten ambas (far transfer).

Sin embargo, este proceso necesario no siempre se produce y es frecuente que los aprendizajes queden anclados al momento y contexto en el que fueron aprendidos, limitando así sus posibles oportunidades de aplicación”.

De lo anteriormente expuesto, podríamos concluir que las características definitorias inherentes al transfer representarían un continuo, tanto durante el periodo escolar como en el mundo laboral. Desde esta perspectiva es necesario plantearse varias cuestiones: ¿determinados aprendizajes que se realizan en la escuela -al margen de lo académico- y que son sancionados positivamente por aquella podrían considerarse implícitamente un transfer? ¿Determinados comportamientos ante el estudio (memorización, dependencia directiva del profesor, superar evaluaciones con escasos conocimientos…) pueden considerarse como elementos de transfer? ¿En qué momentos, contextos o circunstancias podrían manifestarse este tipo especial de transfer? ¿Y las conductas aprendidas (formal, no formal o informalmente) relacionadas con el contexto escolar, y más concretamente con el estudio, pueden ser objeto de transfer?

Este supuesto parte de la linealidad del aprendizaje previo, en tanto que facilitador de otros aprendizajes. El pensamiento se puede entrenar en determinadas habilidades. Esta faceta se hace más importante, si cabe, cuando el mundo actual (Carpintero, 2002) está sometido a cambios rápidos en los sistemas productivos, nuevas tecnologías y un perfil de profesional flexible y adaptativo. Olton y Crutchfield (1969) (en Tomlinson, 1984, 165) por su parte sostienen que: “Una educación sin esta clase de instrucción producirá adultos que eventualmente estarán destinados a verse inutilizados por sus propios patrones obsoletos de pensamiento y por lo inadecuado de su conocimiento, a verse confundidos y agobiados por la cambiante sociedad del futuro, en la que no sabrán cómo participar”.

Si consideramos que la educación obligatoria tiene como finalidad educar para la vida, más allá de la función instrumental de los conocimientos transmitidos en el sistema escolar (Blanco y otros, 2009), como garante de asunción de responsabilidades -“obligación de responder ante ciertos actos o errores”, (tercera acepción de la RAE), podríamos aventurar que dichas obligaciones quedarán exentas de la vida cotidiana de muchas de las personas que han aprendido durante muchos años, que solo se da una respuesta personal cuando hay una pregunta ajena; una interpelación eventual y transitoria que, a fuerza de no ser vivida como propia, se satisface, con lo que según Ortega y Gasset (1968, 90) “(...) buenamente encuentra en su cabeza (...) sin previo esfuerzo en su mente”, lo ya pensado por otros. Esta posible falta de autonomía intelectual, quizá tenga su origen en lo que Feito (2000, 9) define como una perversión del sistema, toda vez que:
“(…) el paso por la escuela ha de ser tan gratificante que induzca a las personas a ser conscientes de que siempre estamos aprendiendo, (...). Por desgracia nuestra escuela más bien consigue lo contrario: un inútil aprendizaje de los nombres de autores y de sus obras que rara vez conduce a la lectura autónoma, una sorprendente incapacidad para aplicar los conocimientos aprendidos a las situaciones cotidianas. En definitiva, una triste sensación de haber acudido a la escuela a perder el tiempo y a acumular, en el mejor de los casos, una credencial tras otra”.

2.16 A modo de síntesis

En este capítulo hemos revisado, de forma necesariamente sintética, aquellos aspectos que consideramos relevantes para la investigación que nos ocupa. El núcleo central del estudio se ha dirigido a intentar poner de relieve la posible influencia que puede ejercer la escuela en determinadas actitudes relacionadas con los procesos de aprendizaje del adulto, cuando este ha de enfrentarse a situaciones similares a las que se han venido propiciando en el sistema educativo.

Hemos descrito, de forma general, cómo surge la escuela, plegada a una necesidad paliativa y circunstancial, al rebozo del cambio de un nuevo orden social liderado por una burguesía emergente especialmente orientada a un sistema productivo en el que el hombre y la máquina forman parte de la misma fuerza de una incipiente industria. En este proceso van apareciendo nuevas instituciones especializadas, o se modifican las ya existentes, a la medida de sus necesidades. La escuela en este entramado ocupa un lugar preeminentemente instrumental, con un destacado papel ideológico en lo social y propedéutico en cuanto a la preparación de mano de obra fabril se refiere. Esta función, intencionalmente provechosa para sus valedores, encaja en una lógica de maximización de los beneficios tal y como sostiene Reimer (1974, 87): “(…) las instituciones tradicionales siempre se administraron abiertamente para beneficio de sus administradores”. Así, la escuela, como un subsistema de quienes ejercen el poder, no es una excepción.

Las críticas a la escuela arrecian desde dentro y desde fuera de la institución, la cual, anclada en el tiempo, parece mantenerse en el anacronismo como una forma de recreado hacer diario. En este sentido, la escuela se ha anquilosado en una disfuncionalidad basada en la verticalidad de sus acciones (lo impuesto) y en la horizontalidad un tanto laxa de sus actividades (los medios de que se vale para reforzar la verticalidad). La contradicción y su parte más sustantiva, la incongruencia, se encuentra en las propias instancias oficiales que tratan los problemas de fondo con la afabilidad y benevolencia del que juzga su propia obra, en tanto que el reflejo que llega por valoraciones externas -PISA y otros informes-, si se consideran relevantes a algún efecto apuntan, sensu stricto, en el sentido contrario.
Capítulo 2 Un paseo por la escuela

Una de las más graves consecuencias de que el sistema se encuentre lastrado es que se sigue considerando que escolarización y educación son una misma cosa; que la educación consiste en la adquisición de datos, a veces tan extensos como dispersos, y la credencial que los certifica. Este quehacer habitual ha tenido continuamente una réplica de aquellos sectores reformistas que, en definitiva, ven en la escuela un sistema selectivo e injusto donde el adolescente termina por formarse una determinada imagen sobre un sistema, no pocas veces desdénoso y al que intimamente, por contraprestación, en tanto que alumno, repudia.

La supuesta neutralidad de la escuela como institución que justiprecia el esfuerzo y confiere al alumno evaluado un determinado estatus en forma de cifra o letra -en cualquier caso un signo, una marca, un atributo-, queda continuamente al descubierto, ya que, en su génesis se encuentra ideológicamente condicionada por los intereses de determinados grupos de presión, con medios y recursos suficientes para hacer valer sus particular visión social, económica o laboral, materializada en forma de valores. En todo este proceso cobra especial relevancia lo que se ha denominado como “aparatos ideológicos del Estado”\(^\text{37}\) (AIE). Así, por ejemplo, el aparato Estado-familia y el aparato Estado-escuela forman un tándem supuestamente indisoluble en una relación aparentemente osmótica. Sin embargo, el desequilibrio que la capacidad de imposición y/o control otorga nítidamente a una de las partes, convierte tal relación en un consorcio de intereses, en un funcionamiento delegado y con un poder de negociación restringido.

Metodológicamente la escuela sigue asentada en procesos ancestrales de exposición experta, selección de lo “importante” en cuanto a contenidos y memorización de aquellos para reproducir vía examen. La escasa, cuando no nula, participación del alumno en la construcción de su propio aprendizaje, constituye, de hecho, otro sistema sutil de condicionamiento, pues el profesor tiene la potestad exclusiva de decidir a quién, cuándo y cómo se dirige, además de haber seleccionado previamente el tipo de pregunta para que, por fin, el alumno busque, no cualquier respuesta si no “la respuesta”, aquella que el experto espera escuchar. La irreflexión y dependencia así premiada tiende a automatizarse y eclosionar en situaciones similares cuando la ocasión es propicia. Todo este proceso está jalonado de hitos que, en forma de evaluación, certifican, temporal y formalmente al menos, la adquisición de conocimientos que, en tanto cuantitativos, son supuestamente mensurables y objetivos. Calificar y clasificar se convierten, con este tipo de prácticas, en conceptos con un alto grado de sinonimia. Por último, el rendimiento “efectivo y satisfactorio” así medidos, hacen que la consistencia de los

\(^{37}\)Para el caso hemos tomado referencialmente la definición que Heller (1974, 142) hace del Estado como: “Unidad de dominación, independiente en lo exterior e interior, que actúa de modo continuo, con medios de poder propios, y claramente delimitado en lo personal y territorial”.
Capítulo 2 Un paseo por la escuela

conocimientos persistan temporalmente en el acervo personal del alumno, poco más allá de lo que dura la realización del examen.

Pese a que los sistemas educativos tienden a agotar todos los recursos puestos a su disposición, existe un marcado desequilibrio entre los gastos y la eficiencia del sistema, entre la inversión y el rendimiento; al menos así parece ponerlo de manifiesto indicadores como PISA, si bien la intencionalidad propedéutica de corte economicista confieren un importante sesgo a este tipo de informes al obviar otras capacidades menos instrumentales del alumno. En los resultados obtenidos en estos estudios, el sistema español se muestra comparativamente ineficiente a la hora de cubrir determinados objetivos, pese a tener una menor ratio alumno-profesor y que la edad de estos -en tanto que aval de experiencia docente- se mueva en cifras próximas al resto de los países.

Algunos de los estudios más relevantes han venido a mostrar el papel que juega el profesor en el sistema como colaborador necesario -en el sentido de cómplice, voluntario o involuntario-, pero en cualquier caso como un elemento particularmente importante de transmisión de valores, más allá de los conocimientos estrictamente curriculares. La actividad docente no pocas veces se encuentra en una encrucijada, atrapada entre parámetros antifibológicos, por una parte debido a la propia formación previa del profesor, previsiblemente vinculada al marchamo de “buen alumno” durante su etapa escolar y, por otra, a una particular escala de valores adquiridos y que intergeneracionalmente son inevitablemente cuestionados, por anacrónicos, en la práctica docente diaria. Por otro lado, la percepción que tienen los alumnos de los profesores es poco o nada conocida por estos, limitándose en la mayoría de los casos a impartir, en el aislamiento del aula, reiterativamente, una misma materia con una misma metodología, indistintamente de que los resultados apunten, si es el caso, a lo inconveniente del procedimiento seguido. Por último, los propios modelos administrativos, altamente intervencionistas, propician una serie de normas preceptivas no escritas -corporativamente autoproteccionistas-, en una defensa a ultranza de determinados intereses comunes que se materializan en acuerdos tácitos, no escritos pero vinculantes, como la no interferencia o intromisión en la tarea de cada docente en su ámbito de actuación; lo que en la práctica profesional se convierte en una yuxtaposición con escasa o nula orientación hacia objetivos comunes o el intercambios de experiencias.

El llamado, genéricamente, fracaso escolar es un fenómeno que se escapa a cualquier tentativa de definición desde una perspectiva unifactorial. Son muchos y distintos los elementos que intervienen en un proceso que se consolida y se vuelve ostensiblemente más visible en la medida en la que se avanza por los distintos niveles del sistema educativo. Una de las
Capítulo 2  Un paseo por la escuela

consecuencias -ni la última ni quizás la más importante para ese momento- suele ser que, de hecho, gran parte de los alumnos abandonan un sistema percibido como ajeno y del que dejaron de formar parte en algún momento por diversas circunstancias. Este fenómeno, estadísticamente tratado en forma de tasas de abandono o tipologías de alumnos que no superan los niveles previstos, conforman un corolario que, en el discurso oficial y a modo de epílogo, concluye, indefectiblemente, en la necesidad de superar los elementos discriminatorios del sistema que propician estas situaciones, en tanto que las cifras, curso tras curso, presentan una realidad prácticamente invariable.

No obstante lo anterior, e incluso en el caso de aquellos alumnos que la escuela conceptúa como exitosos, esta puede representar un lastre, ya que la curiosidad o los aspectos creativos no tienen especial predicamento -más bien al contrario- entre las actividades prioritarias en el programa escolar. Existe una acusada disfuncionalidad entre lo que el alumno puede llegar a realizar y el mensaje limitado que recibe de la escuela. Muchos adultos parecen haber interiorizado tal mensaje, equiparando un aprendizaje instrumentalizado con el conocimiento personalmente valioso. Desde esta perspectiva, cualquier aprendizaje y el conocimiento que del mismo se deriva, por su propia experiencia escolar, se aprecia como un producto devaluado.

En la escuela, los compañeros (Woods, 1990, Cassidy, 1999) parecen ser uno de los elementos de mayor atractivo durante el tránsito escolar. Los alumnos suelen tener en alta estima la compañía selectiva, por afinidad, de sus iguales a la par que con ellos van consolidando creencias y formas de actuación compartidas como una forma particular de socialización. Esta socialización escolarmente se da, al menos, en dos niveles: uno sería la construcción e identificación con su papel dentro del grupo, relativamente informal, y al que contribuyen activamente los componentes del propio grupo; y un segundo nivel que es la jerarquización formal de la institución, y al que contribuye, con igual actividad, la escuela donde, además, tales grupos se diluyen. Esta organización y estructura que proporciona el tránsito por la institución escolar se repetirá, posteriormente, en el mundo laboral. También en la escuela el alumno aprenderá que en ese mundo laboral se puede obtener un mejor posicionamiento en función de las credenciales -tantas más horas, tanto más créditos- obtenidos en el sistema. El tránsito al mundo adulto, laboral y social, y la función conciliatoria que desarrolla la escuela en ese sentido se prolongaría en el sistema educativo tanto más tiempo

38Si bien este argumento se esgrime favorablemente en cuanto a posicionamiento ventajoso en el mundo laboral, suele ser bastante más frecuente -por distintas motivos que trasciende la intención de este comentario- que se dé el efecto contrario, donde un candidato a un puesto de trabajo minore intencionalmente el currículum para poder acceder, al menos inicialmente, a dicho puesto.
Cuanta más capacidad de lucro cesante o, en definitiva, más recursos pueda agotar en la escuela dicha sociedad.

Alguna de las causas que producen mayor incomodidad en la escuela en general y en el aula en particular, están ligadas al principio de incertidumbre y al proceso de innovación que se circunscribe a cualquier manifestación creativa, más allá de los eventos puntualmente ceñidos al calendario escolar. La placidez, el sosiego y la tranquilidad que proporciona todo proceso continuista, está en clara contradicción con la necesidad de actualización y adaptación que requiere una sociedad cada vez más tecnológicamente ensamblada. La tecnología en las aulas -supuesto que estas se contemplan- y según que concepción se tenga de las TIC, puede aplicarse de forma subsidiaria, metodológicamente inconexa con la realidad en la que se mueve el alumno, o como un auxiliar didáctico de primer orden. La utilización de la NNTT se puede mover, a su vez, entre lo anecdótico y lo circunstancial, bien por falta de equipamiento dependiente de los medios y recursos con los que las administraciones tengan la voluntad de dotar, bien por falta de preparación específica de los docentes en estas tecnologías, bien por ambas razones. En cualquier caso, con la falta de utilización de estos sistemas, se pierde algo más que la integración en el mundo actual de la escuela al limitar la posibilidad de autonomía intelectual que proporciona estas tecnologías y que en la práctica constituyen una de las bases del autoaprendizaje.

La escuela, para el movimiento desescolarizador, supone un objeto de debate que se agota inmediatamente, puesto que al ser una institución propiciada por el Estado, se impregna de la lógica intervencionista de este. La institución escolar como tal, desde la perspectiva desescolarizadora, sirve a una serie de intereses, particularmente de adoctrinamiento, que se muestran necesariamente divergentes con otros intereses educativos afines a la educación familiar o de grupos con intereses comunes. Al frente de estos movimientos se ponen -a mediados del pasado siglo XX- una serie de autores que critican la legitimidad del Estado más allá de proveer de medios y recursos la obligatoriedad del sistema para todos por igual. Por su parte, otras voces, discrepantes con las propuestas desescolarizadoras, basan sus principales argumentos en la necesaria igualdad de oportunidades como un elemento irrenunciable de justicia social para los más desfavorecidos, además de ser el medio más adecuado de preparar individuos conscientes del tipo de sociedad en el que vive y consecuentes con la sociedad en la que convive. Un punto de inflexión común, y en el que parecen coincidir tanto los detractores de la escuela convencional como sus partidarios, -si bien con distinta lógica- es que una parte muy importante de la visión del mundo que acompaña durante el resto de la vida a los adultos ha quedado significativamente vinculada a muchas de las prácticas escolares. En este sentido, desde el interés mostrado por el profesor sobre los posibles problemas personales de sus
alumnos, el trato recibido por aquellos en el aula, la experiencia en los exámenes, o determinados valores, por ejemplo, han ido generando un sistema de creencias y actitudes particularmente vividas en la escuela y vividas personalmente con distinta intensidad y, generalmente extrapoladas con posterioridad a otras situaciones y circunstancias fuera del recinto escolar.

La escuela transmite -transfiere- el mensaje de que es poseedora de los principales saberes, o cuanto menos de los necesarios para desenvolverse con suficiencia fuera del sistema escolar. Este mensaje de finitud académica suele ser interpretado en el sentido de que la propia formación está en manos de otros, durante un tiempo concreto y en un contexto determinado. La escuela no suele proporcionar incentivos ni oportunidades para orientar al alumno hacia la construcción personal del aprendizaje. El autoaprendizaje es un concepto de escaso calado y menor recorrido en el perímetro formativamente delimitado del, a su vez, limitado recinto escolar.

Por otro lado, los contextos de aprendizaje carecen de la pretendida asepsia de la que profesionalmente no pocos docentes suelen hacer gala, en tanto que la materia de aprendizaje, encapsulada, supuestamente esterilizada, se transmite libre de contaminación; los elementos ambientales que desvirtúan refractariamente el mensaje no parecen formar parte del mismo, son circunstanciales, una variable ignorada -que no desconocida- entre la que se abre paso el discurso formal. Probablemente, la escasa aplicabilidad de los conocimientos así adquiridos los convierten en productos perecederos; sin embargo, no parece ocurrir lo mismo con el aprendizaje -más propiamente la forma en la que este se realiza- que subyace más allá de lo espacio-temporal y efímero de dichos conocimientos. Lo aprendido en estas circunstancias hace que, posteriormente, muchos adultos consideren lo insustancial de cualquier tipo de conocimiento que con apremio, generalmente profesional y estrictamente puntual, se vea obligado a emprender.

La transferencia así adquirida, sobrepasa los límites de la materia curricular para convertirse en una forma de hacer, en una forma peculiar de afrontamiento en otros contextos de reproducción. Si como afirma García Aretio y otros (1998, 19) “(...) los anhelos humanos se multiplican al compás de los logros”, habría que considerar, igualmente, si la reproducción de modelos de aprendizaje escasamente eficientes, reflejo de experiencias escolares anteriores, no producen en dichos anhelos, justamente, el efecto contrario.
CAPÍTULO 3

LAS TIC EN FORMACIÓN: CONTEXTOS, CARACTERÍSTICAS Y COMPONENTES

3.1. Productividad y consumo: el haz y el envés ................................................................. 224
3.2. El aprendizaje a lo largo de la vida ............................................................................ 230
3.3. Tecnología y procesos formativos ............................................................................. 239
3.4. Profesores y tecnología ............................................................................................... 260
3.5. Adultos ........................................................................................................................ 271
3.6. Alumnos ...................................................................................................................... 278
3.7. A modo de síntesis ...................................................................................................... 286
CAPÍTULO 3

LAS TIC EN FORMACIÓN: CONTEXTOS, CARACTERÍSTICAS Y COMPONENTES

“La tecnología es la respuesta. Pero…¿cuál es la pregunta?”
(C.Price)

El cambio de paradigma que sitúa al alumno adulto en el centro del proceso de su propio aprendizaje, unido a la falta de competencias y/o habilidades cognitivas constituye el desencadenante del afrontamiento desequilibrado entre la intención y el logro real, entre la vehemencia del deseo y lo sustancial del resultado. Muchos de estos aspectos solo pueden explicarse retrospectivamente desde la compleja interrelación de los componentes del sistema en general (figura 3) y la utilización particular que de las aulas informáticas, aulas informatizadas o, simplemente, aulas con ordenadores realizara, en su momento, el profesor más o menos tecnológicamente capacitado, más o menos cibernéticamente converso.

Figura 3: Interrelación entre variables.
3.1 PRODUCTIVIDAD Y CONSUMO: EL HAZ Y EL ENVÉS

3.1.1 Los antecedentes inmediatos

Generalmente existe una constante de causalidad en las distintas cuestiones que se abordan para el estudio - sean de tipo cultural, social, político, económico, etcétera-, y cuyos efectos no pueden entenderse fuera de las causas que inicialmente los provocaron. Este enraizamiento contextual sigue actuando en el tiempo, probablemente con más desmesura de la que habría cabido vaticinar en sus orígenes. Este fenómeno se manifiesta, particularmente en las últimas décadas, con la eclosión de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación (TIC), con diferente implantación en los distintos ámbitos de la estructura social a la que sirve -y de la que se sirve- el nuevo paradigma de la actual economía global.

A partir de los años 90, las TIC alcanzaron su máximo desarrollo como un fenómeno ligado a un nuevo orden cultural, económico, tecnológico, político y, sobre todo, de economía de mercado (Ruiz Palmero y otros, 2010), propiciado por un proceso de globalización mundial que, en lo económico, supuso una apertura al movimiento libre de capitales, en tanto que en lo cultural, social y laboral, se abría paso a través de Internet, un sistema de telecomunicaciones rápido, económico y eficaz, sustentado en el desarrollo de potentes herramientas que facilitaron la intercomunicación e interdependencia entre países y ciudadanos de todo el mundo.

La eliminación de fronteras para el movimiento de capitales, trajo consigo una serie de exigencias para aquellos países que pretendían instaurar un sistema neoliberal de mercados, entre los que el control social, el consumo y la producción jugaban un papel de primer orden; si bien estas circunstancias ya tenían, como veremos seguidamente, unos antecedentes inmediatos.

3.1.2 Tecnología o el maquinismo moderno

En la década de los años 70, el informe Nora y Minc\(^{39}\) adelantaba las bases de las políticas y estrategias que en materia de información y comunicaciones, realizarían en décadas posteriores los gobiernos occidentales a fin de dinamizar la economía y la productividad. En este sentido, Area (2005, 177-199) encuentra cierto paralelismo entre el fenómeno de la informatización de la sociedad y los fines que se persiguen con la informatización de las escuelas, con marcados tintes economicistas y de adecuación al mercado, toda vez que “(...)\(^{39}\)El Informe Nora-Minc es el resultado del trabajo realizado por Simon Nora y Alan Minc, por encargo del gobierno francés, en 1978. En dicho informe se desarrollaba un proyecto que cruzaba la informática y las telecomunicaciones, y se adelantaba una década a la utilización masiva de Internet. Este informe se basaba, fundamentalmente, en la necesidad de incrementar la productividad.
Convirtiendo a las escuelas en espacios más eficientes y productivos, (...) y preparar a los alumnos para la actividad profesional del futuro".

El sistema productivo, al que se vincula el nacimiento del sistema educativo moderno, parece haberse prolongado en el tiempo y ha acabado formando parte de la propia razón y significado de su existencia. Para este mismo autor, este fenómeno se justificaría por un proceso adaptativo impuesto a la escuela como un tránsito hacia el mundo laboral, así: “Del mismo modo que la revolución industrial requirió la alfabetización de los trabajadores manuales para que utilizaran las máquinas en las fábricas, la revolución informática requiere también de un nuevo tipo de alfabetización vinculada con el uso de las tecnologías digitales”.

Sin embargo, la experiencia no parece ratificar que esta nueva alfabetización, dirigida a cubrir las necesidades productivas en un mundo tecnologizado, hayan traspasado el umbral de los planteamientos teóricos en los que se sustentan dichos supuestos, mientras que las necesidades formativas y de adaptación que demanda el mundo laboral son una constante que difícilmente se ve satisfecha desde los supuestos que promueve la escuela.

Probablemente, una de las causas que inciden en lo anteriormente expuesto sea la práctica escolar predominante, orientada a la incentivación de logros a corto plazo, con objetivos y aprendizajes con un alto grado de concreción y, generalmente, descontextualizados. Estas circunstancias generan, inevitablemente, una cultura formativa cortoplacista y en clara contradicción con los principios que rigen la necesidad de la formación continua, del aprendizaje permanente, del conocimiento y el saber como un acervo personal.

Los aprendizajes previos, a los que hemos aludido con cierta frecuencia, suelen condicionar los distintos modos con los que se afrontan las situaciones nuevas para las que no se tiene una respuesta adecuada ante las exigencias de versatilidad que rigen el mundo laboral, por lo que aflora el desfase entre conocimientos adquiridos en el ámbito escolar y los exigidos en aquel (Majó, 2000). Generalmente, en el mundo empresarial, la predisposición al cambio supone la supervivencia, en tanto que la supervivencia de la escuela parece depender, precisamente, de que no se produzcan cambios.

### 3.1.3 El precio de la información: lo que vale y lo que cuesta

Desde que Internet dejó de ser un elemento técnico privilegiado en manos de científicos e intelectuales, existe una opinión generalizada sobre el avance que este fenómeno ha supuesto en la libertad de expresión y la comunicación colectiva; si bien muchas de las cuestiones planteadas sobre la accesibilidad a distintos recursos comunicacionales como medio de
expresión, se corresponden más con una mitología, particularmente alimentada desde determinados sectores donde la colectivización del pensamiento -feudo hegemónico tradicionalmente de la televisión-, se está abriendo paso a través de la tecnología en la Red como un nuevo y sofisticado sistema de control social, en un nivel tecnológicamente más abierto y asequible para grandes sectores de la población.

Ante esta nueva situación, la escuela se encuentra, pues, en una nueva encrucijada donde, por un lado, no puede inhibirse de una realidad que impregna a la sociedad -y por extensión a su sector más vulnerable que son los adolescentes- y, por otro, la dificultad y lentitud adaptativa que tradicionalmente ha demostrado esta institución para dar respuestas ajustadas a la realidad circundante. Si bien es cierto que las TIC han irrumpido en las aulas con cierta profusión en la última década, Aparici (2002, 14) sostiene que, no obstante, la “(...) facilidad de las comunicaciones por si sola no cambia la educación”. Por tanto, no se trataría tanto de plantear un debate sobre las bondades o limitaciones de las TIC en la formación y el papel de la escuela, cuanto de saber en qué tipo de debate se ha de situar la escuela para que utilice las tecnologías como un recurso de aprendizaje enriquecedor, eficiente e integrador para un alumno que ha de aprender a mostrarse especialmente crítico ante las directrices de las grandes empresas de comunicación (Salinas, 1998), especializadas en el entretenimiento y el ocio, en la segmentación de audiencias y en los medios de control de las mismas subyugadas, rendidas al espectáculo colorista y servicial de un particular fán culo electrónico.

El sistema de comercialización del producto genérico que se denomina información y que forma parte de un sector industrial altamente competitivo (ocio, telecomunicaciones...) y cuya economía depende, en gran medida, de la cantidad -y no necesariamente de la calidad- de información que pueda ponerse en el mercado, genera una fragosidad informativa sin precedentes. El exceso de información resultante de estas políticas comerciales de omnipresencia social, genera una especie de laberinto en el que, supuestamente, la escuela debería de actuar a modo de hilo de Ariadna. Area (2005, 147) lo expresa en los siguientes términos:

“Nuestra sociedad occidental contemporánea se caracteriza, entre otros rasgos, por ser una civilización con un alto desarrollo tecnológico e informativo. Los mass media (...) [y] los medios informáticos (...) son parte integrante de nuestra cultura y estilo de vida. La escuela no puede sustraerse y mantenerse indiferente ante dicha realidad. Ello significa que no solo debe incorporar dichas tecnologías para una mejora e innovación metodológica (...), sino que ha de asumir el reto de preparar y formar a los alumnos para interactuar con los medios de comunicación social y nuevas tecnología en su vida cotidiana”.

Aparici (2002) califica esta confusión que causa lo informativamente profuso, como una de las mitologías de nuestra época al confundir lo más con lo mejor, lo abundante con lo
Capítulo 3 Las Tic en formación: contextos, características y componentes

fecundo. La información, en definitiva, se convierte en un elemento de consumo más, sujeta a un proceso de industrialización. Así, para Area (2004, 19): “La información se ha convertido en un producto o materia valiosa sometida a procesos de generación y difusión industriales similares a los que se utilizan con cualquier otro producto”.

Las tecnologías se convierten en algo “natural”, si bien, en tanto que la distribución de esta mercancía que hemos denominado información, transita por canales (autopistas de la información) que cobran siempre peaje. Ninguna tecnología, y menos aún quienes tienen la capacidad, los medios y los objetivos comerciales para implementarlas, pretende actuar en el vacío. En este sentido Bautista (1994a, 68-69) alerta sobre la necesidad de pensar nuevamente, de forma crítica sobre los medios debido a la “(...) obligación de dudar, cuestionar y reflexionar sobre los significados mayoritarios con que son contemplados [dichos medios] dentro de la cultura tecnológica y llegar a entender otra de sus posibles funciones”. Desde este análisis crítico, algunas de las reflexiones que surgen sobre el uso de estos medios, son la utilización hegemónica vehicular de estos recursos como medio de difusión de “la verdad”, de “las verdades” del poder. Dichos recursos nunca son neutrales y focalizan dichas “verdades” de una forma particular, y se transmiten a los usuarios como las únicas posibles, en tanto en cuanto magnifican u ocultan determinadas partes de “otras realidades”, perjudiciales -por contradictorias o inconvenientes- con el propio sistema económico y social en el que se desarrollan y prosperan estos medios.

Por tanto, parece más necesaria que nunca una formación en y con las TIC como una forma de control sobre las posibilidades y limitaciones de las mismas. Fomentar posicionamientos suficientemente compactos y arraigados que permitan mantener un juicio crítico orientado al uso racional de estas tecnologías como herramientas de crecimiento y emancipación, más que como instrumentos generadores de dependencia y servidumbre. Generalmente, todo lo anterior choca con los presupuestos básicos en los que la propia escuela se mueve, en tanto que permanece refractaria a la introducción de la crítica en sus quehaceres diarios, por lo que, desde esta perspectiva, la continuidad del sistema parece estar garantizada.

3.1.4 La parte ciega o Yohari en tecnología

La tecnología, como se ha apuntado anteriormente, no es inocua, ni neutra, ni carente de intereses, por más que venga precedida de discursos socialmente bene factores. Los individuos, transmutados en usuarios, han de ceñirse a unas reglas predeterminadas que, intangibles, se incorporan a lo cotidiano. Paradójicamente, dada la intangible virtualidad del medio utilizado, la tecnología que facilita el intercambio de información y la interrelación comunicacional
multidireccional, genera un gran control social basado en el estudio y análisis de datos que orientan necesidades, -manifestas o potenciales-, y sobre cuya supuesta aquiescencia cabría plantearse algunas dudas razonables. Para Area (2005, 199) los principales activos macroeconómicos de las grandes empresas no se encuentran actualmente en las materias primas tradicionalmente extraídas de la naturaleza, sino en:“(...) algo tan artificial e intangible como es la información. La banca y las organizaciones financieras (...); las empresas de servicios informáticos (...); las industrias de telecomunicaciones; así como empresas de comunicación y entretenimiento son los sectores industriales que utilizan la información como la materia prima de sus productos”.

Por su parte Aparici, (2002, 16-17) sostiene que la pérdida de la privacidad y una más que notable diseminación de referencias personales registradas -sin constancia del hecho- permite hablar con propiedad “(...) de la sociedad de la vigilancia a través de tarjetas de crédito o de cámaras distribuidas en todos los puntos de la ciudad”. En el mismo sentido abunda Area (2004, 2005, 71) para el que “(...) uno de los efectos de las TIC sobre nuestra vida cotidiana es que las mismas provocan la pérdida de la privacidad o vida íntima de los individuos que queda expuesta a la mirada ¿malévola? de cualquier individuo u organización”.

A diferencia de generaciones anteriores, actualmente los alumnos se insertan en una sociedad mediatizada por sistemas audiovisuales y digitales, cuyo atractivo y espectacularidad, subyugan voluntades. Ante esta tendencia consumista, cuando la escuela se aventura e incluye -inducida las más de las veces- las nuevas tecnologías en su ámbito de actuación, parece atender más a una demanda formal que a una verdadera intencionalidad de posicionamiento crítico ante un fenómeno clientelar de mercadotecnia sin precedentes.

Esta intencionalidad educativa en la que se han puesto altas expectativas, al igual que ocurriera en ocasiones anteriores con el advenimiento de otros cambios más o menos dramáticos, constituyen para Sancho Gil, (2006, 22-23) un capítulo más en la historia reciente de la educación plagada de,

“(...) promesas rotas*, de expectativas incumplidas, generadas ante cada nueva ola de producción tecnológica (...) [donde] la principal dificultad para transformar los contextos de enseñanza con la incorporación de tecnologías diversificadas de la información y la comunicación parece encontrarse en el hecho de que la tipología de enseñanza dominante en la escuela es la centrada en el profesor*. En una sociedad cada día más compleja, los intentos de situar los aprendizajes del alumnado y sus necesidades educativas en el centro de la acción pedagógica siguen siendo minoritarios”.*En cursiva en el original).
3.1.5 ¿Hay alguien ahí fuera?, o el autismo social

La tecnología tiene un carácter transformador que puede -y de hecho- suele generar determinados hábitos de comportamientos y cambios de conducta en muchas personas. Uno de los cambios más significativos en un mundo colectivamente interconectado es, precisamente, el de la individualización como un fenómeno global, donde conexión y comunicación tienden a confundirse, convirtiéndose esta última en una especie de piagetiano monólogo colectivo. Una individualidad reforzada, además, por la inmediata respuesta, provocada y estimulada en algún lugar por otra individualidad, y donde la sensación ilusoria de ejercer un ecuménico control sobre un mundo particularmente virtualizado y escasamente enfocado hacia la experiencia se limita, en no pocos casos, al golpe errático de un clic. Así muchos individuos se mueven en ciberespacios aislados, donde un colectivo afín, más o menos restringido, comparte un espacio etéreo donde la analogía suele ser (Sancho Gil, 2006) no salir prácticamente de su espacio vital-virtual, o no relacionarse físicamente con nadie. Una especie de pandemia ciber-auto-reclusora y excluyente cuyas últimas consecuencias se traducen, de alguna manera, en un autismo social.

Del individualismo al que hacíamos mención anteriormente se deriva, en distinto grado y forma, una determinada falta de cohesión social, transmutada en una especie de yuxtaposición laxa, por más que aquella se pretenda sustentada en la inmediatez y/o facilidad de intercambios de sucesos o acontecimientos a través de la Red. Una Red que, en la práctica, no pocas veces trasciende lo metafórico del término al facilitar una tupida malla que sustenta a un elevado número de miembros, atrapados en una sociedad a la que pertenecen y apenas conocen más allá de la curiosidad superficial que despierta lo que se siente como ajeno.

Esta fisura social tecnológicamente provocada -con distinto carácter y génesis de la denominada brecha digital- para Bautista (2010, 221) se asienta en unos intereses definidos en forma de dependencia estimulada a través de una tecnología específicamente diseñada, así: “(…) el actual modelo técnico de desarrollo tecnológico está proporcionando unos productos que inducen a un tipo de relación entre los humanos que favorece el ejercicio de gobierno y control efectuado por el poder económico”.

El sistema convencional de producción-consumo, -como una fórmula industrialmente avanzada de control-, se ve igualmente afectado por las nuevas tecnologías, pues no solo se necesita un individuo con posibilidades económicas, -no hacerse invisible al sistema- (Castell, 2009), sino que, además, tenga un cierto dominio de las tecnologías para poder utilizarlas en sus compras. Esto beneficia a las grandes multinacionales que ven en la formación inicial de los ciudadanos unos consumidores potencialmente influenciables. Para Area (2005, 200) desde esta
Capítulo 3 Las Tic en formación: contextos, características y componentes

perspectiva “(…) la educación se convierte en un factor fundamental en el desarrollo de la nueva economía. No solo es relevante el capital, la inversión económica para que un país genere un entramado industrial basado en la información, necesita trabajadores y consumidores cualificados”. En el mismo sentido se expresa Aparici (2002), al afirmar que la educación y las nuevas tecnologías son los medios que, a modo de instrumentos, utiliza una economía globalizadora como una forma institucionalizada de sometimiento y control social.

Parece conveniente, pues, (re)situar los distintos tipos de discurso que se vienen produciendo en la sociedad de la información, su influencia social, laboral o cultural y sus repercusiones según se adopten políticas que propicien unos u otros enfoques. En la tabla 16, siguiendo los postulados de Area (2004, 20), sintetizamos los distintos enfoques y su posible incidencia en la sociedad en función del paradigma predominante.

<table>
<thead>
<tr>
<th>LOS DISCURSOS SOBRE LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Discurso mercantilista</td>
</tr>
<tr>
<td>Discurso crítico-político</td>
</tr>
<tr>
<td>Discurso tecnocentrista</td>
</tr>
<tr>
<td>Discurso apocalíptico</td>
</tr>
</tbody>
</table>


3.2 EL APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA

3.2.1 La urgencia de aprender vs. aprendiendo de la urgencia

Uno de los temas recurrentes en el discurso educativo actual, abundantemente tratado en la literatura especializada, es el de la necesidad de formarse a lo largo de toda la vida, lo que está íntimamente ligado al concepto de “aprender a aprender”. Otros conceptos profusamente empleados en este sentido son “competencias” y “competencias clave”, específicamente recogidas en el anexo del Diario Oficial de la Unión Europea L394 (2006, 13):

“(… ) las competencias se definen como una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto. Las competencias clave son aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personales, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo. El marco de referencia establece ocho competencias clave siguientes:
Capítulo 3 Las Tic en formación: contextos, características y componentes

1. comunicación en la lengua materna;
2. comunicación en lenguas extranjeras;
3. competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología;
4. competencia digital;
5. aprender a aprender;
6. competencias sociales y cívicas;
7. sentido de la iniciativa y espíritu de empresa, y
8. conciencia y expresión culturales.

Las competencias clave se consideran igualmente importantes, ya que cada una de ellas puede contribuir al éxito en la sociedad del conocimiento. (...) todas las actividades de aprendizaje se sustentan en la capacidad de aprender a aprender”.

El mensaje relativamente próximo en el tiempo, desde la profunda y prolongada crisis que atraviesa Europa desde finales del 2000, sigue incidiendo en aspectos particularmente productivos soportados en la formación (Unión Europea 2010, 5), y cuyos efectos se circunscriben a las directivas estratégicas que se recogen en el documento Europa 2020, centrados en el crecimiento y la competitividad como medio de avanzar hacia “(...) una economía de alta tecnología (...) que tiene como prioridades la innovación, la creatividad y la movilidad. Se ha hecho especial hincapié en la educación y la formación, la investigación, y los jóvenes como recurso para la UE”.

Todo este proceso adaptativo, si bien apremiante en la actualidad, tiene un largo recorrido -con distintos ciclos y alternancias- que se inicia en los años 70, con el impulso de la UNESCO y del Consejo de Europa, posteriormente en el Libro Blanco de la Comisión Europea sobre Educación Hacia una sociedad del conocimiento (1995) y, finalmente, en el informe de la OCDE sobre Aprendizaje continuo (1996) en el que cobra significado el concepto de educación permanente (posteriormente aprendizaje permanente). Por afinidad terminológica, conceptual y de objetivos, igualmente podríamos referirnos a los principios relativos aplicados a la formación continua o al concepto, más ampliamente descriptivo y aglutinante, que se ha denominado “aprender a aprender”. En cualquier caso, se pretende rescatar el aprendiz permanente que antropológicamente es el ser humano, y canalizar tal condición a través de un paradigma integrador que toma como objeto a un individuo, necesariamente adaptativo a los cambios de una sociedad en la que como sujeto, se encuentra tan formalmente inserto como dudosa y funcionalmente inmerso.

En la base de este nuevo enfoque aflora la necesidad de enfrentarse a un mundo cambiante en lo social, lo económico, lo cultural y lo productivo. Este mensaje pone el énfasis en superar la idea, cultural y socialmente extendida, de que, en la actualidad, los aprendizajes que se necesitan para desenvolverse en un determinado contexto van más allá del periodo temporalmente restringido del sistema formal de educación, particularmente identificado con la
Capítulo 3 Las Tic en formación: contextos, características y componentes

obligatoriedad por la que, preceptivamente, el alumno queda ligado a la escuela hasta una determinada edad. Trujillo y Raso (2010,107) sostienen que:

“La necesidad de formación se prolonga a lo largo de toda la vida. Los constantes cambios, laborales, junto con los propios cambios sociales hacen que la formación continua se convierta en la principal forma de aprender y enseñar. Este tipo de formación se servirá del uso de las tecnologías tanto en la enseñanza formal como en la informal. La educación informal se realizará en muchas ocasiones a través de los medios de comunicación social y muy especialmente de Internet”.

Sin embargo, los estudios específicos que se orientan en lo que denominamos aprendizaje a lo largo de la vida (lifelong learning) ponen de relieve (Istance, 2006, 235)“(…) que la forma en que las escuelas pueden y deben contribuir a la tarea general del aprendizaje a lo largo de la vida ha sido un tema seriamente abandonado en los debates de política educativa”.

En este sentido, el mismo autor sostiene que: “Una parte importante de la educación que tiene lugar en la infancia y la juventud tiene unas funciones y disposiciones muy características comparadas con lo que sucede en los siguientes ciclos de la vida, con sus propias instituciones, profesionales, agencias y grupos de interés”. (Cursiva añadida). Esta identificación de un proceso formativo, terminal y formalmente ligado a una etapa de escolarización limitada y delimitada, supone una de las principales rémoras, cuando no un consistente obstáculo en el tiempo, para que estos mensajes institucionales y contradictorios se encuentren con la abierta oposición de un adulto parapetado en la convicción de que los aprendizajes realizados son del todo suficientes y estar, además, oficialmente acreditados.

3.2.2 En otro tiempo, en otro lugar

Este cambio conceptual del aprendizaje finito al inacabado que se pretende aplicar tardíamente para adultos a través de programas de formación, actualización, cambios u orientación hacia nuevos itinerarios profesionales, suelen encontrarse con un escaso margen de maniobra cuya génesis, en no pocos casos, hay que buscar en un proceso escolarmente refractario a cualquier transición de un sistema convencional de transmisión de conocimientos a la integración y utilización, por ejemplo, de las tecnologías como recurso para fomentar la autonomía, el gusto por el aprendizaje y el desarrollo de determinadas competencias personales.

Sin embargo, aplicar en la escuela principios metodológicos orientados a la autonomía, al autoaprendizaje y a un concepto positivo de la autoestima, actualmente, para Martín Ortega (2008, 77) ni será fácil ni, posiblemente, inmediato, a pesar de que un objetivo ineludible y consustancial a la actividad escolar sea “(…) hacer autónomos a los alumnos y que, al salir de ella, [puedan seguir] desarrollándose. Esta meta se ha hecho actualmente imprescindible por el nuevo papel que el aprendizaje a lo largo de la vida ha cobrado a su vez”. El resultado final es
Capítulo 3 拉斯 Tic en formación: contextos, características y componentes

un sistema anclado en un modelo de enseñanza-aprendizaje efímero que, lejos de lograr tal autonomía, parece decantarse por generar un sucedáneo de autosuficiencia con alumnos intramuros, dependientes de conocimientos previamente elaborados, y enfrentados, extramuros, más pronto que tarde, a conocimientos particular y necesariamente reelaborados. Para García Arévalo (2009, 222) esta desafección se gesta en un contexto de aprendizaje escolarmente asincrónico.

“Si la escuela tradicional, en una sociedad tradicional, ofertaba los aprendizajes necesarios y suficientes, hoy, en el mejor de los casos, en la escuela se aprende solo lo necesario pero no lo suficiente. Entre los aprendizajes suficientes se encuentra el aprender a seguir aprendiendo. Quien no aprenda a seguir aprendiendo será uno más de los grandes fracasados. El gran objetivo a conseguir hoy, en la escuela o fuera de ella, ha de ser el de generar aprendices permanentes no solo aprobados escolares”.

Los resultados tangibles de estas prácticas escolares, cuya repercusión futura parece no contemplarse en toda su dimensión, se recogen, sintéticamente, en la tabla 17, de la que puede deducirse el escaso porcentaje de adultos que se encuentra inmerso en procesos formativos, sean reglados o no reglados.

<table>
<thead>
<tr>
<th>FORMACIÓN PERMANENTE Y CONTINUA. (Año 2010)</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Formación permanente: porcentaje de personas de 25 a 64 años que cursan estudios (*)</td>
</tr>
<tr>
<td>Total ( ♂ )</td>
</tr>
<tr>
<td>10,8</td>
</tr>
</tbody>
</table>


(*) Se considera la población de 25 a 64 años, ocupada y no ocupada, que en las cuatro últimas semanas ha cursado algún tipo de estudios, bien en el marco de la empresa, centro de trabajo o fuera de él.

En lo que se refiere al área de formación, en base a criterios relacionados con distintos intereses, la tabla 18 recoge porcentualmente los resultados cuya interpretación particular se especifica con la llamada (**).

<table>
<thead>
<tr>
<th>FORMACIÓN PERMANENTE Y CONTINUA. (Año 2010)</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Distribución porcentual de la población a partir de 16 años que cursa estudios no reglados, por objetivo de la formación (**)</td>
</tr>
<tr>
<td>Formación relacionada con su empleo actual (%)</td>
</tr>
<tr>
<td>35,3</td>
</tr>
</tbody>
</table>


(**) Las estadísticas de las que se han extraído estos datos no contemplan aspectos que entendemos fundamentales -en cuanto a lo que se refiere a trabajadores- para la correcta interpretación de los mismos, y que deberían explicitar, como mínimo, el nivel de estudios y la cualificación o categoría profesional. En cuanto a la formación para un empleo futuro, cabe interpretar que pueden ser empleos por promoción
Capítulo 3  Las Tic en formación: contextos, características y componentes

interna o, contrariamente, parados, lo que serían dos indicadores diferentes relacionados con el tipo de afrontamiento de la formación. Otro tanto ocurriría en cuanto a nivel de estudios, profesión, etcétera, relacionado con la formación por intereses personales.

Tampoco parece muy arraigado en las empresas el sistema de formación continua como una opción de mejora y competitividad (tabla 19), algo que puede explicarse por la propia cultura empresarial, basada en la inmediatez de los resultados traducidos a cifras de venta o penetración en el mercado, recurriendo a la formación como un revulsivo ante circunstancias, generalmente, de emergencia, y originada en situaciones críticas.

<table>
<thead>
<tr>
<th>FORMACIÓN PERMANENTE Y CONTINUA. Año 2010</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Porcentaje de <strong>empresas</strong> que proporcionaron actividades formativas en Tecnología de la Información y la Comunicación a sus empleados, por agrupación de actividad</td>
</tr>
<tr>
<td>Total ( %)</td>
</tr>
<tr>
<td>------------</td>
</tr>
<tr>
<td>17,4</td>
</tr>
</tbody>
</table>

**Tabla 19:** Formación permanente y continua por actividad. MECD (2012). Elaboración propia.

Las cifras son relativamente bajas, igualmente, en la formación de empleados (tabla 20), y de ellos habría que conocer igualmente la cualificación y categoría profesional de la empresa, toda vez que, probablemente, esté relacionado con el nivel de estudios, nivel de ingresos u otras variables discriminatoriamente ventajosas como grupo. En cualquier caso, lo que se puede concluir, a la vista de las cifras, es que lo que antecedió en otros niveles formativos tiene, indudablemente, repercusión en el futuro.

<table>
<thead>
<tr>
<th>FORMACIÓN PERMANENTE Y CONTINUA. Año 2010</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Porcentaje de <strong>empleados</strong> que recibieron formación en Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Agrupadas por la actividad de la empresa.</td>
</tr>
<tr>
<td>Total ( %)</td>
</tr>
<tr>
<td>------------</td>
</tr>
<tr>
<td>25,5</td>
</tr>
</tbody>
</table>

**Tabla 20:** Formación permanente y continua por empleados. MECD (2012). Elaboración propia.

El nivel de estudios previos o la cualificación profesional se presenta, igualmente, como un condicionante, si bien a juzgar por las cifras (gráfico 6), el arraigo de la cultura en cuanto a formación permanente sería más que cuestionable.
3.2.3 Aprendiendo sin querer

Actualmente no se concibe la idea de un único sistema de aprendizaje, ni siquiera de la perennidad de muchos de los conocimientos que, pretendidamente inmutables, ha venido transmitiendo la escuela.

Los aspectos no formales -no reglados- de la formación, como ya vimos en otro capítulo, tienen una importancia extraordinaria en el ámbito de la formación permanente y ocupacional. Para autores como Area (2005, 204) “(...) la educación no formal es un contexto pedagógico de primer orden para atender las necesidades formativas de los sectores sociales que se encuentran fuera del sistema escolar”. Para este mismo autor, este tipo de educación debería cumplir una función tanto paliativa como compensatoria, con un objetivo básico como es el de potenciar y facilitar la participación de determinados grupos y comunidades que socialmente se ubican en la marginalidad de las redes de comunicación y de las nuevas tecnologías. En este mismo sentido, Marqués (2000) pone de manifiesto la creciente importancia de la educación informal en la que, además y muy especialmente, convergen con la omnipresencia de los medios de comunicación y las TIC.

Desde esta perspectiva, se ha de superar, necesariamente, la creencia de que hay una edad, una época determinada y un espacio concreto para aprender y, una vez pericitado el proceso, con más o menos éxito, introducirse en el mundo laboral en el que se permanecerá como otra etapa en sí misma, desligada ya del mundo académico. Este planteamiento de expiración temporal para Majó (2000, 5) resulta ilusorio pues un mundo en constante cambio...
precisa de un nuevo enfoque y de una profunda reflexión acerca de lo que hace la escuela en este sentido. Así:

“(…) no se puede transmitir a los alumnos los mismos conocimientos que se impartían cuando el planteamiento era que la formación se acababa en la etapa escolar, (...) Tenemos que abandonar la idea de que es necesario saber muchas cosas, ya que lo importante es saber aprenderlas en el momento en que las necesitemos. (...) lo que interesa es lo que una persona es capaz de aprender, (...) los centros educativos van retrasados respecto de (...) la renovación de los conocimientos”.

3.2.4 Aprender a aprender o la duda como sistema

Martín Ortega (2008,73-77), haciendo referencia a las propuestas de la Unión Europea y, especialmente, a la dimensión “aprender a aprender”, considera dicho concepto como un continuo relacional de factores cognitivos y emocionales; una predisposición competencial para abordar el aprendizaje como una necesidad personal y gratificante y que, en síntesis, alcanza a distintos niveles como:

El nivel cognitivo: Al ser la capacidad para proseguir, persistir, organizar y adquirir conciencia de las necesidades y procesos del propio aprendizaje. Se trata de adquirir y desarrollar competencias metacognitivas, a partir de los propios aprendizajes y experiencias adquiridas -lo que podríamos definir como transferencia- como base para procesar y asimilar nuevos conocimientos.

El nivel emocional: Son cruciales la motivación, la confianza, la autoestima y afrontar de manera competente los obstáculos, una gran capacidad para mantener la tensión ante el esfuerzo que supone, no pocas veces, la superación de errores que cuestionan directamente la autoestima y la propia imagen.

Esta misma autora sugiere una serie de principios metodológicos que deberían de aplicarse en la escuela, y en cuya base se encuentran una serie de tópicos que lo suelen impedir como, por ejemplo, la visión un tanto simplista que los docentes tienen sobre la concepción de la inteligencia y el aprendizaje, un aprendizaje que cuanto más se ciñe a la exposición magistral -cualto más mimética- se supone más eficiente.

En cualquier caso, las actividades y experiencias escolares no están exentas de contaminación y transferencias, por lo que los alumnos van construyendo su forma de aprender y entender el aprendizaje desde dichas prácticas extrapolando, muy probablemente, tales experiencias en el futuro a entornos con cierta afinidad o similitud, de ahí que cobre una especial relevancia la inclusión de la incertidumbre del conocimiento unilateralmente transferido, empaquetado, facilitando, por el contrario, un proceso progresivo de la
Capítulo 3 Las TIC en formación: contextos, características y componentes

relativización de dichos conocimientos. García Aretio (1987, 35) resume el proceso en los siguientes términos:

“(…) un alumno comienza a menudo sus estudios con la expectativa de que el conocimiento consiste en una serie de respuestas correctas, una para cada problema, y que el profesor le dirá cuáles son. (...) Con el tiempo se hace a la idea de que el conocimiento es relativo y depende del contexto, y comprende que puede haber varias respuestas correctas, (...). Solo aquellos estudiantes que están bien encaminados hacia este punto de vista relativista tienen probabilidades de comprometerse con sus propios fines”.

La incertidumbre es inherente a toda modificación producida en el entorno próximo, y cobra especial relevancia en un mundo en continuo cambio. Es por ello por lo que adquieren especial vigencia las palabras de Claxton (1990), (en Martín Ortega 2008, 73), al afirmar que “(...) la primera función de la educación en un mundo incierto debería ser dotar a la juventud de la competencia y confianza en sí misma necesarias para afrontar bien la incertidumbre: en otras palabras, ser buenos aprendices”.

Quizá la incógnita que pudiera plantearse, en un presumible proceso progresivo de la conquista de tal autonomía intelectual es, cuántos alumnos pueden llegar a esta fase desde los presupuestos academicistas del sistema escolar o, planteada la cuestión en otros términos: ¿hasta qué punto una institución está dispuesta a generar la inquietud por la incertidumbre como base del conocimiento, sin que puedan verse cuestionados los principios en los que fundamenta su propia actividad, estabilidad y legitimación?

Parece necesario, pues, implicar y ayudar al alumno a regular sus procesos de aprendizaje, en un ambiente colaborativo, donde los resultados de dichos aprendizajes, bien en forma de éxito o de fracaso, encuentren el adecuado canal de atribución, que no los hagan depender de otros criterios que entiende como ajenos y, como tal, se encuentre exento de cualquier responsabilidad; en definitiva, que asuma las causas y efectos de dichos aprendizajes, modificables y/o cambiantes en tanto que personalmente controlados. Ayudar al alumno a generar su propio estilo atribucional tiene una importancia extraordinaria, en tanto en cuanto puede facilitar la toma de decisiones, haciéndole particularmente crítico de todos y cada uno de sus actos y cuyos criterios de objetividad, aplicados a situaciones que pueda juzgar ajenas a la asunción de sus propias responsabilidades dependerán, en gran medida, de cómo haya evolucionado esta premisa atribucional.

3.2.5 Las TIC como fondo, forma y oportunidad

En la actualidad sigue siendo cultural y socialmente habitual -como ya hemos comentado en distintas ocasiones- relacionar determinados aprendizajes con un tiempo y un
capítulo 3  las tic en formación: contextos, características y componentes

espacio concreto e identificado, generalmente, con el periodo escolar, si bien la experiencia diaria muestra otra realidad muy distinta pues, de hecho, gran parte de los conocimientos y aprendizajes se han adquirido en entornos extraescolares con escasa o nula intencionalidad formal. Para Gilleran (2006, 109) en este proceso vienen jugado un papel fundamental las TIC, ya que:

“El impacto que la revolución tecnológica ha causado en las visiones tradicionales del conocimiento es más que significativo (...). Asimismo ha provocado el cuestionamiento profundo de las estructuras, los propósitos y los modos de la educación. (...) [existe] la creencia cada vez más generalizada de que la educación formal no se concreta en un tiempo particular de nuestra vida, sino que es un proceso continuo y dinámico a lo largo de la vida, [...]. El interés por usar las posibilidades comunicativas de las TIC”.

Muchos de estos aprendizajes informales -en el sentido conceptual que Coombs confiere al término- y en el que de forma omnipresente están los medios de comunicación, la tecnología y las TIC, en general, constituyen un fenómeno socialmente irreversible, más acentuado si cabe por los continuos cambios en los entornos laborales, de ocio y domésticos, que han adquirido una relevancia extraordinaria al vehicularse muchos de ellos a través de las nuevas tecnologías. Es en este sentido que algunos autores (Marqués, 2000; Fernández Jiménez y otros 2010) consideran a las TIC como el principal nexo de unión, como facilitadoras de acceso al conocimiento para amplios sectores de la sociedad a través de aprendizajes informales, no formales y de formación continua, como una especificidad del aprendizaje permanente.

Es en este último aspecto -TIC y formación- donde cobra especial significado el concepto de igualdad de oportunidades para los segmentos de la población más desfavorecidos, donde gran parte del éxito de estos objetivos se encuentra en la capacidad de movilización de redes y recursos disponibles en cada momento. Otros autores (García Aretio y otros, 1998; García Aretio 2001; Echeverría, 2008) aluden, no tanto a la cuantificación de las herramientas disponibles, cuanto a la utilización que se haga de las mismas como un indicador altamente fiable del grado de integración de dichas TIC en la sociedad. Son los desempeños reales (utilización) o potenciales (capacidades para actuar) los que indican la apropiación social, el grado de servicio que realizan estas tecnologías en la vida cotidiana de las personas y, en consecuencia, representan una oportunidad más para realizar nuevos aprendizajes bajo una perspectiva necesariamente crítica.

En cualquier caso, el grado de aceptación de las tecnologías en el aula y, de manera más específica, de la informática suele ser mayor por parte de los alumnos que de los docentes. Echeverría (2008, 178) en este sentido aduce que esta circunstancia ha creado una brecha generacional donde:
“Lo habitual es que los jóvenes sepan usar mejor las TIC que sus mayores, trátese de sus padres o de sus profesores. Por tanto, en la sociedad de la información actual (...) surge [una brecha] en base a los menguados espacios de capacidades TIC que las personas adultas poseen. [Además] un sector no desdeñable de la población adulta, y en particular del profesorado, se siente inseguro al utilizar dichas tecnologías, y a veces las rechaza, recurriendo a los más diversos argumentos para justificar su actitud negativa’.

De lo anterior podemos extraer varias lecturas, siendo la más significativa, quizá, que una actitud refractaria a la utilización de la tecnología, bien sea por desconocimiento o mala utilización, propicia contextos de aprendizaje de escaso rendimiento. En este sentido, Cabero, Salinas, Duarte y Domingo (2000, 114) sostienen que esta circunstancia “(...) ha dado lugar a intentos de realización de software educativo a prueba de profesor”, algo que, aunque se pudiera interpretar en tono festivo, no le resta un ápice a la importancia y necesidad de realizar una profunda reflexión al respecto.

Así pues, la escuela y la incorporación de las TIC parecen encontrarse ante una disyuntiva en la que una población adolescente y tecnológicamente cualificada se encuentra abocada a una paradoja -por cotidiana, asumida- como es el sometimiento al exceso de información intencionalmente clientelar, y el déficit de formación que permita seleccionar e interpretar discriminatoriamente lo residual de lo sustancial de tal excedente informativo.

3.3 TECNOLOGÍA Y PROCESOS FORMATIVOS

3.3.1 Una sociedad tecnológica

Históricamente, tecnología y sociedad han transitado siempre en paralelo, vinculadas por la instrumentalización de objetos especialmente útiles en el devenir cotidiano de una determinada cultura, construida en gran medida tecnológicamente, en un momento y en un lugar determinados. Para Bautista (2010, 35), esta vinculación y significado primigenio habría que buscarlo en dicha utilidad instrumental. Así: “El significado pionero y antecedente de lo que hoy se entiende por tecnología* está vinculado a los objetos materiales. Concretamente, hace referencia a la colección de instrumentos, herramientas y artefactos usados por los seres humanos en la relación con su entorno, bien para protegerse y adaptarse a él, bien para dominarlo”. (*En negrita en el original).

Al igual que los distintos periodos históricos -incluidos los más recientes- aparecen vinculados a la capacidad para generar instrumentos con la tecnología disponible en ese momento y con la intencionalidad práctica de satisfacer necesidades, las más de las veces básicas, en las sociedades más avanzadas, dichas necesidades -reales o artificialmente generadas- adquieren el estatus de preceptivas e irreemplazables.
Capítulo 3 Las Tic en formación: contextos, características y componentes

En una sociedad tecnocéntricamente organizada, la tecnología provee e incentiva, en forma de bienes y servicios, tales demandas, en no pocos casos, a un elevado coste por exclusión, dependencia, individualismo, pérdida de privacidad y, en última instancia, control social, sutilmente engastado en la servidumbre inconsciente de todo lo cotidianamente imprescindible. Podríamos convenir, pues, que en estas circunstancias se produce una inversión del proceso, de tal suerte que la tecnología como servicio a la sociedad se ha convertido en una sociedad al servicio de la tecnología. Esta circunstancia resulta particularmente evidente en lo que se ha venido a denominar -superada la etapa posmoderna- la sociedad de la información y el conocimiento, y cuya sustantividad tecnológica queda patentemente sintetizado en el acrónimo TIC. Esta tecnofilia sociocultural ni es accidental ni es fortuita como veremos seguidamente.

3.3.2 Lo inestable como estabilidad

Los antecedentes más inmediatos a esta eclosión de la tecnología, en poco más de una década, hay que ubicarla en los años 60 con los primeros estudios -considerados como fundacionales- en el campo de las nuevas tecnologías y su aplicación social. Según Aparici, (2002) los primeros trabajos que plantearon el incipiente nacimiento de una sociedad informatizada fueron El nuevo estado industrial (Galbraith, 1967); y El cambio tecnológico (Mesthene, 1970) que adelantaban el valor que la información tendría en sí misma, más importante que cualquier otra fuente de riqueza utilizada hasta el momento, pues organizaría e influiría directamente en las decisiones políticas, económicas, productivas, sociales y culturales, que son los principales pilares en los que estratégicamente se asientan las sociedades posindustriales.

Hace unos años, cualquier conocimiento tenía una cierta estabilidad temporal ya que tardaba mucho tiempo en llegar de un lado a otro; sin embargo, hoy, buscar información y compartirla es un fenómeno que acontece prácticamente de forma inmediata gracias a las herramientas de avanzada tecnología y a la creación de redes sociales (Area 2005; Echeverría 2008; Ruiz Palmero y otros, 2010). La celeridad en la implantación de las tecnologías y la información en ellas sustentadas, constituyen un fenómeno que se muestra imparable en su implantación, impredecible en su extensión y en una evolución tan técnicamente constante como perecedera en sus prestaciones por nuevos avances y continua innovación. Estas circunstancias propenden a generar una visión general de las tecnologías en la que lo fugaz es la única certeza. El cambio acelerado de los procesos innovadores se evidencian actualmente para Area (2004, 24) en que:

“Cualquier innovación ocurrida anteriormente (...) fue generalizándose e implantándose en el entramado colectivo y cotidiano de nuestra sociedad de modo
pausado (…) que duraba años, décadas, y afectaba a varias generaciones. Sin embargo, la informática ha irrumpido en nuestras vidas como un vendaval que ha arrasado con los modos y formas culturales, laborales y comunicativas hasta ahora tradicionales”.

El alcance actual que supone la omnipresencia de las nuevas tecnologías en cualquier ámbito del espectro social, es un fenómeno tan reciente en el tiempo, como vigorosa ha resultado su implantación, tan versátil en su utilidad como discutible en su utilización, con prestaciones y usos tan imprescindibles como prescindible es la trivialidad de su abuso.

Las TIC muestran un extraordinario potencial de interferencia en el devenir diario de muchas personas. Están presentes de forma ininterrumpida y son asequibles al sujeto, -condicionado por la versatilidad y la inmediatez-, donde el nivel de tecnoadicción dependerá, en gran medida, del umbral crítico que posea el, eufemísticamente, denominado usuario. En cualquier caso se trata de un fenómeno social al que la escuela no debería permanecer indiferente. Sin embargo, las políticas que promueven la implementación de las TIC y el posicionamiento de los distintos actores que deberían materializar tales políticas en la práctica del aula, parecen moverse, a juzgar por los resultados que arrojan estas políticas educativas promovidas en las últimas décadas, particularmente en países occidentales de Europa, en realidades tan distintas como dispares.

3.3.3 El contexto español de las TIC

Siguiendo a Area y otros (2012), y ciñéndonos al contexto español, en la década de los 80 se pone en marcha el programa ATENA, que daría paso al Programa Nacional de Tecnologías de la Información y Comunicación (PNTIC), precursor de otras iniciativas como el Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa (CNICE) y, más recientemente, el Instituto de Tecnologías Educativas (ITE). A grandes rasgos, el panorama actual lo conforman algunos planes como el proyecto AGREGA o el programa Escuela.2, en fase de implementación, caracterizados por, según el mismo autor, la falta de coordinación, de colaboración y por el desencuentro entre los programas autonómicos (Medusa, Averroes, Premia, SIEGA o EducaMadrid, entre otros) que, lejos de integrarse en un plan global de nuevas tecnologías, experiencialmente enriquecedor en el conjunto del sistema escolar, se ciñen, exclusivamente, al ámbito territorialmente delimitado en el que se aplican. En definitiva, una forma de yuxtaposición cuya líneas fronterizas se vigilan celosamente al amparo excluyente de sendas transferencias competenciales. Estas circunstancias se materializan en desequilibrios considerables tal y como se evidencian, por ejemplo, en las ratios alumnos-ordenador que presentan las distintas Comunidades Autónomas recogidas en el gráfico 7 y el gráfico 8.
Gráfico 7: Media de alumnos por ordenador (primaria) en centros públicos. MEC (2012).

Gráfico 8: Media de alumnos por ordenador (secundaria y FP) en centros públicos. MEC (2012).
3.3.4 La permanencia de lo imperturbable

Hemos sostenido reiteradamente a lo largo de este estudio, que la institución escolar ha sido tradicionalmente refractaria a cualquier cambio o modificación, particularmente si apuntaba a uno de los recursos fundamentales en la práctica docente como es el material impreso, elemento preponderante y destacado en las actividades en las aulas y medio materializado en múltiples actividades entre sus actores (Paredes, 2009). Así, en cierta forma, esta circunstancia cercena la oportunidad de comprobar la supuesta bondad y eficiencia de la tecnología versus la supremacía del papel. Area (2005) considera que el origen de la secular resistencia que muestra la escuela hay que buscarlo en los referentes próximos de la propia institución donde la persistencia de un modelo, surgido en las sociedades industriales del siglo XIX, ha transferido en el tiempo, con escasas modificaciones, las mismas actividades y prácticas en las aulas basadas en modelos curriculares de antaño, compartimentados y lineales. Algo en clara contradicción con la dotación actual de equipamiento e infraestructura tecnológica en la mayoría de las aulas, si bien previsiblemente infrautilizadas como consecuencia -o a causa de- los escasos conocimientos y destrezas en TIC de una parte considerable del profesorado.

Un obstáculo añadido a la implementación de las TIC, (además de los costes y de la reticencia de los profesores) hay que buscarlo en la organización y la cultura de la escuela; así, para Sancho (2006, 27), cuando las TIC se introducen esporádicamente en las aulas, lejos de ser un elemento dinamizador, innovador y generador de sinergias, “(…) se usan a menudo para reforzar las creencias existentes sobre los entornos de enseñanza en los que enseñar es explicar, aprender es escuchar y el conocimiento es lo que contienen los libros de texto”. En el mismo sentido se manifiesta Onrubia (2005,13) quien sostiene que la introducción de recursos tecnológicos en la escuela es una condición necesaria, pero no suficiente para que se produzca o se garantice una mejora en el aprendizaje, al contrario, más bien parece aflorar un efecto perverso pues “(…) la introducción de las TIC en las prácticas educativas sirve más para reforzar los modelos dominantes y ya establecidos de enseñanza y aprendizaje que para modificarlos”.

Por su parte, Area (2005, 186) diferencia entre la presencia de recursos y el uso que se haga o se quiera hacer de ellos: “Una cosa es la dotación de infraestructura y recursos tecnológicos a las escuelas, pero otra bien distinta es que la presencia de las tecnologías digitales provoque una profunda innovación y mejora de la calidad de la enseñanza”. Para Salinas (1998), por el contrario, existe un marcado paralelismo e interacción entre la posible
Capítulo 3 Las Tic en formación: contextos, características y componentes

introducción e influencia de las TIC en la escuela y la evolución (utilización) de las mismas en la cultura, la sociedad o la industria.

Otro aspecto a considerar es el propio sistema, frecuentemente magistocéntrico, que sigue arraigado profundamente en la escuela. La actividad centrada en el profesor como modelo, supone un lastre para la implementación de las TIC, y un obstáculo añadido a la hora de situar al alumno como actor y protagonista de su propio aprendizaje. Sancho (2006) sostiene al respecto que quizás convendría plantearse si esta dudosa eficiencia es tal en un sistema educativo asentado en elementos tradicionales, y que ha demostrado -y de ahí, previsiblemente, su permanencia imperturbable- una gran efectividad en sus objetivos, tanto organizativos (estructuración social, jerarquías…), como simbólicos (creencias, valores, ideologías…) y de control social (sanciones, exclusión, etcétera).

3.3.5 La tecnología acomodaticia

La escuela parece haber evolucionado tecnológicamente de forma un tanto dependiente, en función de la disponibilidad de la tecnología en cada momento (Area, 2004, 33) (tabla 21) y con escasa, cuando no nula, afinidad o convergencia con los objetivos curricularmente estancos que impregnan su actividad. En este proceso de implantación, un tanto veleidoso, la utilización de recursos puede oscilar entre la exclusividad del libro de texto y la pizarra, al tecnocentrismo sin solución de continuidad, pues la inclusión esporádica y circunscrita a elementos técnicos que le son ajenos -ya que no se han pensado desde ni para la escuela- requiere una (re)conversión adaptativa, no tanto del uso que se haga de la tecnología en el aula, cuanto de los fines a los que esta se orienta en su origen extraescolar y que delimitan su propio significado y eficiencia en su aplicación.

<table>
<thead>
<tr>
<th>TECNOLOGÍA EDUCATIVA. EVOLUCIÓN</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>Las raíces de la disciplina.</strong></td>
</tr>
<tr>
<td>La formación militar norteamericana en los años 40.</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Los años 50 y 60.</strong></td>
</tr>
<tr>
<td>La fascinación por los audiovisuales y la influencia conductista.</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>La década de los años 70.</strong></td>
</tr>
<tr>
<td>El enfoque técnico-racional para el diseño y evaluación de la enseñanza.</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Los años 80 y 90.</strong></td>
</tr>
<tr>
<td>La crisis de la perspectiva tecnocrata sobre la enseñanza y el surgimiento del interés en las aplicaciones de las tecnologías digitales.</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>El comienzo del siglo XXI.</strong></td>
</tr>
<tr>
<td>Eclecticismo teórico e influencia de las tesis posmodernas.</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Capítulo 3 Las Tic en formación: contextos, características y componentes

Otros autores como Aparici (2002, 13) divide el desarrollo histórico de las tecnologías y su utilización en distintas etapas. Estas serían:

“Primera etapa: (...) dominio del material impreso, textos y manuales, por correspondencia e intercambio de documentos.

Segunda etapa: (...) analógica caracterizada por la utilización de televisión, videos, programas radiofónicos.

Tercera etapa: se incorpora la informática a los procesos de producción tecnológica de materiales.

C Cuarta etapa: (...) digital y donde se integran los diferentes medios tecnológicos a través de redes como Internet u otros canales de distribución digital”.

En lo que a la escuela se refiere, en este proceso tecnodependiente, adquiere una especial relevancia la década del 2000, en la que se observa un importante aumento, cuantitativa y cualitativamente, en el avance de las tecnologías y, con ello, el advenimiento de una nueva forma de afrontar el proceso tecnológico en la escuela, sus nuevas posibilidades y las mejoras esperables de estos avances. En este sentido, algunos autores encuentran un cierto paralelismo entre la evolución tecnológica y su introducción en los sistemas educativos, no tanto por razones instructivas (Salinas, 1998) cuanto por ser un fenómeno ligado a los nuevos sistemas de producción que preconiza el fenómeno mundial de la globalización y la economía abierta de mercados (Marquès, 2000).

3.3.6 Algunos datos sobre tecnología en la escuela

El caso inusitadamente expansivo de la informática y del ordenador, su principal herramienta -y muy particularmente el fenómeno Internet- (gráfico 9) es solo comparable al amplio predicamento que estas tecnologías han alcanzado en el devenir personal y profesional de un gran número de personas, ya que su presencia las ha elevado a la categoría de cotidiano y, según para qué, al grado de imprescindibles. Paredes (2009), en este sentido, pone de relieve los cambios que se están produciendo en las formas y estilos de aprendizaje, -particularmente de los adolescentes-, por la utilización de las TIC fuera de las aulas. Esta circunstancia es un argumento más que debería hacer reflexionar a la escuela sobre qué papel deberían jugar las NNTT en el ámbito de sus competencias.

Estaríamos hablando, pues, de una nueva modalidad de alfabetización que Area, Gros y Marzal (2008) definen como multialfabetización al referirse a la obligada cualificación que necesitará un alumno en una sociedad multimodal, integrada por los distintos alfabetismos que constituyen diversos medios y lenguajes presentes en la cultura actual. En esta situación, el alumno deberá desarrollar habilidades para el uso de las distintas variantes tecnológicas a las que se enfrentará en su vida cotidiana, particularmente el uso de Internet con todas sus potencialidades y limitaciones formativas.

En una inversión del proceso, García Martínez (2001, 2) sostiene que “(...) más que ‘INTERNET INVADE LAS AULAS’* deberíamos decir ‘las aulas se abren al exterior gracias al uso de Internet’. Las nuevas tecnologías han entrado en nuestra vida y la enseñanza es uno de los campos donde se abren mayores posibilidades de desarrollo”. (* En mayúsculas en el original). Esta visión posibilista se podría analizar a la vista de dos realidades distintas: por un lado, la actual disponibilidad, por ejemplo, de centros (públicos, exclusivamente) conectados a Internet (tabla 22) y wifi (tabla 23), y la utilización didáctica que de los mismos se hace, según muestra el gráfico 10, con un promedio del 50% de utilización. Como veremos en otro apartado, en su vertiente práctica de aprendizajes en el futuro, el adulto formado previamente con estas carencias, no suele prodigarse en estos sistemas tecnológicos para dichas formación.

<table>
<thead>
<tr>
<th>CONEXIÓN A INTERNET (%)</th>
<th>TIPO DE CONEXIÓN (%)</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td>Línea telefónica normal</td>
</tr>
<tr>
<td>99,8</td>
<td>6,9</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Tabla 22: Centros públicos con conexión a Internet y tipo de conexión. MECD (2012).
Capítulo 3  Las Tie en formación: contextos, características y componentes

<table>
<thead>
<tr>
<th>TOTAL CENTROS CON CONEXIÓN WIFI (%)</th>
<th>CENTROS ENSEÑANZA PRIMARIA (%)</th>
<th>CENTROS ENSEÑANZA SECUNDARIA (%)</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>72,5</td>
<td>71,9</td>
<td>74,2</td>
</tr>
</tbody>
</table>

**Tabla 23:** Porcentaje de centros públicos con conexión wifi. MEC (2012).

![Utilización de internet desde el centro de estudios](image)

**Gráfico 10:** Utilización de Internet de los niños de 10 a 15 años. MEC (2012).

Siguiendo con este análisis, la ratio media de alumnos por ordenador se muestra en la tabla 24. Estos datos proporcionan una idea general de las posibilidades que ofrecen los ordenadores como recurso didáctico o apoyo de aprendizaje en las aulas. Por otro lado, la propia ubicación del equipamiento supone, en sí mismo, un condicionante a la hora de utilizar la tecnología pues, formal y conceptualmente, las aulas de una clase informatizada atienden a un modelo metodológica y didácticamente bien diferenciado de las aulas, específicamente, de informática. En la tabla 25. Se puede comprobar la distribución y el peso que estas últimas tienen en los distintos niveles de escolarización.

<table>
<thead>
<tr>
<th>NÚMERO MEDIO DE ALUMNOS POR ORDENADOR (1)</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Centros de primaria</td>
</tr>
<tr>
<td>Número medio de alumnos por ordenador destinados a tareas de enseñanza y aprendizaje.</td>
</tr>
<tr>
<td>3,5</td>
</tr>
<tr>
<td>Número medio de alumnos por ordenador destinado preferentemente a la docencia con alumnos.</td>
</tr>
<tr>
<td>4,2</td>
</tr>
<tr>
<td>Número medio de alumnos por ordenador destinado a la docencia con alumnos conectados a Internet.</td>
</tr>
<tr>
<td>4,6</td>
</tr>
</tbody>
</table>

**Tabla 24:** Alumnos por ordenador según su utilización. MEC (2012).
Se han considerado los ordenadores destinados preferentemente al profesorado y a la docencia con alumnos.

**DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE LOS ORDENADORES POR UBICACIÓN**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Implantación en centros</th>
<th>(*) Aulas de Informática</th>
<th>(***) Aulas de clase informatizadas</th>
<th>Otras dependencias</th>
<th>Sin especificar</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>CENTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>100,0</td>
<td>26,6</td>
<td>48,4</td>
<td>16,4</td>
<td>8,5</td>
</tr>
<tr>
<td>CENTROS PÚBLICOS DE E. SECUNDARIA Y FP</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>100,0</td>
<td>34,4</td>
<td>33,9</td>
<td>20,7</td>
<td>11,0</td>
</tr>
</tbody>
</table>

**Tabla 25: Ordenadores por ubicación. MECD (2012).**

*Definimos como aula de informática aquella que se utiliza circunstancial y/o restringidamente para determinadas actividades puntuales relacionadas con las TIC, u otro tipo de tareas o actividades académicas, y cuya disponibilidad depende de la organización general del centro para la utilización de estos recursos.

**Aulas informatizadas serían aquellas cuya disponibilidad de recursos informáticos están a libre disposición, en tiempo y forma, en el aula donde se realizan habitualmente las actividades de clase.

### 3.3.7 Entre la cantidad y la calidad

La introducción de las tecnologías en la escuela se debe de analizar desde distintas perspectivas, ya que son distintas las problemáticas que, en general, se plantean. Algunos autores son reticentes a esa supuesta mejora si no se establecen determinadas premisas (Gilleran, 2006, 109) ya que “(…) la mera presencia de ordenadores en las escuelas y en las clases no comporta, por sí misma, ningún cambio pedagógico si no se introducen, al mismo tiempo, las ideas y las herramientas pedagógicas adecuadas”.

A lo anterior cabría añadirle que los resultados de la aplicación de la tecnología en la escuela, a la luz de una revisión crítica en la década de los años 90 (Area, 2005, 2006), no dieron los resultados esperados, en el sentido de que, ni los alumnos ni los profesores, parecían aprender más con la introducción de los ordenadores en las aulas. No obstante, si a esta conclusión se le aplicara el principio de causalidad, resultaría, por lo que hemos venido exponiendo, relativamente complejo (re)situar con cierta precisión, causa y efecto.

De alguna manera, se constata la realidad de una inadaptación institucional a la realidad social. Esta inadaptación, paradójicamente, choca con la reacción de otros muchos sectores que buscan situarse estratéicamente ante los cambios y que acogerán alumnos -de ahí la paradoja- en su tránsito al mundo laboral, escasamente capacitados para afrontar los cambios y demandas sociales, económicas y culturales utilizando esta vía expansiva que representan las TIC, y muy especialmente -con sus luces y sombras-, Internet.
Este fenómeno de reacción adaptativa, al que se aludía anteriormente, por lo general no forma parte de las instituciones educativas. Intentar dar explicaciones a este retraso continuo, a esa lentitud en el ritmo de respuesta a la innovación tecnológica, parece estar impregnado de un razonamiento que para Vázquez y Martínez Martín (1997, 61), por reiterativo, resulta no menos injustificado, al aducir razones de tipo económico, resistencia de los profesores al cambio, etcétera. Para estos mismos autores existen varias razones que pueden explicar el rechazo a las tecnologías en la escuela, y que van más allá de las respuestas cómodamente instaladas en el convencionalismo de las réplicas automatizadas; respuestas, por otro lado, que parecen cobrar su verdadero significado en la propia génesis de la institución escolar, toda vez que:

“En primer lugar, [el rechazo tecnológico] ocurre por la vigencia de ciertas creencias populares respecto de cómo se genera el aprendizaje y acerca de que la interacción más eficaz en el entorno escolar es la interacción profesor alumno y no otras(…)En segundo término, porque las ideas acerca del sistema educativo, de la escuela y de las aulas de clase, tal y como los conocemos, son una creación del siglo pasado40 que definen lo que los profesores pueden y deben y no deben hacer dentro de un sistema altamente estructurado y graduado con unas concepciones generalmente rígidas acerca del trabajo, el tiempo, el espacio, el tamaño de la clase, la promoción, etc”.

Area (2004, 12), al referirse a la eficacia de los recursos, sostiene que en cualquier caso “(…) los medios ayudarán a desarrollar aprendizajes significativos [cuando] estos se integren en el proceso metodológico que se pone en práctica en el aula, de modo tal que alrededor de los mismos se realicen aquellas actividades que favorezcan la consecución de los aprendizajes previstos”.

Medios, significado, integración, metodología, práctica, actividades, favorecer y previsión pueden coexistir lineal y semánticamente en un discurso formal sobre el papel, sin demasiado estrépito por la transposición de términos o ausencia de alguno de ellos. En la aplicación al aula, la parcialidad, la improvisación, o el desconocimiento conceptual de estas premisas se traduce en resultados -nunca inocuos- de ineficiencia altamente predecible.

3.3.8 La tecnología distinta y distante

Los supuestos en los que la escuela debería de orientarse en inculcar las bases del aprendizaje a lo largo de la vida, aprender a aprender o el aprendizaje permanente, se sustentan en varias premisas entre las que la tecnología como recurso adquiere especial relevancia. Estas circunstancias coyunturales, en lo que a las políticas educativas se refiere, para Barberà y otros (2004) deberían revisarse a la luz de las nuevas necesidades planteadas y a las que el sistema

40 El texto hace referencia al siglo XIX, toda vez que la fecha de edición del libro del que se extrae la cita es del año 1997.
Capítulo 3 Las Tic en formación: contextos, características y componentes

escolar no debería ser ajeno. Para Area (2005), la cuestión que se plantea ante un posible cambio de orientación en el sistema escolar, es la definición de metas educativas y hacia qué modelo socio-económico y político orientar dichas metas. Entre el debate pedagógico y el ideológico la escuela optará, probablemente, por el cambio más liviano y que menos afecte a las estructuras preestablecidas.

Si como venimos observando, las posibilidades de situaciones cambiantes convulsas en la escuela tienen una escasa probabilidad de ocurrencia, tal vez no esté de más contemplar un plan de entrenamiento orientado a esos cambios, al menos tecnológicos, metodológicamente guiados. Este plan de entrenamiento y necesaria asimilación debería iniciarse en un escenario contextualmente próximo a las actividades diarias del alumno. Dada la relevancia que para el futuro en el aprendizaje adulto pueden tener estas circunstancias, vamos a analizar más detenidamente este aspecto.

Para que el alumno pueda identificarse fácilmente con un sistema tecnológicamente integrado en la escuela, es necesario superar la aparente asepsia y exclusividad de utilización puntual con las que se viene dotando a las aulas de informática, de tal suerte que este entorno tecnológico se convierta en una parte consustancial, por proximidad y asequibilidad, del proceso cotidiano de enseñanza-aprendizaje. Para San Martín, (2006, 165), estas tecnologías, sin embargo, son prolíficamente utilizadas en los entornos escolares, si bien en otras actividades, particularmente de tipo administrativo, “(...) pero no en las aulas de clase, tal vez por haberlas relegado al aula de informática”. En este sentido, autores como Barberà y otros (2004, 44) proponen un acercamiento sistematizado (tabla 26); una inclusión regular de estas tecnologías en las tareas diarias del aula con el fin de ir familiarizándose -lo que psicológicamente constituiría un proceso de habituación- con los sistemas virtuales de aprendizaje a través de los distintos cambios que supone una formación presencial en transición hacia una modalidad virtual.

CAMBIOS NECESARIOS EN ALGUNAS CONDICIONES DE LAS ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE PRESENCIAL A SISTEMAS VIRTUALES DE FORMACIÓN

<table>
<thead>
<tr>
<th>CAMBIOS NECESARIOS EN ALGUNAS CONDICIONES DE LAS ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE PRESENCIAL A SISTEMAS VIRTUALES DE FORMACIÓN</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Introducción de una organización menos definida del espacio y el tiempo educativos.</td>
</tr>
<tr>
<td>Un mayor uso de las tecnologías de la información y la comunicación.</td>
</tr>
<tr>
<td>Una planificación y la organización del aprendizaje menos guiada.</td>
</tr>
<tr>
<td>Unos materiales de aprendizaje con una mayor base tecnológica.</td>
</tr>
<tr>
<td>Utilización de formas telemáticas para llevar a cabo la interacción social.</td>
</tr>
<tr>
<td>Un desarrollo diferente de las actividades de aprendizaje.</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Capítulo 3 Las Tec en formación: contextos, características y componentes

Estos procesos dependerán, a su vez, de distintos escenarios, tanto en el que han de desarrollarse los aprendizajes (intra y extraescolares), cuanto de las características propias de los aprendices insertos en ellos. En base a estas premisas Barberà y otros (2004, 61-65) definen cuatro posibles situaciones contextuales: escolar, científica, profesional y cotidiana (tabla 27) con un criterio de especialización e intereses definidos y condicionados por la finalidad, la naturaleza y el modo en el que el estudiante construye el conocimiento.

<table>
<thead>
<tr>
<th>LA FINALIDAD DEL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO</th>
<th>LA NATURALEZA DEL CONOCIMIENTO QUE EL ESTUDIANTE CONSTRUYE</th>
<th>EL MODO DE CONSTRUCCIÓN DE DICHO CONOCIMIENTO</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Características de un escenario educativo virtual escolarizado</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Integración de los estudiantes a la sociedad. Desarrollo de sus habilidades básicas (cognitivas, sociales…).</td>
<td>Conocimiento académico.</td>
<td>Procesos instructivos de construcción, compartida -o no-, de conocimiento con la participación del profesor y sus compañeros.</td>
</tr>
<tr>
<td>Características de un escenario educativo virtual científico</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Desarrollo de teorías y modelos científicos explicativos de la realidad.</td>
<td>Conocimiento científico: muy estructurado y con alto nivel de abstracción.</td>
<td>Diseño y desarrollo compartido entre experto y principiante de investigaciones aplicando el método científico.</td>
</tr>
<tr>
<td>Características de un escenario educativo virtual profesional</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Optimización de la actividad profesional y resolución de problemas profesionales.</td>
<td>Conocimiento interrelacionado, aplicado y útil.</td>
<td>Procesos de cooperación entre diferentes profesionales expertos o entre expertos y principiantes.</td>
</tr>
<tr>
<td>Características de un escenario educativo virtual cotidiano</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Resolver problemas de la vida cotidiana.</td>
<td>Conocimiento implícito, a menudo poco sistematizado y en forma de datos puntuales o consejos.</td>
<td>Compartir conocimiento de la vida real y experiencial mediante interacciones informales y simétricas.</td>
</tr>
</tbody>
</table>


A los distintos escenarios anteriormente descritos, cabría añadirles, igualmente, según estos mismos autores, otras variables que, en síntesis, se recogen en la tabla 28 y entre las que destacan factores diferenciales, condicionantes adaptativos y habilidades personales que han de ser tenidos en cuenta durante el diseño formativo, ya que afectan y pueden condicionar en distinto grado el aprendizaje del alumno en esta modalidad formativa.
Capítulo 3  Las TIC en formación: contextos, características y componentes

### FACTORES CONDICIONANTES CONTEXTUALES ADAPTACIÓN A: HABILIDADES

<table>
<thead>
<tr>
<th>FACTORES</th>
<th>CONDICIONANTES CONTEXTUALES</th>
<th>ADAPTACIÓN A:</th>
<th>HABILIDADES</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>–Situación vital</td>
<td>–Contenidos.</td>
<td>- Menor organización espacio-tiempo.</td>
<td>–Autorregulación del aprendizaje.</td>
</tr>
<tr>
<td>Cognitivos / metacognitivos.</td>
<td>–Actividades.</td>
<td>- Más tecnología, planificación de su aprendizaje.</td>
<td>–Construcción del conocimiento:</td>
</tr>
<tr>
<td>Motivacionales/afectivos.</td>
<td>–Intervención del profesor.</td>
<td>- Menor dirección del profesor.</td>
<td>• Buscar información.</td>
</tr>
<tr>
<td>–Interacción social.</td>
<td></td>
<td>- Materiales, formato tecnológico.</td>
<td>• Identificar información.</td>
</tr>
<tr>
<td>–Propios. individuales.</td>
<td></td>
<td>- Interacción social virtual.</td>
<td>• Convertir información en conocimiento.</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>–Comunicar conocimiento.</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>


#### 3.3.9 Implantación vs. implementación⁴¹

Por otro lado, la propia dinámica innovadora que subyace en los productos tecnológicos, particularmente para el consumo, hace que la escisión entre la escuela y las NNTT sea cada vez mayor. La escasa capacidad e inmediatez en la respuesta de la que adolece, en general, el sistema eucativo ante los cambios y nuevos usos sociales, contrasta con la vitalidad que caracteriza a las TIC; en tanto que estas se multiplican en una renovada y continua implementación en cualquier nicho que encuentre favorable a su expansión. La escuela, por su parte, implanta una realidad TIC parcializada y ajustada, no tanto a los recursos disponibles, cuanto a las necesidades -por tradición, tecnológicamente escasas- que se estiman para la práctica docente, convirtiendo el proceso así implantado en una especie de sinécdoque tecnológica.

Las dificultades que el propio sistema escolar presenta para asimilar las novedades y acomodarse a los cambios, se traduce en una continua inadaptación de las nuevas tecnologías en la actividad ordinaria del aula. Para Area (2004, 24) alguna de las dificultades más notables para dicha implementación se sintetizan en la figura 4.

---

⁴¹A efectos metodológicos, conviene hacer una distinción entre uno y otro concepto en el sentido que va a ser utilizado aquí, en tanto que implantar tendría una acepción estática e intrusiva (según la RAE haría referencia a encajar, injertar), implementar tendría una acepción más dinámica y procesual. Según la RAE se definiría como: “Poner en funcionamiento, aplicar métodos, medidas, etc., para llevar algo a cabo”.  

Lo anteriormente expuesto supone que una gran parte del sistema escolar tienda, o practique directamente, una cierta autoexclusión como negación de la posible eficiencia y calidad en los aprendizajes con las NNTT o, por el contrario -según con qué intereses y en qué ámbitos se apliquen-, a un sobredimensionamiento de las mismas. Cabero y otros (2000, 24) describe, en clave economicista y con escasa reflexión sobre la práctica, esta situación en los siguientes términos:

“(…) la realidad es que si se desconocen los impactos de las tecnologías tradicionales en este caso [NNTT de la información] su desconocimiento es mayor, ya que falta un verdadero debate sobre el uso reflexivo de las mismas, sin olvidar que la novedad de algunas de ellas ha impedido la realización de estudios e investigaciones sobre sus posibilidades educativas y además se están introduciendo en la educación con unas miras exclusivamente de rentabilidad educativa”.

Además de por algunas de las causas anteriormente expuestas, las NNTT parecen estar en desventaja en los escenarios educativos, particularmente -ya se ha comentado en alguna ocasión- por la utilización recurrente, casi atávica, de los recursos tradicionales profusamente utilizados en las aulas. Por el contrario, donde las NNTT se han introducido y se han consolidado, contrariamente a lo que cabría esperar, como un recurso flexible y dinamizador, ha sido en las áreas de gestión y administración. Así, para San Martín (2006, 165) las dotaciones informáticas “(…) ocupan las secretarías, departamentos y bibliotecas de los centros”. En este mismo sentido parecen orientarse algunas de las conclusiones a las que llegan Bautista, Nafria y
Capítulo 3  Las Tic en formación: contextos, características y componentes

Salazar, (2006, 446-447) sobre las funciones que los docentes asignan a estos recursos donde, “(...) solo uno de cada diez profesores y profesoras que utilizan los medios lo hacen para crear un documento con el alumnado durante la práctica educativa”.

Quizás algunas de las causas de estas prácticas, restringidas y circunscritas particularmente a tareas administrativas y de gestión, haya que buscarlas en el desconocimiento de las posibilidades de estos recursos más allá del uso convencional al que aludíamos. Así, siguiendo a Bautista y otros (2006, 446-447) un elemento paliativo ante estas situaciones pasaria porque el docente tenga una adecuada formación al respecto para:

“(...)poder solicitar y exigir con conocimiento de lo que pide, (...) entender el lenguaje de los técnicos en medios informáticos y audiovisuales a los que recurre para hacer tal solicitud, (...) La función principal que otorga el profesorado a las nuevas tecnologías es la de reproducir unos mensajes dentro de las situaciones de enseñanza (...) No se busca qué tipo de uso de un producto informático puede ser más conveniente desde un punto de vista educativo, sino que se dan por supuesto y se utilizan los medios ya existentes en el centro”.

Pese a que la implantación de equipamiento, conectividad de infraestructuras telemáticas, planes de formación del profesorado etcétera, apuntan a una mayor presencia de estas tecnologías en la última década en el quehacer profesional docente, esta implementación no ha revertido para Area (2006) en una mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje desarrollados en las aulas, lo que en la práctica significa que el equipamiento informático se mueve en la periferia de lo académico, relegado a un voluntarismo docente, probablemente con más inquietud profesional que técnicamente formado.

Barberà y otros (2004, 71) apuntan en este sentido que “(...) quizá más que hablar de tecnología aplicada a la educación hemos de empezar a pensar verdaderamente en la educación asistida por la tecnología”. Los medios y recursos tecnológicos se introducen en las aulas como un elemento cuya utilidad se va descubriendo azarosamente, como una actividad complementaria, sin estar sujeta a una metodología o mínima reflexión sobre lo adecuado o no de su utilización. Y, ¿qué papel juega en este proceso la tecnología educativa?

3.3.10 Definir para avanzar

La escuela, a la que hemos venido definiendo como una institución formalista, simbólica y refractaria a los cambios, parece recelar de todo lo novedoso, o lo utiliza extemporánea y circunstancialmente como un recurso de escasa relevancia. Esto es

42El estudio se refiere a docentes universitarios, si bien podría deducirse de esta circunstancia que, por mimetismo, los alumnos repetirán estas pautas fuera de las aulas universitarias.
particularmente significativo en el campo de las TIC, cuya penetración en las aulas es tan lenta como voluntarista y aledaña a las actividades desarrolladas en las mismas. Reducidas -las más de las veces- a un recurso esporádico, anecdótico y escasamente dinamizador de nuevos aprendizajes. En general, la tecnología en el aula, cuando se utiliza, parece estar más próxima a la improvisación técnica apoyada en recursos *ad hoc* que al concurso didáctico de la tecnología educativa.

Llegados a este punto convendría acotar algún tipo de definición, siquiera tentativa, de qué es lo que se entiende por tecnología educativa, puesto que esta debería de formar parte sustancial en las actividades del docente como disciplina aplicada, particularmente, en el uso de las TIC en el aula.

La UNESCO (1986) plantea la tecnología educativa como una actividad sustentada en un sistema, técnica o material que aplicado en formación, permita mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje. Este proceso será tanto más eficaz cuanto más adecuada sea la interacción entre los recurso técnicos y los medios humanos. Esta definición, por generalista, amplia y ambigua, aporta determinados componentes que requerirían una conceptualización más precisa y aplicada, por lo que parece necesario intentar profundizar en esta dirección.

Lo primero que parece aflorar al intentar delimitar conceptualmente, entre otras cuestiones, qué es la tecnología educativa, qué la caracteriza como disciplina y los principios epistemológicos que la sustentan es, precisamente, la diversidad de significados que se le atribuyen y la diversificación de elementos intervinientes.

En este sentido parecen apuntar, al menos, los resultados obtenidos por Alba y Bautista (1997), en base al estudio realizado sobre las diferentes definiciones que al respecto dan distintos autores consultados (Area, Bartolomé, Cabero, Cebrián, De Pablos, Jiménez, Mallas, Orden Hoz, Pascual, Rodríguez, San Martín, Santos y Sarramona), donde la convergencia de las distintas definiciones parece encontrarse, precisamente, en la pluralidad y heterogeneidad de significados conceptuales que suscita la propia tecnología como medio.

Los autores del estudio concluyen en que: “(…) los significados asignados a la TE son diversos. Estas diferencias aparecen tanto con respecto a su objeto de estudio como de las líneas de investigación y campos de aplicación como de los dilemas y contradicciones que suscita la reflexión conceptual sobre ella”. La propia indefinición de la disciplina que debería guiar el proceso resta, probablemente -como ya quedó apuntado-, eficacia a la implementación de las NNTT en el aula, en tanto que refuerza argumentalmente el puesto subsidiario que confiere la escuela a las TIC, como recurso de aprendizaje con un corpus propio.
Capítulo 3 Las Tic en formación: contextos, características y componentes

Si el sistema escolar no parece propiciar estas enseñanzas entre sus actividades cotidianas, deberíamos considerar, llegado el caso, cómo afrontarán los alumnos, ya adultos y fuera del sistema formal, estas nuevas situaciones de aprendizaje basadas en las NNTT en la Red. No sería demasiado aventurado afirmar que, muy probablemente, con un cúmulo a veces insalvable de dificultades, ya que esta modalidad formativa requiere, además de los recursos tecnológicos adecuados, sobre todo el conocimiento de sus bondades y limitaciones. Y esto se aprende, igualmente, en etapas tempranas haciéndose, de lo contrario, más realidad que nunca el aforismo machadiano de que todo lo que se ignora, se desprecia.

El conocimiento de los sistemas tecnológicos, el grado de control personal sobre ellos y la capacidad crítica con el que se arrostre el aparejo mediático, supondrá un resquicio por el que escapar a la gobernabilidad de la edulcorada tiranía que supone la uniformidad de pensamiento, derramado generosamente sobre un auditorio, igualmente uniforme. Esta independencia de pensamiento -que puede y debe integrarse entre las enseñanzas prioritarias en la escuela-, para Bautista (2001, 201), alcanza un significado particularmente emancipatorio toda vez que “(...) los usuarios estarán menos gobernados, tendrán más autonomía y, por tanto, más posibilidad de ser actores difíciles de clasificar* y con tal movilidad en sus enmarcamientos* que dispondrán de la capacidad de analizar, reflexionar, denunciar y batallar contra las miserias que detecten”.

(*En cursiva en el original).

3.3.11 Las ventajas de los inconvenientes

Llegados a este punto, parece obligado el plantearse qué ventajas e inconvenientes presentan las TIC, dado que la implementación de las mismas en las aulas parece depender, a día de hoy, de distintos criterios que protagonizan un debate abierto no exento de controversias. Cabero y otros (2000, 24) analizan las distintas aportaciones de las TIC como facilitadoras del aprendizaje en general y de la modalidad a distancia en particular, toda vez que estas:

- Eliminan las barreras espacio-temporales entre el profesor y el estudiante.
- Flexibilizan la enseñanza.
- Amplían la oferta educativa para el estudiante.
- Favorecen el aprendizaje cooperativo y el autoaprendizaje.
- Potencian el aprendizaje a lo largo de toda la vida.
- Se adaptan a los medios, necesidades y características de los sujetos.
- Ayudan a comunicarse e interaccionar con su entorno a los sujetos con necesidades educativas especiales.
Por su parte, Marquès (2000, 13-18) hace una selección en clave de ventajas e inconvenientes que afectan o pueden afectar al aprendizaje, a los alumnos y a los profesores, y cuya síntesis se recoge en la tabla 29.

<table>
<thead>
<tr>
<th>VENTAJAS E INCONVENIENTES DE LAS TIC EN BASE A DISTINTOS FACTORES</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>Desde la perspectiva del aprendizaje</strong></td>
</tr>
<tr>
<td>Ventajas</td>
</tr>
<tr>
<td>Interés. Motivación.</td>
</tr>
<tr>
<td>Interacción.</td>
</tr>
<tr>
<td>Desarrollo de la iniciativa.</td>
</tr>
<tr>
<td>Aprendizaje a partir de los errores.</td>
</tr>
<tr>
<td>Mayor comunicación entre profesores y alumnos.</td>
</tr>
<tr>
<td>Aprendizaje cooperativo.</td>
</tr>
<tr>
<td>Alfabetización digital y audiovisual.</td>
</tr>
<tr>
<td>Desarrollo de habilidades de búsqueda y selección de información.</td>
</tr>
<tr>
<td>Mejora de las competencias de expresión y creatividad.</td>
</tr>
</tbody>
</table>

| **Desde la perspectiva de los estudiantes**                   |
| Ventajas                                                     | Inconvenientes                           |
| A menudo aprenden con menos tiempo.                          | Adicción.                                |
| Atractivo.                                                  | Aislamiento.                             |
| Acceso a múltiples recursos educativos y entornos de aprendizaje. | Cansancio visual y otros problemas físicos. |
| Personalización de los procesos de enseñanza y aprendizaje. | Inversión de tiempo.                     |
| Autoevaluación.                                             | Sensación de desbordamiento.             |
| Mayor proximidad del profesor.                              | Falta de conocimiento de los lenguajes.  |
| Flexibilidad en los estudios.                               | Recursos educativos con poca potencialidad didáctica. |
|                                                               | Esfuerzo económico.                      |

| **Desde la perspectiva de los profesores**                    |
| Ventajas                                                     | Inconvenientes                           |
| Fuente de recursos educativos para la docencia.              | Estrés.                                  |
| Facilidades para la realización de agrupamientos.            | Desarrollo de estrategias de mínimo esfuerzo. |
| Liberación de trabajos repetitivos.                          | Desfases respecto a otras actividades.   |
| Facilitan la evaluación y control.                           | Problemas de mantenimiento de los ordenadores. |
| Actualización profesional.                                  | Supeditación a los sistemas informáticos.|
| Investigación didáctica en el aula.                          | Exigen una mayor dedicación.             |
| Contactos con otros profesores y centros.                    | Necesidad de actualizar equipos y programas. |


3.3.12 El coste social de la tecnología. Luces y sombras

Una de las constantes que parecen acompañar indefectiblemente a las NNTT es el de la innovación. Innovar se entienda como renovar, mejorar o progresar; en cualesquiera de las
acepciones, tienen en común el coste de un producto puesto al servicio de determinados segmentos poblacionales o el target group mercadotécnico. Cuando este mercado-meta es real o potencialmente colonizable, las inversiones en I+D+i aumentan exponencialmente; redoblan sus esfuerzos por conseguir una voluntaria cautividad, una embelesada entrega del comercialmente disputado público objetivo.

Sin embargo, este proceso acelerado, pone inevitablemente en evidencia una descompensación más entre usuarios reales, potenciales y excluidos del sistema, lo que vendría a definirse como una “brecha digital”. Para la OCDE (2001, 4) el término brecha digital “(…) hace referencia a las diferencias existentes entre individuos, hogares, empresas y áreas geográficas, con distintos niveles socio-económicos, en sus oportunidades de acceso a las nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC)”. Esta brecha, en nuestra opinión, hay que contemplarla en, al menos, dos sentidos: una generacional y otra en cuanto a las posibilidades de acceso a la utilización de dichas tecnologías. En el primer caso estaríamos apuntando a determinados aspectos temporales, tecnológicos y culturales. En definitiva, a la adecuación del individuo a la época y circunstancia histórica que le ha tocado vivir. Esta posición refractaria sería una actitud personal, en tanto que, a la par y de forma indiscriminada, estos avances producen una desigualdad social (Echeverría, 2008) al delimitar cultural y económicamente el acceso a la tecnología digital a determinados sectores socialmente deprimidos. En este sentido para Bautista (2001, 196), el acceso y aumento de la información beneficiará a aquellos segmentos de la población más instruidos y socioeconómicamente mejor posicionados, por lo que esta fluididad y riqueza informativa “(…) en vez de aproximar, contribuirá a incrementar el distanciamiento en el conocimiento y, consecuentemente, la apacifición de brechas socioculturales”. Un fenómeno acumultivo que bien podría ajustarse rigurosamente a la definición convencional de un Matthew effect.43

En la práctica, se genera una nueva segmentación social que en base a las posibilidades de acceso y utilización de la TIC (Aparici, 2002; Carrión, 2005) definen gráficamente como inforricos e infopobres. Para Marquès (2000) la escuela debería ejercer una labor compensatoria a través de los recursos disponibles para aquellos colectivos que pueden estar en riesgo de exclusión. Padula Perkins (2005) aduce que la proliferación de las nuevas tecnologías tampoco garantiza las mismas oportunidades educativas en tanto que grandes sectores de la sociedad no tienen acceso a los medios informáticos, bien por razones económicas, bien por una deficiente base cultural que le permita apreciar estas tecnologías. Por su parte, Area (2004, 22) pone en tela de juicio determinadas bondades que se le atribuyen indiscriminadamente a las tecnologías,

43 Este efecto lo analizaremos detalladamente en el capítulo 6 en el tratamiento de datos del estudio cuasiexperimental, por lo que aquí se hace, simplemente, una referencia al respecto.
Capítulo 3 Las Tic en formación: contextos, características y componentes

sin una reflexión al respecto. En este sentido sostiene que “(...) frente a la concepción positivista del progreso científico y tecnológico como un proceso acumulativo de conocimientos destinado a la mejora de las condiciones materiales de la sociedad, en las últimas décadas hemos descubierto que el progreso tecnológico per se no significa automáticamente una mejora del bienestar para el conjunto de los ciudadanos”.

3.3.13 La brecha por exceso

No obstante lo anterior es necesario considerar un fenómeno estrechamente vinculado a las TIC, hasta ahora insólito en otras generaciones, como es la aproximación del mundo infantil y de los jóvenes al mundo de los adultos por la influencia de estos medios de comunicación. Las nuevas tecnologías desarrollan ciertas competencias y habilidades en los jóvenes a las que no llegan fácilmente muchos adultos -sean inmigrantes tecnológicos, integrados o apocalípticos-, por lo que se da un desequilibrio entre conocimientos que, tradicionalmente, provenían de los adultos, con lo que se invierte estos términos que, según Area (2005, 45), provoca que los jóvenes “(...) por vez primera, tengan un mayor ‘poder’ o conocimientos sobre sus progenitores”. Echeverría (2008, 178), se pronuncia en el mismo sentido al referirse a los adolescentes y el autodidactismo que les caracteriza en este tema donde “(...) lo habitual es que los jóvenes sepan usar mejor las TIC que sus mayores, trátese de sus padres o de sus profesores”.

En la sociedad actual, la implantación e implementación de las TIC trasciende cualquier actividad, por lo que inhibirse a tal realidad es, por definición, un anacronismo, y lo es aún más si este anacronismo se promueve e impulsa, en y desde la propia escuela. Esta ha de asumir, necesariamente, el reto de preparar a estos futuros ciudadanos para una sociedad en la que estos medios formarán parte de su vida cotidiana (Area, 2005). Actualmente, la asimilación de las nuevas tecnologías por las generaciones más jóvenes forma parte de un proceso cultural, circundado de cierta normalidad. Esta circunstancia no se da para aquellos individuos que han ido incluyendo en su actividad sociolaboral, por ejemplo, las tecnologías como una contingencia, como una eventualidad surgida intrusivamente en su vida, al dictado de los tiempos y demandas productivas. Para estos últimos -y particularmente en la actividad docente- sería un imperativo el proceso de “desaprender” (Marquès 2000) muchas cosas que, o bien no sirven, o bien se hacen de otra forma, cuanto menos, diferente.
3.4 PROFESORES Y TECNOLOGÍA

3.4.1 El gremio en clase

En el capítulo 2 tratamos el rol del profesor en relación con la institución escolar desde su formación, valores, creencias, opiniones, limitaciones contextualmente impuestas y delimitaciones profesionalmente adoptadas. Sobre estas últimas vamos a tratar en este epígrafe: de las tecnologías en la escuela, su implantación y uso, expectativas generadas y resultados obtenidos; de la complicidad o desafección hacia las mismas, en definitiva; de las causas que motivan la presencia de las TIC en la escuela y de las consecuencias que se deriven de una nula o, aún peor, incorrecta utilización de las mismas.

Desde esta perspectiva conviene considerar, a modo de guía, que la percepción, creencias o posicionamiento didáctico que el profesor adopte respecto de su actividad en el aula, ni es neutra ni pasa desapercibida. En cierta manera, entre lo que se verbaliza y lo que realmente se pone en práctica, tiende a prevalecer el hecho sobre la intención, lo que se observa sobre el mensaje, lo que se hace, en fin, sobre el discurso, y esto es lo que capta, en definitiva, el alumno. García Aretio (2009, 269) define esta situación como una especie de mediación - intencional o no- del docente en todo acto educativo por el que:“(…) todo profesor tiene influencia (educativa o deseducativa) sobre sus alumnos, sea de manera consciente o inconsciente, sea a través de sus gestos percibidos cara a cara o por sistemas audiovisuales clásicos o digitales, de su palabra oral o escrita, de sus silencios, elecciones y toma de decisiones”.

Generalmente, las situaciones actuales -y la mayoría de las actitudes- se imbrican en el pasado y, en cierto modo, desde el presente se explica, (no necesariamente se justifica), aquel. La profesión docente no escapa a este supuesto. Los “trabajadores transmisores de la cultura” (Area, 2005, 154) se encuentran así ligados, como un elemento más, a un sistema industrial de producción-formación en masa, con un modelo ilustrado de fondo y una serie de conocimientos empaquetados en libros de texto y cuyo contenido había que enseñar tal cual (y si era posible, aprender). El maestro, el libro, el edificio específicamente construido, las aulas uniformemente diseñadas, la férula y un proceso memorístico de aprendizaje-reproducción, constituían todo el bagaje que desde las autoridades públicas se le pedía a una institución creada a la sombra de un sistema economicista y centrado en la producción industrial.

En la literatura pedagógica actual se repiten frecuentemente términos como: tradicional, convencional, resistencia al cambio, reproducción, al referirse a determinados comportamientos y actitudes que se dan reiteradamente en la práctica escolar y, más específicamente, a muchas de
las propuestas de innovación, -sean efímeras y sujetas a modas- o, por el contrario, fundamentadas y consistentes. Para García Are tio y otros (1998, 16-17) una de las posibles causas de este fenómeno se deba a que “(...) cuesta abandonar los hábitos establecidos. El profesor suele repetir en su clase el patrón de conducta que pudo observar en sus profesores. Enseña cómo le enseñaron”.

Esta tradición, basada en un proceso didáctico-imitativo, no parece ser la mejor opción que pueda guiar un posible cambio ante las nuevas demandas sociales y, muy especialmente, en lo que se refiere a la nueva cultura de la comunicación y tecnologías. En este sentido, Ruiz Palmero y otros (2010, 111) abogan por un cambio sustancial en la estructura y configuración del sistema educativo, ineludiblemente inmerso en estos cambios a los que parece ser ajeno, cuando no abiertamente reticente; que abandone, como principal referente los modelos tan consolidados y fiables como anacrónicos de una sociedad otrora preindustrial, y se oriente hacia las competencias implícitas en otros modelos, cuyo grado de supuesta contingencia es, cuanto menos, igual que el de no avanzar en la dirección de una sociedad posindustrial.

A este revulsivo socialmente tecnológico no puede -no debe- escapar el profesor que habrá de modificar su rol de transmisor de conocimientos (Area, 2005,161), para convertirse en “un mediador del saber”, un planificador de los procesos formativos, flexible, actualizado y promotor del trabajo cooperativo entre los alumnos. Cebrián (2003, 34) afirma que “(...) cuando revisamos estos estándares como las competencias, observamos que se encuentran muy alejados de la realidad del profesorado en general que nos rodea cotidianamente”, algo que se hace patente en toda su realidad, a juzgar por los resultados facilitados por la International Society for Technology in Education (ISTE) que define determinados estándares de la tarea docente en distintas áreas.

3.4.2 Cambiar el rol o una nueva muletilla

Estas alteraciones en los roles tradicionales de los docentes no parecen producirse al mismo ritmo del cambio que la diversidad, los nuevos valores o la propia tecnología evidencian en el día a día en un escenario en el que, según Marcelo y Estebaranz, (2003) (en Ruiz Palmero y Sánchez Rodriguez, 2010, 111) “El conocimiento deja de ser estable, escaso y lento. La institución educativa deja de ser el único canal para entrar en contacto con el conocimiento, la información, etc. El texto escrito y la palabra del docente dejan de ser los únicos soportes de la comunicación educacional”. Hablar de resistencia al cambio se ha convertido en una especie de tópico que, como tal -por su escasa capacidad de sorprender-, parece haber adquirido la categoría de obligada referencia cuando se trata cualquier tema relacionado con la innovación.
en la escuela o, por extensión y para que aquella se materialice, se requiera el concurso de un profesor. Las dificultades con las que generalmente se encuentra la implementación (utilización eficiente), que no necesariamente la implantación (equipamiento en el aula) de las tecnologías en la escuela, se encuentran próximas a un discurso conceptual y semánticamente redundante. García Aretio (2009, 99) hace una recopilación de las distintas causas que, entre otras posibles, pueden encontrarse en la base de tal resistencia.

“Oposición activa de individuos o grupos, tanto externos como internos a la institución. Valores, normas y estructuras del sistema educativo generalmente muy arraigados. Desconocimiento o ignorancia sobre las posibilidades de los cambios que se proponen. Temor a ser superados por los propios alumnos o a tener que reconsiderar toda la práctica docente y someterse a duros programas de formación. Finalidades y grandes objetivos que perfilan el carácter propio de la institución educativa concreta o del programa en cuestión. No disponibilidad de los recursos tecnológicos apropiados”.

Otro factor a considerar, de tipo experiencial y argumentado por muchos docentes, es el de la escasa o nula relación o paridad entre recursos y resultados, toda vez que se han puesto elevadas expectativas en recursos tecnológicos dudosamente eficientes. En este sentido, al tratar el tema desde una sola corriente de opinión (la docente), se corre el riesgo de minimizar o reducir a la simplicidad de lo aparentemente obvio, un fenómeno complejo y con diversas variables que pueden condicionar dichos resultados. Area (2005, 185) aduce que el impacto de tales recursos, traducido a eficiencia, está condicionado por “(...) causas diversas: falta de medios suficientes, burocracia administrativa, insuficiente preparación del profesorado, etc. En consecuencia, los docentes siguen manteniendo sus rutinas tradicionales apoyadas, básicamente, en las tecnologías impresas”. En cualquier caso, parece más asequible, sencillo e inmediato, buscar una tiza en el cajón que un enchufe -que además funcione- en la pared.

3.4.3 La formación en TIC, entre la voluntad y la necesidad

En no pocos casos son los propios profesores los que, por escaso conocimiento de los sistemas multimodales, de los programas didácticos o por cualesquiera otras circunstancias, se convierten en los principales inhibidores del uso en las aulas de estas tecnologías, a pesar de haberse constatado, en la práctica, el mayor interés, -como se comentó en otro apartado-, que suscita el ordenador por la materia de aprendizaje (Marchesi, 2008). Este distanciamiento, no pocas veces desdeñoso, de la escuela respecto a las realidades que sistemáticamente intenta reducir a un cautelar confinamiento, la expresa Feito (2000, 156) en los siguientes términos:

“Las escuelas apenas han sido capaces de introducir nuevas tecnologías, (...). Es más, cuando se introduce la informática suele ser un elemento periférico de las tareas escolares: en un aula aparte desconectada de la globalidad de la enseñanza. (...) Hay programas informáticos didácticos que otorgan considerable autonomía al estudiante para secuenciar su aprendizaje. (...) Además, estos programas convierten el
Las escuelas actuales son como las granjas del siglo XIX: intensivas en trabajo y con poca tecnología. La utilización un tanto autodidacta de los recursos tecnológicos en la etapa inicial -y posterior- de su implantación, ha producido para Barberà y otros (2004) un sistema voluntarista e irregular en la formación en TIC de muchos docentes. Esta (de)formación suele estar condicionada por algunas de las creencias o concepciones que el profesor tiene sobre los procesos, más o menos convencionales, de enseñanza-aprendizaje por un lado, y relacionado, por otro, con la experiencia adquirida en su trayectoria vital y profesional, tanto como alumno -y su propio autoconcepto, previsiblemente como el de un “buen estudiante”- como en su posterior labor como profesor, circunstancias ambas circunscritas a otros escenarios sustancialmente diferentes a los actuales.

Son precisamente estos nuevos escenarios en los que cada vez son más frecuentes la presencia de las TIC lo que, a su vez, presupone nuevos retos. Para Morán (2012, 15), las TIC han de constituirse en el vehículo que faciliten las prácticas educativas, si bien:

“En esta misión, los docentes son los actores claves en los procesos de transformación necesarios. (...) Lograr que el docente domine las herramientas tecnológicas y se convierta en un diseñador instruccional, capaz de adoptar un modelo en función de las necesidades específicas de aprendizaje, es el verdadero desafío que debemos alcanzar para entregar una educación de calidad, que responda a las necesidades que demanda la sociedad actual”.

Igualmente, el profesor ha de asumir nuevas funciones y competencias específicas, tanto a nivel técnico como relacional. Romero y Llorente, (2006, 206-207) sintetizan en cuatro dichas funciones: pedagógicas, sociales, de gestión y técnicas, centradas en los procesos metacognitivos del alumno, fomentando el aprendizaje cooperativo que el profesor deberá gestionar tutorialmente en un entorno técnicamente confortable. Por su parte, Bautista (1994a, 36-39) plantea varias cuestiones en relación con la necesaria formación del profesorado en las TIC, entre ellas: ¿qué contenidos sobre la cultura tecnológica deben seleccionarse para formarle?, ¿qué usos deben asociarse a los diferentes recursos tecnológicos para que el profesor pueda desarrollar mejor las funciones que se le asignan? Para este autor, algunas de las capacidades, conocimientos y estrategias que deberían desarrollar los docentes, sintéticamente expuestas serían, entre otras:

44Si bien generalmente nos estamos refiriendo a docentes no universitarios, en un estudio realizado -y al que hemos aludido en otro lugar- por Bautista, Nafria y Salazar, (2006, 448-449) en contextos universitarios, estos autores, entre otras, extraen las siguientes conclusiones:“(…) la utilización de los recursos tecnológicos exige una formación básica del profesorado, (...) En todas las universidades hay ofertas de cursos para tal capacitación, pero no hay una respuesta mayoritaria por parte de los docentes (...) Asimismo, se ha encontrado una tendencia mayoritaria respecto a la estrategia autodidacta que ha caracterizado la formación del profesorado que utiliza las nuevas tecnologías en su práctica docente”.
- Dominio técnico mínimo sobre los recursos tecnológicos,
- contenidos de la cultura tecnológica,
- comprensión de los sistemas de representación (lenguaje de la imagen, audiovisuales, lenguajes de programación, etc.),
- evaluación de materiales y
- capacidad para proporcionar unos entornos tecnológicos de actividad que sean adecuados a los grupos de alumnos.

La construcción del conocimiento puede verse igualmente favorecida por la implantación de las tecnologías utilizadas desde una perspectiva innovadora bastante alejada del uso que frecuentemente se les da. De Pablos (2006, 94) al referirse a situaciones enriquecedoras y de innovación, propone la creación de situaciones que generen:

- Contextos ricos en fuentes y materiales de aprendizaje,
- escenarios que favorezcan la interacción social,
- propuestas que propicien la transferencia de aprendizajes en nuevos contextos,
- fórmulas que permitan reconceptualizar la evaluación educativa y,
- problemas por resolver que demanden estudiantes más activos y responsables.

Estos procesos de transformación expuestos hasta el momento ni son sencillos ni lineales, Morán (2012, 12-15) propone una serie de etapas (tabla 30) para la implementación de las TIC que con un criterio de prelación deberían ajustarse al siguiente proceso:

<table>
<thead>
<tr>
<th>FASES DE INTEGRACIÓN</th>
<th>UTILIZACIÓN DE LAS TIC</th>
<th>UTILIZACIÓN DOCENTE</th>
<th>UTILIZACIÓN DE RECURSOS</th>
<th>PAPEL DEL ALUMNO</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Básica</td>
<td>Apoyo inicial en las TIC.</td>
<td>Introducción de algunos elementos didácticos.</td>
<td>Básicos y para facilitar información.</td>
<td>Información y datos unilaterales.</td>
</tr>
<tr>
<td>Avanzada</td>
<td>Inclusión de contenidos con apoyo de TIC.</td>
<td>Como elemento didáctico básico.</td>
<td>Inclusión de unidades didácticas, proyectos, etc.</td>
<td>Adquisición de habilidades cognitivas basadas en recursos.</td>
</tr>
<tr>
<td>Media</td>
<td>Apoyo técnico multimedia.</td>
<td>Elemento didáctico avanzado.</td>
<td>Implementación de recursos como apoyo sistemático.</td>
<td>Elaboración guiada de trabajos.</td>
</tr>
<tr>
<td>Experta</td>
<td>Integración.</td>
<td>Variabilidad en los contenidos y ajuste a las necesidades de aprendizaje.</td>
<td>Utilización experta, integración de recursos.</td>
<td>Interacción con el sistema, autonomía en el aprendizaje.</td>
</tr>
</tbody>
</table>

3.4.4 La ubicación versátil

De la inclusión, más o menos exitosa de los recursos tecnológicos en el aula, no se puede deducir ni la adecuada utilización de los mismos por los profesores o que dicha utilización sea prioritariamente destinada a la formación -como recurso didáctico- cuanto a la gestión del aula en tareas administrativas. San Martín (2006, 143) afirma que: “Hay abundantes datos estadísticos, de referencia local, nacional e internacional, que reconocen el buen equipamiento tecnológico de los centros escolares ubicados en las sociedades más desarrolladas. Esas mismas fuentes estadísticas ponen de manifiesto también que, paradójicamente, el profesorado de esos centros, salvo excepciones, utiliza muy poco dicho equipamiento, al menos en tareas especificamente docentes”.

Area (2006) sostiene, igualmente, que la escasa utilización de los equipos informáticos no es tanto por la ausencia de recursos en las aulas45 cuanto la actitud reticente del profesorado a la utilización de las TIC, que duplica en España, en grado de desmotivación (30%), a la media europea situada en un 14%. Dicho autor afirma al respecto que, a pesar del incremento y disponibilidad de recursos tecnológicos en las escuelas, no hay un cambio sustancial en cuanto a la utilización de dichos recursos por parte de los profesores que siguen utilizando, preferente y prioritariamente un modelo tradicional de aprendizaje.

La adecuada (o cuanto menos suficiente) dotación actual de medios tecnológicos -particularmente equipamiento informático- y la ratio profesor-equipo informático (tabla 31) no parece ser motivo que pueda justificar la infrautilización didáctica y pedagógica de los mismos en tanto que, por el contrario, aparece una marcada deriva -como se ha comentado en varias ocasiones- hacia la utilización como recurso en áreas de gestión administrativa docente.

<table>
<thead>
<tr>
<th>RATIO PROFESOR-ORDENADOR</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Educación primaria</td>
</tr>
<tr>
<td>Educación secundaria</td>
</tr>
</tbody>
</table>

**Tabla 31:** Media de profesores por ordenador. MECD (2012, 2). Elaboración propia.

Para distintos autores (Marquès, 2000; Echeverría, 2008; Trujillo y otros, 2010) esta circunstancia conforma un sistema asimétrico en la utilización de los equipos y laxo en cuanto a

45Según este autor en los centros educativos de España ha mejorado la situación de acceso y disponibilidad a Internet y ocuparía el puesto 10 sobre un total de 27 países tomados para el estudio.
convergencia de contenidos de aprendizaje basados en las TIC. A todo ello contribuye, además, la escasa preparación del profesorado con unos objetivos difusos y desprovistos de contenidos en cuanto a la utilización de dichos medios, y que hemos representado gráficamente en la figura 5. Para Echeverría (2008, 178): “La escasez de formadores TIC es un déficit para un país, porque reduce el espacio colectivo de capacidades”.

![Figura 5: Descompensación entre equipamiento, utilización y formación del profesorado. Elaboración propia.](image)

### 3.4.5 El profesor virtual: técnica vs. virtuosismo

Nos hemos venido refiriendo hasta el momento a la aplicación de la tecnología en el aula y el uso -o desuso- que de la misma hace el docente en función de distintas variables profesionales, contextuales o técnicas, si bien todas ellas con el denominador común de un proceso de enseñanza-aprendizaje síncrono, en el mismo espacio y tiempo para el docente y el alumno, y que formaría parte, a su vez, de la fase presencial en la modalidad *b-learning* que nos ocupa particularmente en este estudio.

En este punto se plantea la necesidad de definir las posibles competencias que debería tener -o adquirir- un tutor virtual, puesto que existen determinados aspectos claramente diferenciales entre las fases presenciales y virtuales de la formación y que, como sostienen Barberà y otros (2004, 22), como tal, requieren distinta atención por parte del tutor (tabla 32).

<table>
<thead>
<tr>
<th>ASPECTOS</th>
<th>PRESENCIAL</th>
<th>VIRTUAL</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Planificación</td>
<td>Requiere decidir, básicamente, sobre la secuenciación de los contenidos, la metodología, las tareas y el tipo de evaluación.</td>
<td>Debe ser siempre explícita y completa para no desorientar al alumno y atender prioritariamente a los elementos relacionados con la duración en el tiempo del curso.</td>
</tr>
<tr>
<td>Presentación de la información</td>
<td>Se trata de un medio eminentemente oral y, por tanto, pone el énfasis en la aportación verbal de información a los alumnos.</td>
<td>Se trata de un medio principalmente de soporte escrito y pone el énfasis en la ayuda hacia una búsqueda autónoma de la información por parte del alumno.</td>
</tr>
<tr>
<td>Participación</td>
<td>Por medio de trabajos y actividades prácticas en las que se coloca al alumno en situación de realizar contribuciones.</td>
<td>Mediante retos planteados en forma de debates o foros virtuales que atraen el interés y la intervención del alumno.</td>
</tr>
<tr>
<td>Interacción</td>
<td>Reducida a los momentos de clase presencial.</td>
<td>No tiene un momento preestablecido, pero por su formato, preferentemente asíncrono, se dilata a lo largo de todo el tiempo de docencia.</td>
</tr>
<tr>
<td>Seguimiento y evaluación</td>
<td>Discontinuo, a través de los trabajos y actividades puntuales seleccionados para tal efecto y en las intervenciones de clase.</td>
<td>Continuado, por tener la posibilidad de registrar todas las acciones que efectúa el alumno a lo largo de su proceso de aprendizaje.</td>
</tr>
</tbody>
</table>

En cuanto a los distintos aspectos que deberían adornar a un profesor en su vertiente virtual, distintos autores conceden especial relevancia a una serie de capacidades entre las que destacan, particularmente, la relación que se pueda establecer entre el profesor y el alumno, (lo que en algunas de las teorías del aprendizaje a distancia viene a denominarse como diálogo o diálogo mediado) (Sangrà, 2002). Por su parte Monguet, Fábregas, Delgado, Grimón y Herrera, (2006) ponen el acento en la orientación y la función de guía del profesor, en tanto que elemento de estímulo que rompe la forma generalmente asíncrona de la formación on-line.

La complejidad de esta modalidad formativa y la especialización del docente la ponen de relieve Ruiz Palmero y otros (2010, 162) al afirmar que tal docente en esta modalidad debería de aglutinar profesionalmente una serie de “(...) características pedagógicas, de destrezas tecnológicas, de habilidades de animación y de facilitación del aprendizaje”. La calidad de las previsibles aportaciones que pudiera ofrecer el profesor a esta modalidad formativa, para García Aretio (2001) pasaría por poseer altos niveles de competencias didácticas y metodológicas, creatividad y sentido de la realidad, al igual que saber desenvolverse con soltura en ambientes tecnológicamente avanzados. Barberà y otros (2004, 20) matizan respecto del ambiente economicista de la que se ha venido rodeando este tipo de formación que “(...) a pesar de que se detectan ciertas prácticas tradicionalistas e industrializadoras en los entornos virtuales y atendiendo a principios constructivistas de la enseñanza y el aprendizaje, lo que
diferencia una buena práctica virtual, una buena docencia y un buen aprendizaje es justamente este término relacional que hay entre el profesor y el alumno”.

3.4.6 Cuando se sabe lo que no se sabe

Llegados a este punto sería necesario plantearse: ¿qué saben los profesores de las preferencias y uso de estas tecnologías por parte de los alumnos? El gráfico 11 recoge alguno de los datos que pretende responder a esta pregunta.

Los alumnos muestran unos intereses bien definidos en la utilización del ordenador entre los que no destacan, precisamente, los de buscar recursos como fuente de información sobre temas educativos y, por extensión, de conocimientos académicos.

Quizás, y en base a lo anteriormente descrito, sería más pertinente una pregunta, que por enojosa, podría resultar menos conciliadora: ¿qué interés muestran los profesores por dichos conocimientos? Una posible respuesta a estos intereses se sustenta, previsiblemente, en los propios conocimientos que conforman el acervo del propio profesor (gráfico 12), con una marcada preeminencia sobre el manejo en programas de gestión y administrativos sobre programas y tecnologías multimedia.
Del estudio realizado por García-Valcárcel y Tejedor (2005, 126-129) sobre conocimientos de los profesores no universitarios en relación con: a) manejo y uso del ordenador, b) aplicaciones informáticas básicas, c) presentaciones y aplicaciones multimedia y d) conocimientos sobre las TIC, arrojan los resultados que se muestran en el gráfico 13. Los propios autores concluyen en que:

- Los profesores manifiestan mayor nivel de conocimientos que las profesoras.
- Los profesores de primaria manifiestan menor nivel de conocimientos que los de secundaria y bachiller.
- Los profesores más jóvenes manifiestan un mayor nivel de conocimientos que los de experiencia media, y que los de mayor experiencia.

En general, de los resultados obtenidos se podría afirmar que las posibilidades de implementación de las TIC en la escuela, en su sentido más amplio, distan mucho de ser una realidad, al menos a corto plazo. Estas circunstancias, previsiblemente, redundarán en la escasa importancia que el profesor, en la práctica, confiera a estos recursos tecnológicos.
Capítulo 3  Las TIC en formación: contextos, características y componentes

Pese a la escasa incentivación y/o relevancia que se le pueda conferir al uso de las TIC en la escuela, a un número cada vez más elevado de alumnos les es más fácil manejarla con esta tecnología que buscar, por ejemplo, información en los libros de texto, soporte prioritario del conocimiento escolar, selectivamente subrayados por indicación del profesor y que suele interpretarse, no pocas veces por parte de los alumnos, como una información quintaesenciada en tanto que premonitoria de los contenidos con altas probabilidades de ser objeto de examen. Esta práctica directiva, harto frecuente, de enfatizar sobre papel lo que debería convertirse en una práctica orientativa para buscar multimodalmente información, no solo garantiza y refuerza la permanencia de modelos y recursos tradicionales en la escuela, sino que, además -y sobre todo-, inhibe la alternancia informativa y el necesario desarrollo de la autonomía del alumno.

Ya hemos aludido en distintas ocasiones a la reticencia de muchos docentes a formarse en ambientes TIC y, por extensión, aplicar dichas tecnologías en el aula. No obstante, muchos de aquellos que han adquirido esta formación lo han hecho de forma autodidacta y, por lo general, desde la práctica continuada y guiada, no pocas veces por un procedimiento de ensayo y error. En cualquier caso, aun reconociendo la necesaria ortodoxia que supuestamente infunde una preparación técnica, Barberà y otros (2004, 27-29) sostienen que el desconocimiento inicial no es un particular impedimento pues el aprendizaje no depende, a veces, tanto de aspectos formales en la formación cuanto de la voluntad por parte de los docentes ya que “(...) una gran parte de los profesores se inician en medios telemáticos a medida que se involucran en clases virtuales, por tanto, más que un requisito es, en un principio, un conocimiento que sucede de manera paralela al desarrollo de las propias clases virtuales o mixtas”.

Entendiendo, pues, que el docente ya dispone de los conocimientos disciplinares y didácticos, para los mismos autores “(...) solamente los conocimientos tecnológicos se añaden a
Capítulo 3  Las Tic en formación: contextos, características y componentes

los conocimientos necesarios para ser un buen profesor presencial [pero solo] la interrelación entre ellos configura la destreza necesaria para ser un experto profesor virtual”. La figura 6 recoge gráficamente los distintos aspectos a los que hemos aludido.


La introducción de las TIC en la escuela, según Peñafiel (2007), ha producido un efecto en cierto modo perverso por manifestarse seguramente contrario al esperado, ya que la tecnología ha puesto en evidencia lo desfasado de las funciones que desarrolla de forma tradicional -transmisión de conocimientos como prácticamente único objetivo- el docente en una sociedad en proceso de profundos cambios y en la que urge retome un papel protagonista al que puede no estar, necesariamente, dispuesto. Cabero y otros (2000, 31) argumentan, en el mismo sentido, que la incorporación de las TIC en la escuela, de una u otra manera, modificará los roles tradicionales del docente -unos se desvanecerán y otros se potenciarán-, entre ellos el de transmisor de obligados conocimientos “(…) entre otros motivos porque puede que él ya no sea el depositario de los contenidos ni de la información”.

3.5 ADULTOS

3.5.1 Estudiar de adultos o la vuelta al cole

La formación de adultos, o más propiamente el fomento de aquella y su vinculación con lo que ha venido a denominarse “aprendizaje permanente”, presenta distintas variables y puede abordarse, igualmente, desde distintas vertientes. Los programas de alfabetización de adultos, la formación continua y la formación ocupacional son algunos ejemplos de colectivos con objetivos claramente diferenciados y coincidentes en el objeto de atención: el sujeto adulto. El acceso a la universidad para mayores de 25, 40 o 45 años, el acceso por prueba libre a los
distintos ciclos de formación profesional o la obtención del Graduado en ESO a través de los Centros de Educación de Personas Adultas (CEPA), constituyen otros tantos ejemplos de la extensión de las actividades que se aglutinan bajo una misma denominación y cuyo denominador común es precisamente, tener muy poco en común, exceptuando -y no siempre en la práctica- un mismo enfoque andragógico. Sarrate (2009, 27), al referirse a la educación de adultos sostiene que: “(...) ha de reconocerse que la adultez tiene unos rasgos propios alejados de las etapas evolutivas anteriores. Por lo tanto, (...) se encuentra claramente marcado por determinados elementos diferenciales que inciden directamente en la configuración de su especificidad y que poco tienen que ver con la práctica escolar de los primeros años”.

Y sin embargo el comportamiento de muchos de estos adultos ante cualquier entorno de aprendizaje, inclusive muy alejado en el tiempo del ámbito escolar convencional, se aproximan -cuando no se reproducen literalmente- a aquellas pautas de escasa autonomía que fomentaba el modelo que ha venido a denominarse “tradicional”. La escuela se prolonga y proyecta más allá de cualquier dimensión temporal.

Quizá la consecuencia más visible de estos aspectos regresivos se encuentre en determinadas conductas escolarmente mimetizadas -en tanto que alumnos- que suelen manifestarse, a su vez, en contextos espacialmente imitativos -en forma de aulas- y cuyas causas, relativamente remotas, habría que buscarlas en un proceso largamente repetido en el tiempo de escolarización obligatoria. El resultado final de esta prolongada permanencia en un sistema escolar altamente redundante, se sustenta en una serie de aprendizajes consolidados por repetición, y en unas conductas ritualizadas que emergen ante parecidas situaciones vividas y vividas antaño.

El fenómeno de la transferencia al que nos estamos refiriendo ha sido ampliamente tratado desde los aspectos cognitivos, en tanto que constituye la posibilidad de que determinados conocimientos previos puedan facilitar o interferir otros en el tiempo (Lee, 1998; Carpintero, 2002, 2006; Carpintero y otros, 2010). Desde esta perspectiva cabría considerar que la instrumentalización del conocimiento como un recurso selectivo y/o de control, genera algo más que alumnos dependientes al convertir, por extensión, el aula en el único lugar donde el conocimiento impartido por el experto cobra su verdadero significado y donde se hace únicamente posible el binomio enseñanza-aprendizaje.

Por lo que respecta al presente trabajo, nos centraremos especialmente -pese a lo extenso y rico de esta área- en la evolución formal que ha acontecido en las últimas décadas, particularmente ligadas a una economía globalizada, en una sociedad cambiante y condicionada
Capítulo 3 Las Tic en formación: contextos, características y componentes

por nuevos sistemas de producción tecnológicamente avanzados, y donde la adecuación del sistema formal de educación parece no haber superado la restricción espacio-temporal de los conocimientos adquiridos en el ámbito estrictamente formal. Algo, por lo demás, que se aleja sustancialmente de lo que preconizaban distintos informes europeos (Faure, 1972; Delors, 1996), promotores de cambios y la necesaria adaptación laboral, cultural y social de las personas a las denominadas sociedades del conocimiento y cuyo paradigma emergente se cristalizaba en el aprendizaje a lo largo de la vida.

Son muchos los adultos -ya se ha comentado en otras ocasiones- que afrontan la formación supeditados a las premisas de la escuela tradicional a la que asistieron durante un periodo relativamente largo en su adolescencia y juventud. Esta extrapolación, formal y operativa de esa experiencia, suele ser una rémora importante por cuanto, según apunta García Carrasco (1991), este tipo de formación será tanto más efectiva y práctica cuanto más se olvide la idea de escuela.

3.5.2 El alumno como adulto vs. el adulto como alumno

Con todo, obviamente, hay diferencias sensibles entre el adulto que reinitca los estudios y el adolescente escolarizado. Algunas de estas diferencias para García Aretio (2001, 153) se resumen en la tabla 33.

| PRINCIPALES DIFERENCIAS ENTRE EL ALUMNO ADOLESCENTE Y EL ALUMNO ADULTO |
|---------------------------------|---------------------------------|
| **ADOLESCENTES**                | **ADULTOS**                     |
| Grupos homogéneos de edad, motivación e interés similares. | Grupo heterogéneo en intereses y prioridades. |
| Profesión estudiantes.         | Trabaja y estudia.              |
| Motivación débil para el estudio.| Motivación espontánea, intensa.  |
| Resultados indiferentes.       | Preocupación por los resultados.|
| Confianza y seguridad.          | Inseguridad y afectación por críticas, etc. |
| Menos responsabilidad.          | Mayor responsabilidad.          |
| Conocimientos adquiridos sin contaminación. | Conocimientos basadas en experiencias. |


Según este mismo autor, el adulto, contrariamente a lo que se defendía no hace demasiado tiempo, sigue teniendo la capacidad de aprender, si bien reduce sus expectativas o las

---

46 Si bien el autor se refiere a los programas de alfabetización básica de adultos, consideramos que no corremos riesgo de error si afirmamos que esta situación es extrapolable, por afinidad, a otros contextos y circunstancias de formación del adulto desde la perspectiva que se viene tratando en este capítulo.
La visión estática que de la cultura tiene la escuela hace que la formación en la misma se realice a modo de correa transmisora, donde el adolescente es un futuro adulto integrante de una sociedad y cuya paulatina inserción a la misma será tanto más afinada cuanto mejor haya asimilado, a través de distintos contextos de aprendizaje, las normas y estructuras que rigen y gobiernan dicha sociedad. Este proceso de socialización queda incorporado, normativizado y normalizado en forma de actitudes y valores que, generalmente, presiden las pautas de comportamiento habituales del adulto y afloran, cuando se dan las circunstancias propicias, en un contexto de reproducción.
Capítulo 3 Las Tec en formación: contextos, características y componentes

Así, de la misma manera que el modelo pedagógico tiende a transformar, formalmente al menos, al adolescente en adulto, llegado el caso invierte el proceso y trata al adulto en formación con el mismo modelo pedagógico adolescente. En este proceso, funcionalmente regresivo, se obvian determinadas características particulares y experienciales del adulto que convendría considerar en toda su dimensión.

3.5.3 Ni tan iguales ni tan diferentes

El término que mejor definiría globalmente a los adultos sería el de “diversidad”. Diversidad de intereses, de conocimientos, de experiencias personales y laborales, de expectativas y condicionantes sociales, inmerso en un mundo en constante cambio al que no siempre resulta sencillo adaptarse o dar una respuesta adecuada o, siquiera, estar en predisposición de hacerlo (Monclús, 1996) pues, en general, el adulto se cree o se considera menos capaz que los jóvenes para realizar determinados aprendizajes. Superada la “teoría del déficit”, vigente durante muchos años al referirse a las capacidades de aprendizaje supuestamente mermadas por la edad, el interés se centra en el comportamiento del adulto desescolarizado al enfrentarse a nuevas situaciones de aprendizaje. Las características del adulto en general y la de aquellos que retoman los estudios en particular, en algún otro momento o circunstancia de su vida, suelen coincidir (Ferrández, Gairín y Tejada, 1990; García Aretio y otros, 1998) en determinadas peculiaridades que, aún dentro de la heterogeneidad, parecen sustantivarse en un perfil con ciertas analogías.

Así, para el adulto, la permanencia en un programa formativo y, consecuentemente, el posible aprendizaje, suele estar orientado a la inmediatez de un logro en objetivos concretos; estos aprendizajes no siempre coinciden con sus intereses particulares, especialmente cuando se trata de realizar formación por necesidades laborales, reciclajes, actualizaciones, etcétera, o por otras circunstancias que exceden su campo de intereses personales.

Desde esta perspectiva, el aprendizaje para el adulto suele plantearse, generalmente, como un medio para un fin y no como un fin en sí mismo. La aplicación práctica de lo aprendido, pues, cobra un especial significado, al igual que la necesidad de realizar dichos aprendizajes a su ritmo y estilo donde, además, dependerán en gran medida del grado de motivación intrínseca que sea capaz de suscitar y de que la metodología empleada sea, en cualquier caso, particularmente activa.

Otros condicionantes, como la situación personal de cada sujeto, el grupo social de origen o los aspectos laborales subordinan o coartan, igualmente, la preparación y posible éxito del adulto que se reincorpora al estudio. Otra cuestión ampliamente constatada suele ser la
resistencia al cambio que para Ferrández y otros (1990, 18-27) alcanza “(…) un especial significado en la edad adulta y se hace más intenso a medida que la edad avanza”. Esta resistencia hacia lo novedoso, que se manifiesta especialmente en contextos de estudio adulto, podría abordarse desde un doble análisis. Por un lado, el propio bagaje cultural, el mundo particular de creencias y conocimientos adquiridos en la trayectoria vital y experiencial del propio adulto y que ha contribuido a construir una identidad propia para sí y cara a los demás, y que forman un complejo entramado de actitudes y convicciones difícilmente modificables. Por otro lado, probablemente, tenga que enfrentarse a situaciones conflictivas -en un remozado papel de alumno- al abordar, desde las circunstancias de su presente, una serie de actividades formativas con recursos, estrategias y previsibles resultados referencialmente anclados en el pasado escolar. Estas deficiencias de afrontamiento se evidencian, particularmente, en aquellas tareas que requieren cierta autonomía y capacidad de búsqueda y selección de información como un modo de adquirir, ampliar y consolidar nuevos aprendizajes.

3.5.4 La formación en línea: un recurso con escasa recurrencia

En el año 2000 la Unión Europea impulsa el programa e-learning por distintos motivos; entre los más significativos, el uso de las nuevas tecnologías que habría de servir para facilitar la interacción entre personas, potenciar el aprendizaje en instituciones como la escuela y, sobre todo, elevar y facilitar la formación en la población adulta (Area, 2005). En la práctica, estas directrices conllevaban la implantación tecnológica a nivel social como una necesidad integradora y, además, profundos cambios estructurales en las organizaciones y la especialización en estas tecnologías de los docentes. No obstante, el principal motivo de esta iniciativa no era tecnológicamente alfabetizadora sino, más bien, orientado a la cualificación profesional como medio de afrontar un mundo abierto a la economía global y altamente competitivo.

La política expansiva de una modalidad de formación en línea para una sociedad con escasa cultura en TIC, unido a las premisas economicista en las que se asentaba el proyecto, llevaban implicitamente el germen del fracaso o, cuanto menos, unas posibilidades de éxito bastante más modestas de las que inicialmente se le auguraban, como fue el caso.

Vivimos inmersos en un modelo productivo con un nuevo paradigma donde la información y la gestión de la misma ocupa -al igual que antaño lo fueran otras materias primas- un lugar preeminentemente fuente de generación de riqueza. La formación desde el punto de vista productivo y la importancia de la cualificación profesional (Requejo Osorio, 2003) son elementos incidentales en el incremento continuo de recursos que han de destinarse a este tipo
de formación permanente para el adulto. Igualmente, Lancho (2009, 11) incide en la relevancia que tiene el mundo laboral y la formación del adulto, pero muy especialmente en el diseño de programas que deberían evitar sobremanera ser compactos, cerrados y muy específicos, pues “(…) la formación básica de las personas adultas no puede ser un espacio aislado sino un proceso inicial (…) para que los sujetos tengan las oportunidades de acogerse a nuevas posibilidades de formación a lo largo de la vida”.

La propia concepción con la que parte el alumno adulto sobre la forma en la que ha de enfocar el estudio en la modalidad en línea es, igualmente, un condicionante de primer orden. Determinados rasgos que configuran la individualidad, inciden en la motivación, a lo que habría que añadirle que la formación previa en un sistema tradicional según García Llamas, (1986, 195). “(…) en el que el maestro y el libro eran el centro del quehacer educativo, [y en el que el alumno] se comportaba como receptor más o menos pasivo”. Tres décadas después las aspiraciones del adulto independiente, capaz de autoaprendizaje, autorregulación y autoevaluación, parece ser aún una aspiración más que una realidad. Una realidad que parece contravenir los supuestos del discurso actual centrado en el aprendizaje permanente y que parece tener asegurada su permanencia en el tiempo pese a la inadaptación al mismo. Lancho (2009, 11) lo expresa en los siguientes términos: “El sistema educativo, que casi monopolizaba la transmisión de saberes y valores en las sociedades industriales, ocupa ahora un lugar más modesto. Conserva sin embargo la función esencial de armazón sobre el que ir construyendo nuevos aprendizajes. De hecho puede establecerse una relación causal entre la cantidad y calidad de la educación recibida y la capacidad de llevar a cabo nuevos aprendizajes de una forma autónoma”.

Ya hemos mencionado el núcleo central que ocupa en el discurso pedagógico actual el concepto de aprendizaje permanente, en clara contradicción con una estructura escolar que se subroga la exclusiva ortodoxia de conocimientos. Algo que encaja dificilmente en los entornos actualmente cambiantes, y donde se pone en valor determinadas habilidades cognitivas, entre ellas, particularmente, la flexibilidad y adaptación a nuevos contextos de aprendizajes. El Programa de Aprendizaje Permanente de la Unión Europea 2007-2013, materializa esta necesidad, si bien en lo que a formación de adultos se refiere (tabla 34) sería inevitable adscribirse a lo que Sarrate (2009, 30) sostiene cuando afirma que aún queda “(…) una importante labor a desarrollar a tenor del todavía bajo número de adultos que siguen estudios en esta etapa de su vida”.
EDUCACIÓN DE ADULTOS A DISTANCIA

Distribución porcentual de alumnado matriculado en enseñanzas de carácter formal por grupos de edad

<table>
<thead>
<tr>
<th>Edad (años)</th>
<th>16-17</th>
<th>18-19</th>
<th>20-24</th>
<th>25-29</th>
<th>30-39</th>
<th>40-49</th>
<th>50-64</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>% Estudiantes</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>4,1</td>
<td>13,5</td>
<td>19,6</td>
<td>10,8</td>
<td>16,1</td>
<td>14,4</td>
<td>12,1</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Tabla 34: Adultos que estudian a distancia por edades. MECD (2012). Elaboración propia.

3.6 ALUMNOS

3.6.1 Un cambio de paradigma

En este apartado vamos a centrar nuestra atención, especialmente, en el alumno inserto en la modalidad formativa b-learning (modalidad a la que dedicaremos el capítulo siguiente) por lo que consideraremos particularmente aquellos aspectos formales y funcionales que de una u otra manera inciden, con distinto calado, en el posible éxito o fracaso en el logro de los objetivos de aprendizaje previstos. Lo primero que es necesario analizar, pues, serían algunas de las principales características diferenciales del modelo b-learning y de qué forma afecta o puede afectar al alumno que estudia en esta modalidad. En este punto es necesario considerar el cambio de paradigma que surge desde la perspectiva del b-learning y en el que distintos autores (García Aretio y otros, 1988; Salinas, 1998; Sangrà, 2002; Area, 2005; Carrión 2005; Boneu 2007; Vásquez y Rodríguez Pérez, 2007), ponen, redundantemente de relieve, una serie de variables que estructuralmente conforman un modelo en el que, según el grado de interrelación, o simple yuxtaposición, entre el alumno, la tecnología, el profesor y la metodología aplicada, orientará los resultados del aprendizaje en un sentido o en otro, y cuya manifestación más visible se materializaría en la consolidación de dichos aprendizajes o en el abandono prematuro.

Este paradigma deriva hacia el alumno la mayor carga y responsabilidad en la evolución y desarrollo de su propia formación. Así, la desviación del modelo pedagógico centrado en el profesor, el libro y en otros recursos ampliamente consolidados en los sistemas tradicionales de aprendizaje, han de sufrir un profundo cambio (Cobo y otros, 2011, 2), ya que “Los actuales modelos formativos proponen cambios en el paradigma educativo, donde el estudiante se sitúa en el centro del proceso del aprendizaje y se manifiesta la necesidad de metodologías orientadas al aprendizaje activo. El profesor deja de ser el centro de atención”. Este planteamiento, explícito e inherente a las propias limitaciones del modelo, otorga un papel protagonista al alumno y cuya asunción se le presupone implícita. En la mayoría de los casos, esta premisa no se aproxima a la realidad del universo particular en el que se mueve el alumno adulto y que han
Capítulo 3 Las Tic en formación: contextos, características y componentes

puesto de relieve distintos autores al definir las circunstancias particulares y los condicionantes que delimitan dicho universo. Estas circunstancias personales se agravan más, si cabe, por la convergencia de distintos factores añadidos como veremos seguidamente.

3.6.2 El pasado en el presente

Hemos insistido en varias ocasiones a lo largo del capítulo, cómo el desconocimiento de las TIC por parte de los profesores, y su consiguiente inhibición en la utilización de estos recursos en el aula, conlleva la pérdida de oportunidad que brinda la transferencia multimodal para la adquisición de destrezas cognitivas y metacognitivas como un proceso inherente a la propia autorregulación del alumno (Zimmerman y otros, 1989, 2001, 2011).

Una de las consecuencias de lo anteriormente expuesto suele manifestarse en futuras etapas del aprendizaje adulto al enfrentarse a modelos formativos y metodologías basadas en las TIC. Muchos de estos alumnos en línea que, paradójicamente, han hecho del ordenador para el ocio y otras actividades personales una herramienta de primer orden, se muestran un tanto refractarios a la hora de aplicar este recurso para el aprendizaje, necesitando una reconversión metodológica de la que dudan y que, generalmente, por desconocida y sentida como ajena a sus intereses más inmediatos, no están dispuestos a experimentar.

Probablemente no sea demasiado aventurado afirmar que, en su génesis, la mayoría de las causas pretextadas habitualmente tienen en común una importante carencia de autonomía intelectual y una acusada dependencia formativa e informativa del experto que transmite, selecciona saberes y, finalmente, los evalúa. En definitiva, la reproducción de un modelo académico reiterativo durante los años de permanencia -del ahora adulto- en la escuela, circunscrito y limitado a determinadas prácticas que eclosionan referencialmente como el único sistema solvente cuando ha de enfrentarse a nuevas situaciones de aprendizaje en otro tiempo y otras circunstancias.

La falta de autonomía para el aprendizaje constrinde las posibles actividades que en este sentido se puedan emprender pues, faltos de ese andamiaje por el que trepar intelectualmente, se busca al ras del suelo algún tipo de andadera, algún sostén que devuelva la confianza de poder subrayar un texto previamente dictado por el profesor, o de memorizar un esquema o algunos datos para un examen sin otros elementos periféricos que puedan interferir en el proceso simple de reproducir, lo más fielmente posible, el esquema o el texto subrayado.
La escuela no parece plantearse que el alumno lo es más allá de la relativa confortabilidad acomodaticia de las aulas, de la aparente consistencia de lo repetitivo como pautas fiables a seguir en situaciones similares. El adulto dotado así de una escasa flexibilidad para un mundo en continua transformación, laboralmente inestable y diversificado, tiende a repetir los mismos procesos de aprendizaje que, ubicuos, considera válidos porque antaño, heterónomamente, lo fueron.

Aunque en la práctica se relegue a la simple formalidad del discurso oficial, dos de los conceptos más utilizados en la literatura pedagógica aluden a la autonomía intelectual y al crecimiento personal del alumno. Así, la propia Ley Orgánica de Educación (LOE) -y cabe suponer que cualquier otra que presumiblemente la suceda- ocupa parte del Preámbulo al poner de manifiesto que: “La educación es el medio más adecuado para construir su personalidad, [del adolescente] desarrollar al máximo sus capacidades, conformar su propia identidad personal y configurar su comprensión de la realidad, integrando la dimensión cognoscitiva, la afectiva y la axiológica”. La escuela no parece estar dotada en absoluto para poder materializar lo que se ha convertido, simplemente, en una eterna desiderata formalmente discursiva y oficialmente documentada.

### 3.6.3 Un perfil extenso, difuso y difuminado

Los distintos roles que el adulto asume están condicionados por las circunstancias y contextos en los que estos se desarrollan; son temporales y cambiantes y forman un conjunto particular de conductas y comportamientos, generalmente coherentes con lo que se espera, en particular y para ese momento, del rol asumido. A diferencia del alumno adolescente, el adulto, en su rol de estudiante, se encuentra inextricablemente unido y altamente condicionado por muy diversas circunstancias y factores que conforman su particular contexto vital. Barberà y otros (2004) sintetizan algunos de ellos en la figura 7.

---

Desde esta perspectiva, se hace necesario considerar una serie de variables psicosociales, personales, culturales, etcétera, que forman un continuo difícilmente fragmentario para la comprensión del posible rendimiento del alumno adulto fuera del contexto en el que se encuentra inmerso lo que, en la práctica, supone una presión añadida. Para algunos autores (Sangrà 2002; Barberà y otros 2004; Vásquez y otros, 2007) es necesario considerar, en este sentido, distintas variables de tipo:

- Intelectuales y psicológicas: como nivel de estudios, atributos personales, intereses, estilos cognitivos, estabilidad emocional, motivación.
- Socioeconómicas: como estabilidad laboral, expectativas y carrera profesional.
- Personales: como la edad, la experiencia vital o cargas familiares. (García Llamas, 1986; Cantaluppi, 2005a, 2005b).

Para García Aretio (2001, 152) el adulto que inician sus estudios, pese a todas estas vicisitudes, con una predisposición adecuada “(…) sabe que su perspectiva de vida, sus relaciones, intereses, trabajo y metas pueden cambiar”. De estas expectativas y otras tantas variables personales se hace depender, además, la disponibilidad de tiempo necesario para integrar y hacer rutinario el estudio, como una tarea cotidiana, en el ciclo diario de actividades, de ahí el previsible fracaso de los programas formativos, tan al uso, de tipo generalista.

El alumno adulto, por su propia experiencia vital, escapa a cualquier intento que pretenda homogeneizar actitudes o comportamientos que, extrapolables a otras situaciones, pudieran servir como referencia propedéuticamente fiable. Al intentar delimitar y definir las
necesidades del estudiante en Red, es necesario considerar un criterio individualizador ya que distintas investigaciones (Carrión, 2005, 4), parecen apuntar al escaso o nulo significado intergrupos en formación a distancia y presencial, en tanto que en la evaluación intragrupo aparece una marcada diferencia entre alumnos en cuanto a motivación, intereses, experiencia, expectativas o conocimientos, por lo que este mismo autor concluye en que este tipo de investigaciones grupales se corresponden con un diseño implicitamente erróneo pues “el estudiante típico, fruto del promedio de la muestra, es un espejismo que enmascara la variabilidad de la población. Lo que interesa es ver cómo aprende la persona y no los grupos”.

3.6.4 Experiencia previa vs. autonomía intelectual y las TIC

La responsabilidad del alumno en los resultados de su propio aprendizaje que forma la parte nuclear de la modalidad b-learning, añade a los condicionantes ya vistos, otros de tipo instrumental y estratégico, en los que el conocimiento y experiencia previa son elementos altamente condicionantes de los resultados obtenidos. Algunos de estos factores de éxito, -o cuanto menos, inhibidores de fracaso-, en la modalidad formativa a distancia en general y del b-learning en particular, se relacionan más con las capacidades y/o competencias del alumno (Padula Perkins, 2005) que con las posibles limitaciones del modelo. Estos condicionantes personales, para dicho autor, se traducirían en una serie de competencias particulares como: una adecuada comprensión de textos, dominio del vocabulario, capacidad de construcción discursiva oral y escrita, hábitos de estudio e investigación, cultura general amplia, habilidades para el uso de herramientas informáticas, capacidad para la comprensión y asimilación de propuestas diferentes, y factores metacognitivos a los que cabría añadir la autorregulación (Zimmerman y Schunk, 1989, 2001, 2011; Pintrich y Zeidner, 2000; Cabero y otros, 2006a) como una capacidad tan necesaria como altamente significativa.

Para otros autores el bajo rendimiento y el fracaso son consustanciales, además de a los propios niveles de competencias del alumno, al propio modelo; un modelo para el que los estudiantes, según distintos autores (Bartolomé, 2004; Bartolomé y otros, 2006; Cabero, 2006b; Cabero y otros, 2006a), no están suficientemente preparados en determinadas estrategias como lectura y escritura, auto-organización, iniciativa, independencia o autosuficiencia y, muy particularmente, la carencia de la dimensión emocional, que en la formación en línea ejerce un importante influjo sobre el aprendizaje (y las elevadas tasas de deserción como vimos en otro apartado) toda vez que la relación profesor-alumno y/o alumno-alumno es difícilmente superable o sustituible por un medio que virtualmente no puede fomentar estados netamente emocionales.
Bartolomé (2002, 34) considera que si bien los alumnos que terminan los cursos de formación a distancia coinciden en una serie de competencias (entre otras, elevadas habilidades lectoras y de escritura, sentido de la disciplina y del orden voluntariamente impuesto, estilo de trabajo independiente), son muchos más los alumnos que finalizan la formación en la modalidad presencial que en distancia, puesto que el grupo anima y estimula el trabajo y es un referente emocional. Otro tanto ocurre con el nivel formal de compromiso que parece proporcionar la asistencia a clase a través de horarios fijos, programas concretos y por el tipo de relación que se establece entre el profesor y el alumno y entre este y otros compañeros. Esta relación es muy diferente a la que se establece por la formación en línea donde, para este autor, literalmente, “(…) el tutor virtual persigue a los alumnos”, actitud esta lejos de la propuesta de Onrubia (2005, 5) en la que, en un proceso de acompañamiento, el profesor y el alumno orientarían el proceso formativo hacia una “realización conjunta de tareas” y un “ajuste de la ayuda”.

Carrión (2005, 6) por su parte se centra en los aspectos instrumentales y capacidades tecnológicas básicas que el alumno en línea debería dominar, entre otras: “(…) unos ciertos niveles de alfabetismo informático que serán posiblemente un obstáculo insalvable para algunos; el manejo de un procesador de textos, una hoja de cálculo, y (…) [la] búsqueda de recursos en Internet, o el uso del e-mail, son algunas de las destrezas que deben estar presentes en alguien que debe recurrir a las TIC para su estudio a distancia”.

Además, es necesario que el alumno se encuentre motivado intrínsecamente, tenga capacidad de afrontamiento ante el estrés y el aislamiento, sea crítico y selectivo en la utilización de los medios y el exceso de información, preciso en la comunicación escrita, se muestre colaborativo y participativo, abierto a la experiencia, tecnológicamente capacitado para poder trabajar en funciones multitarea, tenga unos conocimientos previos bien consolidados, haga un uso experto de estrategias de aprendizaje y tenga capacidades metacognitivas. Por su parte Vásquez y otros (2007) consideran que, además de los atributos anteriores, hay otros factores altamente condicionantes y con un elevado poder predictivo como pueden ser la capacidad intelectual o el compromiso académico personal.

Ciertamente esta larga y, a buen seguro, incompleta lista de cualidades, garantizaría, previsiblemente, el éxito del alumno en esta -y probablemente en cualquier otra- modalidad formativa. La cuestión que se plantea inmediatamente es: cuándo, dónde, cómo, por qué y para qué se adquieren estas competencias. ¿A cuántos alumnos adorna esta pléyade de virtudes y/o capacidades? ¿Es posible esta formación para el futuro en un sistema escolar curricularmente tarado en la inmediatez del presente?
La mayoría de las capacidades anteriormente descritas no parecen configurar el perfil de una gran parte de alumnos formados en los sistemas tradicionales de la escuela. En este sentido, bien como causa o efecto de esta falta de habilidades previas, distintos autores (García Aretio, 2001; Barberà y otros, 2004; Bartolomé, 2004; Padula Perkins, 2005; Cabero, 2006b; Cobo y otros, 2011) sostienen que no todos los estudiantes en la modalidad de formación en línea en general o en b-learning en particular, tienen un perfil que pueda garantizar, de alguna manera, las posibilidades de éxito. No todos los estudiantes poseen la necesaria madurez psicológica, la autonomía intelectual o las competencias necesarias para enfrentarse exitosamente al grado de exigencia que requiere la modalidad de formación a distancia. Así, García Aretio y otros (1998, 13-20) sostienen que: “Hay alumnos que necesitan la presencia de los profesores y los compañeros, (...) Pero hay quienes aprenden mejor en el silencio y la soledad. (...) Al estudiante, el aprendizaje abierto y a distancia le exige un esfuerzo personal. (...) Este compromiso con el autoaprendizaje, (...) sentirse un aprendiz permanente, exige una nueva actitud (...) a la que no todos están predispuestos”.

Previsiblemente, muchos de los alumnos que retoman la formación, salieron del circuito formal de las enseñanzas regladas hace tiempo con una particular experiencia del trinomio escuela-aprendizaje-satisfacción personal y, a buen seguro, con una escasa o nula preparación para abordar otra modalidad formativa más allá de la predominantemente presencial. A lo anterior cabría añadirle (Bautista Pérez, Borges y Foret i Miravalles, 2006, 52) que un gran número de estudiantes que recalan en la formación en línea como una opción alternativa a la presencialidad, por su formación anterior, “(...) no habrán tenido la oportunidad de saber en qué consiste ser estudiante en línea ni lo que implica. De hecho provendrán de entornos formativos presenciales donde en la mayoría de los casos muchas de las estrategias aplicadas no casarán bien con las que deberán desarrollar y aplicar para un buen desempeño en línea”.

Por su parte, Barberà y otros (2004) ponen el énfasis en la escasa investigación sobre el nivel de adecuación del estudiante que pasa del sistema convencional al irse introduciendo en la formación en línea, en la virtualización de la enseñanza, y consideran la necesidad de abordar, en su conjunto, algunos de los factores tratados con mayor o menor exhaustividad por distintos autores y que se recogen en la tabla 35.
DISTINTOS FACTORES QUE INFLUYEN EN EL APRENDIZAJE

<table>
<thead>
<tr>
<th>Situación vital del estudiante</th>
<th>Cognitivos y metacognitivos</th>
<th>Motivacionales y afectivos</th>
<th>De desarrollo y realización social</th>
<th>Diferencias individuales</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Satisfacción, barreras de aprendizaje, abandono, persistencia.</td>
<td>Uso experto de estrategias de aprendizaje y capacidad metacognitiva.</td>
<td>Autoestima, autoconcepto, autoconfianza, motivación intrínseca, dedicación, ansiedad.</td>
<td>Habilidades comunicativas, pertenencia a grupos o integración social.</td>
<td>Estudios previos, dominio de herramientas tecnológicas, estilos de aprendizaje.</td>
</tr>
</tbody>
</table>


Relacionado con lo anteriormente expuesto cabría considerar la influencia que los cursos diseñados por expertos -si bien no necesariamente conocedores de las características específicas de este tipo de formación en línea-, hacen que a los problemas de diseño funcional anteriormente mencionados se añada la escasa identificación -y por extensión el necesario compromiso- por parte del alumno en su propio proceso formativo (Aguado y Arranz, 2005). Abundando en este mismo sentido, Monguet y otros (2006, 191), recogiendo las investigaciones y/o propuestas de distintos autores, sugieren como exitoso el proceso formativo por el que se incorpora algún tipo de estrategia didáctica que responsabilice al propio alumno de su aprendizaje. Estas estrategias en la modalidad b-learning “(…) ha resultado una práctica exitosa ya que el estudiante se constituye en el centro del curso y se involucra en un proceso continuo de desarrollo, retroalimentación, flexibilidad, variedad y adaptabilidad, características primordiales de la estructura del programa”. A ello contribuyen los escenarios contextualizados en situaciones reales y próximas a la experiencia del adulto que se constituirán en una guía para el aprendizaje.

3.6.5 Las técnicas de estudio o como salir del paso

Son muchos los autores (Maddox, 1979; Hernández Pina y Mondejar, 1987; Salas, 1993; Jiménez y Alonso, 1997; Pózar, 2002; Poves Jiménez, 2003; Martínez Otero y Torres, 2005) que aluden frecuentemente a la importancia de que el estudiante posea unas determinadas estrategias, competencias o hábitos para rentabilizar eficientemente el estudio. Las altas tasas de fracaso escolar no se explican exclusivamente por una variable o una serie de variables ya que, en sí mismo, este constructo resulta complejo por su propia multicausalidad, si bien, parece que detrás del bajo rendimiento académico se encuentran factores relacionados con los hábitos, -más propiamente malos hábitos-, adquiridos en la práctica escolar diaria.
En realidad, son las técnicas utilizadas de forma procedimental las que definen con mayor precisión el grado de incidencia en los resultados. Lo que generalmente se denomina como t"écnicas de estudio", parece haberse mostrado como un factor de primer orden en el rendimiento y eficacia en la tarea. La falta de estos hábitos o la pobreza de los mismos suele ser motivo de deserción (Vásquez y otros, 2007) bajo rendimiento, inadecuación en preparación y relación de materiales (Cantaluppi, 2005a, 2005b) o escasa disponibilidad personal y falta de método de estudio (García Llamas, 1986).

Otros autores (Barberà y otros, 2004, 76) encuentran en estas técnicas una estrategia artificiosa y contraria al objetivo de la autonomía que debería conseguir el alumno en el entrenamiento de habilidades de alto nivel y procesos metacognitivos, así “(...) no es suficiente, ni quizás conveniente, que se les ense"ñe un conjunto de técnicas o de m"étodos de estudio ‘eficaces’ que se aplican de manera mecánica y dan buenos resultados a corto plazo”. Es precisamente la utilización particularmente administrativa (informar vs. formar) que de las evaluaciones se suele hacer en el sistema escolar, lo que fomenta que estas estrategias artificiosas y cortoplacistas prosperen y se configuren como una instrumentalización m"ás del proceso formativo.

Quizás -pese a la visión reduccionista que cualquier explicaci"ón univoca pretenda de un fenómeno complejo- todo el sistema predominantemente memorístico que preside el aprendizaje escolar, se sintetice en la génesis de la formaci"ón previa, en los primeros estadios, en los primeros contactos y experiencias del alumno con y en la escuela donde seria necesario, desde una etapa temprana un cambio en los roles de los docentes y los alumnos, de tal suerte que, como sostiene Area (2004, 27): “El alumno debe convertirse en el protagonista de las acciones formativas. Los alumnos deben disponer de una gran autonom"ía y control sobre su propio proceso de aprendizaje. (...) debe desarrollar una inteligencia distribuida. (...) Concepto que indica que lo relevante no es que el individuo retenga en su memoria toda la informaci"ón, sino que debe aprender a saber buscar, seleccionar y analizar aquella informaci"ón en las distintas fuentes de consulta”.

3.7 A modo de s"íntesis

La eclosi"ón de las nuevas tecnolog"ías y el auge de la TIC en la d"écada de los a"ños 90 han configurado los sistemas de comunicaci"ón y producci"ón, en tanto que en el tiempo han estimulado, cultural y socialmente, un proceso tentativamente unificador a nivel mundial. Los sistemas neoliberales de mercados, que se encuentran en la base de estos procesos globalizadores, requieren para su auge y prosperidad del concurso de distintos elementos entre
Capítulo 3   Las Tic en formación: contextos, características y componentes

los que el control social es un objetivo prioritario. La estabilidad que proporciona una situación socialmente apacible, exenta de conflictos, propicia la producción y el consumo y, por ende, un sistema garantista circularmente retroalimentado.

En la década de los 70 el Informe Nora y Minc había sentado los precedentes de lo que, años más tarde, se vino a denominar como Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC). Cuatro décadas después de aquel informe -al auspicio de recomendaciones e indicaciones de distintos organismos europeos-, en el panorama actual se requiere el concurso de distintas instituciones que, a modo de correa transmisora, han de introducir y facilitar los ajustes que la nueva economía demanda en un marco de competitividad, en un mundo interrelacionado a nivel de producción, de competencias personales y profesionales a nivel, en definitiva, de productores-consumidores.

Dado que la información se convierte en un elemento de control social sobre el que es necesario actuar de forma crítica (Bautista, 1994a), parece que, en gran medida, compete a la escuela, como institución especializada en determinados ámbitos de la formación, facilitar, o al menos evidenciar, la necesidad de un cierto nivel discriminatorio en el uso de las TIC, la utilización crítica de las mismas y, sobre todo, mostrar, poner al descubierto, la escasa neutralidad que subyace en mucha de la abundante información que, parcializada, enmascara u oculta otras realidades. Esta información tan prolija como convenientemente utilizada, reutilizada y/o distribuida se ha convertido en una materia prima de primer orden -como antaño lo fueran el carbón o el petróleo- (Area, 2005) que, en continua invitación mediática, por su uso, utilización y servicio -que deviene en servidumbre- y que, en forma de peaje, el usuario satsface dispersando datos personales y con la pérdida de determinadas parcelas de privacidad sin su aquiescencia y conocimiento (Aparici, 2002). La escuela, en esta etapa industrialmente tecnologizada y profusamente (des)informativa, debería ser el medio que facilitara la utilización crítica -como una asignatura más- de las nuevas tecnologías, para ello sería necesaria la educación-adequación de los docentes a estos recursos, (si bien los datos y la experiencia apuntan a una realidad bastante alejada de estos objetivos).

La adquisición de competencias para el afrontamiento conceptual de aprender a aprender a lo largo de la vida, es otro de los temas recurrentes en las directrices marcadas por la Unión Europea en las últimas décadas, y cuyo referente más inmediato, como ya se comentó, es el documento Europa 2020. Estas directrices se centran de manera particular en el crecimiento y la competitividad, constituyéndose, propedéuticamente, en una de las líneas más fecundas que se vienen abordando en la UE a través de los distintos organismos relacionados con la formación (Comisión Europea, OCDE, UNESCO...). Estos enfoques se centran en las tesis
sobre un mundo cambiante en lo económico, lo cultural, lo social… Un mundo en el que el adulto deberá poder afrontar con una serie de competencias y habilidades, personales y profesionales, que faciliten la actualización de conocimientos como una forma de continua interrelación con un entorno presidido por la versatilidad, la flexibilidad y la adaptación a situaciones social y laboralmente inestables y cambiantes.

Uno de los mayores inconvenientes a los que han de enfrentarse gran parte de los adultos en esta adaptación a las nuevas exigencias formativas, sea inicial o de actualización profesional, suele ser el anclaje en determinados hábitos adquiridos durante el periodo escolar, entre los que ni la preparación instrumental en las TIC, ni el desarrollo de determinadas capacidades de los alumnos con aquellas, han formado parte mínimamente relevante del programa formativo. Las TIC se han implantado en la escuela, (cuando se han implantado) formalmente en forma de equipamientos y conexiones a Internet, en tanto que su implementación funcional ha encontrado continuas reticencias: a) implícitas, en un modelo formativo asentado en recursos altamente convencionales en forma de material impreso y, b) explícitas, al centrar el proceso de enseñanza-aprendizaje en clases magistrales sustantivadas, en gran medida, en los conocimientos limitados a dichos materiales impresos. Podríamos considerar que, actualmente, los centros están dotados, generalmente, con suficiencia técnica y tecnológica en recursos TIC e insuficiencia didáctica y pedagógica en la utilización de aquellos.

Para Area (2011, 94), una posible explicación a esta paradoja del binomio suficiencia técnica-insuficiencia didáctica, se encontraría en la instrumentalización que formalmente realiza el propio docente sobre los elementos técnicos a su alcance con un trasfondo urgente y justificativo de la inversión económica en tecnología lo que conlleva a que “(…) en la formación del profesorado se priorice la capacitación técnica e instrumental para el uso de [los] dispositivos y programas (…) adquiridos”. En definitiva, cómo funciona el instrumento, obviando para lo que sirve.

Para (Barberà y otros, 2004; Bautista y otros, 2006), los docentes que escapan a la superficialidad formalmente técnica de estos recursos lo hacen, en gran medida, desde el autodidactismo, desde procesos voluntaristas en un acercamiento personal y/o profesional a las TIC. No obstante, la presencia de equipos y recursos tecnológicos en las aulas no garantizan, por sí mismos, ninguna mejora si no se acompañan de una adecuada metodología (Guilleran, 2006). Muchos de estos equipos, además, son utilizados para otros fines -especialmente administrativos- distintos a los docentes, aunque su ubicación real esté en las aulas de clase y no en las aulas informatizadas. Ante estas circunstancias, algunos autores (Barberà y otros, 2004) han sugerido la posibilidad paliativa de introducir, como una actividad más en la escuela, un
proceso de aproximación a las TIC de los distintos actores, en distintas fases, con recursos y escenarios adecuados a cada momento, en un diseño instructivo preestablecido.

La escasa implementación en el aula del uso didáctico de las tecnologías, suele guardar relación con la creencia que muchos profesores tienen sobre la limitación de determinadas áreas de competencias, que entienden como ajenas a sus actividades docentes. Tal suele ser el caso, por ejemplo, de saber cuál es el grado de conocimiento que sus alumnos tienen sobre las TIC o la utilización que estos hacen de Internet. Esta circunstancia parece correlacionar positivamente con los propios conocimientos e intereses del docente en estas áreas donde la preparación en tecnologías multimedia (Area, 2006) no alcanza, siquiera, a un tercio de los profesores.

De lo anterior podría deducirse que, en primer lugar, se cercena la oportunidad que brinda la escuela de acercamiento a las TIC para determinados segmentos de la población con escasos o nulos recursos propios y, en segundo lugar, se transmite un mensaje disuasorio sobre la necesidad de una preparación previa para la utilización de tecnologías en un futuro como una parte fundamental del aprendizaje permanente. En el primer caso se contribuye a un aumento de lo que conceptualmente se ha venido a denominar “brecha digital” y, en segundo lugar, se establece un sistema de valores y comportamientos generalmente refractarios hacia cualquier otro entorno que no se identifique con los sistemas convencionales de enseñanza, en los que se realizaron, igualmente, aprendizajes convencionales.

En un nuevo escenario, superada la idea de que el aprendizaje se ciñe exclusivamente a un momento y tiempo concretos en la vida de las personas, y a un modelo formal de conocimientos transmitidos por el experto, adquieren especial relevancia los modelos informales y no formales de aprendizaje, donde la autonomía intelectual, determinadas competencias y habilidades personales como la capacidad crítica, autorregulación, motivación intrínseca, etcétera, se constituyen en los principales garantes del posible éxito del adulto al que, superada la “teoría del déficit”, se le confiere la centralidad de su aprendizaje, tanto en un entorno presencial cuanto, y especialmente, en cualquier otra modalidad de formación a distancia. La cuestión que inmediatamente se plantea es: desde los presupuestos actuales en los que se mueve la escuela, ¿cuántos de los alumnos alcanzarán este conjunto de competencias que les sitúen en el umbral mínimo para afrontar el reto del aprendizaje a lo largo de la vida?

Una disposición favorable hacia la formación permanente implica la puesta en funcionamiento de determinadas actitudes, conductas y comportamientos rescatados de aprendizajes anteriores ante situaciones que, por similitud, puedan evocar dichos aprendizajes. Los adultos, ante nuevas situaciones formativas, suelen ser reticentes a cualquier cambio o
Capítulo 3 Las Tic en formación: contextos, características y componentes

modificación de sus creencias, valores y/o experiencias que se han ido conformando más allá del ámbito escolar y que forman solidariamente parte de su historia vital. A veces el conflicto disonante que surge entre el estatus de adulto socialmente insertado y el rol de alumno adulto escolarmente reinsertado, se resuelve de muy distintas formas: bien con escepticismo y resistencia a cambios que puedan significar una manifiesta regresión a conductas heterónomas anteriormente vividas en la escuela, bien con el abandono prematuro de un contexto como medio de preservar determinadas capacidades personales que pueden ser cuestionadas en un entorno que juzga agresivo o bien, en el peor de los casos, que el aprendizaje permanente se acabara definitiva y prematuramente en los confines de las aulas del sistema formal.

Por último, hemos tratado la formación del adulto en modalidad b-learning en la que se encuentra, además de con los inconvenientes anteriormente mencionados, con otras dificultades que apelan directamente a determinadas capacidades como pueden ser: una adecuada -o insuficiente- alfabetización informática, resistencia al estrés y a estados de frustración y aislamiento, madurez personal y capacidad intelectual. Por otro lado, no pocas veces habrá de enfrentarse a diseños instructivos cerrados, compactos, con un elevado nivel de especificidad y escasamente experienciales; formatos que contravienen, en definitiva, la posibilidad de desarrollar determinadas capacidades que confieran autonomía en el proceso personal de aprendizaje. Capacidades que van a depender en gran medida (Lancho, 2009) de la cantidad y calidad de educación recibida anteriormente. Lo que, nuevamente, nos lleva a la vacuidad de aquellos objetivos escolares sustentados en un simple discurso de intenciones curriculares.
CAPÍTULO 4

EL B-LEARNING COMO MODALIDAD FORMATIVA

4.1. Un modelo en busca de teorías ................................................................. 293
4.2. El laberinto semántico y conceptual ......................................................... 295
4.3. Altas expectativas y la realidad enmascarada ........................................... 296
4.4. El abandono y la consustancialidad e-learning ........................................ 298
4.5. Nativos e integrados: el relevo ................................................................. 302
4.6. De la e a la b, o el marketing como innovación ....................................... 304
4.7. Ventajas e inconvenientes ......................................................................... 307
4.8. Entre la mercadotecnia y el tecnocentrismo o un sistema centrado en un alumno descentrado 309
4.9. Entre diferencias y variables, la necesidad de un modelo b-learning ................. 311
4.10. El diseño instructivo, entre la intuición y la experiencia .......................... 312
4.11. El recurso como recurso ......................................................................... 315
4.12. Sobre modelos b-learning ...................................................................... 316
4.13. Un modelo, Calidad en la práctica b-learning ........................................... 324
4.14. El material volcado o el clonado virtual .................................................. 326
4.15. A modo de síntesis .................................................................................. 329
CAPÍTULO 4

EL B-LEARNING COMO MODALIDAD FORMATIVA

“En la medida en la que el tercer entorno se vaya desarrollando y los seres humanos se vayan adaptando a él, irán surgiendo nuevas experiencias y nuevas capacidades perceptivas e intelectuales” (J. Echeverría)

4.1 Un modelo en busca de teorías

Al referirnos a la formación e-learning es necesario aludir a la expansión -y posterior contracción cuando no drástica reducción- (Pascual, 2003) de esta modalidad formativa como un fenómeno tecnológicamente emergente, fundamentalmente práctico, económicamente paliativo, pedagógicamente plano y, en gran medida, sustentado en la necesidad de hacer llegar la formación como un medio de adquirir nuevas competencias profesionales a grandes segmentos de la población. La formación a distancia y la aproximación docente-discente se han conformado históricamente en función del elemento mediador (tecnología) disponible en cada momento (Sangrà, 2002). Podríamos considerar, pues, que el avance y accesibilidad de las tecnologías estarían en la base de la evolución de la modalidad e-learning, como un caso particular de la formación a distancia técnicamente soportada en redes.

No obstante lo anterior, indistintamente de la tecnología en la que se soporte la formación, en cualquier proceso formativo intervienen, invariablemente y como mínimo, otros elementos como son: el alumno, el docente y los recursos. Estos elementos sufren una profunda transformación cuando se imbrican en el modelo e-learning. Esta transformación -o si se quiere la adecuación del rol a este contexto instructivo- requiere de unas determinadas competencias, actitudes, aptitudes, disposición y suficiencia previas por parte del alumno, una adecuada preparación técnica y disciplinar, predisposición e idoneidad por parte del docente, y un diseño instructivo estructurado, interactivo e intrínsecamente dinamizador de aprendizajes autónomos mediados a través de los distintos recursos utilizados. Lo que, en su conjunto, constituyen un importante número de variables que hay que armonizar, de entrada, en un proceso, ya inicialmente complejo.

Si definimos cuantitativamente el posible éxito de una actividad, el e-learning no parece, si se toma como indicador las tasas de abandono, haber alcanzado la notoriedad que las expectativas de logro generaron en un momento inicial. En el trasfondo de los resultados -a veces convenientemente enmascarados- podemos sospechar que tal vez, como apuntábamos anteriormente, no se haya producido un proceso consonante ni una adecuada conjunción de los distintos elementos del modelo, cuya fundamentación teórica, que para algunos autores no
Capítulo 4     El b-learning como modalidad formativa

existe sino en forma de constructos, sigue siendo objeto de debate. En este sentido algunos autores (García Aretio, 2001; Sangrá, 2002) siguiendo a Keegan (1996) establecen tres grandes bloques de posibles teorías basándose en determinadas afinidades, acuerdos o coincidencias. Estos tres bloques teóricos estarían basados en algunos aspectos sobresalientes como:

1. Autonomía e independencia del estudiante (Delling, Wedemeyer y Moore), cuyos rasgos definitorios serían (García Aretio, 2001, 102-103):

   - Separación entre profesor y estudiante.
   - El proceso normal de enseñanza-aprendizaje se basa en materiales escritos y otros medios.
   - La enseñanza es individualizada.
   - El aprendizaje se realiza habitualmente en el propio entorno del estudiante.
   - Los estudiantes son responsables de su propio ritmo de aprendizaje.

2. Interacción y comunicación (Baath, Holmberg, Sewart). Los rasgos más significativos de este modelo serían (García Aretio, 2001, 104):

   - Énfasis en la interacción y comunicación entre docentes y estudiantes.
   - Conversación didáctica guiada, comunicación simulada. Interacción estudiante-materiales de estudio, interacción escrita u otros medios.
   - El concepto distancia transaccional en el modelo teórico de la comunicación a distancia cobra un especial significado, pues las variables de cantidad y calidad del diálogo, y la rigidez o flexibilidad de la estructura del diseño instructivo del curso (figura 8) inciden directamente en otras variables como la independencia o autonomía (variable altamente significativa) del estudiante en su proceso formativo.

![Figura 8: Interrelación de variables en comunicación a distancia. Elaboración propia.]
3. Proceso de industrialización de la educación (Peters). Los aportes teóricos de este autor, para García Aretio (2001, 102) parten del carácter industrial que está implícito en el modelo de enseñanza-aprendizaje a distancia, donde la división del trabajo es un elemento crítico al buscar la máxima eficacia en la acción formativa, para ello sostiene que:

- El desarrollo de los cursos a distancia es tan importante como el trabajo que tiene lugar antes del proceso de producción.
- La efectividad del proceso de enseñanza depende de los procesos de planificación y organización.
- El proceso de enseñanza ha de ser ampliamente objetivizado.
- La educación a distancia es económica cuando existe concentración de los recursos disponibles y una centralización administrativa.

La modalidad de formación a distancia ha estado presidida, en gran medida, por el modelo industrial y economicista de la formación. La necesidad de cubrir estadísticas de resultados ha dirigido durante mucho tiempo, particularmente desde el sector privado (consultoras, empresas de formación, entidades creadas ad hoc, etcétera), este campo de la formación con bastante más logística que pedagogía, con bastante más gestión administrativa que funcionalidad provisora de conocimientos. Pascual (2003), al referirse a la formación e-learning y a las altas expectativas generadas en sus inicios, considera que para muchos: “(...) este modelo pedagógico revolucionario iba a producir un cambio radical en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Debido, en parte, a que el e-learning supone un cambio importante en los roles del docente y del discente; pero sobre todo, a que en aquel momento solo brillaban las ventajas o aspectos positivos de la formación virtual, (...) el e-learning también comporta unas dificultades e inconvenientes (...) que deben superarse”.

4.2 El laberinto semántico y conceptual

No parece existir una terminología conceptualmente precisa para definir la modalidad de formación a distancia. Así, la mayoría de los autores convienen en que es un tipo de formación con distintas nomenclaturas: teleformación, e-learning, aprendizaje virtual (Cabero, 2006b), enseñanza flexible, aprendizaje abierto o, según el contexto geográfico, (García Aretio, 2001,17-20) como Fernunterricht, Fernstudium, Home study, Angeleitetes, Selbststudium, Guided didactic conversation, Independent study, Enseñanza semipresencial, Autoformación o Educación virtual.

A esta indefinición semántica cabría añadirle otra no menos difusa como es la concepción del modelo virtual. Para distintos autores, este tipo de formación tiene en común la
utilización de la Red como soporte técnico de distribución de conocimientos externos o abiertos a travé de Internet o en un modelo restringido internamente a través de una Intranet. Para Cabero y Gisbert (2005, 11) la formación a distancia es, en cualquier caso, una “(...) modalidad de enseñanza que utiliza las diferentes posibilidades de la tecnología Web (…) para presentar la información y que se distribuye a través de redes telemáticas”. García Aretio (2001, 29) recopila los elementos particularmente definitorios de los distintos modelos de formación a distancia (tabla 36) en función del concurso de distintas variables.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Autor</th>
<th>Separación profesor-alumno</th>
<th>Medios técnicos</th>
<th>Organización apoyo (tutoría)</th>
<th>Aprendizaje independiente</th>
<th>Comunicación bidireccional</th>
<th>Enfoque tecnológico</th>
<th>Comunicación masiva</th>
<th>Procedimientos industriales</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Casas Armengol</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Cirigliano</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Flinck</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Fritsch</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Henri</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Holmberg</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Jeffries y otros</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Kaye</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Keegan</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>McKenzie y otros</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Marín</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Moore</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Perraton</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Peters</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Rowntree</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Sarramona</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Wedemeyer</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>


4.3 Altas expectativas y la realidad enmascarada

Muchas de las expectativas que generan determinadas tecnologías parecen diluirse pasado un tiempo y así, a la vista de los resultados, pueden ser catalogadas de ensayos más o menos afortunados. En este sentido se podría afirmar que la modalidad e-learning se presenta,
fomenta y estimula como una de las directrices europeas particularmente orientada a mejorar la competitividad empresarial y productiva, a través de las competencias profesionales adquiridas y sustentadas en las nuevas tecnologías.

A lo anterior cabría añadirle la acusada tendencia a estimular y favorecer las bondades de la tecnología como principal -cuando no única- impulsora o inspiradora del aprendizaje. Este modelo, que se inicia con la eclosión de Internet en la década de los años 90, ha ido evolucionando, si bien el protagonismo tecnológico (Bartolomé 2002, 35) sigue siendo “(...) el soporte fundamental del proceso formativo: todas las acciones pasan a través de medios electrónicos”. Una concepción formativa, en definitiva tecnocéntrica, cuyo calado y alcance se ha materializado, como veremos, en importantes tasas de abandono, baja reincidencia en la repetición de cursos en esta modalidad y en la escasa atención contextual y metodológica que se le ha venido prestando a este tipo de aprendizaje en las distintas fases del proceso formativo. Otro tanto, y directamente relacionado con lo anterior, ha ocurrido con las comunidades virtuales de aprendizaje, nacidas como el medio más eficaz para conseguir, a través de una mayor cualificación profesional, objetivos que, en forma de competencias personales, deberían revertir en una supuesta mejora de competitividad en el mercado laboral.

Entre otras circunstancias, el cuestionamiento formativo de la modalidad e-learning parece sustantivarse por una parte, en lo indiscriminado de la utilización en la red de esta modalidad formativa -como si del dictado de una moda se tratara- (Bartolomé, 2002; Area, 2005), por otra (Bartolomé y otros, 2006, 2), en que “(...) los desarrollos del e-learning se han basado en las necesidades de las instituciones más que en las de sus usuarios: los profesores y los alumnos” y, en tercer lugar, no hay que olvidar el hecho de que se hayan depositado en este tipo de formación más esperanzas de las que el propio sistema estuviera en disposición de poder satisfacer. Cabero (2006b, 4) sostiene que, pese a no existir un reconocimiento explícito de los principales promotores de esta modalidad, se han cometido errores, entre los cuales destaca particularmente “(...) el tecnocentrismo, es decir, situar la tecnología por encima de la pedagogía y la didáctica olvidando que su incorporación no es un problema tecnológico, sino que es, independientemente del económico, de carácter cultural, social y formativo”.

En cualquier caso, el e-learning, en nuestra opinión, se presenta como un modelo técnicamente tendente a la divergencia, puesto que gran parte de las objeciones que se le plantean a esta modalidad, provienen más de la vertiente metodológica que de las aplicaciones técnicas, en tanto que aquella, previsiblemente, permanezca en un debate escasamente renovador y de progresión aritmética, las tecnologías seguirán creciendo en una innovadora producción, en progresión geométrica.
4.4 El abandono y la consustancialidad e-learning

Uno de los aspectos más controvertidos y recurrentes al tratar el tema de la formación en la modalidad e-learning suele ser la tasa de abandono, más que significativa, de los alumnos que utilizan esta modalidad formativa (García Aretio, 1987; Tinto, 1999; Bartolomé, 2002; Barberà y otros, 2004; Borges, 2005). Por su parte, Cebrián (2003, 31), al referirse a las distintas ventajas y/o bondades del aprendizaje soportado en las tecnologías, defiende que es necesario sopesar a través de una mirada crítica los procesos y los resultados, pues con esta modalidad formativa: “(...) se optimiza el aprendizaje y la enseñanza desde la actividad de los alumnos. Si bien, en la teoría esto es cierto, hay que reconocer que hay un alto porcentaje de fracaso en la gestión de los cursos a distancia (un 80%), y que, cuando se consigue poner un curso en marcha, la tasa de abandonos del alumnado también es alta (un 60%) (...). Las razones pueden ser muchas (...) y no es fácil para alumnos que no poseen un perfil de autogestión en el aprendizaje”.

Bartolomé (2002, 37) realiza un pormenorizado recorrido sobre los resultados de la formación en la modalidad a distancia -si bien ceñido exclusivamente a los estudiantes universitarios- y, salvo alguna excepción, concluye que “(...) a pesar de lo cuidadosamente que las instituciones esconden los números y de toda la publicidad que rodea el ‘éxito’ del e-learning, el número de matriculados en los cursos y la reincidencia de los alumnos no nos habla de éxito”

García Aretio (1987) cifra en un 80% la tasa de abandono y lo justifica en base a que no todos los estudiantes reúnen determinadas características psicológicas, no todos tienen la autonomía e independencia suficiente para afrontar estos estudios sin arriesgarse a abandonar prematuramente. Así, en orden de prelación, entre las principales causas de abandono este autor aduce:

- Atención a obligaciones laborales.
- Atención a la familia.
- Falta de dedicación al estudio.
- Falta de motivación.
- Imagen equivocada que se tiene sobre la institución.
- Dificultad para superar las pruebas presenciales.
- Falta de hábitos y técnicas de estudio.
- Inasistencia a las horas de tutoría.
- Ausencia de servicio de orientación durante los estudios.
- Distancia desde el domicilio al centro asociado.
- Deficiente formación básica.
- Dificultades de aprendizaje para asimilar el material.

Otros autores han apuntado otras posibles causas tales como: la responsabilidad no asumida por el alumno, los atributos individuales o el nivel previo de construcción intelectual (Tinto, 1999); la falta de destrezas y de estrategias previas (Borges, 2005); causas psicosociales, motivación, falta de hábitos y técnicas de estudio (Aretio, 1987).

Se podría decir que gran parte de la mortalidad, en forma de deserción o abandono, que manifiestan los alumnos, en primer lugar se debe a la percepción de una ausencia prolongada -cuando no permanente-, materializada en la separación física entre profesor-alumno (Bartolomé, 2004). No obstante lo anterior, para distintos autores (Bardisa, Callejo, Bautista, Martínez y Sáinz, 2001, 18) esta sensación de aislamiento se verá paliada o sensiblemente disminuida en función del tipo de interacción que se genere entre el profesor y alumno, y esta relación será tanto más fluida y enriquecedora cuanto mayor intensidad y mejor calidad se establezca en lo que distintos autores han venido a denominar “el diálogo”.

Dado que otra de las principales causas de abandono es el sistema de tutorías establecido (cuando existe) en el diseño, el diálogo, al que aludíamos anteriormente, será tanto más eficaz en su diseño instructivo cuanto más elementos de comunicación bidireccional, cualitativamente eficientes, medien entre el tutor y el alumno, cuanto más sincrónicos sean dichos elementos, cuanto más inmediates en la respuesta-consulta (retroalimentación), y cuanto más soportados en elementos visuales dinámicos y verbales que icónicos o ecoicos.

La tutorización on-line serviría, fundamentalmente, de apoyo al aprendizaje al establecer un vínculo afectivo emocional que, probablemente, dinamizará más los logros esperados que los realmente conseguidos hasta ese momento. En este sentido, la tutorización actuaría como un basamento propedéutico más que como un elemento técnico, evaluador de resultados. Para Aguado y otros (2005, 86) este tipo de tutoría, como mínimo, debería considerar los siguientes aspectos:

“Resolución de incidencias técnicas, dudas y preguntas acerca del funcionamiento del programa o bien de los contenidos del mismo.

Información sobre aspectos logísticos del programa como programación del curso, criterios para la evaluación, etc.

Seguimiento y valoración del progreso de los alumnos asegurándose que estos siguen la planificación establecida y favoreciendo la obtención de los hitos establecidos”.

299
Capítulo 4     El b-learning como modalidad formativa

En este tipo de tutorías cobra especial importancia el aprendizaje logrado por medio de un proceso guiado (tutor, docente, experto…) en interacción didáctica con el alumno, y que vendría a ser, de alguna manera -ajustada convenientemente al entorno on-line- una aplicación práctica de la metáfora del Scaffolding (Wood y otros, 1976; Bruner, 1997).

Habíamos aludido anteriormente a la necesidad de que el alumno se involucre efectiva -y afectivamente- en su propio proceso de aprendizaje. En este sentido, Barberà y otros (2004, 51-52) consideran que una de las causas específicas de abandono está relacionada, precisamente, con la dinámica afectiva y anímica personal con la que el alumno afronta el aprendizaje en una modalidad formativa asentada en el desasosiego que para muchos alumnos supone el aislamiento de la inmaterialidad virtual, y que estos autores denominan “distancia psicológica”48.

Aunque en la misma línea de los distintos condicionantes emocionales ante el estudio, Borges (2005, 2-7) sostiene que pese a que el aislamiento, o la sensación del mismo, es uno de los elementos sustantivos a la hora de explicar el abandono, este tiene menos peso en la decisión de abandonar que la frustración que sufre el alumno, a la que aduce como la primera causa, no solo de abandono, sino la principal argumentación para no volver a repetir ningún tipo de formación en esta modalidad. En la tabla 37 se recogen sintéticamente algunos de los factores concurrentes (estudiante, docente e institución) en el abandono y la génesis (deficiencias) que provoca el abandono por frustración.

<table>
<thead>
<tr>
<th>CAUSAS DE LA FRUSTRACIÓN DEL ESTUDIANTE EN LÍNEA</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Algunas características y condicionantes de e-learning.</td>
</tr>
<tr>
<td>Responsabilidad</td>
</tr>
</tbody>
</table>

48Para estos autores el concepto “distancia psicológica” trasciende la idea espacial de proximidad-lejanía, dado que tal distancia es emocional, “(…) yendo más allá de dar por sentado que con el contacto presencial del profesor ya existe cercanía con el alumno”.
Influencia directa del docente

Propia preparación y capacitación, cercanía y flexibilidad, respuesta rápida y eficiente, claridad en las indicaciones, interacción y colaboración.

Capacitación como docente en línea. Comunidad, generar interrelación entre los estudiantes. Acción docente, diseño deficiente.

De la institución

Ayuda técnica, organización, sistemas de apoyo y orientación al estudiante, información previa y de orientación, generación de expectativas reales, comunicación realista de inconvenientes a los que se enfrentará en el curso, preparación previa en este tipo de estudios, entrenamiento.

Un diseño institucionalmente deficiente, afecta tanto al alumno (falsas expectativas) como al docente (falta de apoyo en la capacitación como docente en línea), como al propio entorno virtual (deficiencias técnicas).


El abandono -que hemos llamado genéricamente deserción-, en el sentido de huida o evasión, parece estar igualmente relacionado con aspectos de logro y, entre ellos, el más significativo sería el de rendimiento académico 49. ¿Por qué se abandona o se obtienen bajos rendimientos académicos en esta modalidad formativa? Entre las distintas causas (García Aretio, 2001, 161) que se exponen en la tabla 38 cabría añadir, en síntesis, el necesario cambio de comportamientos, no solo en el alumno, sino, y muy especialmente, en el profesor.

<table>
<thead>
<tr>
<th>CAUSAS DE LA INSTITUCIÓN</th>
<th>CIRCUNSTANCIAS SOCIOFAMILIARES</th>
<th>FACTORES PSICOPEDAGÓGICOS</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>- Material didáctico no es el apropiado.</td>
<td>- Ocupaciones laborales.</td>
<td>- Nuevas tecnologías (desconocimiento o inadaptación).</td>
</tr>
<tr>
<td>- La materia es excesiva.</td>
<td>- Atención a la familia.</td>
<td>- Falta de estímulo y motivación.</td>
</tr>
<tr>
<td>- Pocas sesiones de tutoría.</td>
<td>- Falta de apoyo.</td>
<td>- Calificaciones bajas.</td>
</tr>
<tr>
<td>- Evaluaciones.</td>
<td></td>
<td>- Falta de hábitos y técnicas de estudio.</td>
</tr>
<tr>
<td>- Falta de orientación.</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>


Desde otro enfoque, los estudios realizados por González Galán (1992) ponen el énfasis, particularmente, en aquellos factores que proporcionan prescriptivamente el éxito (tabla 39).

---

49En el capítulo 5 definimos y justificamos qué entendemos, a efectos del presente estudio, por “rendimiento académico”.
En cuanto al desempeño eficiente, el alumno de *e-learning* requiere de una serie de competencias más allá, (o además), de los distintos conocimientos técnicos informáticos adquiridos- cuando esta circunstancia se ha dado- en el entorno escolar. Para García Aretio y otros (1998), la relación de los estudiantes con las nuevas tecnologías para la formación, y la información extensa y disponible suponen otra de las fuentes de conflicto potencial para el alumno poco avezado en las técnicas de selección, evaluación y comunicación útiles para adquirir nuevas estructuras de conocimiento. Una distinción importante, relacionada con la utilización eficiente de las nuevas tecnologías, es la de la experiencia, conocimiento o interés que estas despierten en el alumno. Esta experiencia, como hemos comentado en distintas ocasiones, generalmente, no se adquiere durante el periodo escolar obligatorio, aun dándose circunstancias favorables tanto técnicas como generacionales.

### 4.5 Nativos e integrados: el relevo

Prensky (2001, 2006) (en Borges, 2007, 4) hace una distinción generacional y define, en base a un criterio temporal, determinados segmentos poblacionales como inmigrantes o nacidos digitales, y entre ambos media, más que la propia edad, las circunstancias y/o contextos tecnológicos en los que inicialmente se desarrollaron. Casamayor (2010, 212) contrasta las diferencias conceptuales y actitudinales que existen entre unos y otros (tabla 40) y pone de relieve las tendencias más conservadoras que se dan en aquellos que no han tenido apenas contacto con las NNTT. Estos “inmigrantes”, por lo general, se encuentran más cómodos en un sistema convencional de aprendizaje centrado en el profesor como transmisor de conocimientos, ya que provienen de un entorno donde el ritmo de progreso o la pertinencia de los contenidos estaban previamente establecidos por el docente. Generalmente, la adaptación a este nuevo...
entorno supone un cambio considerable de actitudes al bascular gran parte de la responsabilidad del aprendizaje en el propio alumno.

<table>
<thead>
<tr>
<th>INMIGRANTES DIGITALES (Actitudes generales)</th>
<th>NATIVOS DIGITALES (Actitudes generales)</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Pasivo</td>
<td>Activo</td>
</tr>
<tr>
<td>Consumidor</td>
<td>Productor</td>
</tr>
<tr>
<td>Acceso lineal</td>
<td>Acceso simultáneo y al azar</td>
</tr>
<tr>
<td>Velocidad convencional</td>
<td>Velocidad máxima</td>
</tr>
<tr>
<td>Procesos lineales</td>
<td>Procesos en paralelo</td>
</tr>
<tr>
<td>Texto</td>
<td>Imagen</td>
</tr>
<tr>
<td>Desconectado y solo</td>
<td>Conectado y en red</td>
</tr>
<tr>
<td>Realidad y trabajo</td>
<td>Fantasía y juego</td>
</tr>
</tbody>
</table>


Para Bautista Pérez y otros (2006), un estudiante que optimiza el entorno virtual (integrado, nativo en la terminología que venimos utilizando) es aquel que aglutina determinadas competencias como:

- Aceptar que el aprendizaje puede acaecer en cualquier entorno sin mermar la calidad.
- Ser consciente de que el aprendizaje en entornos virtuales es diferente y no necesariamente más sencillo.
- Superan los sistemas de incertidumbre que surgen durante el aprendizaje en entornos virtuales.
- Organizan su tiempo adecuadamente, están altamente motivados y mantienen la motivación aunque se encuentren con frecuentes dificultades.
- Aplican lo aprendido a su vida cotidiana.
- Ayudan y piden ayuda cuando hace falta.
- Tienen un alto nivel de autonomía, autodisciplina, iniciativa y proactividad.
- Utilizan distintos canales de forma creativa y experiencial.

Si consideramos lo visto anteriormente, podríamos resumir las posibles causas de deserción en base a la adecuación o rechazo de las distintas variables que hemos expuesto, y de las distintas fases por las que transita el alumno a lo largo del proceso formativo tal y como se muestra sintéticamente en la figura 9.
Quizás las propias expectativas puestas en un modelo poco experimentado pedagógicamente -y sustentado en el albur de una tecnología tan cambiante como imprevisible-, unido a la necesidad de llegar a segmentos de la población que hasta el momento había tenido escaso protagonismo formativo, sobredimensionaron las ventajas del modelo *e-learning*, en tanto que el tiempo -habiendo dejado en la experiencia, para muchos, una cierta cultura de frustración- ha puesto de manifiesto algunos de los inconvenientes que para distintos autores, sentaron las bases del *b-learning*.

**4.6 De la e a la b, o el marketing como innovación**

Las debilidades y amenazas, en términos de eficiencia, que presenta la formación a distancia con la utilización de las TIC estarían, para Monguet y otros (2006), en el origen del *b-learning*. Otros autores aducen términos de rentabilidad (Pascual, 2003); el abaratamiento de costes en la formación como principal motivo o como un apoyo (Llorente, 2010, 90) a la actividad presencial a través de “(...) distintos medios de formación para conseguir un óptimo programa formativo para una audiencia determinada; es decir, la combinación de tecnologías, actividades y distintas tipologías de situaciones instructivas”. En este último aspecto se centra Bartolomé (2002, 37) al afirmar que: “El modelo semipresencial trata de recoger las ventajas del modelo virtual tratando de evitar sus inconvenientes. Aprovecha la importancia del grupo, el ritmo de aprendizaje y el contacto directo con el profesor de la enseñanza presencial, pero trata de desarrollar en los alumnos la capacidad de autoorganizarse (...) y estilos de aprendizaje autónomo”.

Cabero y otros (2010a) se manifiestan, igualmente, en la misma línea combinatoria y de convergencia de una serie de estrategias formativas, basadas prioritariamente en las tecnologías
formativas en la Red y en la formación presencial, orientadas a favorecer o facilitar el aprendizaje a través de determinados diseños docentes. Otros autores (Aguado y otros, 2005) categorizan el *b-learning* como una alternativa que, de un modo ecléctico, pretende facilitar estrategias de aprendizaje, especialmente cooperativo (Ruiz Palmero y otros, 2010) salvando las limitaciones de los sistemas altamente virtuales y/o presenciales.

El objetivo fundamental del *b-learning* para Monguet y otros (2006, 190) consistiría en encontrar: “(...) una combinación de recursos y procedimientos ajustada al escenario de formación de forma que las tecnologías utilizadas y el grado de presencia que se requiere de los estudiantes (...) respondan adecuadamente a las características y condicionantes de dicho escenario, todo ello para (...) que aprendan más y mejor”.

En este sentido, Cabero y otros (2005, 13), después de analizar las aportaciones de distintos autores a la formación soportada en Internet, recogen las principales ventajas e inconvenientes (tabla 41) para la formación basada en medios virtuales.

<table>
<thead>
<tr>
<th>EJES</th>
<th>VENTAJAS</th>
<th>INCONVENIENTES</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Estudiantes</td>
<td>-La formación está centrada en el estudiante y se adapta a sus características y necesidades.</td>
<td>- Difícil acceso y recursos necesarios por parte del estudiante.</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>-Conecta a estudiantes dispersos geográficamente.</td>
<td>- Necesidad de cierta formación para poder interaccionar en un entorno telemático.</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>-Se pueden realizar evaluaciones individuales.</td>
<td>- Necesidad de adaptarse a nuevos métodos de aprendizaje.</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>-El ritmo de aprendizaje es marcado por el estudiante.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Contenidos y materiales</td>
<td>-El contenido puede ser actualizado y adaptado de forma rápida y económica.</td>
<td>- No todos los cursos y contenidos se pueden distribuir por la Web.</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>-El contenido es solicitado por el estudiante cuando lo necesita.</td>
<td>- Muchos entornos son demasiado estáticos.</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>-Ofrece flexibilidad para la formación.</td>
<td>- Si los materiales no se diseñan de forma específica se puede tender a la creación de una formación memorística.</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>-Permite extender la formación a un número mayor de personas.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Recursos</td>
<td>-Puede desarrollarse con diferentes tipos de plataformas y con diferentes entornos.</td>
<td>- Necedad de una infraestructura administrativa específica.</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>-Permite la combinación de diferentes recursos multimedia.</td>
<td>- Se requiere contar con personal técnico de apoyo.</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>-Posibilidad de utilizar diferentes herramientas de comunicación sincrónica y asincrónica.</td>
<td>- El ancho de banda que generalmente se posee no permite realizar una verdadera comunicación audiovisual y multimedia.</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Los supuestos más elementales en los que se ha venido sustentando este tipo de formación -en cuanto a la combinación simplemente de enseñanzas con tecnología virtual y presencia en el aula- se han ido ampliando en la medida en la que intervienen otros factores técnicos y metodológicos que enriquecen el modelo, tales como la diversificación del aprendizaje por vías formales, no formales e informales, la personalización de dichos aprendizajes, en base a la adecuada selección de recursos multimodales según su particular campo de intereses o por el concurso sincrónico y/o asincrónico (Hayashi, 1998, 25) en el proceso formativo virtual (tabla 42).

### MODELOS DE COMUNICACIÓN SINCRÓNICO Y ASINCRÓNICO

<table>
<thead>
<tr>
<th>Proceso</th>
<th>Sincrónico</th>
<th>Asincrónico</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Estilo de aprendizaje</td>
<td>Tendencia hacia el aprendizaje colaborativo.</td>
<td>Tendencia hacia el aprendizaje individual.</td>
</tr>
<tr>
<td>Esquema de organización</td>
<td>Necesario</td>
<td>No necesario</td>
</tr>
<tr>
<td>Respuesta en el tiempo</td>
<td>Corta</td>
<td>Larga</td>
</tr>
<tr>
<td>Calidad de la comunicación</td>
<td>Buena</td>
<td>Mala</td>
</tr>
</tbody>
</table>

**Tabla 42: Modelos de comunicación sincrónico y asincrónico. Hayashi (1998).**

En cualquier caso, el concepto b-learning ni es reciente, ni es nuevo, ni atiende, como ya hemos comprobado, a un solo significado. Así “enseñanza semipresencial”, “educación flexible”, “aprendizaje mezclado”, “formación mixta”, “aprendizaje semipresencial”, “híbrido” o “mezclado” (Pascual, 2003; Bartolomé, 2004; Morán, 2012) serían algunas de las denominaciones más comunes aplicadas a esta modalidad formativa que surge, como ya se ha comentado, de forma reactiva, como respuesta a distintas circunstancias económicas y socioculturales, y entre las que no se encontraban, inicial y prioritariamente, la fundamentación pedagógica como guía del proceso formativo.

Respecto a la institucionalización de esta modalidad en las universidades presenciales, Bartolomé (2002, 36) describe el fenómeno a través de la percepción que estas tenían sobre “(…) las posibilidades que les ofrecía el e-learning, como algo más que la simple incorporación de recursos tecnológicos. (…) estas universidades eran conscientes (…) de la importancia de la presencialidad en sus procesos formativos y no deseaban renunciar a ellos. De ahí surgió el concepto de semipresencialidad”.

306
García Aretio (2009, 171) alude igualmente a la formación presencial como principal promotora de esta modalidad semipresencial, donde muchas empresas e instituciones de corte tradicional asocian el remozamiento de su imagen corporativa a un modelo eficientista y tecnológicamente avanzado, basado más en el marketing que en el espíritu innovador. Para este autor “(…) el b-learning ha sido una evolución, más que desde el e-learning desde los procesos presenciales de formación en la empresa a los que hoy se han sumado instituciones educativas tradicionalmente presenciales, buena parte de ellas, universitarias”.

Esta modalidad formativa se convierte, pues, (Morán, 2012) en una oportunidad y un desafío, ya que requiere de la intervención de profesores en otro escenario (denostado o desconocido por denostado), de la aplicación de nuevas metodologías, de los alumnos que han de intervenir en nuevos y diferenciados espacios de formación, integrándolos dentro de sus sistemas convencionales de aprendizaje y, por último, aunque no menos importante, la reestructuración y la reflexión de las instituciones que intervienen en este proceso de forma necesariamente diferente a la convencional. Se trata de una oportunidad pedagógica, puesto que los alumnos han de responsabilizarse de su aprendizaje y participar en los mismos con una figura docente que habrá de desplegar, igualmente, nuevas habilidades vinculadas a esta modalidad formativa.

No obstante, este paradigma se orientaba inicialmente más que a un intento de mejorar la calidad de enseñanza, a una premura institucional, más de adecuación a los cambios socioeconómicos, introducidos paulatinamente a través de la tecnología de la comunicación en la sociedad, que a la convicción de cubrir determinadas necesidades formativas. Bartolomé (2002, 37) incide en la materialización de esta premisa compulsiva y de ingeniería tecnológico-alegorica al afirmar que, indistintamente de su adecuación o pertinencia didáctica y pedagógica, “(…) cualquier universidad hoy tiene un campus virtual porque, ¿quién no?”.

4.7 Ventajas e inconvenientes

Si bien no existen demasiadas investigaciones sobre las posibles bondades del b-learning (Bartolomé, 2004) como alternativa a la formación presencial, algunos estudios han aportado distintos resultados en el sentido de un incremento en cuanto a la actividad del alumno en el proceso de enseñanza aprendizaje, al igual que el beneficio obtenido de la proliferación de materiales en la Red, o la mejora de trabajo en grupo.

Por su parte, Cobo y otros (2011), inciden en que, a diferencia del alto índice de fracaso y abandono mostrados por los modelos basados exclusivamente en e-learning, el modelo b-learning incrementa la responsabilidad de los estudiantes, pues están obligados a manejarse con
cierta autonomía para realizar distintos tipos de aprendizaje y en la organización personal previa a los mismos. Los alumnos insertos en esta modalidad muestran una mayor satisfacción, en tanto que valoran altamente la flexibilidad espacio-temporal, la accesibilidad a materiales o la relación entre alumnos y de estos con los profesores, a la par que las propias experiencias surgidas de una mayor o mejor relación grupal que, generalmente, se valoran como más próximas a la realidad de cada estudiante en la vida real.

Jiménez y otros (2006), (citado en Cabero, 2010a, 20-21), tras una exhaustiva revisión bibliográfica, ponen de relieve algunos de los aspectos positivos y negativos que se pueden extraer de esta modalidad formativa, juzgando favorablemente, entre otros:

“Alta satisfacción por parte de los estudiantes, sobre todo en lo referido a la flexibilización espacio-temporal y a la mayor accesibilidad a los materiales de sus cursos (Johnson, S. y otros, 2000; Burgon, 2003; Ausburn, 2004; Dziuban, 2004).

Incremento de las propuestas de metodologías activas (Christensen, 2003; Humbert y Vignare, 2005).

Mayor interacción entre los participantes, tanto alumno-alumno, como alumno-profesor (Burgon y Williams, 2003; Garrison y Kanuka, 2004).

Sentido de comunidad más acusado entre los participantes (Rovai y Jordan, 2004).

Mayor potencialidad para desarrollar habilidades de pensamiento crítico (King, 2002; Vaughan y Garrison, 2005).

Desarrollo de habilidades metacognitivas como la autorregulación y autonomía personal (Osguthorpe Gram, 2003; Lynch y Dembo, 2004; Bartolomé y Aiello, 2006).

Ofrecer experiencias de aprendizaje más cercanas al mundo real (Spilka, 2002).

Mejora en los sistemas de tutoría y ayuda al alumno (MacDonald y McAteer, 2003).

Potencialidad de ofrecer una mayor variedad de recursos y, así, poder ofrecer respuestas didácticas más adecuadas a la diversidad de estilos cognitivos de los estudiante (Schweizer, K., 2003).

Una mejor gestión de los espacios, posibilitando compatibilizar pequeñas aulas dedicadas a seminarios y tutorías con otras dedicadas a conferencias o lecciones magistrales”.

Entre los aspectos negativos se destacan:

“La ausencia, en la mayoría de los casos, de un marco pedagógico sustentado sobre teorías del aprendizaje, a favor de diseños centrado en la simple combinación de una u otra tecnología (De Witt y Kerres, 2003; Matheos, 2005).

El riesgo de incidir en la brecha digital, puesto que no todos los estudiantes tienen igualdad de oportunidad en el acceso a las tecnologías (Jones, 2006).
El desconocimiento, por parte de los alumnos, de las exigencias que comporta un modelo semipresencial y sus relaciones con la consecución de las metas de aprendizaje (Aycok, 2002).

La falsa suposición, por parte del profesorado, de que los alumnos poseen determinadas habilidades sobre gestión de la información, tecnológicas, cognitivas y metacognitivas que, en realidad, aún no han adquirido (Novitzki, 2000; MacDonald, 2001).

Exigencia de una mayor coordinación, tanto en la gestión de los recursos, como las relaciones interdepartamentales (Dziuban, 2004).

Incremento de la carga laboral, tanto para alumnos (Utts, J., 2003) como para el profesorado (Johnson, 2002; Willet, 2002).”

En la práctica, estos resultados negativos invitan a una reflexión sobre los procesos de aprendizaje y los diseños instructivos, a la par que a una racionalización en la utilización de los recursos tecnológicos, cuya experiencia podía terminar en un rechazo, obviando las posibilidades reales de los mismos, al priorizar aspectos mercantilistas sobre los pedagógicos. Por otro lado, el modelo b-learning parece mostrarse menos agresivo para aquellos profesores que ven en la tecnología un sistema alejado de la formación tradicional en la que se mueven con comodidad (Young, 2002), en la que forman a sus alumnos y en las que, en definitiva, ellos mismos inicial y profesionalmente se han formado.

4.8 Entre la mercadotecnia y el tecnocentrismo o un sistema centrado en un alumno descentrado

Uno de los errores en los que se suele incurrir frecuentemente al diseñar cursos en formación b-learning suele ser el excesivo protagonismo que se le confiere a la tecnología utilizada, y no tanto a la metodología que ha de presidir el formato pedagógico y didáctico de la formación. Bartolomé y otros (2006, 5) insisten en poner de manifiesto que “(...) lo importante no son las tecnologías, sino el cambio metodológico para el que las necesitamos”. Estas circunstancias particulares en cuanto a los distintos intereses de los estudiantes en línea lo expresa Salinas (1998, 147) en los siguientes términos: “Lo fundamental aquí no es la disponibilidad tecnológica, también debe atenderse a las características de los otros elementos del proceso instructivo y en especial al usuario del aprendizaje. (...) no pretenden los mismos aprendizajes, los que aprenden desde el hogar, que los que lo hacen desde el puesto de trabajo”.

Cabero, Llorente, Romero, Barroso, Román, Ballesteros y otros (2006b) apuntan a la excesiva relevancia tecnocéntrica que se le da a la tecnología aplicada en esta modalidad llegando a convertirse en un fin en sí misma más que en un medio. En el mismo sentido, Bartolomé y otros (2006, 6) consideran que el mayor error en la utilización de las TIC en general y de la tecnología aplicada al sistema b-learning en particular es la introducción de
dichas tecnologías: “(…) centrand el acento en ellas, como si el hecho de introducirlas supusiera una innovación o una mejora. Cuando la investigación de cuarenta años nos ha mostrado que la mejora o la innovación se encuentra en el modo de introducirlas, en la metodología empleada”.

En la literatura relacionada con la tecnología y con su aplicación en las modalidades de formación a distancia -más abundante en e-learning que en b-learning- es frecuente encontrar un vocabulario relativamente restringido y conceptualmente convergente. Así, entre otros, términos como individualización, autonomía, autorregulación, soledad, frustración, fracaso o abandono, describen situaciones fundamentalmente anímicas del alumno inmerso en un proceso de (auto)aprendizaje al que se le presupone adquiridas una serie de estrategias, previsiblemente exitosas, de afrontamiento a estos entornos.

Desde esta perspectiva, en nuestra opinión, cobra un especial significado la disfuncionalidad endémica en formación con tecnologías en la escuela, en la que el medio (los recursos técnicos para el aprendizaje) y el fin (los recursos técnicos cómo aprendizaje) comparten un mismo estatus y una similar entidad. Morán (2012, 10) sostiene, refiriéndose a la incorporación de las TIC en educación, la preeminencia de estas sobre los propios procesos de aprendizaje. Así: “La integración de las TIC en los escenarios educativos ha sido guiada más por los avances en la tecnología que por el conocimiento emanado de la psicología del aprendizaje mediado por dichas tecnologías, o por propuestas didácticas situadas en contextos educativos soportados en las mismas”.

Si bien la escuela suele pecar por defecto del uso de las tecnologías en los procesos de enseñanza-aprendizaje, en la modalidad a distancia, tan frecuente extramuros escolares, se tiende a caer en el extremo contrario. Las tecnologías están en el centro de esta modalidad, hasta tal punto que bien se podría hablar de un tecnocentrismo inducido (Cabero y otros, 2006a; Cabero, 2006b) como consecuencia directa de un proceso mercantilista que parece recorrer la formación. Area (2005) califica de “cosificación” la educación fomentada por las TIC, en las que proliferan empresas dedicadas al negocio de la formación y cuyos productos tangibles se ofrecen al público en forma de elemento de consumo. Otros autores (Bartolomé, 2004; Carrión, 2005) consideran que esta orientación economicista e industrializada del conocimiento no es exclusiva ni excluyente del ámbito privado, ya que muchas instituciones públicas se han adscrito a estas fórmulas cuya rentabilidad formativa se cuantifica en la cuenta de resultados, bien en forma de incremento de beneficios económicos directos, bien en forma de disminución de costes como beneficios indirectos.
Los inicios del *b-learning* como una respuesta formativa y economicista a los que venimos aludiendo en este epígrafe, los resume Pascual (2003, 5) en los siguientes términos:

“(...) el punto de partida de esta nueva tendencia hacia el Blended learning, tal vez, podamos situarlo, en primer lugar, en el intento de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje y superar las dificultades pedagógicas que comporta un curso puramente on-line (...). Y, en segundo lugar, en la reducción de costes que supone para las empresas; pues a pesar de que el Blended learning reduce el ahorro del e-learning, la formación mixta sigue siendo más barata que la presencial”.

4.9 Entre diferencias y variables, la necesidad de un modelo *b-learning*

Muchas de las investigaciones apuntan a que existe una gran diferencia de desempeño entre los sistemas tradicionales y los de educación a distancia, aunque comparten los mismos elementos como son los alumnos, los docentes, la organización y los materiales de estudio. Cabero y otros (2005, 12) recogen (tabla 43) algunas de las principales diferencias entre la formación en modalidad presencial y la sustentada en la Red.

<table>
<thead>
<tr>
<th>MODALIDAD FORMATIVA</th>
<th>Basada en la Red</th>
<th>Presencial tradicional</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Permite que los estudiantes vayan a su propio ritmo de aprendizaje.</td>
<td>- Parte de una base de conocimiento, y el estudiante debe ajustarse a ella.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Es una formación basada en el concepto de formación en el momento.</td>
<td>- Los profesores determinan cuándo y cómo los estudiantes recibirán los materiales formativos.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Permite la combinación de diferentes materiales (auditivos, visuales, etc.).</td>
<td>- Parte de la base de que el sujeto recibe pasivamente el conocimiento.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Con una sola aplicación puede atenderse a un mayor número de estudiantes.</td>
<td>- Tiende a apoyarse en materiales impresos y en el profesor como fuente.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>El conocimiento es un proceso activo de construcción.</td>
<td>- Tiende a un modelo lineal de comunicación.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Tiende a reducir el tiempo de formación de las personas.</td>
<td>- La comunicación se desarrolla básicamente con el profesor.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Tiende a ser interactiva, tanto entre los participantes en el proceso y el estudiante (profesor y estudiantes) como con los contenidos.</td>
<td>- La enseñanza se desarrolla de forma preferentemente grupal.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Tiende a realizarse de forma individual.</td>
<td>- Puede prepararse para desarrollarse en un tiempo y en un lugar.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Puede utilizarse en el lugar de trabajo y en el tiempo disponible por parte del estudiante.</td>
<td>- Tiende a la rigidez temporal.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Es flexible.</td>
<td>- Tenemos mucha experiencia en su utilización.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Tenemos poca experiencia en su uso.</td>
<td>- Disponemos de muchos recursos estructurales y organizativos para su puesta en funcionamiento.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>No siempre disponemos de los recursos estructurales y organizativos para su puesta en funcionamiento.</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

4.10 El diseño instructivo, entre la intuición y la experiencia

Si bien, como hemos visto, determinados resultados de aprendizaje apuntan favorablemente hacia la modalidad b-learning, en la práctica, esta se sustenta no pocas veces en una serie de errores formales y operativos, pues, por lo general, no considera un importante número de variables que configuran y condicionan el diseño formativo. La yuxtaposición o inadecuada implementación descoordinada de las tecnologías se encuentra, entre otros, en la base de tales errores. Estos errores metodológicos van más allá de lo estrictamente instruccional al generar confusión e inseguridad en el alumno, sentimientos ambos que apuntan directamente al plano de lo afectivo-emocional. En este sentido Monguet y otros (2006, 196) indican la necesidad de “…realizar estudios centrados en el efecto que las combinaciones propias del blended learning pueden tener sobre la motivación, el rendimiento de los estudiantes y el esfuerzo docente”.

A lo anterior podriamos añadirle la propia complejidad que conlleva cualquier diseño instructivo en Red, particularmente si se consideran el número de variables, circunstancias y agentes que intervienen en tal diseño, lo que supone, de entrada, un reto didáctico y pedagógico, pues la descompensación de una de las variables influye, de una u otra manera, en el resto con un efecto multiplicador.

Cabero y otros (2006a, 17) indican como variables críticas más significativas a considerar en cualquier diseño instructivo en la formación en Red las recogidas en la figura 10.

![Diagrama de variables críticas en un diseño formativo en Red. Cabero y otros (2006, 17). Elaboración propia.](image-url)

Por su parte, Bartolomé (2004) pone el acento en la necesidad de reconsiderar que, si bien el alumno asume en la formación abierta una responsabilidad central en su aprendizaje, tal aprendizaje será tanto más eficiente cuanto más adecuado, técnica y pedagógicamente, sea el diseño instructivo que realice el profesor. Este tipo de diseño está basado, generalmente, en la supuesta linealidad del binomio enseñanza-aprendizaje, presunción que la práctica, las más de las veces, dicotomiza en la intencionalidad de aquella y la sustantividad de este. La mayoría de los objetivos previstos en un diseño instructivo, están subordinados y restringidos formalmente a distintas variables y a la adecuada combinación de estas. Para Monguet y otros (2006) algunas de las variables claves en un diseño eficiente orientado hacia el alumno, como mínimo son:

- el conocimiento previo de los objetivos a conseguir,
- los medios y recursos disponibles y
- los criterios y pautas de evaluación.

Otro de los aspectos a considerar previamente a cualquier diseño instructivo en la Red, sería el grado de presencialidad-virtualidad con el que se va a dotar a dicho diseño. Mason y Rennie (2006, 14) establecen un modelo referencial (tabla 44) basado en la mayor o menor intervención de elementos tecnológicos y en la proximidad o distancia a las modalidades on-line (virtualidad en los aprendizajes) y off-line (presencialidad en los aprendizajes).

<table>
<thead>
<tr>
<th>APRENDIZAJE ON-LINE</th>
<th>BLENDED LEARNING</th>
<th>APRENDIZAJE OFF-LINE</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Completamente on-line sin componentes presenciales</td>
<td>Alto uso de la tecnología</td>
<td>Poco uso de la tecnología</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Incremento del uso de la tecnología y de los componentes on-line

Curso desarrollado completamente a través de plataforma de formación. Ejemplo: VLE

Escasa o nula utilización de la tecnología

Por su parte Clark (2003) plantea comparativamente las acciones y recursos más significativos en una u otra modalidad y que se muestran en la tabla 45.

**Tabla 45: Componentes para b-learning. Clark (2003).**

Cualquier diseño, inicialmente, nunca está exento de errores; no obstante, estos se incrementarán particularmente si, además, convergen elementos no controlados, como la inadecuada preparación técnica de quien los desarrolla, los escasos conocimientos sobre la tecnología como herramienta sustentada en algún modelo pedagógico o tener un limitado compromiso o convicción profesional con esta modalidad formativa. Bartolomé (2004) describe una serie de errores comunes en la forma en la que se suelen utilizar algunos recursos didácticos cuya consecuencia motivacional más directa es la escasa o nula participación del alumno. Entre los errores más significativos, según el citado autor, cabe destacar:

a) Presentaciones estáticas, poco elaboradas y profusamente soportadas en Power Point.
b) Unificación de tareas presenciales a través de un aula informatizada dispuesta tecnológicamente con un formato espacialmente tradicional.

c) Presentación indiscriminada de contenidos o de materiales volcados, literalmente, en la Red con escaso margen de maniobra para la investigación o el cuestionamiento personal.

d) La mermada posibilidad de aprendizajes más allá de la que puede ofrecer localmente los conocimientos limitados al reducto de un campus virtual.

Por último, al realizar algún diseño basado o soportado en tecnologías y redes convendría considerar, en primer lugar, los resultados que se pueden esperar de tales diseños y, sobre todo, los elementos causales que pueden favorecer o deteriorar el proceso formativo una vez implementado. En este sentido, Bartolomé y otros (2006, 3), en una revisión de estudios sobre experiencias con las TIC, concluyen que con las tecnologías no se aprende más; otra cosa es cómo interactúan estas tecnologías con otros procesos del aprendizaje. Para estos autores, ciñéndose a las herramientas más utilizadas en b-learning, “(...) los resultados no se obtienen de las máquinas per se sino que están ligados a determinadas metodologías. Es por tanto la aplicación de esas metodologías (generalmente basadas en o, al menos, potenciadas por las tecnologías) la que genera resultados positivos en los aprendizajes”. En el mismo sentido Carrión (2005, 5) afirma, -refiriéndose a las posibilidades de éxito al implementar una modalidad semipresencial-, que tal éxito no respondería tanto al soporte que técnicamente lo sustenta como a la utilización adecuada del propio recurso. Así, “(...) más que el medio, es el diseño instructivo. No se trata de que se apliquen unas u otras tecnologías más o menos avanzadas o sofisticadas, se trata de que esos medios o recursos se pongan al servicio de un determinado modelo de enseñanza-aprendizaje, tanto en su planificación o diseño, como en su desarrollo o aplicación y evaluación”.

Coll (2003) pone de relieve el necesario eclecticismo y complementariedad de esta modalidad formativa y sostiene que la clave no está, pues, en la tecnología ni tampoco en la pedagogía, sino en la adecuada combinación de ambas: en el uso pedagógico de la tecnología.

4.11 El recurso como recurso

Un apartado especialmente importante lo constituye -como se ha comentado en otro lugar- la selección de recursos en esta modalidad en general y para cada acción formativa en particular. ¿Pero, qué recursos son los más adecuados? ¿Cuáles se ajustan mejor a las necesidades del alumno? ¿En qué contexto y circunstancias de aprendizajes son más o menos eficaces? Bartolomé (2004) incide en la importancia de realizar un estudio comparativo entre los recursos disponibles (tabla 46), utilizados indistintamente como presenciales y no
presenciales, y adecuar el concurso de unos u otros con la cadencia adecuada en función de los objetivos de aprendizaje previstos en un diseño *b-learning*.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Clase magistral</th>
<th>MEJORAS DE SITUACIONES DE APRENDIZAJE SEGÚN DIFERENTES TÉCNICAS</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td>- Clases lideradas por compañeros.</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>- División de la clase en pequeños grupos.</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>- Distribución de la exposición mediante vídeo en tiempo real.</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>- Utilización de un espacio Web como sustituto de la clase más que como sustituto del manual (texto de estudio).</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>- Dinámicas de grupo como:</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td><em>Think-Pair-Share</em>, compartir con los compañeros lo que se está explicando (Creed, 1996).</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td><em>One minute paper</em>, responder un breve cuestionario individual por escrito (Angelo y Cross, 1993).</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td><em>Traveling File</em>, distribuir unas hojas con preguntas a los alumnos que comentan y responden en grupos, cada hoja visita todos los grupos antes de volver a ser estudiadas en el grupo de clase (Karre, 1994).</td>
</tr>
</tbody>
</table>

| Estudio independiente | - Libros de texto o manuales.                                  |
|                      | - Materiales pre-existentes en Internet.                       |


| Tutoriales | Es la aplicación de la clásica enseñanza asistida por ordenador, tutoriales guiados. |
| Trabajo colaborativo | *Wiki* que permite construir entre los miembros de una comunidad *Wiki* un documento Web conjunto. |
| Comunicación | El abanico de tecnologías es muy amplio (listas, foros, chat…) pero tiene una especial importancia el correo electrónico. |
| Evaluación | Especial referencia a los CAT (*Computer adaptive testing*), tests que se adaptan a las respuestas del sujeto permitiendo una mayor precisión junto a un elevado feed-back. |


### 4.12 Sobre modelos *b-learning*

Comenzaremos este apartado con un planteamiento dicotómico que para Cebrián (2003, 42) está en la base de los distintos modelos *b-learning* que pudieran plantearse; en este sentido apunta a los condicionantes tanto docentes como tecnológicos en los que se asientan dichos
modelos. Así, para este autor, una cuestión sería “(…) los aspectos que hay que cambiar de la docencia y otra, los estilos y modelos de enseñanza que nos permiten las tecnologías”.

Vamos a realizar una síntesis de estos dos aspectos -docentes y tecnológicos-, que facilite una visión global de alguno de los modelos pedagógicos más representativos y los cambios y exigencias que tales modelos plantean al profesorado. En lo que respecta a los profesores, este tipo de enseñanza, flexible y soportada en la Red, requiere la adquisición de una serie de competencias; entre otras:

a) Diseñar nuevos objetivos formativos soportados en un material diseñado específicamente para facilitar información selectiva y relevante.

b) Una nueva interpretación docimológica, donde la conceptualización del aprendizaje se ha de basar en procesos cognitivos de comprensión y autonomía intelectual.

c) Nuevo diseño y organización de contenidos y materiales, dada la primacía de la hipertextualidad sobre la linealidad.

d) Nuevas metodologías ajustadas a los objetivos previsto y diferenciados en función de la eficiencia del entorno presencial o virtual.

e) Nueva relación entre la teoría y la práctica fundamentada en la racionalidad de los recursos tecnológicos, sus posibilidades y limitaciones. Lo que metodológicamente puede fluctuar entre ser un recurso complementariamente utilizado o, en el extremo contrario, conferirle un estatus tecnocéntricamente relevante.

En cuanto a los modelos, este mismo autor los clasifica en función de la actividad formativa que prioritariamente promueven e impulsan. Desde esta perspectiva se daría un:

a) Modelo transmisivo: centrado en el docente, sería un modelo donde prima la clase magistral y la transmisión de información mediante las distintas tecnologías, con escasas o nulas posibilidades de adquirir conocimientos de forma autónoma. Este modelo directivo podría definirse como un sistema elemental y romo de la aplicación tecnológica como recurso de aprendizaje.

b) Modelo centrado en el estudiante: donde prima el proceso de enseñanza-aprendizaje de forma interactiva del alumno con los materiales, a través de los ejercicios propuestos y con los demás alumnos.

c) Modelo colaborativo: donde las posibilidades comunicativas de las tecnologías tiene una especial relevancia en todo el proceso, la generación de los conocimientos se fomentan a través de la colaboración entre los binomios alumno-profesor y alumno-compañeros.
Este último modelo sería el más próximo a la modalidad *b-learning* y en él nos centraremos seguidamente al revisar algunas de las propuestas de distintos autores. Martyn (2003, 19) plantea un modelo secuencial (figura 11), temporalmente implementado y con una serie de fases formativas e informativas diferenciadas y que atenderían a:

- Determinadas sesiones inicialmente presenciales de carácter introductorio al modelo,
- sesiones finales evaluativas y de reflexión y,
- sesiones intermedias variables en número y contenidos en función de distintos criterios del profesor.

![Figura 11: Modelo híbrido. Martyn (2003, 19).](image)

Cabero y otros (2010b, 14) amplían el modelo anteriormente expuesto (figura 12) y se centran en los distintos momentos diferencialmente contemplados en la modalidad *b-learning*, entendiendo que los componentes formulados son imprescindibles para una experiencia formativa eficiente en esta modalidad, y que dichos autores concretan en,

“(...) tres tipos básicos de sesiones, que podremos denominar como presenciales iniciales, intermedias y finales. La inicial persigue una serie de objetivos: socialización de los alumnos, explicación de las normas de funcionamiento y criterios de evaluación de la asignatura, presentación del programa, aprendizaje de la plataforma, etc.; la final, destinada a la síntesis final del curso y a la preparación de las actividades finales de evaluación; y las intermedias, (...) que estarán dedicadas a la resolución y
aclaración de las dudas que se hubieran presentado, y a la realización de actividades de autoevaluación”.


La presencialidad a la que se alude en este modelo, con objetivos relationalmente cohesivos y formativamente consolidadores, para Aguado y otros (2005, 86-87) se justifica en tanto en cuanto que con dichas sesiones se pretende:

“(...) a) Dotar a los alumnos de las herramientas y estrategias necesarias para la correcta ejecución del sistema;

b) crear un escenario para ampliar conocimientos, practicar estrategias y comportamientos y generalizar lo aprendido a otros contextos y,

c) crear un espacio de compromiso para los alumnos de forma que se involucren en el seguimiento de las diferentes acciones del programa de desarrollo”.

Por su parte, Alcides (2008, 98-99) puntualiza cuáles son los distintos elementos que deberían conformar un programa en modalidad b-learning (figura 13) y que sintéticamente analizamos.

Sesiones presenciales: encuentro cara a cara, interacción profesor-alumno, labor de orientación con los recursos facilitados en el aula y que permitan potenciar el intercambio de opiniones en la relación estudiante-estudiante.

Actividades independientes: pretenden potenciar el aprendizaje autónomo. El estudiante, de forma independiente, realiza su propia formación con distintos recursos (material
multimedial, animaciones, simulaciones, tutoriales, páginas de Internet u otra mediación pedagógica).

Herramientas de comunicación: elementos tecnológicos facilitadores de comunicación profesor-alumno (correo electrónico, foros, chats…).

Contenidos virtualizados: contenidos adecuados a la mediación por tecnología muy relacionados con lo que se va a transmitir al alumno.

Estrategias de evaluación: potenciar la evaluación formativa facilitando la retroalimentación en cada actividad desarrollada.

Prácticas: afianzamiento de conocimientos adquiridos con el apoyo del profesor en sesiones prácticas o con simuladores tutorizados.


Morán (2012, 4-5), por su parte, delimita una serie de componentes (espacios, tiempos, recursos y roles) que convergen en las actividades presenciales y en las actividades desarrolladas virtualmente. Esta convergencia, con sus particularidades en uno u otro ámbito formativo, será tanto menos estridente cuanta más afinidad y eficiencia se dé en la interrelación entre los distintos componentes estructuralmente reducidos a “(…) espacios (clases tradicionales, presenciales y virtuales), tiempos (presenciales, no presenciales), recursos (analógicos y digitales), donde los protagonistas modifican sus roles en los procesos de enseñanza-aprendizaje, y donde los cambios también afectan (…) a los modelos organizativos”, y reduce a tres (figura 14) los elementos determinantes para desarrollar una acción formativa en b-learning.
Figura 14: Elementos que determinan el desarrollo y puesta en práctica de una acción b-learning. Morán (2012, 4) y elaboración propia.

Aguado y otros (2005, 82-88), por su parte, proponen un amplio modelo cuyas grandes líneas estructurales se muestran sintéticamente en el esquema de la figura 15. Estos mismos autores enfatizan en las estrategias de aprendizaje que el propio modelo debería fomentar. El modelo instructivo sería una herramienta formativa que combinaría, adecuada y eficientemente, la parte presencial del proceso con la parte informatizada, y donde la práctica guiada adquiere un especial protagonismo en dicho modelo. Desde estas premisas:

“(...) la clave para enseñar radica en saber cómo aprenden las personas. Por ello, la estructura, apartados, etc., del sistema deberán ser capaces de reproducir más o menos fielmente el proceso que siguen las personas cuando aprenden cosas. (...) Si, además tras la práctica guiada (...) el alumno comprueba que obtiene mejores resultados que antes, es decir, que es más competente, será capaz de instaurarlos definitivamente en su repertorio de hábitos. En definitiva, habrá aprendido”. 
Capítulo 4

El b-learning como modalidad formativa


Elaboración propia.

¿Cómo se consigue fomentar y potenciar la motivación del alumno en situación de estudio virtual? Siguiendo la propuesta de los mismos autores anteriormente citados, hemos seleccionado tres de los componentes que nos parecen en este sentido altamente relevantes:

- la aproximación a la especificidad del modelo de aprendizaje,
- las características diferenciales de dicho modelo y,
- unos objetivos claros y alcanzables en fases de aproximación regularizadas.

Un reciente estudio (FundaciónTelefónica, 2012, 70) realizado en varios países europeos, partiendo de cinco posibles modelos teóricos propuestos y centrados en contextos socioculturales como condicionantes para la integración de las TIC en la escuela concluye que, en lo que se refiere a España, tendrían éxito modelos que:

“(…) motiven al alumno, impliquen a los padres e incentiven a los profesores hacia el uso de TIC. En este sentido, tendrían éxito probablemente tanto un modelo de ‘La escuela y la comunidad’ -puesto que hay una necesidad importante de mantener una relación más directa con la escuela y abrir esta a la comunidad para reducir los ratios de fracaso-, como uno de ‘Entornos en red’ -pues la mayoría de los padres considera que el currículo debería ser más flexible para poder explorar y experimentar el máximo
Por último, y en base a las indicaciones recogidas en la anterior cita, consideramos la propuesta de un modelo educativo integral (figura 16) que, centrado en las tecnologías, debería considerar en su estructura y composición, según Area (2005, 203), al menos cuatro dimensiones:

- Dimensión instrumental: dominio técnico de cada tecnología.
- Dimensión cognitiva: aprender a utilizar de forma inteligente la información.
- Dimensión actitudinal: desarrollo de valores y actitudes equilibrados hacia la tecnología.
- Dimensión política: las TIC no son asépticas ni neutras desde un punto de vista social.

**Figura 16:** Dimensiones de un modelo integral en el uso de las nuevas tecnologías. Area (2005, 203).

*Elaboración propia.*

Como hemos visto, son distintos los autores que han propuesto modelos y programas en modalidad *b-learning* con la intención de paliar las limitaciones que surgen de un modelo excesivamente virtualizado como el *e-learning*. En general, los distintos modelos inciden en la necesaria optimización de las diferentes estrategias de aprendizaje, que proporcionan una equilibrada alternancia presencia-virtualidad-presencia como una parte consustancial del paradigma *b-learning*. Estos diseños deberían estar en consonancia con algunas de las teorías psicopedagógicas actuales, cuyo concepto de aprendizaje interiorizado y, consecuentemente, significativo, será el que se adquiera en contextos formativos experienciables y cooperativos,
Capítulo 4
El b-learning como modalidad formativa

presididos por la actividad autorregulada del propio alumno, superando los modelos anclados en la exposición magistral y dejando atrás la caja de resonancia en la que toda reproducción de contenidos convierte al alumno en poco más que en un distorsionado eco.

4.13 Un modelo. Calidad en la práctica b-learning

Martyn (2003, 22) elabora una matriz (tabla 47) con una serie de componentes (columna izquierda) que entiende como críticos para la calidad formativa en modalidad semipresencial, y cuya incidencia en dichos procesos cualitativos se materializan y complementan con los elementos y recursos didácticos que utiliza en cada momento del proceso formativo.

<table>
<thead>
<tr>
<th>PRINCIPIOS PARA LAS BUENAS PRÁCTICAS EN B-LEARNING</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Contacto profesor estudiante</td>
</tr>
<tr>
<td>Contacto profesor-estudiante</td>
</tr>
<tr>
<td>Colaboración entre estudiantes</td>
</tr>
<tr>
<td>Aprendizaje activo</td>
</tr>
<tr>
<td>Facilita retroalimentación</td>
</tr>
<tr>
<td>Enfatiza el tiempo en la tarea</td>
</tr>
<tr>
<td>Altas expectativas en la comunicación</td>
</tr>
<tr>
<td>Respetas las aptitudes personales</td>
</tr>
</tbody>
</table>


Contacto profesor-estudiante. El contacto físico en sesiones presenciales (iniciales y finales) del profesor con los estudiantes facilita, además de la comunicación directa, el intercambio de expectativas, objetivos previstos e inquietudes que pueden resolverse en una primera sesión y que servirán, motivacionalmente, como hilo conductor en otro tipo de comunicación mediada con distintos recursos sincrónicos y/o asincrónicos. Las experiencias, los objetivos logrados, los aspectos evaluativos y otros elementos del diseño instructivo podrán resolverse en las últimas sesiones, igualmente presenciales.

Colaboración entre estudiantes. Ya hemos aludido en reiteradas ocasiones a los hábitos adquiridos durante el proceso escolar formal. Destacábamos en otra parte la importancia que tenían los compañeros (Woods, 1990; Cassidy, 1999) durante este periodo en tanto que referentes particularmente afectivos. También aludíamos a la sensación de aislamiento y soledad
-cuando no de desamparo y frustración- (Borges, 2005) que solía manifestar el alumno on-line y que aducía como una de las principales causas de abandono.

Aprendizaje activo. Aprender activamente requiere de una actitud y una predisposición para tomar la iniciativa y el control; asumir la responsabilidad de qué, cómo y por qué se va a hacer. Ser partícipe del propio aprendizaje supone cuestionar, objetar o debatir con otros alumnos y contrastar opiniones. En definitiva, construir el propio aprendizaje a partir de la experiencia personal. La reactividad con la que se suele afrontar la formación a distancia puede paliarse en gran medida con determinados recursos comunicativos que el autor reseña en la matriz.

Retroalimentación. El concurso de elementos referenciales de logro o de progreso en cualquier actividad tiene un efecto directo sobre los resultados futuros, ya que constituyen la base sobre la que se asientan los nuevos aprendizajes. En la práctica, la evaluación -sea inicial, procesual o final, criterial o normativa-, constituye un sistema dinámico de recogida de datos aplicado a intervalos sobre un proceso formativo para tomar decisiones. Este planteamiento formal, cuando se aplica en la formación semipresencial, requiere por parte del alumno de un cambio conceptual considerable sobre lo formativo de la evaluación en el ámbito de sus responsabilidades (retroalimentación), sobre la prevalencia interiorizada de los aspectos sumativos (aprobar exámenes) que, generalmente, es el modelo predominante en la escuela y del que el alumno participa, probablemente, con la desgana y desazón de todo trámite formalmente impuesto.

Tiempo en la tarea. La permanencia en la tarea (perseverancia, tesón) es uno de los problemas a los que se enfrenta el estudiante en línea. Ya hemos hecho referencia a determinados factores altamente predictores del abandono, como determinadas competencias personales con las que se aborda este tipo de formación, el aislamiento o la dificultad de la tarea. Por el contrario, uno de los puntos fuertes de este tipo de formación es el uso eficiente de la tecnología por el adulto, cuyas tareas se encuentran condicionadas por aspectos laborales, familiares o geográficos, al dotar también a las sesiones de estudio de una importante flexibilidad horaria.

Expectativas en la comunicación. Otro de los componentes referidos a la comunicación y propuesto en este modelo-guía, es aquel que se apoya en recursos asincrónicos cuyo mayor atractivo es la invitación continua y abierta a la participación, bien sobre alguna temática propuesta -sea el discurso discrepante o coincidente- o como simple relator. En cualquier caso, el reclamo de la presencialidad a través de la opinión personal puesta en común es una forma de
cohäsión grupal, de aproximación entre alumnos y docentes geográficamente distantes, con los posibles efectos emocionales que de ello se deriva.

Aptitudes personales. El sistema semipresencial de formación considera al alumno como el principal protagonista de su aprendizaje. El alumno accede a la formación en esta modalidad con una serie de experiencias personales, competencias profesionales y/o expectativas difícilmente modificables. El aprendizaje del adulto está impregnado de experiencias previas que intenta extrapolar al proceso formativo, a la par que servirse de ellas. El respeto a esta individualidad es una de las cuestiones claves sobre las que giran las posibilidades de la formación on-line. El uso de tecnología asíncrona facilita, para el alumno más reservado, un espacio donde puede expresarse sin necesidad de modificar sustancialmente su comportamiento social. En definitiva, estos sistemas respetan la privacidad o significación en base a la personalidad o estilo de aprendizaje de cada estudiante, si bien pueden inhibir determinadas habilidades sociales, entre las que la comunicación ocupa un lugar relevante.

4.14 El material volcado o el clonado virtual

Durante mucho tiempo, ha sido una práctica habitual dotar a los cursos realizados a distancia e implementados en Internet -independientemente de la modalidad- de un material que, en la práctica, era una reproducción en distintos formatos del mismo material impreso utilizado en las clases presenciales. Esta práctica sigue vigente pese a los importantes avances y a la accesibilidad que caracterizan a muchas de las actuales herramientas de edición que permiten a los usuarios realizar diseños con formatos semiprofesionales o profesionales sin necesidad de ser un experto en edición. Para distintos autores (García Aretio y otros1998; Aparici 2002; Sangrà, 2002; Barberà y otros, 2004; Aguado yotros, 2005; Area, 2005; Ruiz Palmero y otros, 2010), si bien inciden en unos u otros aspectos diferenciales a la hora de elaborar materiales para cursos soportados en la red, todos ellos coinciden en la práctica común de reproducir textos de libros en la pantalla, particularmente en formato de documento portátil (PDF por sus siglas en inglés) obviando las posibilidades creativas y multimedia que el material debería de ofrecer como oportunidad de nuevos aprendizajes.

Evitar que el material depositado en las páginas Web o plataformas se convierta en un simple “volcado” de información no parece ser una tarea sencilla. Sangrà (2002, 8) describe la dimensión del problema a tal punto que “(...) una institución tan reconocida como el MIT aún

50MIT (Massachusetts Institute of Technology). El Instituto Tecnológico de Massachusetts (Cambridge) es una institución privada dedicada a la docencia y a la investigación científica y tecnológica, con un alto nivel y gran prestigio internacional. En el año 2001, en base al proyecto Open Course Ware, esta institución estimó la posibilidad de poner sus materiales didácticos en línea, circunstancia a la que se refiere el autor citado.
se está planteando, varios meses después de anunciarlo, cómo puede ofrecer sus materiales a la comunidad académica internacional sin que se trate simplemente de poder consultar una biblioteca más”.

Este proceso de clonación en la confección de materiales para cursos a distancia al que nos venimos refiriendo, para Area (2004, 146) sería un proceso inducido y habría que buscar alguna posible explicación en la tradicional omnipresencia del libro como recurso en la escuela. Este mismo autor sostiene que gran parte de los materiales son diseñados como contenedores cerrados, una especie de depósito hermético con un marcado corte “(...) cibernético-informacional, e incluso de asociacionismo conductista”, modelos de aprendizaje que han resultado hegemónicos en un tipo de formación relativamente cercano. En este sentido de elaboración de materiales apoyados en uno u otro paradigma, Cabero y otros (2005, 33) plantean una doble posibilidad (tabla 48), a la hora de estructurar y confeccionar materiales, haciendo depender de los objetivos de aprendizaje la selección prioritaria de uno u otro enfoque.

<table>
<thead>
<tr>
<th>ENFOQUES TEÓRICOS</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>CONDUCTISTA</td>
</tr>
<tr>
<td>-El material de estudio se desarrolla como un “paquete completo de conocimiento” por expertos en cada tema.</td>
</tr>
<tr>
<td>-Énfasis en la memorización de los contenidos que se ofrecen en el sitio Web.</td>
</tr>
<tr>
<td>-Estructura rígida en el desarrollo de las actividades individuales.</td>
</tr>
</tbody>
</table>


En cualquier caso, es necesario considerar que el modelo lineal de narrativa que culturalmente supone el texto impreso, condiciona la forma de comprensión en un discurso cerrado e igualmente lineal (es frecuente, por ejemplo, que un alumno siga rigurosamente el índice de un libro de texto cuando no existe una escala de prelación entre los contenidos). Así, para Aguado y otros (2005), la utilización contraproducente de materiales ha generado una actividad nula del alumno. Esta inadecuación entre el texto escrito convencional, (volcado literalmente en pantalla), y la actividad que permite un soporte informático hipermedial, supone la diferencia entre la forma en la que un alumno pondrá en juego determinadas competencias, -generalmente consideradas como periféricas en el aprendizaje-, como la creatividad, la
autonomía y la capacidad de selección, mezcla o ampliación como una forma divergente de adquirir conocimientos.

A lo anteriormente expuesto cabría añadirle que existe, per se, una marcada diferencia entre los tipos de materiales que se han de utilizar en un entorno u otro y que para Barberà y otros (2004,103-145) serían los que se recogen en la tabla 49.

| Clasificaciones, ficha bibliográficas, índices, separadores, carpetas, ficheros, diccionarios… | Buscadores de bases de datos digitales, buscadores en Internet, portales, bancos de software, acceso a recursos digitales, directorios y subdirectorios del disco duro del ordenador, índices hipertextuales… |
| Libro de texto, dossier, audio, videos, mapas. Texto oral sincrónico y otros textos escritos. | Adaptación de los materiales escritos, edición digital de dossier, audio, videos, materiales digitales hipertextuales de contenido en Internet. |

**Tabla 49**: Diferentes materiales entre aula presencial y aula virtual. Barberà y Badia (2004, 103 y ss).

El diseño y elaboración de materiales requiere considerar una serie de premisas en el momento de tomar decisiones sobre la idoneidad de los medios en los que se van a desarrollar los contenidos y actividades, ya que los distintos soportes seleccionados para materiales multimedia interactivos aportarán o restringirán las oportunidades de aprendizaje. Para Cabero y otros (2005, 40) la utilización de medios diferentes -a modo de estrategias didácticas redundantes- facilitará la comprensión de contenidos basados en la información multicanal. Estos mismos autores sostienen que en el diseño instructivo se deberá tener en cuenta que “(…) la utilización de un enfoque multimedia implica no la mera suma de medios, sino la interacción y combinación didáctica de los mismos para alcanzar unos objetivos preestablecidos de antemano. No es un mero sumatorio sino una coordinación entre ellos, no es una mera exposición sino una verdadera interacción”. Por su parte, Morán (2012, 8) apunta a la necesidad de que los materiales estén dotados de accesibilidad; para esta autora tal prestación se conceptualizaría “(…) como el grado en el que todas las personas pueden utilizar un objeto, visitar un lugar o acceder a un servicio”.

Autores como Ruiz Palmero y otros (2010) ponen de manifiesto la necesidad de adecuar los materiales al alumno (diseño de adaptación), y no lo contrario (adaptación al diseño). Por su
parte Aguado y otros (2005) proponen, en base a la interacción que se demanda del alumno con los materiales, una serie de principios metodológicos en la elaboración de los mismos y que, sintéticamente, deberían reunir algunas de las siguientes características:

1. Diseño atractivo en el que las ilustraciones y las animaciones formarían parte nuclear del mismo.
2. Calidad de los contenidos, claridad, exposición conceptual sencilla que facilite el aprendizaje y, consecuentemente, la motivación del alumno.
3. Diseño de actividades con un adecuado orden de prelación en cuanto a la complejidad y los objetivos perseguidos.
4. Interactividad más allá de un programa fundamentado en el binomio estímulo-respuesta. Fomentar el interés y el aprendizaje a través del descubrimiento.
5. Retroalimentación inmediata, como refuerzo o rectificación del aprendizaje.
6. Generalización de aprendizajes a través de aplicaciones prácticas de los conceptos aprendidos.
7. Cuidar los aspectos formales (tamaño de letras, distribución de información en la pantalla, ilustraciones relevantes y/o pertinentes, etcétera,) y funcionales (que sea de fácil acceso y navegación, tenga apartados o epígrafes comprensibles…).

Nos hemos referido a la elaboración de materiales, particularmente desde el punto de vista técnico, formal y en menor grado funcional, entendiendo la importancia teórica que a tales recursos se les prestan como soporte en el aprendizaje en b-learning. Considerando la supuesta excelencia que estos materiales pudieran alcanzar, Bardisa y otros (2001,18) reflexionan sobre la utilidad de los mismos desposeídos de otros factores contextuales (interacción tutorial, retroalimentación compartida…). Así:

“(…) en Educación a Distancia los materiales didácticos, diseñados con extremo cuidado para favorecer el aprendizaje, no tienen la garantía de ser aprovechados por los estudiantes; es decir, falta la oportunidad para que se produzca la interacción entre enseñanza y aprendizaje, en la medida en que confluyen factores negativos como la práctica ausencia de comunicación verbal y no verbal, las dificultades para compartir retroalimentación entre estudiantes y profesores (…) los refuerzos demasiado dilatados en el tiempo (…) y la ausencia de procesos no-cognitivos del aprendizaje”.

4.15 A modo de síntesis

La formación en modalidad e-learning se ha mostrado relativamente eficiente a nivel tecnológico y particularmente deficiente a nivel metodológico. Esta es la conclusión a la que se podría llegar en una primera aproximación, desde la distancia y experiencia en el tiempo de un modelo formativo sustentado en la premisa de llegar a grandes segmentos de la población, bien
en forma de oportunidad socialmente compensatoria, bien en forma de necesidad productivamente impuesta.

El éxito atribuido a esta modalidad por sus promotores/defensores suele ser cuestionado desde distintas posiciones; una de las críticas más contundentes es la que cuantifica el grado de fracaso en función de las altas tasas de abandono y de la escasa reincidencia de alumnos en nuevos cursos en esta modalidad formativa. Estos abandonos prematuros se fundamentan, para algunos autores, en distintas variables que intervienen en el proceso como: la adecuación o inadecuación del alumno, (y/o del propio tutor-profesor) a esta modalidad, unido a los deficientes diseños instructivos en los que la yuxtaposición de tecnologías, o el sobredimensionado de las mismas, cobran un especial protagonismo.

El propio modelo, no obstante, está sometido a debate en cuanto a la fundamentación teórica en el que, pretendidamente, se sustenta. Para distintos autores dicha fundamentación no existe sino en forma de constructos. Los posicionamientos teóricos que más se aproximan, apuntan a la intencionalidad economicista que subyace en este tipo de formación y al carácter industrial (producción, división del trabajo, eficiencia en recursos, objetivización…) de los mismos.

Con todo, las altas expectativas puestas en la formación e-learning parecen haber sufrido una cierta rescisión, y haber adoptado unos posicionamientos más próximos a los presupuestos iniciales que sustentan el modelo -y sus limitaciones- en cuanto a que es un recurso particularmente orientado a mejorar la competitividad y las competencias profesionales sustentadas en las nuevas tecnologías. La incorporación de estas nuevas tecnologías a los procesos formativos supone una preparación previa en determinadas habilidades que no forman, generalmente, parte de la cultura tecnológica de la escuela, lo que sitúa el problema en un ámbito estrictamente formativo (Cabero y otros, 2006b).

La adecuación a los sistemas de formación a distancia en general, y al e-learning en particular, están altamente condicionados por la utilización de las tecnologías y la familiaridad con los entornos digitales; así, cobran una especial significación determinados conceptos como “integrados vs. apocalípticos” (Eco, 2003) o “nativos vs. inmigrantes” (Prensky, 2001) que, más allá de lo estrictamente metafórico, suponen, en la práctica, una actitud ante el aprendizaje en forma de afrontamiento dependiente-independiente, activo-pasivo o de colaboración-inhibición, por citar solo alguno de los comportamientos más habituales.

Estos comportamientos no suelen diferir excesivamente en una u otra modalidad formativa tecnológicamente soportada en la Red. Tal es el caso del b-learning al que distintos
autores consideran una alternativa a las deficiencias e inconvenientes de un modelo excesivamente virtualizado como el *e-learning*. El modelo semipresencial pretende recoger las ventajas del modelo *e-learning* y aprovechar determinadas bondades que ofrece la formación presencial (Bartolomé, 2002; Aguado y otros, 2005; Cabero y otros, 2010b) con especial incidencia, por ejemplo, en los aspectos colaborativos y de interrelación que se da en el grupo, entre alumnos y entre estos y el profesor, unido a la diversificación técnica, multimodal, metodológica y recursos tecnológicos que enriquecen sinérgicamente el modelo.

Bartolomé (2004) se pregunta si realmente el *b-learning* tiene alguna ventaja, más allá de lo compulsivo que subyace en las tomas de decisiones basadas en adecuaciones formales de tipo mercadotécnico. Si bien no existe demasiada investigación al respecto, los resultados apuntan a que, efectivamente, se da una sensible mejora en distintos aspectos valorados positivamente por los alumnos, tales como la flexibilidad espacio-temporal, la accesibilidad a materiales diversos, el incremento de la autonomía e implicación en su propio aprendizaje, el sentido de la comunidad o el desarrollo de las habilidades metacognitivas. Por el contrario, la ausencia de un marco pedagógico y el protagonismo sustitutivo de las tecnologías, el desconocimiento real de lo que comporta ser un estudiante en esta modalidad, o el incremento de las desigualdades entre alumnos en cuanto al acceso a estos recursos se encontrarían en el extremo contrario del continuo.

No obstante lo anterior, y a pesar de que los resultados se muestren generalmente favorables, en la práctica se dan una serie de errores formales y operativos que minimizan y/o condicionan la posible eficiencia de los aprendizajes, al estar sustentados en diseños instructivos de dudosa calidad y escasa fundamentación didáctica y/o metodológica. En este sentido, es frecuente la yuxtaposición o solapamiento de tecnologías, cuando no una combinación un tanto desestructurada de las mismas. A lo anterior, cabría añadirle el escaso control sobre las distintas variables que intervienen en un proceso de aprendizaje que se hace tanto más complejo cuanto menos se consideran los elementos estructuralmente descompensadores del diseño.

Distintos autores (Cabero y otros, 2006a) han propuesto diversos modelos de diseño de instrucción considerando las variables críticas que intervienen en el mismo -contenidos, roles del profesor y el alumno, estrategias didácticas, actividades, organización...- según el grado de presencialidad-virtualidad (Mason y Rennie, 2006), según la distinta intervención de recursos *on-line* y *off-line* (Clark, 2003), o la propia utilización de materiales y recursos (Bartolomé, 2004). En cualquier caso, para autores como Carrión (2005), Bartolomé y otros (2006) con las tecnologías no se aprende más ni mejor si estas no se hacen depender de un diseño metodológico adecuado y adaptado.
Se han propuesto varios modelos adecuados a las particulares características de *b-learning* en el que distintos autores han puesto de relieve la importancia, significatividad o relevancia de los distintos componentes. Cebrián (2003) incide en los cambios que afectan a la docencia para afrontar este tipo de formación -adquisición de determinadas competencias-, y a las propias limitaciones de la tecnología en cuanto a la implementación de determinados estilos y modelos de enseñanza. Martyn (2003) propone un modelo secuencial con momentos diferenciales en la forma y en el contenido de cada componente del mismo, en tanto que Cabero y otros (2010b) amplían y modifican dicho modelo resaltando la presencialidad en sesiones iniciales, intermedias y finales, con fines y objetivos particularmente definidos para cada sesión. Otros autores (Alcides, 2008; Morán, 2012) resaltan las actividades independientes, las herramientas de comunicación, las prácticas, espacios, tiempos, recursos y roles como elementos condicionantes en la eficiencia de cualquier modelo semipresencial. Por su parte Aguado y otros (2005) proponen modelos tentativos para aproximarse, a través del diseño instructivo, a la forma en la que los alumnos aprenden, poniendo especial énfasis en la práctica guiada durante todo el proceso. Los modelos orientados y/o guiados por la tecnología, para Area (2005), deberían contemplar, cuanto menos, cuatro dimensiones: instrumental, cognitiva, actitudinal y política, con sus particularidades y vinculada, respectivamente, al dominio técnico, a la utilización inteligente, a los valores y actitudes y a la responsabilidad que ha de asumir la escuela para formar críticamente al alumno.

En general, la mayoría de los modelos expuestos coinciden en la necesidad de implementar estrategias de aprendizaje que fomenten la autonomía, el aprendizaje autorregulado, la colaboración entre alumnos, y entre estos y el profesor en una equilibrada alternancia de trabajo, particularmente experiencial, realizado de forma virtual y presencial.

Por último, se hace una especial referencia a la utilización del material como un recurso al que no se le suele prestar la debida atención; bien por desconocimiento técnico y pedagógico en su elaboración soportado digitalmente; bien por la escasa importancia que se le confiere al diseño y a la elaboración de materiales al no considerar que los medios en los que se van a desarrollar dichos contenidos sean los más idóneos. Los distintos soportes requieren un tratamiento diferencial en la presentación de materiales según la hipermedialidad del soporte. Esta posible versatilidad en la presentación de materiales y contenidos por distintos medios constituyen un sistema redundante (Cabero y otros, 2005) que facilita el aprendizaje.

Para Bardisa y otros (2001) el material, aunque sea muy elaborado, tiene o puede tener un alcance periférico y limitado dentro del diseño, pues la probabilidad de nuevos aprendizajes está condicionada por la posibilidad, calidad y grado de interacción entre alumnos y profesores.
como elementos referenciales del rendimiento, ya que la práctica extendida en la elaboración de documentos lineales, -particularmente en formato libro de texto-, dilatan en el tiempo los refuerzos y la variabilidad de los mismos, además de mantener al alumno (Aguado y otros, 2005) en una escasa, cuando no nula, actividad.

Muchos de los autores que han venido estudiando el tratamiento de los materiales de cursos soportados en la Red (García Aretio y otros, 1998; Aparici 2002; Sangrà, 2002; Barberà y otros, 2004; Aguado y otros, 2005; Area 2005; Ruiz Palmero y otros, 2010) vienen a coincidir en que la extendida práctica común de reproducir, literalmente, textos, imágenes, ejemplos o ilustraciones de un soporte en formato libro y transferirlo, tal cual, a un soporte digital es metodológicamente inadecuado y didácticamente contraproducente. Para Area (2004), este proceso, un tanto pernicioso y de difícil erradicación, tiene su origen -y de ahí su previsible continuidad- en la tradicional omnipresencia del libro en la escuela, no tanto como un recurso más, sino como “el recurso” donde están depositados todos los conocimientos suficientes y necesarios que el docente ha de enseñar y, al mismo tiempo, contiene, igualmente, los conocimientos necesarios y suficientes que el alumno debe saber -que no necesariamente comprender- para aprobar.
SEGUNDA PARTE:

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO 5
METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

5.1. Una aproximación al problema de investigación: el área problemática ................................. 343
5.2. Interés del problema de investigación ..................................................................................... 350
5.3. Aproximación al diseño de investigación .................................................................................. 352
5.4. Diseño general de la investigación (estructura y componentes) ............................................. 353
5.5. Metodología .............................................................................................................................. 355
5.6. Hipótesis de investigación ....................................................................................................... 364
5.7. Objetivos generales del estudio ............................................................................................... 364
5.8. Tipos de estudios realizados. Descripción ............................................................................. 365
5.9. Estudio sobre estrategias de estudios (Inventario de Hábitos de Estudios) ............................ 377
5.10. Análisis Cluster ....................................................................................................................... 379
5.11. Estudio cualitativo. Entrevistas semiestructuradas ................................................................. 381
5.12. Sistema de creencias y actitudes ............................................................................................. 387
5.13. Dimensiones, categorías y componentes actitudinales ........................................................... 392
5.14. Interpretación de datos .......................................................................................................... 394
5.15. Población y muestra .............................................................................................................. 396
5.16. Recogida de datos ................................................................................................................ 399
5.17. Estudio piloto .......................................................................................................................... 416
5.18. Prueba objetivas. (Pretest-postest) ......................................................................................... 417
5.19. Plataforma informática de apoyo ........................................................................................... 423
<table>
<thead>
<tr>
<th>ACCIONES/ACTIVIDADES DE INVESTIGACIÓN</th>
<th>CRONOGRAMA 2011</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td>1</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>FASE PREVIA</strong></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Análisis área problemática</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Revisión de literatura temática</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Marco teórico/conceptual</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Estructura y diseño de la investigación</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Selecc. instrumentos estandarizados</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Construcc. instrumentos específicos</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Prueba piloto</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>APLICACIÓN</strong></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Cuestionario. (Biodata)</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Tests estandarizados</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Prueba rendimiento pretest</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Plataforma (G. experimental)</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Seguimiento inicial uso de la plataforma</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Prueba rendimiento postest</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>RECOGIDA DE DATOS</strong></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Cuestionario (Biodata)</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Tests estandarizados</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Rendimiento pretest-postest</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Entrevistas semiestructuradas.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Categorización/codificación.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>ANÁLISIS DE DATOS</strong></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Tratamiento estadístico</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Análisis e interpretación</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Tratamiento cualitativo</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Análisis e interpretación</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y LÍNEAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN</strong></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Informe final</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>
### ACCIONES/ACTIVIDADES DE INVESTIGACIÓN

<table>
<thead>
<tr>
<th>ACCIONES/ACTIVIDADES DE INVESTIGACIÓN</th>
<th>CRONOGRAMA</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td>2012</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>1</td>
</tr>
<tr>
<td>Análisis área problemática</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Revisión de literatura temática</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Marco teórico/conceptual</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Estructura y diseño de la investigación</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Selección de instrumentos estandarizados</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Construcción de instrumentos específicos</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Prueba piloto</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

### APLICACIÓN

<table>
<thead>
<tr>
<th>APLICACIÓN</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Cuestionario. (Biodata)</td>
</tr>
<tr>
<td>Tests estandarizados</td>
</tr>
<tr>
<td>Prueba rendimiento pretest</td>
</tr>
<tr>
<td>Plataforma (G. experimental)</td>
</tr>
<tr>
<td>Seguimiento inicial uso de la plataforma</td>
</tr>
<tr>
<td>Prueba rendimiento postest</td>
</tr>
</tbody>
</table>

### RECOGIDA DE DATOS

<table>
<thead>
<tr>
<th>RECOGIDA DE DATOS</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Cuestionario (Biodata)</td>
</tr>
<tr>
<td>Tests estandarizados.</td>
</tr>
<tr>
<td>Rendimiento pretest-postest</td>
</tr>
<tr>
<td>Entrevistas semiestructuradas.</td>
</tr>
<tr>
<td>Categorización/codificación.</td>
</tr>
</tbody>
</table>

### ANÁLISIS DE DATOS

<table>
<thead>
<tr>
<th>ANÁLISIS DE DATOS</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Tratamiento estadístico</td>
</tr>
<tr>
<td>Análisis e interpretación</td>
</tr>
<tr>
<td>Tratamiento cualitativo</td>
</tr>
<tr>
<td>Análisis e interpretación</td>
</tr>
</tbody>
</table>

### CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y LÍNEAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN

<table>
<thead>
<tr>
<th>CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y LÍNEAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Informe final</td>
</tr>
</tbody>
</table>
### Capítulo 5  Metodología de la investigación

#### ACCIONES/ACTIVIDADES DE INVESTIGACIÓN

<table>
<thead>
<tr>
<th>CRONOGRAMA</th>
<th>2013</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

- Análisis área problemática.
- Revisión de literatura temática
- Marco teórico/conceptual.
- Estructura y diseño de la investigación
- Selecc. instrumentos estandarizados
- Construcc. instrumentos específicos
- Prueba piloto

#### APLICACIÓN

- Cuestionario. (Biodata)
- Tests estandarizados
- Prueba rendimiento pretest
- Plataforma (grupo experimental)
- Seguimiento inicial uso de la plataforma
- Prueba rendimiento postest

#### RECOGIDA DE DATOS

- Cuestionario (Biodata)
- Tests estandarizados
- Rendimiento pretest-postest
- Entrevistas semiestructuradas.
- Categorización/codificación.

#### ANÁLISIS DE DATOS

- Tratamiento estadístico
- Análisis e interpretación
- Tratamiento cualitativo
- Análisis e interpretación

#### CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y LÍNEAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN

Informe final
CAPÍTULO 5
METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

“Se estudia el fondo del mar con una sonda. Si regresa con cieno es que el fondo es cenagoso. Si vuelve con sedimentos es que el fondo es terrígeno. Si no lleva nada es que la cuerda es demasiado corta”. (Jean-Charles)

5.1 UNA APROXIMACIÓN AL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN: EL ÁREA PROBLEMÁTICA

La presente investigación se realiza en un contexto de enseñanzas no regladas. Esta particularidad, en la práctica, supone, por lo extenso y disperso del área de intereses de este tipo de formación, una importante diversificación teórica. Así tendrían cabida en este estudio enfoques y marcos teóricos relacionados con la andragogía, teorías de la motivación, teorías actitudinales, estilos cognitivos...lo que hace más necesario, si cabe, una delimitación del área y objeto de investigación y un diseño metodológico bien definido y estructurado. Este es el principal objetivo del presente capítulo.

Dentro del contexto anteriormente delineado, nos hemos centrado, como ya se indicó en el resumen, en el área de oposiciones para el acceso a la escala básica de las FFCCSE. No obstante, si bien en el apartado correspondiente a la selección de la muestra se hace un análisis detenido de la misma, en este momento, para una mejor comprensión contextual de la investigación que pretendemos realizar, estimamos necesario poner de relieve algunos aspectos relacionados con el perfil general de los actores objeto de dicha investigación.

Sujetos: opositores a las FFCCSE

Categoría profesional: nivel C2

Nivel de estudios mínimos obligatorios: Graduado en Educación Secundaria Obligatoria (ESO)

Los opositores de FFCCSE, forman un conglomerado muy específico considerando alguno de los aspectos formales y funcionales. Así:

Son personas con estudios mayoritariamente básicos y a los que se les exige una serie de condiciones psicofísicas y de conocimientos que se evalúan a través de las siguientes pruebas:

\[\text{Ley 7/2007, de 12 de abril, del Estatuto Básico del Empleado Público. (EBEP). BOE núm. 89, de 13 de abril de 2007. La categoría C2 se corresponde con el Grupo de clasificación profesional de menor cualificación. (Art. 76)}\]
Pruebas físicas; conocimientos teóricos de 24 temas de contenido jurídico, sociológico, técnico-científico...evaluados con un formato tipo prueba objetiva. Pruebas psicotécnicas, test de personalidad, cuestionario específico de datos significativos para el puesto de trabajo (Biodata) y una entrevista personal. Estas pruebas no se desarrollan, necesariamente, (de hecho suele variar en cada convocatoria) en la forma lineal que aquí se ha expuesto.

Además deberán cumplir una serie de requisitos formales relacionados con la posesión de distintos carnets de circulación vial. Superada la fase selectiva de la oposición, pasarán un periodo de formación teórico-práctico en una academia especializada dependiente del Ministerio del Interior y tras un periodo de prácticas, si se superan favorablemente, consolidan el puesto en la escala básica que se corresponde con el nivel de menor cualificación profesional en el escalafón como se comentó anteriormente. Llegados a este punto, y dado que forma parte sustancial del área problemática que nos ocupa, conviene plantearse, siquiera referencialmente y sin ánimo de exhaustividad, cuáles pueden y suelen ser las razones más comunes por las que algunas personas se deciden a preparar una oposición.

Las oposiciones suponen una de las salidas laborales que muchas personas se plantean como medio de afrontar su futuro profesional, siendo uno de sus mayores atractivos la garantía de continuidad laboral que ofrece el empleo público. Así, la seguridad suele ser uno de los factores determinantes en este tipo de decisiones. Decidir opositar, -además de posibles convicciones o proyectos de carrera profesional, cuando estos existen- en muchos casos, está condicionado por las fluctuaciones, más o menos cíclicas, del propio mercado laboral y la inseguridad que genera toda situación vital enmarcada en la inestabilidad.

Afrontar una oposición, -generalmente muy competitiva debido a la desproporción entre el número de aspirantes y el número de plazas ofertadas- presupone un fracaso anunciado para aquel que afronta esta preparación, entre otros condicionantes, con una escasa -o excesiva- motivación, pero muy particularmente, y en ambos supuestos, con estrategias inadecuadas de estudio cuya escasa eficiencia aflora al poco tiempo de iniciar la preparación, dejando al descubierto graves deficiencias para poder canalizar y orientar con éxito el esfuerzo requerido para lograr los objetivos.

Centrándonos en nuestra área de investigación, entre el número de plazas ofertadas y la demanda, existe una ratio aproximada de entre 400:1 a 600:1, lo que facilita una idea aproximada de la competencia a la que ha de enfrentarse por una plaza cada opositor. Si por otro

---


lado se consideran los incentivos salariales (23.000-26.000 euros brutos\textsuperscript{54}), y profesionales -alta movilidad y un riesgo profesional, al menos teóricamente, elevado-, podría deducirse que el grado de convicción y/o proclividad ha de ser muy elevado para poder superar el desequilibrio entre obstáculos e incentivos. Este escenario, cabe pensar razonablemente, conduciría a estos opositores a redoblar esfuerzos y a la aplicación de estrategias más eficientes, a modificar estilos de afrontamiento en el aprendizaje o a la adquisición de nuevas pautas de conducta más eficaces para optar con mayores garantías de éxito a una plaza. Algo que en la práctica, general y muy frecuentemente, no ocurre.

Estas, y otras circunstancias parecidas suscitan, inmediatamente, una serie de preguntas: ¿A qué puede ser debido que estos planteamientos de estudio sean tan objetivamente ineficaces? ¿Qué lógica subyace en las actitudes, generalmente refractarias, para modificar las estrategias de estudio ante resultados manifiestamente deficientes? ¿Se podría mejorar el rendimiento con apoyos y recursos tecnológicos? ¿Y si mejora el rendimiento, qué perfil tienen aquellos que lo hacen, cómo lo hacen y en qué grado mejoran? ¿Cuál es el nivel de conocimientos y utilización que tienen de estas tecnologías?... Estas y otras muchas cuestiones que se muestran aparentemente atomizadas y dispersas en el marco que hemos establecido como área problemática, parecen compartir una serie de elementos comunes que apuntan a la repetición de pautas rutinizadas en un bagaje académico previamente adquirido, y con el que el adulto intenta afrontar, generalmente con escaso éxito, una nueva etapa de estudio que parece asumir con más motivación inicial que estrategias adecuadas a juzgar, al menos, por las elevadas y prematuras tasas de abandono.

5.1.1 Definir para intervenir. Las múltiples caras de un mismo problema

Para Kerlinger (1985) la formulación de cualquier problema de investigación debería reunir una serie de condiciones que consistirían en especificar lo que ha de determinarse o resolverse, restringir el campo de estudio en un interrogante concreto; a su vez, el enunciado del problema debería expresar la relación entre dos o más variables, dicho enunciado se debería plantear de forma clara, unívoca y ser susceptible de comprobación empírica, evitando emitir cualquier juicio de valor.

Por su parte Latorre y otros (2005), siguiendo a distintos autores, consideran que las situaciones problemáticas que pueden derivar hacia problemas de investigación, pueden surgir de diferentes fuentes. Una de las más ricas y fecundas se encuentra ligada, prioritaria y particularmente, a la propia práctica y experiencia educativa. Desde este marco experiencial en

\textsuperscript{54} Datos correspondientes al año 2009.
el que situamos nuestro estudio, describimos seguidamente los principales problemas de investigación y el contexto en el que estos emergen y se materializan.

1.- **Problema:** El alumno adulto que reanuda estudios especializados -para nuestro caso la preparación de oposiciones a las FFCCSE-, se enfrenta reiteradamente a una serie de dificultades de aprendizaje, entre las que destacan un bajo rendimiento y una elevada dependencia del experto (profesor) en la realización de distintas tareas intelectuales -a veces extremadamente sencillas- utilizando, generalmente y de forma prioritaria, estrategias de aprendizaje basadas en la práctica por ensayo y error.

Bien es cierto, que para contextualizar este fenómeno, habría que buscar la relación de causalidad en el propio formato de las pruebas selectivas propuestas por las distintas instituciones, organismos y/o administraciones convocantes y cuyos sistemas discriminadores del conocimiento pasan por un proceso reproductivo y memorístico. Tal propuesta selectiva induce, necesariamente, a un tipo de aprendizaje circunscrito a la inmediatez y la superficialidad. Tales prácticas gozan de la anuencia -como no podría ser de otra manera- de los propios alumnos, que en réplica al modelo propuesto, y con el que probablemente se identifican por experiencias previas escolares, repiten las estrategias de aprendizaje que le sirvieron anteriormente en aquellos momentos y circunstancias. Los más animosos suelen plantearse el estudio desde una vertiente cuantitativa (estudiar más) que cualitativa (estudiar mejor), y si bien los resultados se encargan de refutar tales prácticas, los sujetos muestran una alta reticencia a modificar actitudes en la forma de abordar el estudio con otras estrategias. De ello se derivan, al menos, otros tres problemas y que definimos a continuación.

2.- **Problema:** La percepción del conocimiento que tienen estos alumnos es cortoplacista y el concepto de aprendizaje es eminentemente utilitario: un medio para conseguir un fin, por lo que los resultados son, igualmente, tan exiguos como efímeros.

3.- **Problema:** Se observa una alta resistencia a la utilización de recursos no convencionales (TIC) como apoyo, o la utilización de metodologías de trabajo (autonomía, autorregulación...) que requieran distintos grados de compromiso y participación personal en la dirección de su propio aprendizaje.

4.- **Problema:** Cuando se les ofrece o plantea algún tipo de ayuda profesional, de orientación académica, cambios de estrategias o de refuerzo en determinadas áreas de aprendizaje objetivamente deficientes, si bien suelen mostrar un inusitado interés y alta motivación inicial, abandonan en muy poco tiempo cualquier programa de ayuda o autoayuda para volver al sistema que habitualmente han venido poniendo en práctica.
5.1.2 De los problemas a las cuestiones problemáticas

De una observación más profunda derivada de los problemas planteados surgen, entre otras posibles, algunas cuestiones que consideramos relevantes y que siguiendo a Latorre y otros (2005, 56), tienen como principal finalidad el interés que nos guía en esta investigación como es el de “(...) mejorar o cambiar la propia práctica educativa o el contraste entre lo que creemos que debe ser la educación y lo que realmente es”. Así, desde este planteamiento de mejorar la praxis, se hace necesario buscar algún tipo de respuestas a las siguientes cuestiones:

¿A qué se debe que, generalmente, este tipo de alumnos muestren una gran dependencia del profesor, aun cuando gran parte de la materia no requiere explicaciones especializadas, sino cierta comprensión de términos, conceptos y estudio personal?

¿Por qué muestran escasa -cuando no inexistente- autonomía en la busca de fuentes alternativas de información para ampliar conocimientos, bien por sistemas convencionales en soporte papel (bibliotecas, diccionarios, revistas, textos especializados…) o recursos digitales a través de las NNTT?

¿Por qué dedican al estudio, -salvo raras excepciones- el tiempo que residualmente le dejan otras actividades, (sobrevenidas o intencionalmente buscadas)?

¿Por qué se incide especialmente en un enfoque de estudio superficial y un estilo de aprendizaje memorístico y transitorio?

¿Por qué rehúyen o se muestran reticentes ante cualquier tipo de ayuda metodológica o de orientación por parte de especialistas, considerando aquella como una sobrecarga, generalmente, de escasa utilidad?

¿En qué grado inciden -o pueden incidir- en el adulto distintos factores psicosociales y sus propias actitudes ante el estudio?

¿Por qué parece predominar un locus externo de control ante la escasa solvencia competencial-personal y proclividad al abandono de los estudios ante dificultades de aprendizaje que juzgan irresolubles?

Si bien, formalmente, los perfiles psicosociológicos de estos alumnos se ajustarían conceptualmente al de personas adultas (Monclus, 1996; Guardini, 1997; Carreras, 2003) ¿por qué afloran determinados comportamientos en el aula que apuntan a una regresión hacia modelos de aprendizaje heterónomos y rayano con la puerilidad?
¿En qué grado inciden -o pueden incidir- en el adulto, determinadas actitudes ante el estudio por experiencias escolares previas?

¿Qué influencia tienen -o pueden tener, y si se dan, en qué grado- en etapas posteriores los hábitos y estrategias de estudio adquiridos en etapas tempranas?

¿Qué conocimientos tienen los adultos sobre las NNTT y a qué puede deberse la actitud, generalmente refractaria, a la utilización de programas de apoyo basados en las TIC?

¿Cuáles pueden ser, y a qué pueden deberse las principales causas del, generalmente, bajo rendimiento?

Todos estos interrogantes suscitan y estimulan algún tipo de respuesta. Estas respuestas, evitando el circunloquio especulativo, han de ser sometidas, necesariamente, a un proceso de investigación toda vez que la amplitud y diversidad de los temas que se adivinan, encierran una importante complejidad por más que de inmediato afloren respuestas dudosamente avaladas por la experiencia y no menos dudosamente sustentadas en resultados sometidos, generalmente, a conjeturas y escasamente ponderados. Lo subjetivamente obvio de la experiencia y lo supuestamente evidente de lo observado apuntan a una realidad aparentemente, y solo aparentemente, atomizada. La falta de autonomía en el aprendizaje, en la programación, planificación y realización de sesiones de estudio, los estilos de aprendizaje, la reticencia a modificar pautas de conductas y actitudes, la experiencia previa, escolar, laboral... El contexto personal e intereses particulares, el conocimiento y/o dominio de las NNTT y, en fin, el propio rendimiento académico, entendido este como un fenómeno multifactorial (Cominetti y Ruiz 1997; Navarro, 2003; Vargas, 2007; Martín Ortega, 2008) forman entre sí una tupida urdimbre cuya opacidad se hace tanto más evidente cuanto más se pretende desligar, deslindar o disgregar unos fenómenos de los otros.

Desde la interrelación que se adivina en un fenómeno causal tan complejo como el que acabamos de describir, ¿en qué medida puede contribuir un programa formativo apoyado en las TIC y fundamentado en una metodología b-learning, facilitar la autonomía en el estudio, la autorregulación en el aprendizaje y elevar el rendimiento en los alumnos opositores? Y si aumenta aquel ¿quiénes, cómo y por qué conseguirán ese mayor rendimiento?

Este planteamiento inicial conlleva la necesidad de realizar, a su vez, otros estudios que profundicen y, en la medida de lo posible, exploren (¿quién es, cómo son estos sujetos?); describan (¿qué hacen?) y expliquen (¿por qué y cómo lo hacen?) algunas de las cuestiones que se apuntaron anteriormente como problemáticas. Para ello propondremos una serie de objetivos
y plantearemos las hipótesis correspondientes, -según la pertinencia o no del estudio realizado- que verifiquen el nivel y probabilidad de certeza de dichos objetivos y que expondremos en el apartado correspondiente de este mismo capítulo.

5.1.3 ¿Qué, quién, cómo, cuándo, dónde, por qué…?

Llegados a este punto, se hace necesario concretar y redefinir las líneas directrices en las que vamos a asentar nuestra investigación. Distintos autores (Berganza y Ruiz, 2005; Buendía y otros, 2010) consideran la necesidad de plantear una serie de preguntas fundamentales respecto a los planteamientos que han de configurar el posterior diseño metodológico. Para Sampieri y otros (2010, 14), en el mismo sentido, el planteamiento de un problema de investigación conlleva estructurar más formalmente la idea de investigación. En síntesis, para estos mismos autores: “Los objetivos establecen qué pretende la investigación, las preguntas nos dicen que las respuestas deben encontrarse mediante la investigación y la justificación nos indica para qué debe hacerse la investigación”.

En este sentido, en la tabla 50 exponemos los principales componentes estructurales que han de servir referencialmente para centrar nuestra investigación y orientar el diseño metodológico de la misma.

<table>
<thead>
<tr>
<th>DISEÑO GENERAL. COMPONENTES ESTRUCTURALES DE LA INVESTIGACIÓN</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>¿Qué se observa?</td>
</tr>
<tr>
<td>Bajo rendimiento académico. Escasa autonomía en el aprendizaje. Enfoque de aprendizaje memorístico y cortoplacista. Escasa utilización de tecnologías. Actitudes refractarias hacia el cambio de</td>
</tr>
</tbody>
</table>
### Tabla 50: Componentes estructurales de la investigación.

<table>
<thead>
<tr>
<th>¿Qué datos serán necesarios?</th>
<th>¿Cómo se recogerán los datos?</th>
<th>¿Dónde? ¿Cuándo? ¿Quién recogerá los datos?</th>
<th>¿Cómo tratar la información recogida?</th>
<th>¿Cómo presentar los resultados obtenidos?</th>
</tr>
</thead>
</table>

### 5.2 INTERÉS DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Según apuntábamos en otro lugar, distintos autores (Travers, 1979; Latorre y otros 2005; Sampieri y otros, 2010) definen el valor de una investigación en base a determinados criterios que el problema planteado reúna. Desde estas premisas, -siguiendo las propuestas de estos autores-, entendemos que nuestra investigación es:

**Real**: Ya que parte de de un problema percibido o sentido como tal.

**Factible**: Toda vez que reúne las condiciones para ser estudiado.

**Relevante**: La relevancia práctica está implícita en el propio problema planteado, ya que atiende, precisamente, a un problema práctico, actual e importante desde el punto de vista de la formación en general y desde la actitud hacia la formación permanente en particular.
Resoluble: Para McGuigan (1983) (en Latorre y otros 2005, 56), un problema es resoluble si puede formularse una hipótesis como tentativa de solución, y si es posible comprobar dicha hipótesis con un grado determinado de probabilidad, criterios ambos que cumplen, igualmente, los distintos problemas de investigación planteados.

Generador de conocimiento: Estimamos que desde un enfoque cuantitativo, (cuasiexperimental), se generará un conocimiento que sirva para explicar determinados fenómenos planteados en esta investigación; en tanto que desde una vertiente cualitativa, (entrevistas semiestructuradas), podamos contrastar y ampliar con distintos enfoques y perspectivas la comprensión de dichos fenómenos.

Generador de nuevos problemas. Partiendo de la premisa de que la solución de un problema debería conducir a nuevos planteamientos problemáticos e investigaciones, entendemos que las posibles explicaciones y/o descripciones que se esperan obtener del presente estudio, servirán para plantear, replantear, formular o reformular nuevas dudas, cuestiones con otros enfoques o preguntas sobre el fenómeno estudiado.

Por su parte Sampieri y otros (2010) apuntan otros principios para evaluar el valor potencial de una investigación, que entendemos complementarios de los criterios anteriormente expuestos, tales como:

Conveniencia. Se trataría de contestar a las preguntas: ¿Para qué sirve? ¿Qué utilidad tiene la investigación? Entendemos que el presente estudio incide en distintas áreas relacionadas, tanto con aspectos andragógicos como de formación permanente y, por extensión, las distintas expectativas con las que el adulto suele afrontar las nuevas situaciones de aprendizaje, la posible incidencia de hábitos y transferencias escolares y cómo estos aprendizajes previos pueden condicionar y dirigir los comportamientos y el rendimiento del adulto en formación.

Relevancia social. Contestar a quiénes se beneficiarán del estudio y en qué modo lo hará, se encuentra implicitamente enunciado -como se describe en otro apartado- en el propio diseño metodológico, toda vez que el enfoque como investigación aplicada pretende resolver problemas de tipo práctico (Bisquerra, 2000), y consecuentemente dirigidos a un grupo social en determinados contextos de aprendizaje, con un objetivo básico como es el de explicar y/o describir una posible situación problemática con el fin de facilitar la comprensión del fenómeno como paso previo a posibles cambios enriquecedores.
5.3 APROXIMACIÓN AL DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

Atendiendo a los objetivos preferentes de la investigación Bisquerra y otros (2009, 119) proponen distintos planteamientos (figura 17) para seleccionar el método más adecuado y que mejor se ajuste al diseño metodológico.

Métodos descriptivos
Desde un enfoque cuantitativo: los estudios por encuesta, los estudios observacionales, los estudios de desarrollo. Desde un enfoque cualitativo: los estudios de casos, la etnografía.

Métodos correlacionales o métodos predictivos, desde un enfoque eminentemente cuantitativo: Métodos experimentales, cuasiexperimentales desde un enfoque eminentemente cuantitativo.

Métodos de corte parcialmente cualitativo: Investigación-acción y la investigación evaluativa.


Moya, (2005,127) propone un modelo basado en el nivel de intervención del investigador y la mayor o menor estructuración del diseño metodológico. Dicho modelo se muestra gráficamente en la figura 18. En él se aprecia la interrelación entre métodos que justificaria la metodología mixta que hemos considerado más conveniente para los objetivos de nuestra investigación.
5.4 DISEÑO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN (ESTRUCTURA Y COMPONENTES)

En base a lo anteriormente expuesto, para nuestra investigación realizaremos, como ya se comentó, sendos estudios, utilizando la misma muestra con el fin de profundizar en distintos aspectos que indicaremos en los objetivos previstos de cada uno de dichos estudios. En la tabla 51 se recogen, -con el fin de facilitar una visión global del mismo- de forma sintética, la estructura y distintos componentes del diseño de la investigación. Posteriormente, en este mismo capítulo, se ampliarán y/o justificarán los aspectos metodológicos en los que se sustenta dicho diseño.
### Capítulo 5  Metodología de la investigación

#### Diseño General de la Investigación

<table>
<thead>
<tr>
<th>Método/Procedimiento</th>
<th>Exploratorio</th>
<th>Cuantitativo</th>
<th>Cualitativo</th>
<th>Específicos (Cuantitativos)</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Cuestiones</td>
<td>¿Quiénes son?</td>
<td>¿Qué hacen?</td>
<td>¿Por qué y cómo lo hacen?</td>
<td>¿Quiénes, por qué, para qué, cómo, cuándo y dónde lo hacen?</td>
</tr>
<tr>
<td>Estudio</td>
<td>Exploratorio</td>
<td>Descriptivo</td>
<td>Cuasiexperimental</td>
<td>Etnográfico</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>Estudio intragrupu. grupo experimental</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>IHE Análisis cluster</td>
</tr>
</tbody>
</table>

#### Multiestudio. Triangulación de Variables (en color)

<table>
<thead>
<tr>
<th>Utilización de NNTT</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Estrategias estudio (IHE)</td>
</tr>
<tr>
<td>Actitud ante el estudio</td>
</tr>
<tr>
<td>Adulto, características</td>
</tr>
<tr>
<td>Perfil psicosociológico</td>
</tr>
<tr>
<td>Rendimiento</td>
</tr>
</tbody>
</table>

#### Supervisión (Exploratorio)

| Utilización inicial de la plataforma |

#### Hipótesis y Objetivos

<table>
<thead>
<tr>
<th>Hipótesis</th>
<th>sí</th>
<th>sí</th>
<th>sí</th>
<th>no</th>
<th>sí</th>
<th>sí</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Objetivos</td>
<td>sí</td>
<td>sí</td>
<td>sí</td>
<td>sí</td>
<td>sí</td>
<td>sí</td>
</tr>
</tbody>
</table>

#### Técnicas de Recogida de Datos. Instrumentos

| Cuestionario estructurado |
| Tests estandarizados |
| Pruebas objetivas |
| Plataforma informática |
| Entrevistas semiestructuradas |

#### Herramientas para Análisis de Datos

| Programas informáticos tratamiento de datos | IBM SPSS 20 | TRANSANA 2.3 | WINDOWS-MEDIA-PLAYER-12 | IBM SPSS 20 |

**Tabla 51:** Componentes del diseño metodológico de la investigación.
5.5 METODOLOGÍA

5.5.1 Justificación del diseño metodológico

De forma general, se puede definir la metodología como el procedimiento o forma de realizar una investigación. Sabariego (2009, 79) a tal efecto la define como “(...) el modo de enfocar los problemas y de buscarles respuestas. Es el estudio sistemático y lógico de los principios que rigen la investigación”. La metodología se caracteriza por tener una naturaleza multidimensional (Latorre y otros, 2005). Para Bisquerra y otros (2009, 79) la metodología deberá responder a la pregunta “¿Por qué se hacen las cosas así y no de otra manera?”

Considerando las propuestas de los distintos autores citados, para alcanzar los objetivos previstos en nuestra investigación realizaremos un diseño multimétodo. Definiremos, a tal efecto, el diseño (Sampieri, 2010, 98) como el “(...) plan o estrategia concebida para obtener la información que se desea* [y que] señala al investigador lo que debe hacer para alcanzar sus objetivos de estudio” (*cursiva en el original). Se pueden encontrar diferentes clasificaciones de los tipos de diseño; en cualquier caso, se hace necesario considerar (Kerlinger, 2002) el valor propio, la necesidad y la relevancia de cada uno de ellos, intentando superar la dicotomía cuantitativo versus cualitativo, toda vez que constituyen, para Latorre y otros (2005, 39) una rómbora derivada “(...) de las dos grandes tradiciones filosóficas en nuestra cultura, realismo e idealismo”. Si bien este debate no está aún superado, las modalidades cualitativa y cuantitativa tienden a converger en la necesaria complementariedad de datos (McMillan y otros, 2011) si bien difieren en la forma de obtenerlos y, particularmente, en la forma en la que aquellos han de ser tratados e interpretados.

Las múltiples dimensiones de la realidad social en la que se insertan, generalmente, las investigaciones sobre temas educativos, han de contemplar, necesariamente, esta pluralidad multidimensional a la hora de aplicar las distintas técnicas y estrategias en la recogida de datos que será, igualmente, plural. Para Bisquerra y otros (2009, 78) “En la actualidad, el discurso de la integración y complementariedad metodológica supera el de la incompatibilidad paradigmática [necesitándose] (...) un pluralismo de enfoques*(...) sin seguir una sola tendencia metodológica, para ampliar nuestra forma de pensar sobre temas tan complejos como los educativos y resolver los problemas inmediatos”. (*Cursiva en el original).

En cuanto a la bondad o adecuación de un método u otro Bisquerra y otros (2009, 152) consideran que aquel queda condicionado en base a la información obtenida, considerando que entre el análisis de tipo cuantitativo o cualitativo: “Ninguno de ellos es mejor que el otro: simplemente representan caminos alternativos para llegar a la misma finalidad”. En la tabla 52
se recogen las principales dimensiones de los paradigmas que utilizaremos en esta investigación.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Dimensiones</th>
<th>PARADIGMAS</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td>Positivista (racionalista, cuantitativo)</td>
</tr>
<tr>
<td>Fundamentos</td>
<td>Positivismo lógico. Empirismo.</td>
</tr>
<tr>
<td>Naturaleza de la realidad</td>
<td>Objetiva, estática, única, dada, fragmentable, convergente.</td>
</tr>
<tr>
<td>Finalidad de la investigación</td>
<td>Explicar, predecir, controlar los fenómenos, verificar teorías. Leyes para regular los fenómenos.</td>
</tr>
<tr>
<td>Criterios de calidad</td>
<td>Validez, fiabilidad, objetividad.</td>
</tr>
<tr>
<td>Estrategias</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Análisis de datos</td>
<td>Cuantitativo. Estadística descriptiva e inferencial</td>
</tr>
</tbody>
</table>


Las principales técnicas utilizadas por uno u otro paradigma, (McMillan y otros, 2011, 49) se recogen en la tabla 53.
### TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN

<table>
<thead>
<tr>
<th>Tipos</th>
<th>Cuantitativas</th>
<th>Cualitativas</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td>Observaciones estructuradas.</td>
<td>Observación participante.</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Entrevistas estandarizadas.</td>
<td>Observaciones de campo.</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Test de lápiz y papel.</td>
<td>Entrevistas en profundidad.</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Cuestionarios.</td>
<td>Documentos y artefactos.</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Evaluaciones alternativas.</td>
<td>Técnicas suplementarias.</td>
</tr>
</tbody>
</table>

#### Características

<table>
<thead>
<tr>
<th>Tipos</th>
<th>Cuantitativas</th>
<th>Cualitivas</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td>Utilizan instrumentos para la recogida de datos.</td>
<td>Los datos son palabras.</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Los datos son números.</td>
<td>No hay decisión a priori con respecto a la presentación de los datos; depende de los datos recogidos.</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Decisión a priori en la presentación de los datos.</td>
<td>Los datos toman muchas formas: notas de entrevista, grabaciones, artefactos.</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Los datos toman una forma, la respuesta está determinada por la prueba.</td>
<td>La tabulación se limita a ayudar a identificar patrones.</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Los datos se tabulan y describen estadísticamente.</td>
<td>El significado se deriva de las estrategias cualitativas empleadas.</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>El significado se deriva de los procedimientos estadísticos empleados.</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

**Tabla 53:** Técnicas cuantitativas y cualitativas. McMillan y otros (2011, 49).

En la tabla 54 se muestran algunas de las modalidades de investigación (McMillan y otros 2011, 40)

### MODALIDADES DE INVESTIGACIÓN

<table>
<thead>
<tr>
<th>Tipos</th>
<th>Cuantitativa</th>
<th>Cualitativa</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td>Experimental</td>
<td>No experimental</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Experimental pura.</td>
<td>Descriptiva.</td>
</tr>
</tbody>
</table>

**Tabla 54:** Distintas modalidades de investigación. Adaptado de McMillan y otros (2010, 40).

#### 5.5.2 Metodología cuantitativa. Características

La investigación está o puede estar sometida a determinadas carencias que son necesarias contemplar, antes, durante y después del proceso (Buendía y otros, 2010, 84). Estas
Capítulo 5  Metodología de la investigación

autoras, refiriéndose al enfoque experimental, realizan una evaluación crítica al respecto y apuntan las siguientes consideraciones a tener en cuenta:

- Formular los objetivos o hipótesis de investigación con claridad y precisión.
- Utilización de la técnica adecuada de muestreo ajustada al diseño con el fin de evitar cualquier sesgo y garantizar, en lo posible, la generalización de conclusiones.
- Ajustar los instrumentos de medida en función de los objetivos perseguidos en la investigación.
- Evitar los posibles sesgos debidos a intereses o interpretaciones conniventes con el propio investigador.

En los diseños de tipo cuasiexperimental, para estas mismas autoras, se hace necesario considerar que el investigador no puede asignar, generalmente, al azar los sujetos que formarán los grupos control y experimental; sin embargo, caen bajo su control algunas de las siguientes cuestiones: (Buendía y otros, 2010, 102)

“(…)cuándo llevar a cabo las observaciones, cuándo aplicar la variable independiente o tratamiento y cuál de los grupos recibirá el tratamiento. Aunque estos diseños no garantizan un nivel de validez interna y externa como en los experimentales, ofrecen un grado de validez suficiente, lo que hace muy viable su uso en el campo de la educación y de la psicopedagogía. Los diseños experimentales y cuasi experimentales difieren en el grado de control de las amenazas de la validez interna y externa. (…) los diseños cuasi experimentales controlan la validez externa (la generalización)”.

Para Latorre y otros (2005, 102) se da un continuo metodológico en función del grado de control que adopta cada enfoque según se indica en la tabla 55.

<table>
<thead>
<tr>
<th>TIPO DE ENFOQUE Y CONTROL METODOLÓGICO</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>EXPERIMENTAL</td>
</tr>
<tr>
<td>Control óptimo</td>
</tr>
<tr>
<td>Provocación y manipulación del fenómeno.</td>
</tr>
<tr>
<td>CUASIEXPERIMENTAL</td>
</tr>
<tr>
<td>Control medio</td>
</tr>
<tr>
<td>Se manipula VI, pero no se controlan otras variables extrañas significativas.</td>
</tr>
<tr>
<td>NO EXPERIMENTAL</td>
</tr>
<tr>
<td>Control bajo</td>
</tr>
<tr>
<td>El investigador permanece pasivo, se limita a seleccionar.</td>
</tr>
</tbody>
</table>


Centrándonos en la metodología cuasiexperimental, estos mismos autores definen este enfoque como explicativo, de relaciones de causalidad, si bien carece de un control completo en los grupos de datos procedentes de situaciones provocadas por el investigador. (Tabla 56).
Grupos | Sujetos | Asignación | Pretest | Tratamiento | Postest
--- | --- | --- | --- | --- | ---
1 | n₁ | No azar | X₁ | A₁ | X₃
2 | n₂ | No azar | X₂ | A₀ | X₄


La selección del método más adecuado a cada tipo de investigación en base a determinados criterios (Latorre y otros, 2005, 104) se recogen en la tabla 57.

<table>
<thead>
<tr>
<th>METODOLOGÍA</th>
<th>GRADO DE VALIDEZ</th>
<th>CONTROL</th>
<th>SITUACIÓN DE INVESTIGACIÓN</th>
<th>ORIENTACIÓN TEMPORAL</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td>Validez interna</td>
<td>Validez externa</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Experimental</td>
<td>Mayor</td>
<td>Menor</td>
<td>Mayor</td>
<td>Artificial</td>
</tr>
<tr>
<td>Cuasiexperimental</td>
<td>Media</td>
<td>Mayor</td>
<td>Medio</td>
<td>Natural</td>
</tr>
<tr>
<td>Ex post facto</td>
<td>Menor</td>
<td>Mayor</td>
<td>Menor</td>
<td>Natural</td>
</tr>
</tbody>
</table>


5.5.3 Metodología cualitativa. Características

La investigación cualitativa adquiere una especial relevancia por su especificidad en el estudio de las relaciones sociales (Rodríguez Gómez y otros, 1996; Flick, 2004). En este tipo de investigación, tanto el investigador, como los miembros y el contexto forman una parte explícita y en gran medida solidaria, que enriquece el conocimiento; de hecho los elementos subjetivos que caracterizan al investigador y a los sujetos de estudio, forman parte del propio proceso de investigación. Para Serrano Gómez (2009, 5) “(...) la investigación cualitativa rechaza la pretensión, (...) de cuantificar toda realidad y destaca la importancia del contexto, la función y el significado de los actos humanos”. El enfoque cualitativo valora, particularmente, la realidad tal y como es vivida por las personas en los distintos contextos en los que está inmerso. Muchos de estos aspectos son emergentes en la medida en la que se avanza en este tipo de investigación. Los métodos cualitativos (Revuelta Domínguez y Sánchez Gómez, 2004) intentan dar cuenta de la realidad social, comprender cuál es su naturaleza más que explicarla o predecirla. En definitiva, se busca, con distintas técnicas, una información donde los relatos, vivencias, creencias y comportamientos puedan ser sometidas a una posterior interpretación, tanto más rica cuanto más profunda sea la realidad investigada.
La predominancia de la metodología cualitativa constituye una de las tendencias más significativas de la investigación educativa a principios del siglo XXI. Tal vez, este auge pueda deberse a la creciente preocupación por la incidencia y la responsabilidad social de la investigación en la mejora de la calidad de vida y en la resolución de problemas reales en los contextos educativos y que afectan, de manera directa, a los receptores de la investigación. La investigación cualitativa asume los presupuestos constructivistas (McMillan y otros, 2011, 401) donde la realidad es “(…) una experiencia heterogénea, interactiva y socialmente compartida, interpretada por los individuos”. Lo “real” es lo que percibe la persona de forma particular, como particular es el sentido en el que esa realidad se manifiesta en forma de actitudes.

Para estos mismos autores, en la investigación cualitativa no existe unificación en conceptos teóricos y metodológicos, por lo que uno de los principales problemas a los que se sigue enfrentando son los procesos de la evaluación. De igual manera las modalidades de investigación pueden considerarse bajo un criterio de interactividad, siendo esta tanto más dinámica cuanto más se aplica a un estudio en profundidad, con técnicas cara a cara y una recogida de datos en escenarios naturales.

En la tabla 58 se recogen los principales rasgos definitorios de la investigación cualitativa propuesta por Bisquerra y otros (2009, 277), según distintos autores.

<table>
<thead>
<tr>
<th>CARACTERÍSTICAS DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA SEGÚN DISTINTOS AUTORES</th>
<th>Taylor y Bogdan</th>
<th>Eisner</th>
<th>Rossman y Rallis</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>• Es inductiva.</td>
<td>• Es un arte.</td>
<td>• Es creíble gracias a su coherencia, intuición y utilidad instrumental.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>• Perspectiva holística.</td>
<td>• Los estudios cualitativos tienden a estar enfocados.</td>
<td>• Se desarrolla en contextos naturales. Es interpretativa.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>• Sensibilidad hacia los posibles efectos debido a la presencia del investigador.</td>
<td>• El yo (propio investigador) como instrumento.</td>
<td>• Utilización de múltiples estrategias interactivas y humanísticas.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>• Compresión de las personas dentro de su propio marco de referencia.</td>
<td>• Carácter interpretativo.</td>
<td>• Focalizada en contextos de forma holística.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>• Suspensión del propio juicio.</td>
<td>• Uso del lenguaje expresivo.</td>
<td>• El investigador desarrolla sensitividad hacia su biografía personal (reflexividad).</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>• Valoración de todas las perspectivas.</td>
<td>• Atención a lo concreto, al caso particular.</td>
<td>• Naturaleza emergente.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>• Métodos humanistas.</td>
<td></td>
<td>• Proceso basado en un razonamiento sofisticado que es multifacético e interactivo.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>• Énfasis en la validez.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>• Todos los escenarios y personas son dignos de estudio.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

Tabla 58: Características de la investigación cualitativa Bisquerra y otros (2009, 277).
Denzin y otros (2005), Rodríguez Gómez y otros (1996, 63-67), proponen varias fases en el proceso de investigación cualitativa que serían: preparatoria, trabajo de campo, analítica, informativa, y una serie de etapas en el diseño de la investigación cualitativa que atenderían al planteamiento de algunas de las cuestiones como las que a continuación se indican:

- ¿Qué diseño será más adecuado a la formación, experiencia y opción ético-política del investigador?
- ¿Quién o qué será estudiado?
- ¿Qué métodos de investigación o indagación se emplearán?
- ¿Qué técnicas y estrategias de investigación se utilizarán para recoger y analizar los datos?
- ¿Cómo permiten los datos que el investigador trate los problemas de la práctica y el cambio?
- ¿Desde qué perspectiva, o marco conceptual, van a elaborarse las conclusiones de la investigación?

Para Van Manen (2003, 48) son diversos los métodos cualitativos que podemos encontrar y numerosas las clasificaciones que los distintos autores han elaborado a lo largo de la historia: investigación etnográfica, interacción simbólico, investigación fenomenológica, investigación hermenéutica…Latorre y otros (2005, 209) por su parte, sintetizan en la tabla 59 las distintas cuestiones, estrategias técnicas y fundamentación que estarían en la base de la investigación cualitativa.

<table>
<thead>
<tr>
<th>CUESTIONES DE INVESTIGACIÓN</th>
<th>ESTRATEGIAS DE INVESTIGACIÓN</th>
<th>TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN</th>
<th>FUNDAMENTACIÓN</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Descriptivas: valores, creencias, prácticas de grupo cultural.</td>
<td>Etnografía.</td>
<td>Entrevistas no estructuradas; observación participante; notas de campo.</td>
<td>Antropología (cultural).</td>
</tr>
</tbody>
</table>


En base a todo lo anteriormente descrito, podemos acotar, pues, el diseño de nuestra investigación atendiendo a los distintos criterios que al respecto propone Bisquerra (2000) y que sintetizamos en la tabla 60.
Capítulo 5  Metodología de la investigación

5.5.4 METODOLOGÍA MIXTA

Como quedó apuntado en otra parte, para realizar nuestra investigación utilizaremos un diseño multimétodo o mixto. Este planteamiento, que entendemos enriquecedor, presupone huir de posicionamientos que Rodríguez Gómez y Valldeoriola (2009, 14) califican de estériles, toda vez que “(…) el investigador deberá escudriñar rigurosamente qué método de investigación es más pertinente”. Parece, pues, haber un consenso que Verd y otros (2008, 15) sintetizan en la necesidad de utilizar complementariamente tanto metodologías cuantitativas como cualitativas, ya que ambas enriquecen la investigación “(…) posibilitando el desarrollo de objetivos diversos y múltiples, brindando puntos de vista y percepciones que ninguno de los dos [métodos] podría ofrecer por separado, contrastando resultados a veces divergentes y obligando a replanteamientos o razonamientos más depurados”. Si bien para Bisquerra, (2000, 277) “El debate cualitativo versus cuantitativo se ha convertido, para muchos, en debate sobre la concepción de la realidad social [al limitarse] al aspecto metodológico, ambos enfoques pueden ser complementarios”. Para autores como Hunter y otros (2003) (en Verd y otros, 2008, 17) la investigación multimétodo sería aquella que utiliza “(…) diferentes tipos o estilos de técnicas de obtención de datos*” dentro del mismo estudio o programa de investigación” (*cursiva en el original). Para McMillan y otros, (2011) las estrategias multimétodos permiten la triangulación de datos como medio para aportar conocimiento y aumentar la credibilidad de la información obtenida, permitiendo una visión globalizada y holística del objeto investigado. La figura 19
Capítulo 5  Metodología de la investigación

indica, según Creswell (2003), como la predominancia inicial de uno u otro método confluyen en una interpretación complementariamente conjunta del fenómeno investigado.

![Diagrama de triangulación](image)

**Figura 19:** Tipos de diseños secuenciales. Adaptado de Creswell (2003, 18).

### 5.5.5 Triangulación

En líneas generales, la mayoría de los autores asumen que la triangulación metodológica consiste en el uso de múltiples métodos para el estudio de un mismo objeto, o bien en la combinación de dos o más teorías, fuentes de datos, métodos de investigación etcétera (Denzin, 1970), que puedan ser utilizados en el estudio de la singularidad propia de un fenómeno en particular. O bien el uso de múltiples fuentes o estrategias en el estudio de un mismo fenómeno que implicaría, al menos, la utilización de dos métodos para direccionar un mismo problema de investigación (Morse y otros, 2003). Formal y funcionalmente una de las prioridades de la triangulación sería aumentar la validez de los resultados eliminando o controlando, en la medida de lo posible, los problemas de sesgo del investigador (Blaikie, 1991; Latorre y otros, 2005). La triangulación se considera, pues, (Flick, 2004) como una estrategia de investigación que utiliza el uso de múltiples fuentes de datos para obtener diversas visiones acerca de un tópico para el propósito de validación, constituyendo para Latorre y otros (2005, 216) “(…) una estrategia altamente eficaz para el control de la credibilidad”. 

5.6 HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN

Dadas las características de alguno de los estudios que vamos a realizar, plantearemos una serie de hipótesis, entendiendo estas, (Bisquerra y otros, 2009, 128) como “(...) proposiciones generalizadas o afirmaciones comprobables que se formulan como posibles soluciones al problema plantead: su función es ofrecer una explicación posible o provisional(*)” (cursivas en el original). Latorre y otros (2005) por su parte definen las hipótesis como una suposición o conjetura, de expectativas, en tanto que para Sampieri y otros (2010, 75-78) las hipótesis serían “(...) proposiciones tentativas acerca de las relaciones entre dos o más variables”. Estos últimos autores definen las principales características de las hipótesis en los siguientes términos:

- “Las hipótesis deben referirse a una situación o ambiente existente.
- Los términos (variable) de la hipótesis deben ser comprensibles, precisos y los más concretos posible.
- La relación entre variables propuesta por una hipótesis debe ser clara y verosímil (lógica).
- Los términos de la hipótesis y la relación planteada entre ellos deben ser observables o medibles.
- Las hipótesis deben estar relacionadas con técnicas disponibles para probarlas”.

Por su parte, Sabariego (2009), hace una distinción entre hipótesis científicas e hipótesis estadísticas; entre las primeras se encontrarían las hipótesis descriptivas, correlacionales, de diferencia de grupos y causales, en tanto que entre las segundas solamente se darían dos tipos de hipótesis: hipótesis nula o hipótesis alternativa, constituyendo una fase del análisis estadístico, y son exclusividad del enfoque cuantitativo.

Si bien en los distintos estudios que vamos a realizar plantearemos una serie de objetivos, no en todos se plantearán hipótesis. Esta circunstancia se debe a las características propias y finalidad de cada uno de los estudios planteados. Latorre y otros, (2005), Bisquerra y otros (2009), diferencian entre investigaciones en función de la existencia o ausencia de hipótesis, denominando exploratorias y/o descriptivas a estas últimas y explicativas o causales a aquellas otras.

5.7 OBJETIVOS GENERALES DEL ESTUDIO

Los objetivos generales que nos hemos planteado con esta investigación se exponen a continuación.
Capítulo 5  Metodología de la investigación

Obtener información previa sobre los contextos, tendencias, áreas de interés o relaciones potenciales entre los sujetos de la muestra que puedan servir para orientar y/o profundizar en otros tipos de estudios previstos en la investigación.

Describir y analizar las características específicas de los sujetos de la muestra, definiendo los perfiles generales, así como los principales factores, particularidades y las posibles circunstancias en las que estas peculiaridades se manifiestan y desarrollan.

Comprobar en qué medida facilita el aprendizaje y aumenta el rendimiento del grupo de alumnos sometidos a una metodología basada en un modelo b-learning (grupo experimental) comparándolo con otro grupo (control) en un modelo de aprendizaje no soportado en TIC.

Analizar si se da un umbral mínimo de utilización en la plataforma en el que el rendimiento intragrupo (grupo experimental) sea estadísticamente significativo, y qué variables resultan más eficientes en el aumento de tal rendimiento.

Analizar el conocimiento y dominio que los sujetos de la muestra tienen sobre técnicas de estudio y las estrategias utilizadas en el aprendizaje, comprobando el grado de eficiencia de las mismas en función de las experiencias previas con las que se afrontan las sesiones de estudio.

Analizar el perfil de los grupos más eficientes y las principales variables que pueden incidir y discriminar la optimización del rendimiento intergrupos.

Comprobar, con un estudio cualitativo, la percepción que tiene el adulto sobre el aprendizaje y el contexto en el que este particularmente se desarrolla. Analizar el afrontamiento en la resolución de conflictos, el grado en el que favorecen o inhiben los aprendizajes previos y las creencias que se puedan tener sobre el estudio y su utilidad.

5.8 TIPOS DE ESTUDIOS REALIZADOS. DESCRIPCIÓN

El diseño de la investigación se ha abordado, como ya se comentó anteriormente, con un enfoque multiestudio y multimétodo. Vamos a realizar en este apartado una breve descripción de cada uno de dichos estudios, justificando metodológicamente cada uno de ellos. En la tabla 61 se recogen sintéticamente, a modo de recordatorio, los distintos estudios previstos.
Para Sampieri y otros (2010, 69) estos tipos de estudios pueden surgir inicialmente desde el propio marco teórico, toda vez que los datos allí obtenidos pueden no ser “(…) aplicables al contexto en el cual habrá de desarrollarse el estudio, entonces la investigación deberá iniciarse como exploratoria”. La ausencia de estudios en estas áreas especializadas, justifica este estudio inicial que, en esencia, trataría de responder a la pregunta: ¿quién es? Si bien para Sampieri y otros (2010, 60) este tipo de estudios no constituyen un fin en sí mismos, se ajusta a los objetivos de nuestra investigación toda vez que lo que se persigue es “(…) obtener información sobre la posibilidad de llevar a cabo una investigación más completa. [Estos estudios] generalmente determinan tendencias, identifican áreas, ambientes, contextos y (…) relaciones potenciales entre variables”. A tal fin, se recogerá la información que se estime necesaria a través de los siguientes instrumentos y análisis transversales:

Cuestionario estandarizado *Biodata* (utilizado generalmente en la recolección de datos previos a la selección de opositores a las FFCCSE). La mayoría de estos datos se corresponden con aspectos formales de identidad e historia personal como veremos en el análisis de dicho instrumento.

Tests estandarizados (que describiremos detalladamente en el apartado correspondiente). Con estos instrumentos se pretende recoger datos que nos puedan facilitar el análisis de aspectos relacionados con perfiles de personalidad, motivación, estrategias de estudio e inteligencia general y que hemos considerado necesarios y relevantes para los fines y objetivos que ocupan y dirigen la presente investigación.

Análisis transversal de variables que estimamos significativas. Se han considerado relevantes, a tal efecto, en este estudio propedéutico, la experiencia en oposiciones, la autoevaluación de la satisfacción con la etapa escolar y las técnicas y estrategias de estudio adquiridas durante dicha etapa, al igual que la influencia de distintas variables (situación laboral, titulación académica, repetición de cursos…), horas de estudio diarias, edad,
Capítulo 5  Metodología de la investigación

Independencia familiar, tiempo preparando la oposición, situación laboral, o la experiencia opositando.

**Objetivo/s:**

Determinar los distintos perfiles de la muestra relacionados con factores de personalidad, clínicos, inteligencia general, motivación y estrategias de estudio.

Conocer los antecedentes en este tipo de preparación (nivel de experiencia) y comprobar cómo influye -y en qué grado- dicha experiencia en los posibles cambios de actitudes y/o formas de afrontamiento del estudio.

Conocer el grado de satisfacción con la etapa escolar y las estrategias de estudio adquiridas durante dicha etapa y, en su caso, utilizadas.

Explorar la posible asociación -o ausencia de ella- entre las distintas variables cruzadas e indicadas en la siguiente matriz (tabla 62).

<table>
<thead>
<tr>
<th>Variables</th>
<th>Objetivos específicos</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Edad</td>
<td>Explorar la posible relación con el resto de variables situacionales exploradas.</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Explorar la posible independencia económica como autonomía en la toma de decisiones personales.</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Explorar algunas de las tendencias de afrontamiento y estrategias como posibles incentivadoras de variables tipo. (Tesón, perseverancia).</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Estimar, el posible grado de resiliencia</td>
</tr>
</tbody>
</table>

**Tabla 62: Matriz de objetivos del estudio exploratorio. Cruce de variables.**

**5.8.2 Investigación descriptiva**

La investigación descriptiva se pregunta por el “qué es” o “qué fue” (McMillan y otros, 2011, 268). “Se ocupa de la situación actual o pasada de algo”, por lo que simplemente describe distintas características de un grupo de sujetos (actitudes, comportamientos, fenómenos…). Para otros autores (Van Dalem y otros, 1981, 260) “(...) los estudios descriptivos se limitan a “retratar” los hechos: describe qué sucede, pero no dan cuenta de la razón por la cual los hechos
han llegado hasta su estado actual”. Para autores como Sampieri y otros, (2010, 62) este tipo de estudios se centrarían en “(...) recolectar datos que muestren un evento, una comunidad, un fenómeno, hecho, contexto o situación que ocurre, en sus diferentes aspectos. Éste es su valor máximo” (cursiva en el original). Para Latorre y otros (2005), este método pretende describir un fenómeno ya dado, por lo que estaríamos metodológicamente ante una investigación ex post facto.

Para Bisquerra y otros (2009, 114) “Los métodos descriptivos tienen el propósito básico de describir situaciones, eventos y hechos, decir cómo son y cómo se manifiestan*” (*cursiva en el original) siendo propios de las primeras etapas en el desarrollo de una investigación y la observación y descripción de los fenómenos observados su principal característica. Este tipo de estudios pueden ser cuantitativos o cualitativos, pudiendo combinarse ambos en una misma investigación. En el primer caso (Bisquerra, 2000, 123) “(...) suelen estudiar muestras grandes de sujetos. En el segundo se trata de estudios más en profundidad, sobre un número reducido de casos”. Para nuestro enfoque de la investigación nos adscribimos a la definición de Danhke (1989), (en Sabariego y Bisquerra, 2009, 114) para el que “(...) los estudios descriptivos [son] aquéllos que buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis”. Los análisis, en cualquier caso, no se realizan en el vacío ni para el vacío, por lo que la pretensión descriptiva, aún con las limitaciones a las que se han venido haciendo referencia, cuanto menos, buscan una vertiente propedéutica. El aspecto predictivo de este tipo de estudios para Van Dalen y otros (1981, 256) se justifica por el propio objetivo de dichos estudios, toda vez que se trataría de “(...) obtener datos sobre aspectos sociales, económicos y políticos y analizarlos posteriormente, para identificar las tendencias fundamentales y predecir los hechos que pueden producirse en el futuro”.

Objetivo/s:

Describir el perfil de los sujetos de la muestra en función de la posible relación que pueda darse entre las variables situacionales: género, edad, independencia familiar, convivencia en pareja, trabajo actual, tiempo de preparación, nivel académico, repetidor de curso y experiencia en la oposición, con las variables de características personales seleccionadas para el estudio como: tesón, orden y método, practicidad y metas y ansiedad e inteligencia general.

En la tabla 63 se recoge sintéticamente, en claves de diferencia/influencia, el formato previsto para el análisis de datos.
<table>
<thead>
<tr>
<th>VARIABLES CRUZADAS</th>
<th>BFQ</th>
<th>SPV</th>
<th>MMPI-2</th>
<th>FACTOR g3</th>
<th>Hipótesis y subhipótesis</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Género</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>1a</td>
</tr>
<tr>
<td>Edad</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>1b 1b₁</td>
</tr>
<tr>
<td>Independencia familiar</td>
<td></td>
<td>No se analiza</td>
<td></td>
<td>1c</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Convivencia (con o sin pareja)</td>
<td>No se analiza</td>
<td></td>
<td></td>
<td>1d</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Trabajo actual</td>
<td></td>
<td></td>
<td>No se analiza</td>
<td></td>
<td>1e</td>
</tr>
<tr>
<td>Tiempo preparando la oposición</td>
<td>No se analiza</td>
<td></td>
<td></td>
<td>1f</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Titulación académica</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>1g</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Repetidor de curso</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>1h 1h₁</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Experiencia en la oposición</td>
<td>No se analiza</td>
<td></td>
<td></td>
<td>1i</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

Tabla 63: Variables relevantes analizadas en el estudio descriptivo.

**Hipótesis:**

**Hipótesis 1a:** La variable género no resulta estadísticamente significativa con ninguna de las variables propuestas de tesón, motivación, ansiedad e inteligencia.

**Hipótesis 1b:** La variable edad resulta estadísticamente significativa, favorable a mayor edad, con las variables propuestas de tesón, motivación, (orden y método) y ansiedad.

**Subhipótesis 1b₁:** La variable edad no resulta estadísticamente significativa con la variable inteligencia.

**Hipótesis 1c:** La variable independencia familiar resulta estadísticamente significativa, favorable a los independizados, con las variables propuestas de tesón, motivación y ansiedad.

**Hipótesis 1d:** La variable convivencia en pareja no resulta estadísticamente significativa con ninguna de las variables propuestas de tesón, motivación y ansiedad.
Hipótesis 1e: La variable trabajo actual resulta estadísticamente significativa, favorable a los que trabajan, con las variables propuestas de tesón, motivación y ansiedad.

Hipótesis 1f: La variable tiempo preparando la oposición resulta estadísticamente significativa, favorable a los que llevan más tiempo, con las variables propuestas de tesón y motivación.

Subhipótesis 1f₁: Para aquellos que llevan más tiempo preparando la oposición, la variable ansiedad no resultará estadísticamente significativa.

Hipótesis 1g: La variable titulación académica resulta estadísticamente significativa, favorable a mayor titulación, con las variables propuestas de tesón, motivación, ansiedad e inteligencia.

Hipótesis 1h: La variable repetidor de curso resulta estadísticamente significativa y desfavorable a los repetidores con las variables propuestas de tesón (menor), motivación (menor) y ansiedad (mayor).

Subhipótesis 1h₁: No existen diferencias estadísticamente significativas en inteligencia general entre los repetidores y no repetidores de curso.

Hipótesis 1i: La variable experiencia en la oposición resulta estadísticamente significativa, favorable a los presentados, con las variables propuestas de tesón, motivación y menor ansiedad.

5.8.3 Investigación cuasiexperimental

Los diseños cuasiexperimentales suelen utilizarse cuando no existe la posibilidad -o no se busca explícitamente- un diseño de tipo experimental. Los cuasiexperimentos se caracterizan por desarrollarse en escenarios naturales -estudio de campo- estando sometidos a un control parcial de variables internas y externas. No se cumple, generalmente, el principio de asignación aleatoria, por lo que para Bisquerra (2000, 165) sería un grupo “intacto” toda vez que “(…) no se da una equiprobabilidad de inclusión de los sujetos en los grupos experimental y control. Pero mantiene un control parcial aceptable. Esto, junto con la validez externa que alguno de ellos tienen, los hace especialmente adecuados a la investigación educativa”. Para Vázquez Gómez (1981) (en Bisquerra, 2000, 166) “Se han necesitado cerca de 50 años para verificar que la cuasi-experimentación es el grado máximo de control pertinente para el estudio de la educación”.

Sampieri y otros (2010, 134-136) sostienen que hay casi tantos diseños cuasiexperimentales como experimentos que “(…) por los demás son iguales, la interpretación
es similar, las comparaciones son las mismas y los análisis estadísticos iguales”. Los cuasiexperimentos manipulan deliberadamente, al menos, una variable independiente, comprobando el efecto o relación de dicha variable respecto de una o más variables dependientes. Respecto de la formación de los grupos control y experimental difieren de los experimentos en la confiabilidad de la equivalencia de dichos grupos, si bien mantienen una validez externa más que aceptable.

Sintéticamente, para Sampieri y otros, (2010,138-139) los pasos a seguir (entre otros posibles) para realizar un estudio cuasiexperimental serían:

- Decidir cuántas variables independientes y dependientes deberán incluirse en el cuasiexperimento.
- Elegir los niveles de manipulación de la(s) variable(s) independiente(s) y traducirlos en tratamientos experimentales.
- Desarrollar el instrumento o instrumentos para medir la/s variable/s dependiente/s
- Seleccionar una muestra de personas para el experimento (idealmente representativa de la población).
- Seleccionar el diseño cuasiexperimental apropiado para nuestra/s hipótesis, objetivo/s y pregunta/s de investigación.
- Elaborar una ruta crítica de qué van a hacer los sujetos desde que llegan al lugar del experimento hasta que se retiran. (Cronograma).
- Analizar cuidadosamente las propiedades de los grupos intactos.

En la figura 20 se recoge el diseño general del cuasiexperimento diseñado y los distintos estudios que lo componen.
5.8.3.1 Utilización de la plataforma y los recursos de la misma

Objetivo/s:

Comprobar el número de entradas que se han realizado en cada recurso de la plataforma, de forma individual, por los distintos sujetos del grupo experimental.

Hipótesis:
Hipótesis 2: Los distintos recursos de la plataforma se utilizarán de forma limitada y diferente, con diferencias estadísticamente significativas, por los sujetos del grupo experimental.

5.8.3.2 Seguimiento inicial sobre la utilización de la plataforma

En el diseño se ha previsto hacer un registro de las entradas y utilización de la plataforma desde el inicio hasta la finalización de la investigación cuasiexperimental, que pueda facilitar los datos suficientes para poder realizar el análisis de los resultados obtenidos. Se ha previsto, dado el diseño multimétodo del estudio, transcurrido el primer mes en el que consideramos se ha dado un intervalo suficiente de tiempo como para haberse familiarizado con la plataforma y sus herramientas, realizar una consulta exploratoria sobre un pequeño grupo de sujetos (seleccionados por accesibilidad y conveniencia) que eventualmente no hubieran utilizado la plataforma (o lo hubieran hecho muy esporádicamente). En la tabla 64 se recogen los ítems que estimamos relevantes como información complementaria para un posterior estudio cualitativo a través de las entrevistas semiestructuradas previstas realizar en dicho estudio.

<table>
<thead>
<tr>
<th>TIPO DE PROBLEMAS ADUCIDOS/DETECTADOS</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Referencia:</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Sujeto_1</strong></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Sujeto_2</strong></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Técnico. (Equipamiento)</strong></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Escaso dominio de NNTT</strong></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Mejor sistema tradicional</strong></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Actitud hacia el estudio</strong></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Falta de tiempo</strong></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Otros</strong></td>
</tr>
</tbody>
</table>

*Tabla 64: Posibles causas de la escasa utilización de la plataforma.*

Objetivo/s:

Comprobar las actitudes, dificultades o circunstancias aducidas por una muestra de sujetos con una escasa utilización de la plataforma informática.

5.8.3.3 Distintas variables y utilización de la plataforma. (Tabla 65)

<table>
<thead>
<tr>
<th>DISTINTAS VARIABLES Y UTILIZACIÓN DE LA PLATAFORMA</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Variables</td>
</tr>
<tr>
<td>-----------</td>
</tr>
<tr>
<td>Edad</td>
</tr>
<tr>
<td>Distancia al Centro</td>
</tr>
<tr>
<td>Tiempo de preparación</td>
</tr>
<tr>
<td>Experiencia en la oposición</td>
</tr>
</tbody>
</table>

*Tabla 65: Correlación entre distintas variables y la utilización de la plataforma informática.*
Objetivo/s:

Comprobar la posible relación entre distintas variables seleccionadas como relevantes y la utilización de la plataforma.

Hipótesis:

**Hipótesis 3a:** La utilización de la plataforma informática no guarda relación con la edad de los sujetos.

**Hipótesis 3b:** La utilización de la plataforma informática se utilizará con mayor frecuencia por aquellos sujetos menos alejados del centro de formación de forma estadísticamente significativa.

**Hipótesis 3c:** La utilización de la plataforma no está relacionada, de forma estadísticamente significativa, con el tiempo que los sujetos llevan preparando la oposición.

**Hipótesis 3d:** La utilización de la plataforma no está relacionada, de forma estadísticamente significativa, con haberse presentado alguna vez a la oposición.

5.8.3.4 Rendimiento del grupo control y grupo experimental

Objetivo/s:

Comprobar si hay diferencias en el rendimiento -y si las hay en qué grado- entre las pruebas pretest y postest aplicadas a los grupos control y experimental.

**Hipótesis 4:** Los sujetos del grupo experimental obtendrán un mayor rendimiento, estadísticamente significativo, en la prueba postest que los sujetos del grupo control.

5.8.3.5 Pruebas de contraste de resultados en el rendimiento

Esta prueba de contraste y verificación de los resultados pretende confirmar qué influencia en el rendimiento (si existe) puede tener un método de trabajo soportado en una plataforma informática y mediado por recursos TIC, para ello hemos considerado particularmente relevante el estudio de un posible Matthew effect “Efecto Mateo”\(^{55}\), y en menor medida un “Efecto Novedad” que Hernández Pina (2010, 80) define como la posible alteración

---

\(^{55}\)Matthew effect (Efecto Mateo). Este concepto fue introducido en educación por Keith Stanovich y haciendo una interpretación un tanto libre del mismo, nos ha parecido ilustrativo utilizarlo fuera de su contexto original para el caso que nos ocupa y que busca el posible efecto acumulativo por mayores conocimientos iniciales previos. (Mateo cap. 25 vers 14-30) Nuevo Testamento : Parábola de los Talentos”.Porque a cualquiera que tiene, se le dará, y tendrá más; pero al que no tiene se le quitará aún lo que tiene.”
de un tratamiento “(...) porque lo que se está haciendo es distinto de lo que se venía haciendo hasta ese momento. (...) los sujetos pueden cambiar su comportamiento a mejor porque el nuevo tratamiento les hace salir de la rutina y esto hace que mejoren su actuación independientemente de que el tratamiento sea mejor de lo que venían haciendo hasta ese momento”. Se pretende confirmar, pues, en qué medida pudiera correlacionar o interferir en la posible mejora del rendimiento los efectos mencionados.

Objetivo/s:

Efectos Mateo y Novedad. Comprobar si se han dado alguno de los efectos mencionados -y si es así en qué grado- sobre el rendimiento del grupo experimental por la posible influencia de distinto nivel de conocimientos previos (efecto), o por la utilización de una metodología nueva y/o diferente entre los sujetos de dicho grupo experimental.

Estudio correlacional. Comprobar si el mayor rendimiento (si este se ha dado) se debe, exclusivamente, a la utilización de los recursos de la plataforma

Hipótesis:

**Hipótesis 5a:** Los sujetos del grupo experimental con más conocimientos previos inicialmente no incrementarán su rendimiento de forma estadísticamente significativa respecto de los sujetos del grupo que tienen menos conocimientos iniciales.

**Hipótesis 5b:** El rendimiento de los sujetos del grupo experimental será superior y estadísticamente significativo para aquellos sujetos que utilicen los recursos de la plataforma con mayor frecuencia.

5.8.4 Estudio intragrupo. Umbral mínimo de rendimiento y variables conexas

Se realizará un estudio intragrupo con el fin de comprobar si existe un umbral mínimo de entradas en la plataforma que correlacione con el rendimiento y dos de las variables que entendemos particularmente significativas para nuestra investigación como son las estrategias de estudio y la utilización de las nuevas tecnologías. En la tabla 66 se representa el diseño de la matriz prevista para el estudio.
RESULTADOS OBTENIDOS

<table>
<thead>
<tr>
<th>Variables</th>
<th>Entradas en la plataforma</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td>&lt;= 15</td>
</tr>
<tr>
<td>IHE (Escalas)</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>NNTT (Items)</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Rendimiento</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

Tabla 66: Matriz umbral mínimo de rendimiento relacionado con distintas variables.

Objetivo/s:

Comprobar la incidencia en el rendimiento intragrupo por la utilización de la plataforma y las variables relacionadas con estrategias de estudio y la utilización específica del ordenador como herramienta de estudio.

Definir el umbral mínimo en el que el número de entradas en la plataforma resulta estadísticamente significativo a efecto del rendimiento.

Hipótesis:

**Hipótesis 6a:** Entre los sujetos del grupo experimental obtendrán mayor rendimiento, estadísticamente significativo, aquellos que utilicen más la plataforma y tengan mejores estrategias de estudio.

**Hipótesis 6b:** Entre los sujetos del grupo experimental obtendrán mayor rendimiento, estadísticamente significativo, aquellos que utilicen más la plataforma y el ordenador como herramienta particularmente de estudio.

**5.8.4.1 Relación de variables psicosociales y rendimiento por utilización de la plataforma**

Tradicionalmente determinadas variables se vienen considerando como predictoras del rendimiento académico, si bien dicho rendimiento, por su interrelación y variabilidad en los resultados, ha de contemplarse desde una perspectiva multicausal (Cominetti y otros, 1997; Navarro, 2003; Vargas, 2007; Martín Ortega, 2008). A tal efecto, vamos a considerar la posible influencia que algunas de estas variables podrían tener en nuestro estudio relacionándolas con el uso de la plataforma informática. Para ello hemos seleccionado las variables que, por relevantes para el caso, se muestran en la tabla 67.
Objetivo/s:

Comprobar en qué medida influyen determinados factores considerados tradicionalmente como indicadores de rendimiento en los resultados postest y la utilización de la plataforma.

Hipótesis:

Hipótesis 7a: El nivel de inteligencia no correlaciona de forma estadísticamente significativa con el rendimiento obtenido a través del uso de la plataforma.

Hipótesis 7b: El nivel de motivación no correlaciona de forma estadísticamente significativa con el rendimiento obtenido a través del uso de la plataforma.

Hipótesis 7c: El nivel de estudios no correlaciona de forma estadísticamente significativa con el rendimiento obtenido a través del uso de la plataforma.

5.9 ESTUDIO SOBRE ESTRATEGIAS DE ESTUDIO (INVENTARIO DE HÁBITOS DE ESTUDIO)

En el marco teórico se incidió reiteradamente sobre la génesis que subyace en determinados hábitos, actitudes y formas de afrontamiento del estudio. Allí comprobamos como distintos autores aludían a la metodología directiva y memorística que se utiliza proliíficamente en la escuela como generadora de estrategias de estudio inadecuadas o deficientes, y que pueden condicionar las posibilidades de éxito en otros contextos extraescolares. Para considerar la existencia, inexistencia o posibles influencias de tales estrategias en el rendimiento de los sujetos de la muestra se realizará un estudio específico de los resultados obtenidos con el Inventario de Hábitos de Estudio (IHE). En la figura 21 se representa el esquema general previsto para este estudio.

<table>
<thead>
<tr>
<th>VARIABLES</th>
<th>RESULTADOS OBTENIDOS</th>
<th>HIPÓTESIS</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Inteligencia</td>
<td></td>
<td>7a</td>
</tr>
<tr>
<td>Motivación</td>
<td></td>
<td>7b</td>
</tr>
<tr>
<td>Nivel de estudios</td>
<td></td>
<td>7c</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Tabla 67: Variables e influencia en el rendimiento en la plataforma informática.
Figura 21: Esquema de análisis de datos Inventario Hábitos de Estudio (IHE).

**Objetivo/s:**

Comprobar el grado de conocimiento y dominio de los sujetos de la muestra sobre determinadas estrategias de estudio. (Escalas IHE).

Analizar la posible correlación de las condiciones ambientales, la planificación en el estudio, la utilización de materiales y la asimilación de contenidos, en función de determinadas variables seleccionadas como relevantes para el estudio. (Tabla 68).

<table>
<thead>
<tr>
<th>E S C A L A S</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Condiciones ambientales</td>
</tr>
<tr>
<td>Resultado</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Tabla 68: Escalas del Inventario de Hábitos de Estudio (IHE).

**Objetivo/s: (cont.)**

Comprobar el grado de adecuación de la muestra a las estrategias utilizadas en el estudio.
5.9.1 Correlación entre distintas variables y el IHE. Síntesis (tabla 69).

<table>
<thead>
<tr>
<th>ESCALAS IHE</th>
<th>VARIABLES</th>
<th>Hipótesis</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td>Género</td>
<td>Edad</td>
</tr>
<tr>
<td>CONDICIONES ambientales</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>PLANIFICACIÓN de estudios</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>UTILIZACIÓN de materiales</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>ASIMILACIÓN de contenidos</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

**Tabla 69: Correlación entre escalas del IHE y distintas variables.**

**Objetivo/s:**

Analizar el nivel de correlación que pudiera existir entre las distintas escalas del IHE y las distintas variables seleccionadas al respecto.

**Hipótesis:**

**Hipótesis 8a:** Las condiciones ambientales de estudio serán adecuadas y estadísticamente no significativas.

**Hipótesis 8b:** La planificación del estudio será inadecuada y estadísticamente significativa.

**Hipótesis 8c:** La utilización de materiales será inadecuada y estadísticamente significativa.

**Hipótesis 8d:** La asimilación de contenidos será inadecuado y estadísticamente significativo.

**5.10 ANÁLISIS CLUSTER**

El análisis cluster o de conglomerados (utilizaremos indistintamente uno u otro término), es una técnica estadística multivariante de clasificación post-hoc de datos, cuyo fin es descubrir concentraciones en los mismos que permitan su agrupación en conglomerados, basándose en su proximidad o lejanía.

Lo que se pretende, por complementariedad y relevancia para la investigación, es agrupar a los sujetos en función de su semejanza/desemejanza en una serie de variables que estimamos como predictoras del rendimiento, de forma tal que los grupos resultantes contengan...
sujetos internamente homogéneos en los predictores (intragrupo), pero que difieran significativamente ($p<.05$) de forma intergrupal. Es decir, que los sujetos que son similares entre sí serán asignados a un mismo conglomerado mientras que los que sean diferentes se ubicarán en conglomerados distintos.

La pretensión añadida es demostrar, posteriormente, que estos cluster difieren significativamente en el rendimiento de las pruebas de conocimiento.

De entre todos los métodos que componen el análisis cluster, se ha optado por el procedimiento bietápico (o en dos fases) porque permite la utilización simultánea de variables categóricas y numéricas entre los predictores. Asimismo, selecciona de forma automática el número más adecuado de conglomerados a crear en función de los datos.

Las variables seleccionadas para el estudio se recogen en la tabla 70.

<table>
<thead>
<tr>
<th>PERFIL DE LOS CONGLOMERADOS MÁS Y MENOS EFICIENTES</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Conglomerados</td>
</tr>
<tr>
<td>Edad</td>
</tr>
</tbody>
</table>

**Tabla 70: Matriz de variables del análisis cluster.**
Objetivo/s:

Comprobar, con la técnica estadística de análisis cluster, la incidencia que tienen o pueden tener en el rendimiento, distintas variables psicosociales.

Definir aquellas variables que pueden agruparse y delimitar el perfil más eficiente relacionado con la variable rendimiento.

5.11 ESTUDIO CUALITATIVO. ENTREVISTAS SEMIELIESTRUCTURADAS

La entrevista se define de forma diferente para según qué autores; si bien, en general, existen puntos de coincidencia en señalar esta técnica como un método de investigación científica que recoge información verbal con una finalidad determinada (López Estrada y Deslauriers, 2011), una de las principales características es la asimetría que se da entre los interlocutores, toda vez que no es un tipo de conversación cotidiana ya que el investigador orienta sus objetivos hacia la obtención de determinadas informaciones que necesita del entrevistado -de las experiencias del entrevistado-. De ello se deriva otra de las cuestiones puestas de relieve por estos autores, como es la relación utilitaria para conseguir un objetivo concreto, un fin preciso y, generalmente, unilateral.

Para Taylor y Bogdan (1992, 191) la definición de entrevista cualitativa en profundidad sería aquella en la que se dan “(…) reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, (…) dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras***” (*cursiva en el original). Para Massot, Dorio y Sabariego (2009, 336-337) la entrevista tiene por objetivo “(…) obtener información de forma oral y personalizada, sobre acontecimientos vividos y aspectos subjetivos de la persona, como las creencias, las actitudes, las opiniones, los valores, en relación con la situación que se está estudiando”. Para estas mismas autoras las preguntas en las entrevistas semiestructuradas, si bien forman parte inicial de un guión elaborado previamente, es una técnica que permite, privilegiadamente, obtener información comprensiva y holística de la situación analizada.

Para Buendía y otros (2010, 127-129) la entrevista no estructurada es la técnica más adecuada en la investigación cualitativa, si bien al referirse a la diferencia entre aquella y la entrevista estructurada, sostienen que “Ambas entrevistas (…), son técnicas al servicio de lógicas de investigación diferentes (justificación versus descubrimiento) y por tanto con procesos y fines igualmente distintos”. Las mismas autoras sostienen que este tipo de entrevista “Es la más utilizada en los estudios exploratorios. La flexibilidad es total. Solo se determina a
priori el tema de la entrevista. El entrevistador tiene libertad para formular el contenido, el número y la secuencia de las preguntas”, y señalan que las principales características de este tipo de entrevistas podrían definirse por su finalidad y objetivos. Así:

- “Pretende comprender más que explicar.
- Busca maximizar el significado.
- Adopta el formato de estímulo/respuesta sin esperar la respuesta objetivamente verdadera, sino subjetivamente sincera.
- Obtiene con frecuencia respuestas emocionales, pasando por alto la racionalidad”.

Para Vázquez Recio y Angulo (2003), Vargas Jiménez (2012), la entrevista no estructurada son las típicas de los estudios etnográficos y de campo en las que las respuestas del informante marcan y delimitan la orientación que ha de darle el entrevistador. (Sampieri y otros, 2010) la definen como una conversación entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado) que necesariamente se asienta en la autonomía del que responde, en tanto que es el sujeto que tiene la información y que constituyen la base de la comprensión de aquello que busca o solicita el entrevistador. La entrevista semiestructurada -que utilizaremos en nuestra investigación-, para estos mismos autores comparte las características de la no estructurada, si bien el entrevistador ha de planificar los distintos ámbitos que puedan resultar de su interés. Esencialmente, por este carácter abierto, esta técnica no requiere una especificación estricta ni del tipo de pregunta, ni del orden en que se formularán, toda vez que en muchas ocasiones el medio propone no solo respuestas, sino también sugiere las propias preguntas ( López Estrada y otros, 2011).

Otros autores, por su parte, apuntan a las posibles dificultades por falta de previsión que pueden surgir a la hora de de realizar las entrevistas (McMillan y otros, 2011), entre las que destacan la duración de la sesión, el número de entrevistas necesarias para obtener los datos, el lugar donde se ha de realizar la entrevista o las cualidades comunicativas de los informantes. Estos mismos autores aluden a otra dificultad añadida en lo que se refiere a la grabación de las entrevistas, que si bien facilita fidelidad e integridad en lo tratado, si el informante no está suficientemente preparado en este sentido puede resultar un fracaso. La entrevista, en definitiva, se asienta en la autonomía del que responde, en tanto que es el sujeto que tiene la información y que constituyen la base de la comprensión de aquello que busca o solicita el entrevistador (Vázquez Recio y otros, 2003).

En cuanto a la clasificación de las entrevistas Grawitz (1975, 191) las sitúa en un sistema lineal con distintos criterios ajustados a “(…) un “continuum” que admita en cada lado
los casos más extremos: un polo máximo de libertad y profundidad, y un polo mínimo. Entre estos dos polos se sitúan gradualmente los puntos intermedios”. Para esta autora se darían las siguientes tipologías de entrevistas:

1.- La entrevista clínica (psicoanálisis, psicoterapia).
2.- La entrevista profunda (estudio de motivación).
3.- La entrevista de respuestas libres.
4.-La entrevista centrada o focused interview.
5.-La entrevista de preguntas abiertas.
6.-La entrevista de preguntas cerradas.

5.11.1 Las preguntas en la entrevista, criterios y categorización

Para Patton (1980) (en Goetz y LeCompte, 1988, 139) las preguntas deben de estar ajustadas a los datos que se pretenden recoger y propone una tipología que denomina “células”. Este mismo autor sugiere que se encuadren las preguntas en distintas dimensiones temporales con el fin de saber cómo responden emocionalmente a una experiencia en el presente, como respondieron en el pasado y cómo esperan o creen que pueden responder ante esa misma circunstancia en el futuro. Serrano Gómez (2009, 5) propone la necesidad de una postura hermenéutica ante una realidad cambiante siendo preciso “(…) adaptarse a los acontecimientos y respuesta del entrevistado. Por ello se hace presente la flexibilidad en la EC, la presencia de un guión de entrevista que puede o no seguirse y la ausencia de reglas preconcebidas”

La necesaria concurrencia de categorización, conceptualización y flexibilidad son parte consustancial del proceso. Spradley (1979) propone la división categorizada de preguntas que clasifica en: descriptivas, estructurales y de contraste. Vázquez Recio y otros (2003) entienden, además, la necesidad de seleccionar una serie de campos temáticos referenciales que pueden, si es necesario y conveniente, modificarse durante el proceso. Flick (2004, 140-141) dentro de las entrevistas semiestructuradas distingue diferentes criterios en función del objetivo que se persiga y que recogemos por su interés conceptual en la tabla 71.
CRITERIOS | ENTREVISTA FOCALIZADA | ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA
---|---|---
Apertura a la visión subjetiva del entrevistado. | • Ausencia de dirección por preguntas no estructuradas. | • Preguntas abiertas.
Estructuración (por ejemplo, profundización) del problema. | • Oferta de un estímulo. • Preguntas estructuradas. • Interés por los sentimientos. | • Preguntas dirigidas por la hipótesis. • Preguntas de confrontación.
Contribución al desarrollo general de la entrevista como método. | • Cuatro criterios para diseñar entrevistas. • Análisis del objeto como una segunda clase de datos. | • Estructuración del contenido con la técnica de colocación de estructura. • Propuestas para explicar el conocimiento implícito.
Dominio de aplicación. | • Análisis de los significados subjetivos. | • Reconstrucción de las teorías subjetivas.
Problemas al realizar el método. | • Dilema de combinar los criterios. | • Aportación metodológica amplia. • Problemas de interpretación.
Limitaciones del método. | • El supuesto de conocimiento de los rasgos objetivos del objeto es cuestionable. • Apenas existe una aplicación en su forma pura. | • Introducción de una estructura. • Necesidad de adaptar el método a la cuestión y al entrevistado.


Pérez Serrano (1994) señala una serie de criterios que definen lo que ha de ser y no ser una entrevista en profundidad. Así para esta autora la entrevista no debe ser una discusión, un interrogatorio o una confesión; por el contrario, el entrevistador debería mostrar una actitud de interés abierto, libre de enjuiciamiento, evitando cualquier directividad y un control sobre la objetividad de la información que se persigue con la entrevista.

5.11.2 El lugar de la entrevista

Uno de los aspectos que puede condicionar el resultado de la entrevista es el lugar y el contexto en la que esta se desarrolle. Esta circunstancia unida a otras, (López Estrada y otros, 2011), como la explicación de qué se va a realizar, para qué y por qué se le pide colaboración, información de los objetivos de la investigación, mantener el anonimato y solicitar permiso del entrevistado para grabar, transcribir y, en su caso, utilizar ese material si ha de ser publicado o utilizado de cualquier otra forma. Formalmente han de cuidarse otros aspectos (Vázquez Recio
y otros, 2003), como evitar interferencias por ruidos, interrupciones, imprevistos, presencia de otras personas u otros factores ambientales que puedan desviar la atención del informante, transgredir la obligada intimidad o alterar la necesaria calidez de un ambiente distendido. Igualmente han de evitarse roles de autoridad (Vargas Jiménez, 2012), dar consejos o valoraciones, sugerir respuestas, y aún menos entrar en algún tipo de discusión respecto de las respuestas facilitadas y, en fin, mostrar empatía. En definitiva cuidar los aspectos ecológicos. En nuestro caso todas las entrevistas se realizarán en la sala de descanso de profesores previamente reservada a tal efecto, buscando una mayor distensión que entendemos no se daría en el gabinete psicopedagógico o en otras instalaciones del centro.

5.11.3 Fases y etapas aplicadas a la investigación cualitativa

En la figura 22 se recoge la estructura de las distintas etapas y fases que configuran la investigación de tipo cualitativo (Rodríguez y otros, 1996, 64) y que, en general, seguiremos, toda vez que consideramos se ajusta suficientemente a nuestros planteamientos formales y operativos en esta etapa de la investigación.

![Diagrama de fases y etapas de la investigación cualitativa](image-url)

**Figura 22: Fases y etapas de la investigación cualitativa. Rodríguez y otros (1996, 64).**

En un nivel mayor de concreción, -en la fase de trabajo de campo-, y más específicamente en la recogida de datos, siendo conscientes de las limitaciones a las que previsiblemente nos enfrentaremos, se han considerado como posibles impedimentos las
distintas variables contextuales en las que se encuentra inmerso el sujeto entrevistado y la posibles barreras por la interrelación entre dichas variables. En este sentido abundan Del Rincón, Arnal, Latorre y Sans, (1995, 36), al poner de relieve los extremos de un continuo metodológico en el que se puede mover el investigador y que gráficamente se recoge en la figura 23. Estas circunstancias hacen necesario abordar la entrevista con estrategias flexibles en las que se pueden emplear distintas técnicas y una combinación entre ellas. En definitiva; la recopilación de datos, a veces, se ajusta, o es necesaria ajustarla durante el propio estudio. Esta circunstancia para McMillan y otros (2011, 401) se debe a que “Las múltiples realidades se ven como tan complejas que nadie puede decidir a priori una singular metodología”.

Dado que vamos a desarrollar una actividad de investigación en un contexto particularmente constreñido, es necesario hacer coincidir, en la medida de lo posible, la colaboración del informante y el respeto a sus naturales reservas y los objetivos generales del entrevistador, encontrando un punto de equilibrio, sin estridencias durante el proceso; algo que solo puede garantizarse con un adecuado diseño previo de la entrevista.

**Grado de implicación del investigador**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Menor</th>
<th>Mayor</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>Empírico-analítica</strong></td>
<td><strong>Constructivista/sociocrítica</strong></td>
</tr>
<tr>
<td>Test.</td>
<td>Observación participante.</td>
</tr>
<tr>
<td>Pruebas objetivas.</td>
<td>Entrevista.</td>
</tr>
<tr>
<td>Escalas de medida.</td>
<td>Documentos.</td>
</tr>
<tr>
<td>Observación sistemática.</td>
<td>Documentales.</td>
</tr>
<tr>
<td>Medios audiovisuales.</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

**Figura 23:** Continuo con distintas técnicas de investigación Del Rincón y otros (1995, 36).

De todo lo anterior, se deriva una visión necesariamente holística del proceso -la historia del informante y todos sus matices-, y a su vez, las propias restricciones implicitas, ceñidas a un momento y un lugar en la recogida de información que el propio entrevistador ha de considerar como un cúmulo de datos inicialmente condicionados (Vargas, 2012, 120) por “(...) las percepciones, las creencias, las opiniones, los significados y las actitudes del propio informante y las suyas propias".
5.12 SISTEMA DE CREENCIAS Y ACTITUDES

Llegados a este punto, estimamos necesario considerar, a modo de marco conceptual, para una mejor y mayor comprensión de la información recopilada durante la entrevista y el posterior contraste de estos datos con los obtenidos por otras técnicas, realizar un breve análisis general sobre las creencias y actitudes que forman parte del mundo particular del informante. Definiremos, pues, en primer lugar que son las creencias, su relación-correlación con la actitud y cómo pueden -y suelen- afectar a la conducta y comportamiento, y en segundo lugar en qué medida tales comportamientos emergen en un contexto particular de estudio en el que el adulto se desenvuelve circunstancialmente.

Para Ortega y Gasset, (1977, 22) las creencias forman una parte consustancial de nuestra vida, a tal punto que: “Toda nuestra conducta, incluso la intelectual, depende de cuál sea el sistema de nuestras creencias auténticas. En ellas ‘vivimos, nos movemos y somos’. Por lo mismo, no solamente tener conciencia expresa de ellas, no las pensamos, sino que actúan latentes”. Por su parte Quintana, (2001, 44) diferencia entre creencias existenciarias (cosmovisión), científicas (primeros postulados) y culturales (valores y normas sociales), siendo estas últimas las que suelen estar más arraigadas y resultan particularmente condicionantes, en tanto que se adquieren en una edad temprana y están basadas en experiencias directas, tanto en el contexto social de cada individuo como en el ámbito más restringido, -y no menos influyente- de la propia escuela. Son estas experiencias directas asociadas a vivencias personales las que presentan un mayor grado de accesibilidad (Worchel y otros, 2004, 131) ya que “(...) se retienen mejor y son más claras, se traen más rápidamente a la mente que las experiencias indirectas con el objeto”. Es precisamente esta inmediatez -por contra a la respuesta reflexionada- la que presenta un mayor nivel predictivo de una posible conducta similar en un contexto análogo en el que dicha conducta inicialmente se gestó, prosperó y quedó fijada.

Para Knowles y Cole (1994) (en Latorre Medina y otros, 2007) las creencias acerca de la escuela y de la enseñanza, se establecen muy temprano en la vida de los individuos por medio de la experiencia misma de la escolarización. De ahí su fuerte resistencia al cambio. Estos mismos autores sostienen que las creencias y las conductas guardan cierta similitud, toda vez que se adquieren, o no, conscientemente, son estables y se basan en experiencias anteriores.

Para Worchel y otros, (2004, 127-128) las actitudes se basan a menudo en las creencias, de ahí que aquellas se formen de manera rápida y sin esfuerzo, toda vez que las reacciones afectivas -uno de los componentes de las actitudes- son primarias, reactivas y más primitivas que otros de los componentes actitudinales como es la cognición. El estado emocional,
embrionario, hace que llegado el caso preservemos nuestras actitudes del cambio mediante “(…) mecanismos como la réplica, la omisión de información y al racionalización. Aunque las actitudes cambian hay una resistencia psicológica a hacerlo. (…) Las actitudes cumplen los objetivos al guardar en la memoria un resumen de las evaluaciones de los estímulos”. En síntesis: las actitudes favorables o desfavorables propician el acercamiento o, por el contrario la evitación.

Para Allport, (1935) (en Worchel y otros, 2004, 126) una actitud sería “Un estado mental o neuronal de predisposición, organizado por medio de la experiencia, que ejerce una influencia directiva o dinámica en la respuesta del individuo a todos los objetos y situaciones con los que se relaciona”. Pérez Juste y otros, (1989, 185) definen la actitud, igualmente, como una predisposición “(…) relativamente estable de conducta, de carácter bipolar y de diversa intensidad, que nos lleva a reaccionar ante determinados objetos de una forma concreta. (…) Las primeras auténticas experiencias contribuyen seriamente a formar (…) actitudes radicales” (*cursiva en original). Este mismo autor insiste en el aspecto predisposicional, en una tendencia de las actitudes que no debe ser confundida con la conducta, toda vez que esta se concretará -será el efecto- si la ocasión es propicia. La predisposición actúa, en cierto modo, como un predictor que será tanto más fiable cuanto más arraigada se encuentre la actitud y más coincidente y específico el objeto de su experiencia. Muchas de las actitudes que se forman en la escuela, sean estas positivas o negativas -nunca neutras- participan, en mayor o menor medida de esta propensión a actuar de una u otra manera conductualmente en función de aquellas experiencias. En este sentido la actitud se configuraría como una organización persistente en el tiempo (Campillo, 1973, 269) que afectaría a distintos procesos “(…) emocionales, motivacionales, perceptivos y cognoscitivos (…) esta [la actitud] se adquiere en el entorno sociocultural en el que el individuo se desarrolla”. En cualquier caso todas las definiciones coinciden e inciden en determinados conceptos como son: la predisposición, experiencia, estabilidad, reacción, respuesta…Estos aspectos se nos antojan particularmente importantes a la hora de analizar los datos de los informantes, toda vez que los sistemas de creencias y actitudes inciden referencialmente en el enfoque que el adulto suele hacer de cualquier actividad vital por sus experiencias en el pasado y en el que el estudio no es una excepción.

Por último, las actitudes para Worchel y otros (2004, 127) presentan cuatro rasgos fundamentales:

Primero: La actitud se refiere a un estímulo, es decir siempre tiene un referente.
Segundo: Las actitudes se refieren a la evaluación que hacen los individuos de los objetos. Son juicios (de lo bueno y lo malo) en el contexto de una dimensión evaluativa.

Tercero: Están representadas en la memoria, se ajustan a nuestra red o estructura de representaciones en la memoria. Esta concatenación de elementos actitudinales es tanto más eficiente cuanto más accesible y directa es, -o ha sido- la experiencia.

Cuarto: Se desarrollan a partir de la información cognoscitiva, afectiva o conductual. Esto significa que las evaluaciones de los objetos se basan en el conocimiento y las ideas sobre ellos (información cognoscitiva), reacciones emocionales y sentimientos (información afectiva) y conductas y respuestas anteriores (información conceptual).

La importancia que le conferimos a estos aspectos en nuestro estudio cualitativo se debe, fundamentalmente, a la complejidad e interacción que se dan entre estos factores y que hemos reseñado sintéticamente en la figura 24.
**Figura 24**: Mapa conceptual sobre creencias y actitudes. AAVV. Elaboración propia.
5.12.1 Hábitos y transferencias

Si bien estos temas se trataron, igualmente, en el marco teórico de forma general en cuanto a posibles influencias y condicionantes futuros en el aprendizaje, en este apartado vamos a hacer una breve reseña de aquellos aspectos más puntuales y relacionados con las posibles actitudes y creencias que puedan mostrar los sujetos entrevistados, con el fin de tener una visión más amplia, un marco conceptual más completo en el que poder ubicar, analizar y comprender los datos obtenidos durante las entrevistas.

Ya habíamos comentado en el capítulo 2, la importancia que tenía la transferencia de aprendizajes en situaciones futuras (Lee, 1998; Carpintero, 2002, 2006; Carpintero y otros, 2010). Allí definimos la transferencia como el aprendizaje de determinadas habilidades que influyen o pueden influir en la adquisición de otras habilidades y/o nuevos aprendizajes. Para Campillo, (1973, 84-86) un proceso transferencial consistiría en “(…) la aplicación de experiencias previas a nuevas situaciones (...) un proceso de traspaso y aplicación del conocimiento y capacidades adquiridos en una situación dada a otra diferente”. Para nuestro estudio adquiere especial relevancia el hecho de que este mismo autor denomina “generalización de respuesta”. Este concepto psicológico, extrapolado a la práctica del aula con adultos, se ajusta relativamente bien a las observaciones realizadas, previas al planteamiento de los distintos problemas que suscitan, finalmente, esta investigación. La reiteración de determinadas conductas, donde el alumno asocia, de forma indiscriminada, una serie de estímulos, aprendidos con anterioridad, a realidades que requieren respuestas diferentes en contextos diferentes, pueden ser explicadas, para el mismo autor citado anteriormente, en forma de una “(…) transferencia negativa. [Por lo que] en tal situación una persona intenta dar respuestas aprendidas previamente en una situación nueva para la cual aquellas respuestas son inapropiadas”.

La habituación en tanto que (pre)disposición adquirida como habilidad reproductiva en creciente perfeccionamiento, llevado al extremo, sería una respuesta tanto más mecánica cuanto más perfeccionada; tanto menos reflexiva cuanto más eficaz se haya mostrado anteriormente. Esta eventualidad conlleva, desde una perspectiva psicológica (Campillo, 1973, 290), “(...) una disminución de la atención, modificación de la tonalidad afectiva y un sentimiento de confianza”. Esta confianza se ve reforzada por la adquisición de una serie de hábitos, -adecuados o inadecuados- toda vez que ello comporta, no pocas veces, un gran esfuerzo que prevalecerá sobre cualquier cambio posible: la lectura irreflexiva, sin comprensión, el estudio memorístico, la reproducción mecánica del conocimiento adquirido, la temporalidad y superficialidad de dicho conocimiento, la dependencia del experto…Todos ellos son hábitos
adquiridos en etapas tempranas, basadas en un sistema de creencias utilitarias y eficientistas, donde las actitudes hacia el estudio, y más particularmente hacia el conocimiento, per se, carece, generalmente, de significado, más allá de los confines delimitados por el ancho del trazo de un rotulador fluorescente sobre una línea.

5.12.2 Objetivos del estudio

Los objetivos que hemos planteado para el presente estudio inciden, con mayor o menor profundidad, y coinciden con mayor o menor extensión, con aquellos otros que hemos definido para alguno de los estudios que configuran la investigación. Se pretende realizar un contraste, (triangulación) en la medida de lo posible, entre los datos obtenidos por la distinta metodología -cuantitativa y cualitativa- utilizada. Desde estas premisas se enuncian los siguientes objetivos:

- Conocer la/s idea/s que como estudiante mantiene de sí mismo el/los adulto/s referida a su etapa escolar.
- Conocer y analizar el enfoque particular que le confiere el adulto a la acción de estudiar como medio, objetivo o finalidad.
- Examinar el modelo de afrontamiento de estudio por parte del adulto y otras variables anejas que potencian o delimitan la actividad de aprendizaje.
- Identificar la relación actitudinal con determinadas características personales ante situaciones de estudio.
- Conocer la dependencia o necesidad de buscar (o eludir) apoyo o ayuda en distintos actores durante el proceso de aprendizaje.
- Comprobar la utilización que hace el adulto de las NNTT en el proceso de aprendizaje.
- Analizar en qué grado de similitud se dan -si se dan- entre determinados comportamientos, creencias, y conductas del alumno adulto en el contexto actual de estudio con aquellas que se corresponderían con formas de estudio habituales durante la etapa escolar obligatoria.

5.13 DIMENSIONES, CATEGORÍAS Y COMPONENTES ACTITUDINALES

De los objetivos expuestos se derivan, inicialmente, una serie de dimensiones, categorías generales y subcategorías que emergerán, previsiblemente, durante las entrevistas. Entendemos por dimensiones, las distintas áreas que componen el campo de estudio relacionado con los intereses de la investigación. Estas dimensiones pueden ser de tipología muy variada, como psicológicas, socioculturales, experienciales, etcétera. En cualquier caso limitadas y delimitadas por la historia personal de cada sujeto y las actitudes del informante en cuanto a
apertura, conocimiento, experiencias… e interrelacionadas contextualmente. Esta circunstancia nos obliga a plantearnos las propias limitaciones del estudio y las posibilidades de cumplir los objetivos previstos en base a estas variables. Para ello nos hemos planteado un escenario relativamente restringido (figura 25) pero previsiblemente más rico en la información que podamos obtener, que por un sobredimensionado de las posibilidades reales a las que nos enfrentamos. McMillan y otros (2011, 446) a este respecto apuntan que la selección de los informantes para las entrevistas, ha de comenzar “(…) con una descripción de las cualidades o perfil deseado de las personas que poseen conocimiento sobre el tema en cuestión. Una cualidad es que todas las personas hayan vivido una experiencia similar”. Para Flick (2004) un buen informante es aquel que dispone de buenos conocimientos y la experiencia suficiente sobre el objeto de la entrevista, capacidad de reflexión y disposición para participar en el estudio. Para Rodríguez Gómez y otros (1996, 128-129) sería aquel que “(…) mientras se desarrolla la investigación todavía forma parte del contexto estudiado (…) [y que] utiliza el lenguaje propio, del grupo o institución al que pertenecen para describir sucesos y actuaciones”.

![Figura 25: Interrelación y limitaciones entre los distintos elementos del informante en la entrevista. Elaboración propia.](image)

De modo referencial, estas grandes líneas directrices anteriormente señaladas, -en consonancia con el modelo de entrevista semiestructurado que vamos a utilizar- orientarían, a grandes rasgos, la recogida de datos sobre distintos aspectos del informante y que en nuestro caso cobran una especial relevancia para intentar encontrar respuestas a determinados aspectos exploratorios: ¿quién es?; conductuales: ¿qué hace? y/o cognitivos: ¿por qué cuándo y cómo lo hace? En la tabla 72 se recogen sintéticamente estos aspectos.
Tabla 72: Dimensiones, categorías y componentes actitudinales.

5.14 INTERPRETACIÓN DE DATOS

Nos hemos ocupado hasta este momento, de los aspectos relacionados con la estrategia de recogida de datos y sus limitaciones; vamos a centrarnos ahora en su interpretación. A la hora de interpretar datos de un texto se pueden utilizar distintos procedimientos que Flick (2004) denomina como diferentes maneras de manejar dicho material. Milles y Huberman (1984) (en Bisquerra, 2009, 153) proponen un modelo para el análisis del material en el que se contemplan tres niveles que los citados autores consideran claves en el análisis cuantitativo:

a) Agrupación y simplificación de datos, (unidades de significado), categorización y codificación.

b) Representación de datos como base para la generación de relaciones causales entre categorías como medio, a su vez, de establecer posibles hipótesis.

c) Interpretación y conclusiones del estudio, propósito principal de la investigación.
5.14.1 Herramientas informáticas para el análisis cualitativo de datos obtenidos en entrevistas

En la entrevista, dado que la respuesta es verbal y cara a cara, probablemente se detecten comportamientos y actitudes que pueden facilitar información complementaria relacionada con la forma de pensar y actuar del informante. No obstante, y aun siendo conscientes de la riqueza de muchos de los matices no verbales que acompañan a lo que se dice, cuándo y por qué lo dice, nos vamos a centrar, particularmente, en el contenido, por lo que la transcripción del texto se hará con un formato natural, sin indicaciones de las posibles inflexiones orales que acompañen al discurso o lo haremos, si se produce tal circunstancia, -silencios prolongados, titubeos, alteraciones de ritmo desmesurado, tono de voz, etcétera-… cuando se estimen necesarias para una mejor comprensión del contexto.

Dada la abundancia de datos que se espera obtener en las entrevistas, para el tratamiento y análisis de los mismos nos serviremos de alguno de los programas informáticos especializados al respecto y que reciben el nombre genérico de CAQDAS, (acrónimo de Computer Aided Qualitative Data Analysis o Software de Análisis Cualitativo de Datos Asistido por Computadora). Este tipo de herramientas ayudan al investigador a ordenar y organizar la información recogida para presentar, en un formato concreto, los resultados de la investigación. Para llevar a cabo el tratamiento sistemático de los datos obtenidos en las entrevistas hemos utilizado concretamente el paquete informático TRANSANA 2.3

En la figura 26 presentamos una pantalla operativa, a modo de referencia, del programa una vez utilizado, con las distintas variables y el tratamiento informático de los datos que a tal efecto hemos realizado.

---

56 Entre los distintos sistemas más habituales en la transcripción de datos, se suele diferenciar, por criterios formales y en función de la necesidad o utilización del texto transcrito, entre transcripción literal (inflexiones de voz, titubeos, sonidos, errores de pronunciación…), fonética (simbología ajustada a normas fonéticas) o natural, entendiendo como tal aquella transcripción que, eliminando elementos irrelevantes, no pierde ninguna información ni el sentido o el significado de la misma.
5.15 POBLACIÓN Y MUESTRA

Bisquerra, (2000, 81) define la muestra como “(...) un subconjunto de la población, seleccionado por algún método de muestreo, sobre el cual se realizan las observaciones y se recogen los datos”. La representatividad, el tamaño de la muestra, la población para Buendía y otros (2010, 50) “(...) debe ser claramente descrita tanto en los estudios de carácter cuantitativo como cualitativo” (*cursiva en original). Para Sampieri y otros (2010) básicamente, hay dos tipos de muestras: las muestras no probabilísticas y las muestras probabilísticas, que a su vez se corresponden con distintos modelos de estudios y métodos de investigación. Ver tabla 73.

**TIPOS DE MUESTRA Y ESTUDIOS TÍPICOS**

<table>
<thead>
<tr>
<th>TIPOS DE MUESTRA Y DECISIONES</th>
<th>ESTUDIOS TÍPICOS</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>MUESTRA PROBABILÍSTICAS</strong></td>
<td>Estudios exploratorios.</td>
</tr>
<tr>
<td>Estudios descriptivos, diseños de investigación por encuestas, censos, ratings, estudios para toma de decisiones.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Estudios relacionales y explicativos.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Las conclusiones se generalizan a la población, y se conoce el error de las estimaciones.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>MUEREAS NO PROBABILÍSTICAS, DIRIGIDAS O CUALITATIVAS</strong></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Estudios de caso.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Sondeos de opinión y de mercado.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Las conclusiones dificilmente pueden generalizarse a la población. Si esto se hace debe ser con mucha cautela. Aunque muchas veces el interés no es la generalización, sino la profundidad.</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

5.15.1 Muestreo no probabilístico, por accesibilidad

Para Sampieri y otros (2010, 158) “Una deficiencia que se presenta en algunos trabajos es que no describen lo suficiente las características de la población, o consideran que la muestra la representa de manera automática”. Por su parte Bisquerra y otros (2009, 148) consideran el muestreo no probabilístico como “(...) un procedimiento de selección informal de la muestra, en función del investigador” y de entre este tipo de muestreos, los mismos autores, consideran que el muestreo casual, denominado a veces como muestreo por accesibilidad es “(...) un muestreo frecuente en ciencias sociales y en investigación educativa. El caso más frecuente de este procedimiento es el de utilizar como muestra a individuos a los que se tiene facilidad de acceso* dependiendo de distintas circunstancias fortuitas” (*cursiva en original).

5.15.2 Justificación de la muestra seleccionada

Se trata de reproducir lo más fielmente posible a la población teniendo en cuenta sus características conocidas. Así, hemos seleccionado una muestra que representa distintos niveles de estudio, edad y percepción sobre las tecnologías. Patton (1980,100-105) (en López Estrada y otros, 2011, 8) distingue seis tipos de muestreo intencional:

- “La muestra de casos extremos o desviantes que permite obtener informaciones sobre ciertos casos inhabituales.
- El muestreo de casos típicos que proporcionan informaciones a partir de algunos casos juzgados representativos del conjunto.
- El muestreo multifase en el que se analizan las variaciones que ha conocido un caso al adaptarse a diferentes condiciones.
- El muestreo de casos críticos destaca que algunos casos considerados verdaderos, ilustrarían el conjunto.
- El muestreo de casos políticamente importantes centra su atención sobre los casos inhabituales que tienen una influencia en el conjunto.
- El muestreo más próximo que ofrece informaciones a partir de los casos más fácilmente accesibles”.

La muestra con la que se ha trabajado para el estudio está compuesta por 146 opositores (N=146). Se trata, de una muestra “por conveniencia”. Se ha seleccionado a los sujetos por su accesibilidad, disponibilidad y adecuación a los distintos objetivos previstos en la investigación. Dado que es una población muy específica y homogénea sometida a la estacionalidad, con independencia del lugar físico o geográfico a nivel nacional en el que se preparen los sujetos la oposición por lo que, entendemos, no se necesita una muestra de tamaño elevado. A pesar de tratarse de una muestra no probabilística, refleja adecuadamente la situación de la población en su conjunto.

El perfil detallado de la muestra se expone en el capítulo 6.
5.15.3 Muestreo cualitativo

(Goetz y otros, 1988, 92) consideran que no siempre el muestreo estadístico es el más adecuado, especialmente si se aplica a las diversas circunstancias que pueden darse en la investigación etnográfica y particularmente señalan las siguientes; cuando:

- “Aún no se han determinado las características de la población mayor.
- Los límites del grupo no son naturales.
- La generalización no es un objetivo importante.
- Las poblaciones están compuestas por subconjuntos separados y sus características se distribuyen entre estos de forma irregular.
- Sólo uno o unos pocos subconjuntos o características de una población son relevantes para el problema que intenta responder la investigación.
- Algunos miembros de un subconjunto no están vinculados a la población de la que se pretende extraer el muestreo.
- Los investigadores no tienen acceso a la totalidad de la población”.

Por su parte Rodríguez Gómez y otros (1996, 135) consideran que “Frente al muestreo probabilístico la investigación cualitativa propone estrategias de selección de informantes deliberada e intencional. Las personas o grupos no se seleccionan al azar para completar una muestra de tamaño n, se eligen uno a uno de acuerdo con el grado en que se ajustan a los criterios o atributos establecidos por el investigador”. Sin necesidad de estar, por lo demás, sometido a la aleatoriedad. En el mismo sentido se expresa Vázquez Recio y otros, (2003) quienes sostienen que lo propio es que un informante pueda expresar “(…) sus opiniones y pareceres, compartir sus pensamientos y sentimientos, sin verlos mermados o excluidos por procedimientos metodológicos y estadísticos injustificables”. Para otros autores, (Goetz y otros, 1988, 87) en este mismo sentido, la elección de participantes estará en función de la conveniencia del investigador; así, estos procedimientos “(…) pueden variar desde las rigurosas estrategias aleatorias o de estratificación, pasando, por técnicas semiestructuradas hasta estrategias informales de selección, [o] mediante voluntarios”.

5.15.4 ¿A quién entrevistar y por qué?

Los sujetos de una entrevista, insertos como están en contextos previsiblemente muy heterogéneos, pueden suponer un obstáculo añadido en cuanto a la posibilidad de elección de los informantes. Desde esta perspectiva, los criterios para seleccionar alguno de los sujetos entre los posibles, pueden atender (Vázquez Recio y otros, 2003), bien a la selección de algún miembro representativo del grupo o utilizar un criterio de voluntariedad en función al ofrecimiento de alguien que tenga interés. En cuanto al número de entrevistas, un aspecto práctico es la logística y otro, la posibilidad de redundancia a partir de un número determinado.
Flick (2004, 83), propone una serie de criterios a la hora de seleccionar una muestra para las entrevistas en función de los objetivos y la finalidad de la propia investigación, como pueden ser: determinación a priori, recogida completa, muestreo teórico, muestreo de casos extremos, de casos típicos, de intensidad, casos sensibles y/o muestreos de conveniencia. De los distintos procedimientos propuestos hemos seleccionado el muestreo de conveniencia ya que se ajusta a los objetivos perseguidos con la entrevista, como es el de profundizar en determinadas áreas y cotejar los datos obtenidos a través de los informates que estimemos más representativos, con algunos de los resultados alcanzados en los estudios cuantitativos.

En la tabla 74 se recogen los criterios que delimitarán el perfil de la muestra seleccionada. El tratamiento de los datos, los resultados obtenidos y las síntesis de la transcripción de la entrevista se recogerán en el capítulo 6.

<table>
<thead>
<tr>
<th>REFERENCIA TRANSCRIPCIÓN</th>
<th>VARIABLES</th>
<th>GRUPO</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td>Edad</td>
<td>Nivel de estudios</td>
</tr>
<tr>
<td>E-1-13</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>E-2-13</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>E-3-13</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>E-4-13</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>E-5-13</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>E-6-13</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>E-7-13</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>E-8-13</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>E-9-13</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

Tabla 74: Perfil de la muestra seleccionada para entrevistas.

5.16 RECOGIDA DE DATOS

5.16.1 Instrumentos, definición y alcance

La etapa de recolección de datos (Sampieri y otros, 2010, 176), supone inicialmente:

- "Seleccionar uno o varios instrumentos o métodos de recolección de los datos.
- Aplicar ese o esos instrumento(s) o método(s) para recolectar datos."
• *Preparar las observaciones, registros y mediciones obtenidas*.

En la recogida e interpretación de datos, tanto el modelo cuantitativo como cualitativo, pueden compartir distintas técnicas, si bien, aquel utiliza números para reseñar o explicar, la metodología cualitativa recurre a las descripciones; es descriptiva, no quedando exenta de cuantificar los resultados si el diseño de investigación y los objetivos, como es nuestro caso, así lo aconsejan. Si bien a mayor especificidad del diseño se da una mayor asociación (Mc Millan y otros, 2011) con las técnicas empleadas. Para Del Rincón y otros (1995, 36) existen diversas técnicas para la obtención de la información, que se recogen en la tabla 75.

<table>
<thead>
<tr>
<th>TÉCNICAS DE OBTENCIÓN DE LA INFORMACIÓN</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>INSTRUMENTOS</strong></td>
</tr>
<tr>
<td>Tests.</td>
</tr>
<tr>
<td>Pruebas objetivas.</td>
</tr>
<tr>
<td>Escalas.</td>
</tr>
<tr>
<td>Cuestionarios.</td>
</tr>
<tr>
<td>Observación sistemática.</td>
</tr>
</tbody>
</table>


En lo que se refiere a las técnicas de recogida de datos conviene contestar, según Latorre y otros, (2005, 211), previamente a las siguientes cuestiones:

1) *Si aporta la información necesaria para la comprensión del fenómeno.*

2) *Si aporta diferentes perspectivas sobre el tema.*

3) *Si el tiempo dedicado a la recogida de información es efectivo.*

Uno de los aspectos a considerar en la recogida de datos, además de lo apuntado anteriormente, es la justificación de los medios utilizados para recabar la información. Si los instrumentos se han elaborado expresamente Buendía y otros, (2010), deberán mencionarse determinadas características como: criterios de elaboración, estudios piloto, etcétera. Para Sabariego (2009, 150) los instrumentos tiene entidad propia, en tanto en cuanto se elaboran para registrar información que define determinadas características -se impregnan- de los sujetos. Este autor diferencia entre este tipo de instrumentos y los de recogida de información en formato audiovisual a los que denomina “registros tecnológicos”.
En función de los estudios y objetivos previstos en nuestra investigación incluimos, en la tabla 76, los distintos instrumentos para la recogida de datos. Sobre el alcance, limitaciones e intencionalidad de dichos instrumentos haremos una descripción puntual en el apartado correspondiente en este mismo capítulo.

<table>
<thead>
<tr>
<th>MÉTODO/PROCEDIMIENTO</th>
<th>EXPLORATORIO</th>
<th>CUANTITATIVO</th>
<th>CUALITATIVO</th>
<th>ESPECÍFICOS (cuantitativos)</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>Estudio intragrupo.</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>Inventario Hántitos de estudio.</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>Análisis Cluster.</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>Cuestionario Tests estandarizados.</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>Plataforma (utilización de recursos).</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Tabla 76: Tipos de estudios realizados e instrumentos utilizados en la recogida de datos.

En cuanto a las distintas opciones que existen respecto de los instrumentos de medición para utilizarlos en una investigación, Sampieri y otros (2010, 176-180) los reducen a dos:

1. Elegir un instrumento ya desarrollado y disponible que se adapte a los requerimientos del estudio en particular.
2. Construir un nuevo instrumento de medición de acuerdo con las técnicas apropiadas para ello.

En este segundo caso, se hace necesario considerar que dichos instrumentos estén suficientemente contrastados para poder ser utilizados (extrapolados), al contexto de investigación en el que se van a aplicar. Para los autores anteriormente mencionados cualquier instrumento, esencialmente, ha de reunir los requisitos de fiabilidad y validez, siendo aquella el grado “(...) en que su aplicación repetida al mismo sujeto u objeto produce resultados iguales”. En tanto que la validez se referiría “(...) al grado en que un instrumento realmente obtiene los datos que pretende obtener*” (*cursiva en el original).
5.16.2 Instrumentos recogida de datos cuantitativos

Tests estandarizados.

Para Del Rincón y otros, (1995, 133) “La finalidad básica de los tests es la descripción y medición de las diferencias individuales. Proporcionan información a partir de la cual se puede diagnosticar, clasificar, orientar o seleccionar a los sujetos”. De las distintas utilidades de aplicación que estos mismos autores le confieren a este tipo de instrumento estandarizado siguiendo a Vianna (1983), los más destacado y relevante para nuestra investigación sería:

- el de obtener información sobre el estatus inicial del alumno;
- establecer comparaciones entre varios grupos y/o
- realizar investigaciones educativas y psicológicas.

Para realizar el análisis de determinados rasgos y características personales, que entendemos como condicionantes para el afrontamiento de las distintas actividades tanto académicas como actitudes hacia el estudio de los sujetos de la investigación, hemos utilizado una serie de instrumentos estandarizados ampliamente implantados en este tipo de investigaciones y que describimos brevemente a continuación. Si bien, como indican: Buendía y otros (2010) la conveniencia de incluir en esta descripción datos sobre validez, fiabilidad, población, baremos…que justifiquen la pertinencia del instrumento, remitimos, «evitando la exhaustividad en este apartado», para completar dicha información a las referencias de los sendos manuales de cada instrumento reseñados en la bibliografía.

5.16.2.1 Estudio de personalidad

Big Five Questionnaire (BFQ)

Ficha técnica:

Procedencia: Organizzazioni Speciali (OS) Florencia.

Adaptación: Bermúdez, J.

Aplicación: Individual y colectiva, adolescentes y adultos.

Finalidad: Evaluación de cinco dimensiones y diez subdimensiones de la personalidad y una escala de distorsión.
Tipificación: Baremos en centiles y puntuaciones T para cada sexo, en muestra de la población general española y de procesos de selección.

Descripción general

Este modelo propone cinco dimensiones fundamentales para la descripción y la evaluación de la personalidad. Se sitúa en un nivel de generalidad intermedio con respecto a modelos extremadamente generales o aquellos que prevén un mayor número de dimensiones de capacidad más específica pero de menor generalidad. Mide las siguientes dimensiones:

- Energía: inherente a una visión confiada y entusiasta de múltiples aspectos de la vida, principalmente de tipo interpersonal.
- Afabilidad: preocupación de tipo altruista y de apoyo emocional a los demás.
- Tesón: propia de un comportamiento de tipo perseverante, escrupuloso y responsable.
- Estabilidad emocional: mide características tales como capacidad para afrontar los efectos negativos de la ansiedad, de la depresión, de la irritabilidad o de la frustración.
- Apertura mental: sobre todo de tipo intelectual ante nuevas ideas, valores, sentimientos e intereses.
- Escala de Distorsión: para detectar posibles intentos de dar una imagen falseada por parte del sujeto.

5.16.2.2 Evaluación de los hábitos de estudio

Inventario de Hábitos de Estudio (IHE).

Ficha técnica


Autor: Pozar, F.F.

Aplicación: Individual y colectiva.

Ámbito de aplicación: De doce años en adelante.

Duración: 15 minutos, aproximadamente, incluyendo la aplicación y corrección.

Finalidad: Evaluación de los hábitos de trabajo y estudio mediante cuatro escalas fundamentales y una adicional:
- Condiciones ambientales del estudio.
- Planificación del estudio.
- Utilización de materiales.
- Asimilación de contenidos.
- Sinceridad (escala adicional).

**Baremación:** Muestras de escolares en puntuaciones eneatipo.

**Descripción general**

Sin entrar en el análisis de teorías y definiciones conceptuales, consideramos el estudio sistemático, como una actividad dirigida por un conjunto de hábitos intelectuales, intentando, a través de la puesta en funcionamiento de dichos hábitos, de forma eficiente, adquirir y transformar la propia cultura en un proceso continuo de aprendizaje.

El I.H.E pretende un triple propósito:

1. **Diagnostificar** la naturaleza y grado de los hábitos, actitudes o condiciones con que el estudiante (considerado individualmente o en grupo) se enfrenta a su específica tarea de estudio.

2. **Pronosticar** las consecuencias que, en orden al aprendizaje académico o a la formación cultural, cabe esperar del influjo de estos hábitos, independientemente de la incidencia de otras variables.

3. **Actuar**, a partir del diagnóstico, en la dirección adecuada, para modificar o favorecer la adquisición de determinados hábitos con criterios de eficiencia.

**5.16.2.3 Evaluación clínica**

Inventario Multifásico de personalidad de Minnesota-2 (MMPI-2).

**Ficha técnica**

**Nombre:** Cuestionario Multifásico de Personalidad de Minnesota (MMPI-2).

**Nombre original:** Minnesota Multiphasic Personality Inventory-2.

**Autor:** Hathaway, S.R. & Mckinley, J.C.
**Procedencia:** University of Minnesota, Minneapolis. Publicado por University Of Minnesota Press.

**Adaptación española:** Ávila-Espada, A. y Jiménez Gómez, F.

**Aplicación:** individual y colectiva.

**Duración:** variable, de 60 a 90 minutos.

**Edad:** adultos (19-65 años).

**Finalidad:** Evaluación de varios factores o aspectos de la personalidad a través de tres grupos de escalas: básicas, de contenido y suplementarias. Contiene también un grupo de escalas referentes a la validez, y otras adicionales como las subescalas de Harris-Lingoes.

**Propósito descripción general**

El Inventario Multifásico de Personalidad de Minnesota (MMPI-2) es un test de amplio espectro diseñado para evaluar un gran número de patrones de personalidad y trastornos emocionales. Puede aplicarse individual o grupalmente. Se requiere un nivel de comprensión lectora de 2º de ESO, así como un nivel satisfactorio de cooperación y de compromiso para responder al Cuestionario completo. El test proporciona controles internos en el caso de que estos requisitos generales no se satisfagan.

**5.16.2.4 Evaluación de la inteligencia**

FACTOR “g” 2 y 3. Tests de Factor “g”, Escalas 2 y 3.

**Ficha técnica**

**Nombre original:** Culture Fair Intelligence Tests.

**Autor:** Cattell, R.B. & Cattell, A.K.S.

**Procedencia:** Institute for Personality and Ability Testing, Champaign, Illinois, USA.

**Adaptación española:** Cordero, A., De la Cruz, Mª V., González, M. y Seisdedos, N.

**Baremación:** Diversas muestras de escolares y adultos.

**Descripción general**
Las investigaciones sobre educación han demostrado frecuentemente que la inteligencia es un importante factor para predecir los resultados académicos, pero también se ha descubierto que con la inclusión de algunos factores de personalidad y motivación en las baterías, el nivel de exactitud de la predicción mejora notablemente.

Los test de Factor “g” constituyen instrumentos de gran utilidad para evaluar la inteligencia. Hay una serie de situaciones en que su empleo resulta muy recomendable.

- Averiguar si las realizaciones del sujeto son las que cabe esperar de su inteligencia, facilitando así la identificación de posibles problemas emocionales o de aprendizaje.
- Determinar el potencial de un candidato para realizar tareas en las que esté implicada la aptitud cognitiva.

5.16.2.5 Cuestionario de valores personales. (Evaluación de la motivación y otros factores)

Survey of Personal Values (SPV).

Ficha técnica

**Nombre original:** Survey of Personal Values (SPV)

**Autor:** Gordon, L.V.

**Procedencia:** Science Research Associates, Inc. (Chicago)

**Adaptación española:** Seisdedos, N.

**Ámbito de aplicación:** Adolescentes y adultos.

**Finalidad:** Medida del grado o intensidad relativa de cada uno de los seis valores personales evaluados. Los valores medidos por el SPV son:

- Practicidad (P, de “Practical Mindedness”)
- Resultados (A, de “Achievement”)
- Variedad (V, de “Variety”)
- Decisión (D, de “Decisiveness”)
- Orden y método (O, de “Orderliness”)
- Metas o claridad de objetivos a conseguir (G, de “Goalorientation”)
Baremación: Muestras de adolescentes y adultos españoles y de adultos argentinos.

Descripción general

(Extraído del Manual SPV, 2010, 7-8)

“Los valores pueden constituir un medio para determinar lo que los sujetos hacen y cómo lo hacen; muchas de sus decisiones inmediatas, así como su planes a largo plazo, están influidas, consciente o inconscientemente, por el sistema de valores que adopten. La satisfacción personal depende en gran medida del grado en que los valores encuentren expresión en la vida diaria. (...) Una forma de medir los valores individuales es determinar la importancia relativa que dan los sujetos a varias actividades”.

Con los tests descritos anteriormente se pretende medir los factores y/o dimensiones reseñados en la tabla 77.

<table>
<thead>
<tr>
<th>TIPO DE PRUEBA APLICADA</th>
<th>SINTESIS DE RASGOS/FACTORES ANALIZADOS</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>IHE</td>
<td>Estrategias de estudio.</td>
</tr>
<tr>
<td>SPV</td>
<td>Practicidad, resultados, variedad, decisión…</td>
</tr>
<tr>
<td>FACTOR “g” 2 y 3.</td>
<td>Aptitudes cognitivas.</td>
</tr>
<tr>
<td>MMPI-2</td>
<td>Factores clínicos de personalidad.</td>
</tr>
<tr>
<td>BFQ</td>
<td>Energía, afabilidad, tesón…</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Tabla 77: Distintos tests y variables analizadas.

Dada la ingente cantidad de datos que se espera obtener con estos instrumentos, la baremación y análisis estadístico de dichos datos se realizarán por procedimientos de lectura óptica y mecánicos especializados, independientemente del tratamiento a que tales datos se sometan posteriormente en los distintos estudios previstos en el diseño metodológico.

5.16.3 Cuestionarios

Se define el cuestionario (Rodríguez Gómez y otros, 1996) como una forma de encuesta caracterizada por la ausencia de entrevistador. Para Sampieri y otros (2010, 196) “Un cuestionario consiste en un conjunto de preguntas respecto a una o más variables a medir o evaluar”*(cursiva en el original), siendo, para estos mismos autores, uno de los instrumentos más utilizados en la recolección de datos. Esta modalidad, como procedimiento de recogida de datos, permite abordar problemas de forma exploratoria, sondeando opiniones, por lo que no es un instrumento adecuado para tratar temas con cierta profundidad. En síntesis, un cuestionario
es para McMillan y otros (2011) una de las distintas y variadas formas con las que obtener información.

El doble objetivo que se persigue con un cuestionario (Rodríguez Gómez y otros, 1996), es dar la posibilidad a todos los sujetos de responder a aquellas cuestiones que pueden proporcionar los datos que necesita el investigador para poder argumentar, razonablemente, sobre el/los problema/s de estudio planteado. Desde esta perspectiva el diseño, la estructura y la elaboración de este instrumento adquiere una especial relevancia y para cuya construcción algunos autores (Buendía y otros, 2010) sugieren una serie de funcionalidades como, por ejemplo, contener suficientes preguntas para que queden reflejados todos los aspectos importantes según el propósito de la encuesta; en cualquier caso, datos de identificación y clasificación (edad, estado civil…), controlando, especialmente, la adecuación del tipo de preguntas, el orden y la distribución. Bisquerra y otros (2009), apuntan la necesidad y conveniencia de redactar una presentación que especifique el objetivo de la investigación y qué se pretende con dicha investigación. McMillan y otros, (2011), por su parte, proponen evitar las preguntas con dos objetivos, prestando especial atención a la redacción de ítems, que deberían ser claros, cortos y sencillos, evitando, además, que estos sean negativos o con términos sesgados y, por último, y no menos importante, considerar la pertinencia o no de las preguntas.

Sampieri y otros (2010) proponen en la elaboración de un cuestionario el proceso general que se muestra en la figura 27.

Comentamos en otro apartado que el cuestionario utilizado (denominado Biodata), es un instrumento estandarizado de tipo autodescriptivo para la recogida de datos, fundamentalmente de tipo biográfico, por lo que se ajusta complementariamente bien al diseño de nuestra investigación como soporte de datos básicos y adicionales del resto de instrumentos estandarizados descritos anteriormente. Hemos adaptado, no obstante, una parte del mismo (apartado sobre utilización de las NNTT) del cuestionario realizado por García-Valcárcel y Tejedor (2005) por ajustarse suficientemente a los objetivos perseguidos, concretamente en esta área. A continuación se describen las distintas secciones que componen el cuestionario y los principales objetivos que con tales secciones se pretende.
Secciones de recogida de información del cuestionario y principales objetivos

Sección: Identificación del cuestionario para codificación y clasificación de datos

CUESTIONARIO BIODATA Ref.:

Sección: Información de la finalidad del estudio y el cuestionario como instrumento.

Este cuestionario pretende recabar información relacionada con la oposición que estás preparando con el fin de obtener una serie de datos que facilite un perfil general de las personas que han optado por este tipo de estudios. Con los datos obtenidos se realizarán distintos estudios que faciliten una mejor comprensión de aquellas posibles dificultades a las que, generalmente, se ven enfrentando este tipo de alumnos. Toda la información facilitada está sometida, por ley (LO 15/1999), a la protección de datos, por lo que queda garantizada la privacidad de los mismos.

Por favor, marca con una X las distintas cuestiones planteadas procurando no omitir ninguna respuesta.

Gracias por tu colaboración.

Sección: Datos personales.

Objetivo/s: Recoger datos relacionados con variables de tipo control y contextual estimadas como relevantes o altamente relevantes para el estudio.

1. DATOS PERSONALES Y DE RESIDENCIA

   Nombre y apellidos: .............................................................................................................................

   Hombre □    Mujer □


   ¿Te has independizado familiarmente?   Si □   No □

   - Si tu respuesta anterior es afirmativa:
   - ¿Vives con tu pareja? □   ¿Con amigos? □   Otras circunstancias □

   Estado civil    Casado/a □    Soltero/a □    Pareja estable □    No tengo pareja □

   ¿Tienes hijos?   Si □   No □

   ¿Qué distancia aproximada hay desde tu residencia habitual al centro de formación?:

   Menos de 1 km □   1 a 10 km □   11 a 20 □   21 a 30 □   más de 30 km □
Sección: Historial laboral

Objetivo/s: Recopilar información relacionada con la actividad laboral, actual o pasada, así como la experiencia y categoría profesional. Si bien se especifican en los distintos estudios, los objetivos previstos son, entre otros, contrastar los datos obtenidos con la posible dependencia-independencia familiar, grado de autonomía económica, tiempo dedicado al estudio, posible influencia en el rendimiento…

2. HISTORIAL LABORAL.

¿Trabajas actualmente?: Sí ☐ No ☐ No he tenido ningún trabajo. ☐

En caso de que la respuesta anterior sea afirmativa, señala si es:

Jornada completa ☐ Media jornada ☐ Turnos ☐ Otras circunstancias ☐

¿Cuántas horas puedes dedicarle diariamente al estudio, para preparar esta oposición? (Sin incluir las horas que asistes a clases presenciales):

0 1 2 3 4 5 >5

Experiencia Laboral. (Aunque actualmente no trabajes, por favor, cumplimenta estos datos)

En el mismo trabajo: 6 meses ☐ 1 año ☐ 2 años ☐ más de 3 años ☐

¿En cuántas empresas has trabajado?: 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ más de 5 ☐

Categoría profesional:

Indica aquel puesto o cargo en el que has permanecido por más tiempo.

☐ Directivo ☐ Técnico/a

☐ Mando intermedio ☐ Trabajador/a de baja cualificación

☐ Trabajador/a cualificado/a ☐ Otras categorías
Sección: Historial académico

Objetivo/s: Recoger información sobre el nivel de estudios alcanzado, repetición de cursos, percepción que sobre esta circunstancia se tiene o posible alcance o influencia en etapas de estudio posteriores relacionadas, a su vez, con las estrategias de estudio adquiridas o puestas en práctica por el alumno durante su preparación.

3. HISTORIAL ACADÉMICO.

Titulación Académica (En su caso, último curso completo que has realizado):

- Graduado escolar
- E.S.O.
- F.P. I
- F.P. II
- F.P. Ciclo G. Medio
- F.P. Ciclo G. Superior
- B.U.P
- C.O.U
- Bachillerato
- Diplomatura
- F.P. Ciclo G. Superior
- Ingenier./arquitecture
- Grado
- Doctorado

¿Has repetido curso en alguna ocasión?:

- Sí
- No

Si tu respuesta anterior es afirmativa ¿cuántos cursos?:

- 1 Curso
- 2 Cursos
- Más de dos cursos

La repetición de algún curso se debió, según tu criterio, a:

- Bajo rendimiento escolar
- Problemas personales
- Otras circunstancias

En cuanto a las calificaciones académicas que obtuviste durante tu etapa escolar, podría decirse, que:

- Eran justas porque estudiaba solo lo necesario para superar exámenes y cursos.
- A veces no eran justas ya que, generalmente, me esforzaba para obtener buenas notas.
- Al margen de las calificaciones que obtenía, no encontraba mucho sentido a lo que estudiaba

Evalúa el nivel de satisfacción de tu etapa escolar (máxima puntuación (3), mínima puntuación (-3)):

<table>
<thead>
<tr>
<th>-3</th>
<th>-2</th>
<th>-1</th>
<th>0</th>
<th>1</th>
<th>2</th>
<th>3</th>
</tr>
</thead>
</table>

Evalúa el grado en el que te gustaba estudiar (máxima puntuación (3), mínima puntuación (-3)):

<table>
<thead>
<tr>
<th>-3</th>
<th>-2</th>
<th>-1</th>
<th>0</th>
<th>1</th>
<th>2</th>
<th>3</th>
</tr>
</thead>
</table>

En general, ¿Qué recuerdo tienes de tus profesores? (máxima puntuación (3), mínima puntuación (-3)):

<table>
<thead>
<tr>
<th>-3</th>
<th>-2</th>
<th>-1</th>
<th>0</th>
<th>1</th>
<th>2</th>
<th>3</th>
</tr>
</thead>
</table>

Evalúa el grado en el que consideras que los hábitos y técnicas de estudio que adquiriste en tu etapa escolar son eficaces (máxima puntuación (3), mínima puntuación (-3)):

<table>
<thead>
<tr>
<th>-3</th>
<th>-2</th>
<th>-1</th>
<th>0</th>
<th>1</th>
<th>2</th>
<th>3</th>
</tr>
</thead>
</table>
**Sección:** Experiencia como opositor

**Objetivos:** Recoger datos relacionados con los estudios que se realizan actualmente y el dominio percibido sobre dichos estudios como base a un posterior análisis sobre lo percibido y lo real, el papel de la experiencia y la perseverancia hacia el/los logro/s del/los objetivo/s.

### 4. EXPERIENCIA COMO OPOSITOR.

¿Cuánto tiempo llevas preparando esta oposición?: *(El tiempo está indicado en meses)*

- Menos de 6 meses □
- 6 a 9 □
- 9 a 12 □
- 12 a 18 □
- 18 a 24 □
- Más de 24 □

¿Te has presentado en alguna otra ocasión a esta oposición concretamente?:

- Sí □
- No □

Si la respuesta anterior es **afirmativa** ¿Qué prueba/s no superaste en la última convocatoria?:

- Pruebas físicas □
- Psicotécnicos □
- Conocimientos □
- Inglés □
- Ortografía □
- Entrevista Personal □

Señala el **dominio que crees tener, actualmente**, de los diferentes temas y pruebas que comprende esta oposición *(máxima puntuación (3), mínima puntuación (-3))*

<table>
<thead>
<tr>
<th>Pruebas físicas</th>
<th>-3</th>
<th>-2</th>
<th>-1</th>
<th>0</th>
<th>1</th>
<th>2</th>
<th>3</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Psicotécnicos</td>
<td>-3</td>
<td>-2</td>
<td>-1</td>
<td>0</td>
<td>1</td>
<td>2</td>
<td>3</td>
</tr>
<tr>
<td>Conocimientos temario</td>
<td>-3</td>
<td>-2</td>
<td>-1</td>
<td>0</td>
<td>1</td>
<td>2</td>
<td>3</td>
</tr>
<tr>
<td>Inglés</td>
<td>-3</td>
<td>-2</td>
<td>-1</td>
<td>0</td>
<td>1</td>
<td>2</td>
<td>3</td>
</tr>
<tr>
<td>Ortografía</td>
<td>-3</td>
<td>-2</td>
<td>-1</td>
<td>0</td>
<td>1</td>
<td>2</td>
<td>3</td>
</tr>
</tbody>
</table>

¿Te has presentado a alguna otra oposición?:

- Sí □
- No □

Si la respuesta anterior es **afirmativa**, ¿guardaba relación con las FF.y CC de Seguridad del Estado?

- Sí □
- No □
Sección: Nuevas tecnologías

Objetivo: Recabar información sobre conocimientos y utilización de las NNTT como dato relevante para analizar la actitud hacia las TIC como recurso de aprendizaje.


<table>
<thead>
<tr>
<th>5. NUEVAS TECNOLOGÍAS.</th>
<th>Conocimientos sobre tecnología de la información y la comunicación (TIC)(*)</th>
<th>1</th>
<th>2</th>
<th>3</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1. Manejo de las ventanas del sistema operativo</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>2. Trabajo con archivos y carpetas</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>3. Instalación de software</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>4. Mantenimiento del ordenador</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>5. Edición de tablas e imágenes</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>6. Procesador de texto</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>7. Sistemas avanzados de búsqueda de información</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>8. Utilización de equipos de audio</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>9. Autonomía técnica con los equipos</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>10. Acceso y navegación por Internet</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>11. Conocimiento sobre buscadores</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>12. Obtención de recursos de Internet</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>13. Utilización de foros</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>14. Utilización del ordenador para tareas de estudio</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>15. Utilización del ordenador especialmente como elemento de ocio, entretenimiento…</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

(*) TIC: Tecnologías de la información y de la comunicación.
Los distintos tipos de variables utilizadas en el estudio se recogen en la tabla 78.

<table>
<thead>
<tr>
<th>ÁREAS</th>
<th>TIPO DE VARIABLE</th>
<th>ITEMS</th>
<th>ESCALA</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>IDENTIFICADORES</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>PERSONALES</td>
<td>Sexo</td>
<td>Sexo (Género)</td>
<td>Categórica</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Edad</td>
<td>Edad</td>
<td>Ordinal</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Ind. familiar</td>
<td>¿Te has independizado familiarmente?</td>
<td>Categórica</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Vive</td>
<td>Si es afirmativo:</td>
<td>Categórica</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Estado.civil</td>
<td>Estado Civil</td>
<td>Categórica</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Hijos</td>
<td>¿Tiene hijos?</td>
<td>Categórica</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Distancia</td>
<td>Distancia aproximada. al centro de formación</td>
<td>Ordinal</td>
</tr>
<tr>
<td>HISTORIAL</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>LABORAL</td>
<td>Trabajo.actual</td>
<td>¿Trabajas actualmente?</td>
<td>Categórica</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Jornada</td>
<td>En caso afirmativo…</td>
<td>Categórica</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Horas de estudio</td>
<td>Horas diarias de estudios</td>
<td>Numérica</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Antigüedad</td>
<td>Experiencia laboral en el mismo trabajo</td>
<td>Ordinal</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>trabajo</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Número de</td>
<td>En cuántas empresas ha trabajado</td>
<td>Numérica</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>empresas</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Categoría</td>
<td>Categorías profesional (máxima y tiempo)</td>
<td>Categórica</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Titulación</td>
<td>Titulación académica máxima alcanzada</td>
<td>Categórica</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>académico</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Repetidor de</td>
<td>Ha repetido algún curso</td>
<td>Categórica</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>curso</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Cuantas veces</td>
<td>Si es afirmativo, número de veces</td>
<td>Numérica</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Motivo</td>
<td>La repetición se debió a:</td>
<td>Categórica</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Calificaciones(*)</td>
<td>Percepción sobre las calificaciones obtenidas</td>
<td>Categórica</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Satisfacción</td>
<td>Grado de satisfacción con la experiencia escolar</td>
<td>Numérica</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>escolar(*)</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Técnic.de estudio</td>
<td>Hábitos, estrategias de estudio adquiridas</td>
<td>Numérica</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>(*)</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>EXPERIENCIA</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>COMO</td>
<td>Tiempo</td>
<td>Tiempo preparando oposición (meses)</td>
<td>Ordinal</td>
</tr>
<tr>
<td>OPOSITOR</td>
<td>Ya presentado</td>
<td>Experiencia en una oposición concreta</td>
<td>Categórica</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>No superó.</td>
<td>Pruebas no superadas</td>
<td>Categórica</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Pruebas físicas</td>
<td>Dominio actual (percepción) pruebas físicas</td>
<td>Numérica</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Psicotécnicos</td>
<td>Dominio actual (percepción) psicotécnicos</td>
<td>Numérica</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Conocimien.</td>
<td>Dominio actual (percepción) conocimientos</td>
<td>Numérica</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>temario</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Inglés</td>
<td>Dominio actual (percepción) inglés</td>
<td>Numérica</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Ortografía</td>
<td>Dominio actual (percepción) ortografía</td>
<td>Numérica</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Entrevista</td>
<td>Dominio actual (percepción) entrevista personal</td>
<td>Numérica</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>personal</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Otra oposición</td>
<td>Presentado a otro tipo de oposición</td>
<td>Categórica</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>FF.CC. S. del</td>
<td>si es afirmativo: FF.CC.Seguridad</td>
<td>Categórica</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Estado</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>PERSPECTIVAS</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>NNTT</td>
<td>Otra oposición</td>
<td>Se plantea otra oposición en el futuro</td>
<td>Categórica</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>futuro</td>
<td>Todas las variables</td>
<td>Numérica</td>
</tr>
</tbody>
</table>

*Tabla 78: Distintos tipos de variables utilizadas en el cuestionario.*

(*) Estos datos se recogen, particularmente, para realizar contrastes con algunos de los datos obtenidos en determinadas categorías del estudio cualitativo.
5.17 ESTUDIO PILOTO

El estudio o prueba piloto tiene por objetivo detectar cualquier posible error de comprensión o interpretación en los instrumentos que se han de utilizar en la recogida de datos (Buendía y otros, 2010), particularmente si estos instrumentos han sido elaborados por el propio investigador. Ante las posibles deficiencias e inconvenientes que pudieran presentar los instrumentos de medida Rodríguez Gómez y otros (1996, 187) estiman la conveniencia de realizar este tipo de pruebas previas “(…) bien mediante estudios piloto bien mediante ensayos más informales con sujetos de parecidas características a los que se utilizarán en el estudio”.

Desde esta perspectiva, McMillan y otros (2011) recomiendan un estudio piloto de los cuestionarios antes de emplearlos en el estudio definitivo. En la investigación que nos ocupa, hemos considerado la necesidad de aplicar dicho estudio piloto a alguno de los instrumentos diseñados (tabla 79). Tal es el caso del cuestionario que hemos denominado Biodata y que por las modificaciones que hemos incluido (sección de NNTT) se ha considerado conveniente aplicar dicho cuestionario a una muestra aleatoria con características similares a los sujetos del estudio. Este estudio se ha aplicado sobre una muestra superior a veinticinco sujetos habilitando espacios concretos para realizar, si procedía, anotaciones sobre las deficiencias encontradas. El mismo procedimiento hemos seguido para refinar las pruebas objetivas (pretest-postest) aplicadas en el estudio de rendimiento cuasiexperimental, habiendo cumplido las premisas que Sampieri y otros (2010, 185) consideran necesarias sobre estos procedimientos previos, y por los que “(…) el instrumento de medición preliminar se modifica, ajusta y mejora”, por lo que consideramos que, en base a dichas pruebas piloto, se cumplen las condiciones adecuadas para poder aplicar los instrumentos con la fiabilidad y validez requeridas.

<table>
<thead>
<tr>
<th>INSTRUMENTOS</th>
<th>ESTUDIO PILOTO</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Cuestionario</td>
<td>sí</td>
</tr>
<tr>
<td>Pruebas objetivas de preevaluación y postevaluación (pretest/postest)</td>
<td>sí</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Tabla 79: Instrumentos sobre los que se han realizado sendas pruebas piloto.

Sampieri y otros (2010, 185) aconsejan que “(…) cuando la muestra sea de 200 o más se lleve a cabo la prueba piloto con entre 25 y 60 personas”. No siendo el caso de nuestra investigación cuya N es inferior a la muestra indicada por estos autores.
5.18 PRUEBAS OBJETIVAS. (PRETEST-POSTEST)

Para evaluar el rendimiento y posteriormente analizar la posible diferencia entre el grupo control y grupo experimental, se aplicará una prueba objetiva de conocimientos, tanto en la situación pre-tratamiento como en la post-tratamiento. Estas pruebas objetivas se cumplimentarán en el centro, en formato lápiz y papel y en las fechas previstas a tal efecto en el cronograma.

Las pruebas objetivas, denominadas como “informales” por Del Rincón y otros (1995, 141), a diferencia de las “formales” o estandarizadas “(…) son realizadas por el propio docente y pueden acomodarse mejor a los contenidos impartidos y a la situación de los alumnos”. Desde esta perspectiva se hace necesario elaborar dichas pruebas ajustadas a una serie de parámetros que justifiquen la validez y fiabilidad de la que gozan las pruebas estandarizadas. De entre los distintos modelos de pruebas objetivas de utilización más corriente, seleccionamos un formato de reconocimiento de la respuesta de elección múltiple (cuatro alternativas), toda vez que se ajustaban a la definición de rendimiento ya expuesta y particularmente porque para Del Rincón y otros (1995, 154) “Este tipo de ítems permite evaluar aspectos de memoria, comprensión, análisis, aplicación y valoración”. Aspectos que hemos considerado a la hora de elaborar los ítems, incidiendo particularmente en las dimensiones recordar (reconocer) y comprender siguiendo la clasificación que realizan sobre la revisión de la taxonomía de Bloom, Anderson y Krathwohl (2000) y que se recogen en la tabla 80.

| TIPOS DE ITEMS (TAXONOMÍA DE BLOOM) UTILIZADOS EN LAS PRUEBAS PRETEST Y POSTEST |
|-----------------------------------------------|-----------------------------|-----------------------------------------------|
| CATEGORÍA | RECORDAR | COMPRENDER |
| Descripción | Reconocer y traer a la memoria información relevante de la memoria de largo plazo | Habilidad de construir significado a partir de material educativo, con la lectura o las explicaciones del docente |


En las pruebas objetivas preparadas al efecto, hemos incluido el grado de dificultad en las cuestiones planteadas (tabla 81), como un factor discriminante. Este factor mide el posible grado de comprensión de los contenidos a través de cada ítem propuesto, ya que el factor recuerdo (reconocimiento) resulta escasamente discriminante toda vez que precede, necesariamente, a la respuesta (comprensión) según se aprecia en la figura 28.

58Dada la amplitud de definiciones e interrelaciones que existen para delimitar este concepto, (Cominetti y Ruiz 1997; Navarro, 2003; Vargas, 2007; Martín Ortega, 2008), a efectos de nuestra investigación definimos el rendimiento, como la diferencia en puntuaciones medias obtenidas a través de las pruebas pretest y postest.
Tabla 81: Items por grado de dificultad para la prueba de rendimiento.


Como se comentó anteriormente se realizó una prueba piloto (test-retest) con objeto de comprobar: a) su fiabilidad como consistencia interna y b) su fiabilidad como estabilidad temporal.

5.18.1 Fiabilidad como consistencia interna

Esta expresión de la fiabilidad se define desde el grado de semejanza u homogeneidad entre todos los ítems que componen el instrumento de medida. Por tanto, se estima la fiabilidad desde el grado de covariación-correlación compartida por el conjunto total de ítems, esto es: el grado en que los ítems correlacionan entre ellos. Cuando se trata de ítems dicotómicos (acierto/error) el estadístico más utilizado para la estimación de la fiabilidad es el alfa de Cronbach en una escala 0-1; donde la consistencia es aceptable (>,600) y es buena (>,800).
Se dispuso de una muestra aleatoria de 59 participantes entre los opositores matriculados en el centro. La tabla 82 muestra los resultados descriptivos de sus respuestas (1=acierto/0=error) a cada uno de los 50 ítems del cuestionario. La media se debe de interpretar como un índice de dificultad. Multiplicada por 100, representa el porcentaje de sujetos que acierta cada ítem. Como se observa el nivel de dificultad varía desde 0,14 (ítem 37) y 0,15 (ítems 28 y 31) considerados como difíciles hasta 0,76 (ítem 19) y 0,78 (ítem 46) que son los más fáciles. La mayoría, el 64%, se encuentra en niveles de dificultad media (0,30-0,70) que son los que maximizan la capacidad de discriminación del instrumento mejorando como consecuencia su fiabilidad. La media de la dificultad de los ítems es 0,384 con varianza 0,217. Por lo que instrumento en su globalidad se puede calificar como de entre dificultad media a media-alta. Con las puntuaciones (número de aciertos corregido el efecto del azar) la muestra alcanza una media de 19,19 ±8,54 bastante acorde con el nivel de dificultad comentado.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Ítem</th>
<th>Media</th>
<th>Desviación típica</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1</td>
<td>0,46</td>
<td>0,50</td>
</tr>
<tr>
<td>2</td>
<td>0,36</td>
<td>0,48</td>
</tr>
<tr>
<td>3</td>
<td>0,39</td>
<td>0,49</td>
</tr>
<tr>
<td>4</td>
<td>0,29</td>
<td>0,46</td>
</tr>
<tr>
<td>5</td>
<td>0,47</td>
<td>0,50</td>
</tr>
<tr>
<td>6</td>
<td>0,51</td>
<td>0,50</td>
</tr>
<tr>
<td>7</td>
<td>0,39</td>
<td>0,49</td>
</tr>
<tr>
<td>8</td>
<td>0,37</td>
<td>0,49</td>
</tr>
<tr>
<td>9</td>
<td>0,39</td>
<td>0,49</td>
</tr>
<tr>
<td>10</td>
<td>0,42</td>
<td>0,50</td>
</tr>
<tr>
<td>11</td>
<td>0,20</td>
<td>0,41</td>
</tr>
<tr>
<td>12</td>
<td>0,42</td>
<td>0,50</td>
</tr>
<tr>
<td>13</td>
<td>0,22</td>
<td>0,42</td>
</tr>
<tr>
<td>14</td>
<td>0,24</td>
<td>0,43</td>
</tr>
<tr>
<td>15</td>
<td>0,46</td>
<td>0,50</td>
</tr>
<tr>
<td>16</td>
<td>0,41</td>
<td>0,50</td>
</tr>
<tr>
<td>17</td>
<td>0,61</td>
<td>0,49</td>
</tr>
<tr>
<td>18</td>
<td>0,47</td>
<td>0,50</td>
</tr>
<tr>
<td>19</td>
<td>0,76</td>
<td>0,43</td>
</tr>
<tr>
<td>20</td>
<td>0,51</td>
<td>0,50</td>
</tr>
<tr>
<td>21</td>
<td>0,37</td>
<td>0,49</td>
</tr>
<tr>
<td>22</td>
<td>0,54</td>
<td>0,50</td>
</tr>
<tr>
<td>23</td>
<td>0,22</td>
<td>0,42</td>
</tr>
<tr>
<td>24</td>
<td>0,24</td>
<td>0,43</td>
</tr>
<tr>
<td>25</td>
<td>0,46</td>
<td>0,50</td>
</tr>
</tbody>
</table>
Tabla 82: Descriptivos de los ítems. Fiabilidad.

El método alfa de Cronbach de esta muestra de casos para estos 50 ítems del cuestionario ha dado como resultado un coeficiente de consistencia interna que puede calificarse de muy bueno: 0,869 (IC al 95%: 0,816 – 0,912) altamente significativo con p<,001 (F=7,29; 49 y 2842 gl; p=,000) que indica que el grado de fiabilidad del instrumento, desde esta perspectiva, es elevado.

No obstante, la tabla 83 muestra que hay varios ítems que presentan un índice de homogeneidad inverso (negativo) con la escala total, y que por tanto deben ser eliminados de la prueba y sustituidos por otros de contenido similar y/o con enunciados reformulados.
<table>
<thead>
<tr>
<th>Item</th>
<th>Correlación elemento-total corregida</th>
<th>Alfa de Cronbach si se elimina el elemento</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1</td>
<td>-0.450</td>
<td>0.880</td>
</tr>
<tr>
<td>2</td>
<td>0.529</td>
<td>0.863</td>
</tr>
<tr>
<td>3</td>
<td>0.608</td>
<td>0.861</td>
</tr>
<tr>
<td>4</td>
<td>0.640</td>
<td>0.861</td>
</tr>
<tr>
<td>5</td>
<td>0.774</td>
<td>0.858</td>
</tr>
<tr>
<td>6</td>
<td>0.653</td>
<td>0.860</td>
</tr>
<tr>
<td>7</td>
<td>0.489</td>
<td>0.863</td>
</tr>
<tr>
<td>8</td>
<td>-0.257</td>
<td>0.876</td>
</tr>
<tr>
<td>9</td>
<td>0.577</td>
<td>0.862</td>
</tr>
<tr>
<td>10</td>
<td>0.184</td>
<td>0.869</td>
</tr>
<tr>
<td>11</td>
<td>0.212</td>
<td>0.868</td>
</tr>
<tr>
<td>12</td>
<td>-0.558</td>
<td>0.881</td>
</tr>
<tr>
<td>13</td>
<td>0.407</td>
<td>0.865</td>
</tr>
<tr>
<td>14</td>
<td>0.576</td>
<td>0.862</td>
</tr>
<tr>
<td>15</td>
<td>-0.225</td>
<td>0.876</td>
</tr>
<tr>
<td>16</td>
<td>-0.017</td>
<td>0.881</td>
</tr>
<tr>
<td>17</td>
<td>0.251</td>
<td>0.867</td>
</tr>
<tr>
<td>18</td>
<td>0.673</td>
<td>0.860</td>
</tr>
<tr>
<td>19</td>
<td>0.161</td>
<td>0.869</td>
</tr>
<tr>
<td>20</td>
<td>0.802</td>
<td>0.857</td>
</tr>
<tr>
<td>21</td>
<td>0.544</td>
<td>0.862</td>
</tr>
<tr>
<td>22</td>
<td>-0.098</td>
<td>0.874</td>
</tr>
<tr>
<td>23</td>
<td>0.173</td>
<td>0.868</td>
</tr>
<tr>
<td>24</td>
<td>0.329</td>
<td>0.866</td>
</tr>
<tr>
<td>25</td>
<td>0.711</td>
<td>0.859</td>
</tr>
<tr>
<td>26</td>
<td>0.291</td>
<td>0.867</td>
</tr>
<tr>
<td>27</td>
<td>0.476</td>
<td>0.863</td>
</tr>
<tr>
<td>28</td>
<td>0.082</td>
<td>0.869</td>
</tr>
<tr>
<td>29</td>
<td>-0.250</td>
<td>0.875</td>
</tr>
<tr>
<td>30</td>
<td>0.155</td>
<td>0.869</td>
</tr>
<tr>
<td>31</td>
<td>0.110</td>
<td>0.869</td>
</tr>
<tr>
<td>32</td>
<td>0.594</td>
<td>0.861</td>
</tr>
<tr>
<td>33</td>
<td>0.559</td>
<td>0.862</td>
</tr>
<tr>
<td>34</td>
<td>0.511</td>
<td>0.863</td>
</tr>
<tr>
<td>35</td>
<td>-0.294</td>
<td>0.877</td>
</tr>
<tr>
<td>36</td>
<td>0.584</td>
<td>0.861</td>
</tr>
<tr>
<td>37</td>
<td>0.475</td>
<td>0.864</td>
</tr>
<tr>
<td>38</td>
<td>0.247</td>
<td>0.868</td>
</tr>
<tr>
<td>39</td>
<td>0.519</td>
<td>0.863</td>
</tr>
<tr>
<td>40</td>
<td>0.265</td>
<td>0.867</td>
</tr>
<tr>
<td>41</td>
<td>0.413</td>
<td>0.865</td>
</tr>
<tr>
<td>42</td>
<td>0.187</td>
<td>0.868</td>
</tr>
<tr>
<td>43</td>
<td>0.407</td>
<td>0.865</td>
</tr>
<tr>
<td>44</td>
<td>0.527</td>
<td>0.863</td>
</tr>
<tr>
<td>45</td>
<td>0.743</td>
<td>0.858</td>
</tr>
<tr>
<td>46</td>
<td>0.226</td>
<td>0.868</td>
</tr>
<tr>
<td>47</td>
<td>0.573</td>
<td>0.862</td>
</tr>
<tr>
<td>48</td>
<td>-0.026</td>
<td>0.872</td>
</tr>
<tr>
<td>49</td>
<td>0.571</td>
<td>0.862</td>
</tr>
<tr>
<td>50</td>
<td>0.520</td>
<td>0.863</td>
</tr>
</tbody>
</table>

**Tabla 83:** Descriptivos de los ítems. Homogeneidad.
Aplicados estos nuevos ítems al mismo grupo de sujetos, e incorporados a la matriz de datos, se repitió el análisis de la fiabilidad encontrando ahora que todos los ítems presentan índices de homogeneidad positivos. Este hecho ha provocado que en el análisis el resultado haya mejorado como era de esperar el valor del coeficientes alfa de Cronbach que ahora alcanza un nivel muy elevado: 0,928 (IC al 95%: 0,899 – 0,952) altamente significativo con p<,001 (F=9,75; 40 y 2320 gl; p=,000).

### 5.18.2 Fiabilidad como estabilidad temporal

Define la fiabilidad como el grado de estabilidad en el tiempo de las mediciones realizadas por el instrumento. Es decir evalúa el grado de semejanza de las puntuaciones de un test consigo mismo al repetir el proceso de medida. Por ello, el procedimiento más habitual es el denominado test-retest que consiste en aplicar la prueba dos veces a una misma muestra de sujetos con un periodo de tiempo entre ambas aplicaciones que no debe ser tan corto como para favorecer el recuerdo/aprendizaje ni tan largo como para permitir cambios en el constructo teórico que se pretende medir. El método estadístico de análisis es el denominado coeficiente de fiabilidad $R_{xx}$ calculado mediante la correlación entre las puntuaciones de ambas aplicaciones mediante Pearson o estadísticos alternativos (escala también de 0-1; estabilidad aceptable >,600 y buena >,800).

En nuestro caso, dadas la peculiaridades de la población, -que no deja de estudiar entre una y otra aplicación- y que además, pasada la prueba una primera vez, cabe considerar que haya buscado respuestas a las preguntas que no supo contestar, por lo que cabe esperar un incremento en el rendimiento de los sujetos. Si al menos podemos probar razonablemente, que ese incremento es similar en todos los casos, o en su mayoría, tendremos un buen indicio de la estabilidad de las puntuaciones (fiabilidad como estabilidad). En todo caso, el resultado esperado dadas las características de esta población, tiene que ser menor que el grado de consistencia de la prueba antes demostrado.

Con las puntuaciones de ambas aplicaciones, mediante al método correlacional de Pearson se ha obtenido un coeficiente de fiabilidad de 0,708 significativo con p<001 (p=.000) que indica un grado de estabilidad más que aceptable para este caso. Si se compara con el resultado obtenido mediante una alternativa (no-paramétrica) como es el coeficiente de Spearman, el resultado mejora ligeramente y apoya lo anterior: 0,722 (p=.000). Entendemos, pues, que queda suficientemente probada la fiabilidad del instrumento, tanto desde la perspectiva de consistencia como desde la de estabilidad.
5.19 PLATAFORMA INFORMÁTICA DE APOYO

Podemos definir una plataforma educativa como una herramienta pedagógica, generalmente de tipo virtual, que permite la interacción entre usuarios contribuyendo a los procesos de aprendizaje y enseñanza, bien como alternativa de dichos procesos, bien como herramienta complementaria de los mismos. El uso de plataformas virtuales para la enseñanza y el entrenamiento ha crecido de forma exponencial (Monguet y otros, 2006). La irrupción y aplicación de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje, unido a cambios en los modelos pedagógicos se han venido materializando en lo que ha venido a denominarse entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje (EVEA) generalmente basados en protocolos www.

Para Boneu, (2007,40-41) una plataforma educativa debería reunir una serie de características básicas e imprescindibles como:

- **Interactividad:** cuya finalidad es conseguir que la persona que está usando la plataforma tenga conciencia de que es el protagonista de su formación
- **Flexibilidad:** entendida ésta como un conjunto de funcionalidades que permitan una adaptación fácil de contenidos y estilos pedagógicos en la organización donde se quiere implantar.
- **Escalabilidad:** sería la capacidad de la plataforma de funcionar igualmente con un número pequeño o grande de usuarios.
- **Estandarización:** que permita utilizar cursos o materiales realizados por terceros, y que, a su vez, permita el seguimiento del comportamiento de los estudiantes dentro del curso.

Son muchas las plataformas estandarizadas que en la actualidad reúnen total o parcialmente estos y otros muchos requisitos (Claroline, ILIAS, Bazaar, Dokeos, Sakai…) no obstante, por nuestra experiencia trabajando durante los últimos años con modelos mixtos de enseñanza, hemos utilizado la plataforma Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment), toda vez que se ajusta a las necesidades y planteamientos pedagógicos de un proyecto diseñado y desarrollado desde un modelo constructivista que permite realizar todas las actividades pedagógicas relacionadas con la transmisión, distribución de contenidos y materiales que se necesitan para llevar a cabo las actividades de una o varias materias bajo este modelo pedagógico.
5.19.1 La plataforma Moodle

Moodle es una plataforma educativa modular de propósito general nacida hacia el año 2002 y orientada al aprendizaje colaborativo. El pilar de esta plataforma es, por lo tanto, un conjunto de herramientas que son puestas a disposición del alumno y cuya finalidad es compartir el esfuerzo. Moodle es, a día de hoy, la plataforma más extendida y con mayor proyección del mercado gracias, sobre todo, a su modularidad. Su administración es bastante completa sobresaliendo particularmente en la estrategia de permisos (roles) que permite atomizar la lógica de acceso a los recursos sin renunciar a la sencillez. Al mismo tiempo la ergonomía y accesibilidad de la aplicación permite su utilización de forma relativamente intuitiva.

5.19.2 Utilización de la plataforma informática como medio y recurso de aprendizaje

Los medios tecnológicos son simplemente recursos, más o menos útiles, en función de una serie de planteamientos rigurosos basados en premisas del tipo: ¿qué se quiere hacer? (objetivos), ¿con qué se quiere hacer? (recursos), y finalmente ¿cómo se va a hacer?: (metodología). En este sentido Barberà y otros (2004, 85) inciden en la necesaria adecuación y selección de recursos, guiados metodológicamente en base a los objetivos de aprendizaje previstos. En la figura 29 se muestra gráficamente el proceso propuesto por estos autores.
Capítulo 5  Metodología de la investigación

Para llevar a cabo nuestra investigación hemos intentado contestar a estas y otras cuestiones relacionadas a lo largo del presente capítulo. Así, para el uso eficiente de la plataforma y los recursos de los que se dotó a la misma y puestos a disposición de los sujetos del grupo experimental durante el tiempo que durara la investigación, se diseñó un breve programa inicial de presentación y explicaciones técnicas sobre el uso de dicha plataforma (posibilidades, opciones, soporte…) y el contenido de los recursos didácticos que podrían utilizar discrecionalmente sin límite de tiempo según su criterio. Estas sesiones informativas -en distintos días y horas, dos semanas antes de facilitar el acceso a la plataforma- eran de carácter voluntario (dado que la propia asistencia, de alguna manera, servía inicialmente al menos, como un indicador, tanto del posible interés que suscitaba la experiencia, cuanto de los hipotéticos conocimientos sobre TIC del grupo experimental). En estas sesiones se ponía a su disposición el soporte técnico necesario para que la utilización de la plataforma fuera fluida en todo
momento. Los recursos didácticos de apoyo al aprendizaje estaban contenidos en un paquete estandarizado (Programa Integral de Estudio PIDE), compuestos por una serie de herramientas interactivas e interrelacionadas cuya finalidad se describe brevemente a continuación y que igualmente les fueron explicados de forma práctica a los sujetos asistentes a estas sesiones formativas-informativas.

Programa interactivo y audiovisual de Estrategias y técnicas de estudio. Compuesto por una serie de vídeos y ejercicios interactivos relacionados con la adquisición de distintas estrategias de aprendizaje, memorización, utilización de materiales, tipos de pruebas…

Sistema de Autoevaluación sobre conocimientos previos. Programa que permite realizar una autoevaluación de los conocimientos que el sujeto considera puede tener sobre los contenidos teóricos del temario.

Sistema de Evaluación con pruebas objetivas sobre conocimientos. Programa que permite contrastar la autoevaluación con los conocimientos reales a través de distintas pruebas objetivas de los distintos temas autoevaluados.

Sistema orientativo sobre pautas temporales en los repasos de temas. Programa que facilita unas pautas temporales estimativas de repasos de temas en función de la dificultad y el tiempo de cadencia entre repasos.

Sistema de creación y repasos selectivos y discriminatorios de ítems. Base de datos interactiva en función de distintos criterios de selección que permite repasar y evaluar conocimientos sobre pruebas objetivas relacionadas con los distintos temas del programa de estudios.

Estos recursos podrán ser utilizados de forma voluntaria por el alumno en todo momento -dado el carácter abierto de la plataforma informática y el acceso a dichos recursos continuamente disponibles- lo que, en la práctica conlleva, implicitamente, un sistema de autorregulación -al que nos hemos referido en otras ocasiones- cuanto a qué recursos utilizar, cuándo utilizarlos y cómo utilizarlos. Se realizará posteriormente un seguimiento de la frecuencia con la que cada sujeto accede a la plataforma y a cada herramienta en particular; estos datos nos permitirán realizar una serie de estudios con distintas variables tal y como se ha indicado en apartados precedentes. Igualmente la frecuencia en la utilización de los recursos informáticos y los resultados obtenidos en la prueba postest serán tratados estadísticamente para comprobar si existen diferencias en el rendimiento entre el grupo control y el grupo experimental y si las posibles diferencias de rendimiento -en el caso de resultar significativas- se deben inequívocamente a la aplicación de la metodología b-learning utilizada.
En el diseño metodológico de la experiencia \textit{b-learning} se utilizarán intencionalmente recursos de tipo asíncronos, toda vez que uno de los objetivos de la investigación consistirá en comprobar la actitud hacia las TIC como sistema de estudio autónomo. Si bien inicialmente se consideró la posibilidad de introducir sesiones de videoconferencias complementarias, (serían los mismos profesores presenciales con los que están en clase habitualmente quiénes las impartirían) se desestimó esta opción por entender que introduciríamos un elemento que provocaría una cierta directividad en un proceso que pretendíamos, para los fines de nuestra investigación, eminentemente autorregulado como proceso de aprendizaje.

Por último, y dado el interés y la necesidad de controlar, en la medida de lo posible, variables extrañas, se ha facilitado a todos los sujetos del grupo experimental un lector de USB (figura 30) y una tarjeta personalizada (figura 31) con sus correspondientes claves particulares, lo que en cierto modo garantizará que, en principio (al menos que presten sus claves personales (DNI) a otros sujetos), solamente ellos accederán a estos recursos lo que permitirá dotar, consecuentemente, de mayor fiabilidad y validez los datos obtenidos.

\textbf{Figura 30: Lector de USB} \hspace{1cm} \textbf{Figura 31: Tarjeta personalizada}
TERCERA PARTE:

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
CAPÍTULO 6
RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

6.1. Muestra .......................................................................................................................... 433
6.2. Estudio exploratorio ....................................................................................................... 443
6.3. Estudio descriptivo ......................................................................................................... 471
6.4. Estudio cuasiexperimental ............................................................................................. 490
6.5. Estudio cuasiexperimental. Síntesis ................................................................................ 513
6.6. Estudio Inventario de Hábitos de Estudio (IHE) .............................................................. 520
6.7. Estudio Inventario Hábitos de Estudio (IHE). Síntesis .................................................... 535
6.8. Estudio de análisis cluster ............................................................................................ 540
6.9. Estudio de análisis cluster. Síntesis .............................................................................. 544
6.10. Estudio cualitativo ........................................................................................................ 546
6.11. Categoría: Autoconcepto como estudiante (AE) ......................................................... 553
6.12. Categoría: Aspectos prácticos del estudio (AP) .......................................................... 557
6.13. Categoría: Estudiar de adulto, características (EA) .................................................... 565
6.15. Categoría: Ayudas, apoyo en el estudio. (AA) ............................................................. 584
6.16. Categoría: Uso de las tecnologías (UT) ...................................................................... 592
6.17. Categoría: Realización de sesiones de estudio (RS) ..................................................... 601
6.18. Categoría: Transferencias de hábitos escolares (TH) .................................................... 612
CAPÍTULO 6
RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

En este capítulo vamos a describir los resultados obtenidos del análisis de los datos extraídos de los diferentes estudios previstos y cuya fundamentación, objetivos y diseño metodológico se expusieron en el capítulo anterior.

El diseño multimétodo que hemos considerado como el más adecuado para los objetivos de la investigación, incluye los siguientes estudios:

- Estudio exploratorio.
- Estudio descriptivo.
- Estudio cuasiexperimental.
- Estudio intragrupo. Umbrales mínimos de rendimiento.
- Estudio sobre hábitos y técnicas de estudio.
- Estudio de análisis cluster.
- Estudio cualitativo (entrevistas semiestructuradas).

Se plantearán en cada uno de los estudios sendas explicaciones del/los procedimiento/s utilizado/s, tanto para los datos cuantitativos -en los estudios correspondientes-, como para los cualitativos. En el capítulo cinco se expusieron los aspectos técnicos y metodológicos de los instrumentos previstos en la recogida de datos y las herramientas informáticas utilizadas para el análisis de dichos datos, por lo que haremos alusión, cuando se estime necesario, a los distintos apartados de dicho capítulo.

6.1 MUESTRA

6.1.2 Descripción de la muestra

La muestra con la que se ha trabajado para este estudio está compuesta por 146 opositores. Se trata, como se justificó metodológicamente en el capítulo cinco, de una muestra "por conveniencia" dado que se ha seleccionado a los sujetos por su accesibilidad, disponibilidad y adecuación a los distintos objetivos de la investigación. A pesar de tratarse de una muestra no probabilística, refleja adecuadamente la situación de la población objeto de estudio, tal y como se expuso, igualmente, en distintos apartados del mencionado capítulo cinco.
6.1.3 Estudio de los resultados obtenidos

La muestra del estudio está compuesta por un 72,6% de varones que se constituyen como mayoría estadísticamente significativa con $p<0,001$ ($\chi^2= 29,836; 1$ gl; $p=0,000$) frente al 27,4% (40) restante de mujeres. Ver tabla 84 y gráfico 14.

La edad media de esta muestra de opositores es de $24,39 \pm 3,21$ años (IC al 95%: $23,86 - 24,92$) en un rango 18-30 años. La distribución tiene tendencia hacia la asimetría ($As=-0,105$) presenta una altura inferior a la normal ($K=-1,052$) tendiendo hacia una distribución uniforme por lo que se aleja con $p<0,01$ del modelo normal de Gauss (ver gráfico 15) según el test de bondad de ajuste ($p=0,001$). Por géneros, mientras los hombres tienen una edad media de 24,54 años (d.t. $\pm 3,15$) las mujeres la tienen ligeramente menor 24,00 años (d.t. $\pm 3,90$) siendo una diferencia que no presenta significación estadística con $p>0,05$ ($T=0,90; 144$ gl; $p=369$ bilateral) (tabla 84 y gráfico 15).

Respecto del estado civil, un 13% no lo han indicado. Un 38,2% están solteros, más un 5,3% que están sin pareja, frente a un 34,4% que tienen pareja estable y un 9,2% que están casados; de tal manera que si les agrupamos en la dicotomía tener o no pareja, en este sentido la muestra se reparte al 50% entre ambas opciones (tabla 84). Comparando por género, a pesar de que parece haber mayoría de hombres sin pareja (53,9%) y de mujeres que sí la tienen (57,9%) la diferencia no alcanza significación estadística con $p>0,05$. Asimismo, la inmensa mayoría (92,1%) no tienen hijos, algo que es estadísticamente significativo con $p<0,001$ ($\chi^2= 80,842; 1$ gl; $p=0,000$) (tabla 84). No tienen hijos, el 89,5% de los hombres y el 97,4% de las mujeres, diferencia que no es significativa con $p>0,05$. Ver tabla84.

No están independizados familiarmente el 70,2% que son mayoría significativa con $p<0,001$ ($\chi^2= 18,561; 1$ gl; $p=0,000$) ver tabla 84 y gráfico 16, frente al 29,8% que responde que sí lo está. Comparando entre sexos, no están independizados el 71,1% de los varones y el 68,4% de las mujeres, no siendo una diferencia significativa con $p>0,05$.

Mientras que con respecto a la forma en que viven, un 59,29% lo hace en pareja (gráfico 17) que es mayoría significativa con $p<0,001$ ($\chi^2= 59,842; 2$ gl; $p=0,000$), ver tabla 84, estando equilibrado entre hombres (60,5%) y mujeres (56,8%).
### Resultados de la investigación

<table>
<thead>
<tr>
<th>VARIABLE</th>
<th>Descriptivos</th>
<th>Test de contraste</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>Valor</td>
</tr>
<tr>
<td>GÉNERO (146)</td>
<td>Hombres: 72,6% (106) Mujeres: 27,4% (40)</td>
<td>Chi²=29,836 1</td>
</tr>
<tr>
<td>EDAD (146)</td>
<td>Hombres: 24,39 ± 3,21 Mujeres: 24,54 ± 3,15 (rango: 18-30)</td>
<td>T=0,90 144</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Con pareja estable: 39,5% (45)</td>
<td>Chi²=51,544 3</td>
</tr>
<tr>
<td>ESTADO CIVIL (N=114)</td>
<td>Solteros: 43,9% (50) Con pareja: 50,0% (57)</td>
<td>Chi²=1,421 1</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Casados: 10,5% (12) Sin pareja: 61,1% (7)</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Hombres: 24,39 ± 3,21 Mujeres: 24,54 ± 3,15 (rango: 18-30)</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Con pareja: 50,0% (57) Sin pareja: 50,0% (57)</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Con pareja: 46,1% (35) Sin pareja: 53,9% (41)</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Con pareja: 57,9% (22) Sin pareja: 42,1% (16)</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>TIENE HIJOS (N=114)</td>
<td>Sí: 7,9% (9) NO: 92,1% (105)</td>
<td>Chi²=80,842 1</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Hombres: 10,5% (8) NO: 89,5% (68)</td>
<td>Chi²=1,221 1</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Mujeres: 2,6% (1) NO: 97,4% (37)</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>INDEPENDIZADOS (N=114)</td>
<td>Sí: 29,8% (34) NO: 70,2% (80)</td>
<td>Chi²=18,561 1</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Hombres: 28,9% (22) NO: 71,1% (54)</td>
<td>Chi²=0,084 1</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Mujeres: 31,6% (12) NO: 68,4% (26)</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>CÓMO VIVE (N=114)</td>
<td>En pareja: 58,8% (67) Otra forma: 40,4% (46)</td>
<td>Chi²=59,842 2</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Con amigos: 0,9% (1)</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Hombres: 60,5% (46) Otra forma: 39,5% (30)</td>
<td>Chi²=0,147 1</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Mujeres: 56,8% (21) Otra forma: 43,2% (16)</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

Tabla 84: Descriptivos de la composición de la muestra de opositores participantes.

**NS** = no significativo (p>0,050)  
*Significativo al 5%  
**Altamente Significativo al 1%

**Gráfico 14:** Composición de la muestra según género.
Gráfico 15: Histograma de edad.

Gráfico 16: Composición de la muestra según independencia familiar.

Gráfico 17: Composición de la muestra según forma de vida con o sin pareja.
Capítulo 6  
Resultados de la investigación

En el área laboral, un 60,5% trabaja actualmente a la vez que prepara la oposición, ver gráfico 18, mayoría que es significativa con p<,001 (Chi$^2= 49,000; 2$ gl; p=,000) frente al 32,5% que no lo hacen, sin que se observen diferencias significativas con p>,05 entre hombres y mujeres. Entre los que actualmente trabajan, ver gráfico 19, algo más de la mitad (50,7%; 35) lo hacen a jornada completa siendo mayoría significativa con p<,001 (Chi$^2= 24,391; 3$ gl; p=,000) frente a los que lo hacen a media jornada, por turnos, o en otras modalidades. No se han observado diferencias significativas con p>,05 entre sexos (tabla 85).

Gráfico 18: Composición de la muestra según trabajo actual.  
Gráfico 19: Composición de la muestra según tipo de jornada.

En cuanto a su experiencia laboral en un mismo trabajo analizando a todos los que han trabajado alguna vez, aunque actualmente estén en paro, la mayoría de ellos con p<,001(Chi$^2= 57,547; 3$ gl; p=,.000) el 56,6% han estado en el mismo sector tres o más años trabajando, aunque también es destacable que haya un 33,0% que aún están en los primeros 6 meses o dentro del primer año en su trabajo actual (tabla 85). No se han encontrado diferencias significativas con p>,05 entre hombres y mujeres (tabla 85).

El número medio de empresas distintas en las que han trabajado es de tres (3,08 ± d.t. 1,61) dentro de un rango de 1 a 6 (no se han incluido en el cálculo a los que estaban a la espera del primer trabajo). Contrastando entre sexos (tabla 85) se observa una pequeña diferencia a favor de los varones (3,32 ± 1,58) frente a las mujeres (2,60 ± 1,59) que alcanza significación estadística con p<,05 (T=2,22; 104 gl; p=,029).
Capítulo 6  Resultados de la investigación

En cuanto a la categoría profesional que han desempeñado por más tiempo, un 30,2% lo han hecho como trabajador cualificado, seguido del 18,9% como trabajador de baja cualificación y un 14,2% como técnicos, y un 28,3% en otras categorías. (Tabla 85)

Por lo que se refiere a la titulación académica, se ha observado una notable variedad (tabla 86). Del 84,7% de la muestra total que ha facilitado esta información, un 23,4% han...

<table>
<thead>
<tr>
<th>VARIABLE</th>
<th>Descriptivos</th>
<th>Test de contraste</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>TRABAJA ACTUALMENTE (N=114)</td>
<td>Sí: 60,2% (69)  NO: 32,5% (37) Sin un primer trabajo aún: 7,0% (8)</td>
<td>Chi²=49,000 2 ,000**</td>
</tr>
<tr>
<td>Hombres (n=76)</td>
<td>Sí: 59,2% (45)  NO: 34,2% (26) Sin 1° trb. : 6,6% (5)</td>
<td>Chi²=0,344 2 ,842 NS</td>
</tr>
<tr>
<td>Mujeres (n=38)</td>
<td>Sí: 63,2% (24)  NO: 28,9% (11) Sin 1° trb. : 7,9% (3)</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>TIPO DE JORNADA (N=69)</td>
<td>Completa: 50,7% (35) Media jornada: 17,4% (12) Turnos: 15,9% (11) Otros: 15,9% (11)</td>
<td>Chi²=24,391 3 ,000**</td>
</tr>
<tr>
<td>Hombres (n=45)</td>
<td>Completa: 57,8% (24) Media jornada: 15,6% (7) Turnos: 15,6% (7) Otros: 11,1% (5)</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Mujeres (n=24)</td>
<td>Completa: 37,5% (9) Media jornada: 20,8% (5) Turnos: 16,7% (4) Otros: 25,0% (6)</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>EXPERIENCIA LABORAL EN EL MISMO TRABAJO (N=106)</td>
<td>6 meses: 16,0% (17) 1 año: 17,0% (18) 2 años: 10,4% (11) 3 ó más años: 56,6% (60)</td>
<td>Chi²=57,547 3 ,000**</td>
</tr>
<tr>
<td>Hombres (n=71)</td>
<td>6 meses: 16,9% (12) 1 año: 14,1% (10) 2 años: 9,9% (7) 3 ó más años: 59,2% (42) 6 meses: 14,3% (5) 1 año: 22,9% (8) 2 años: 11,4% (4) 3 ó más años: 51,4% (18)</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Mujeres (n=35)</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Nº EMPRESAS DONDE HAN TRABAJADO (N=106)</td>
<td>3,0± 1,61 (rango: 1-6) 3,32± 1,58 ; 2,60± 1,59</td>
<td>T=2,22 104 ,029 *</td>
</tr>
<tr>
<td>Hombres ; Mujeres</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>CATEGORÍA PROFESIONAL (N=106)</td>
<td>Directivo: 1,9% (2)  Mando intermedio: 6,6% (7) Trab cualificado: 30,2% (32)  Técnico: 14,2% (15) Trab baja cualificación: 18,9% (20)  Otra: 28,3% (30)</td>
<td>Chi²=41,283 5 ,000**</td>
</tr>
<tr>
<td>Hombres (n=71)</td>
<td>Directivo: 2,8% (2)  Mando intermedio: 5,6% (4) Trab cualificado: 31,0% (22)  Técnico: 14,1% (10) Trab baja cualificación: 21,1% (15)  Otra: 25,4% (18)</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Mujeres (n=35)</td>
<td>Directivo: 0% (-)  Mando intermedio: 8,6% (3) Trab cualificado: 28,6% (10)  Técnico: 14,3% (5) Trab baja cualificación: 14,3% (5)  Otra: 34,3% (12)</td>
<td>Chi²=3,194 5 ,764 NS</td>
</tr>
</tbody>
</table>

NS = no significativo (p>0,050)  * Significativo al 5%  ** Altamente Significativo al 1%  

Tabla 85: Características laborales de la muestra.
terminado el bachillerato, seguido del 21,6% que han terminado la E.S.O, en tanto que apenas un 9,9% tienen estudios superiores (5 diplomatura, 4 licenciatura, 1 ingeniería técnica y 1 ingeniería superior). Dada esta variedad, se decidió reagrupar los diferentes niveles de estudios en tres grupos: estudios básicos, medios y superiores. Tras lo cual (gráfico 20) (tabla 86) los opositores con estudios superiores (9,9%) están en clara minoría significativa con p<,001 (Chi²= 27,622; 2 gl; p=,000) frente a los que tienen un nivel de estudios medio (43,2%) o básicos (46,8%). No se han encontrado diferencias que lleguen a la significación estadística (p>,05) entre hombres y mujeres (tabla 86).

Respecto de si en su vida académica habían tenido que repetir algún curso, un 73,9% han contestado que repitieron (gráfico 21) lo que se configura como una mayoría estadísticamente significativa con p<,001 (Chi²= 25,306; 1 gl; p=,000) (tabla 86). Al compararlo por sexos, la tasa de repetidores es significativamente mayor con p<,01 (Chi²= 6,667; 1 gl; p=,009) en los hombres (81,3%) que en las mujeres (58,3%) (gráfico 22). La mayoría de ellos, cerca de un 66%, han repetido curso una sola vez, siendo la media de cursos repetidos de 1,37 (± d.t. 0,60) en un rango entre 1 y 3 veces (tabla 86). Al contrastar por géneros no se detectó una diferencia que pueda ser considerada como significativa con p>,05. Preguntados por los motivos de la repetición de cursos, el más frecuentemente aducido es el de bajo rendimiento escolar, que admite haberlo tenido el 65,9%, no habiéndose observado diferencias significativas por género con p>,05 (tabla 86).

Gráfico 20: Composición de la muestra según nivel de estudios.
Gráfico 21: Composición de la muestra según repetidor de curso.

Gráfico 22: Composición de la muestra según repetidor de curso por género.

<table>
<thead>
<tr>
<th>VARIABLE</th>
<th>Descriptivos</th>
<th>Test de contraste</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>TITULACIÓN ACADÉMICA (N=111)</td>
<td>Graduado Escolar: 11,7% (13)</td>
<td>E.S.O.: 21,6% (24)</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>FP I: 10,8% (12)</td>
<td>FP II: 4,5% (5)</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>FPE ciclo medio: 2,7% (3)</td>
<td>FPE ciclo superior: 11,7% (13)</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>BUP: 1,8% (2)</td>
<td>COU: 1,8% (2)</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Diplomatura: 4,5% (5)</td>
<td>Licenciatura: 3,6% (4)</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Ing. Técnica: 0,9% (1)</td>
<td>Ing. Superior: 0,9% (1)</td>
</tr>
<tr>
<td>Chi²=102,036</td>
<td>12</td>
<td>.000**</td>
</tr>
<tr>
<td>TITULACIÓN ACADÉMICA (N=111) Reagrupada</td>
<td>Básicos: 46,8% (52)</td>
<td>Medios: 43,2% (48)</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Superiores: 9,9% (11)</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Hombres (n=75)</td>
<td>Básicos: 53,3% (40)</td>
<td>Medios: 40,0% (30)</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Superiores: 6,7% (5)</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Mujeres (n=36)</td>
<td>Básicos: 33,3% (12)</td>
<td>Medios: 50,0% (18)</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Superiores: 16,7% (6)</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Chi²=5,094</td>
<td>2</td>
<td>.078 NS</td>
</tr>
<tr>
<td>REPETIDOR DE CURSO (N=111)</td>
<td>Sí: 73,9% (82)</td>
<td>NO: 26,1% (29)</td>
</tr>
<tr>
<td>Hombres (n=75)</td>
<td>Sí: 81,3% (61)</td>
<td>NO: 18,7% (14)</td>
</tr>
<tr>
<td>Mujeres (n=36)</td>
<td>Sí: 58,3% (21)</td>
<td>NO: 41,7% (15)</td>
</tr>
<tr>
<td>Chi²=25,306</td>
<td>1</td>
<td>.000**</td>
</tr>
<tr>
<td>1,37 ± 0,60 (rango: 1-3)</td>
<td>1,34 ± 0,51 ; 1,43 ± 0,81</td>
<td>80</td>
</tr>
</tbody>
</table>
Capítulo 6  Resultados de la investigación

<table>
<thead>
<tr>
<th>(N=82) Hombres</th>
<th>Mujeres</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>MOTIVOS DE REPETIR</strong></td>
<td><strong>MOTIVOS DE REPETIR</strong></td>
</tr>
<tr>
<td>(N=82)</td>
<td>(N=82)</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Hombres (n=61)</strong></td>
<td><strong>Mujeres (n=21)</strong></td>
</tr>
<tr>
<td>Bajo rendimiento escolar: 65,9% (54)</td>
<td>Bajo rendimiento escolar: 61,9% (13)</td>
</tr>
<tr>
<td>Problemas personales: 3,7% (3)</td>
<td>Problemas personales: 9,5% (2)</td>
</tr>
<tr>
<td>Otros: 30,5% (25)</td>
<td>Otros: 28,6% (6)</td>
</tr>
<tr>
<td>Chi²=47,878 2,000**</td>
<td>Chi²=2,324 0,313 NS</td>
</tr>
</tbody>
</table>

**Tabla 86:** Características académicas de la muestra de opositores participantes.

En cuanto a la distancia aproximada desde su hogar al centro de formación, un 41,2% viven a una distancia entre 1 y 10 km., seguido del 24,6%, entre 11 y 20 km., habiendo diferencias significativas entre categorías con p<.001 (Chi²= 40,298; 4 gl; p=,000). Un 11,4% vive a una distancia del centro superior a los 30 km. Contrastando por género no se detectó una diferencia que sea estadísticamente significativa con p>.05 (tabla 87).

<table>
<thead>
<tr>
<th>VARIABLE</th>
<th>Descriptivos</th>
<th>Test de contraste</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>DISTANCIA AL CENTRO DE PREPARACIÓN (N=114)</strong></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>&lt; 1 km: 8,8% (10)</td>
<td>1-10 km: 41,2% (47)</td>
<td>Chi²=40,298 4 0,000**</td>
</tr>
<tr>
<td>11-20 km: 24,6% (28)</td>
<td>21-30 km: 14,0% (16)</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>&gt;30 km: 11,4% (13)</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Hombres (n=76)</strong></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>&lt; 1 km: 7,9% (6)</td>
<td>1-10 km: 43,4% (33)</td>
<td>Chi²=3,084 4 0,544 NS</td>
</tr>
<tr>
<td>11-20 km: 27,6% (21)</td>
<td>21-30 km: 11,8% (9)</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>&gt;30 km: 9,2% (7)</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Mujeres (n=38)</strong></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>&lt; 1 km: 10,5% (4)</td>
<td>1-10 km: 36,8% (14)</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>11-20 km: 18,4% (7)</td>
<td>21-30 km: 18,4% (7)</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>&gt;30 km: 15,8% (6)</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

**Tabla 87:** Distancia al centro.

6.1.4 Síntesis de los resultados obtenidos en la muestra

La muestra está formada por personas jóvenes (24,39 años de media), el 50% tienen pareja estable y el 92% no tiene hijos, si bien el 59,29 dicen vivir en pareja, existe un 70,2% que aún viven en el domicilio familiar. El 60% dice trabajar actualmente, en tanto que en jornada
completa lo hacen poco más de la mitad de la muestra (50,7%). La mayoría realizan trabajos cualificados (30,2%) o de otras categorías, (28,3%). Los niveles de estudios son mayoritariamente básicos (46,8%) y medios (43,2%). El número de repetidores de algún curso es del (73,9%), siendo los varones, con un 81,3%, los que más han repetido respecto de las mujeres que lo hacen en un 58,3%. La causa de la repetición mayoritariamente aducida es, a su juicio, por bajo rendimiento. En cuanto a la distancia al centro de formación, la mayor concentración de sujetos (65,8%). se sitúa en un radio de 1 a 20 km. La tabla 88 recoge los resultados expuestos.

<table>
<thead>
<tr>
<th>VARIABLES</th>
<th>DATOS</th>
<th>OBSERVACIONES</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Muestra</td>
<td>N-146</td>
<td>Tabla 84</td>
</tr>
<tr>
<td>Hombre</td>
<td>72,6%</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Mujeres</td>
<td>27,4%</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Edad media (años)</td>
<td>24,39</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Tienen pareja estable</td>
<td>50%</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Sin hijos</td>
<td>92,1%</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>No independizados familiarmente</td>
<td>70,2%</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Viven en pareja</td>
<td>59,29%</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Trabajan actualmente</td>
<td>60,5%</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Trabajan en jornada completa</td>
<td>50,7%</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Experiencia laboral en el mismo sector productivo</td>
<td>56,6%</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Empresas distintas en las que han trabajado</td>
<td>$\bar{x} = 3$</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>CATEGORÍA PROFESIONAL</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Directivo</td>
</tr>
<tr>
<td>Mando intermedio</td>
</tr>
<tr>
<td>Trabajador cualificado</td>
</tr>
<tr>
<td>Técnico</td>
</tr>
<tr>
<td>Baja cualificación</td>
</tr>
<tr>
<td>Otras categorías</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>TITULACIÓN</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Superior</td>
</tr>
<tr>
<td>Bachillerato/F. Profesional</td>
</tr>
<tr>
<td>Básicos</td>
</tr>
</tbody>
</table>
6.2. ESTUDIO EXPLORATORIO

6.2.1 Análisis y resultados

La fundamentación teórica de este apartado ya se trató en el capítulo anterior por lo que aquí nos centraremos en el análisis de los datos obtenidos con fines exploratorios a través de los distintos instrumentos utilizados. Con este estudio pretendemos contestar a la pregunta ¿quién son? En definitiva (Sampieri y otros, 2010, 60): “(…) obtener información sobre la posibilidad de llevar a cabo una investigación más completa en un contexto particular” Vamos a iniciar, pues, en primer lugar el estudio con una perspectiva general del perfil de toda la muestra con las variables analizadas en los distintos cuestionarios y, en segundo lugar, un análisis cruzando distintas variables que nos puedan facilitar una visión referencial y una mejor comprensión de los resultados obtenidos en los otros estudios previstos en la investigación.

**6.2.2 Análisis de variables cruzadas**

Las variables que vamos a utilizar son en todos los casos numéricas, por lo que se realiza una exploración en busca de sujetos *outliers* (fuera de rango). Por otro lado, el análisis estadístico se ha realizado en todas las variables tanto en puntuaciones directas como en valores tipificados.

### REPETICIÓN DE CURSO

<table>
<thead>
<tr>
<th>Variable</th>
<th>Porcentaje</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Total repetidores</td>
<td>73,9%</td>
</tr>
<tr>
<td>Hombres</td>
<td>81,3%</td>
</tr>
<tr>
<td>Mujeres</td>
<td>58,3%</td>
</tr>
<tr>
<td>Media de cursos repetidos</td>
<td>1,37%</td>
</tr>
<tr>
<td>Causas de repetición</td>
<td>65,9%</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>Variable</th>
<th>Porcentaje</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Total repetidores</td>
<td>73,9%</td>
</tr>
<tr>
<td>Hombres</td>
<td>81,3%</td>
</tr>
<tr>
<td>Mujeres</td>
<td>58,3%</td>
</tr>
<tr>
<td>Media de cursos repetidos</td>
<td>1,37%</td>
</tr>
<tr>
<td>Causas de repetición</td>
<td>65,9%</td>
</tr>
</tbody>
</table>

### DISTANCIA DE RESIDENCIA HABITUAL AL CENTRO

<table>
<thead>
<tr>
<th>Distancia</th>
<th>Porcentaje</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1 Km</td>
<td>8,8%</td>
</tr>
<tr>
<td>1-10 Km</td>
<td>41,2%</td>
</tr>
<tr>
<td>11-20 Km</td>
<td>24,6%</td>
</tr>
<tr>
<td>21-30 Km</td>
<td>14,0%</td>
</tr>
<tr>
<td>Más de 30 Km</td>
<td>11,4%</td>
</tr>
</tbody>
</table>

**Tabla 88: Variables medidas en la muestras.**
6.2.2 1 Cuestionario de valores personales (SPV)

Se ha empleado para la recogida de datos el cuestionario SPV. La tabla 89 resume los resultados obtenidos por los sujetos en este análisis.

**Practicidad.** En esta variable la muestra presenta una media de 13,46 que sitúa el grupo la escala típica S del baremo correspondiente en un promedio de 47,91 ±20,37 (IC al 95%: 44,17-51,66), presentando un desvío del modelo de la normal que aunque es significativo con p<,05 podríamos decir que es leve con p<,01.

**Resultados.** En la variable Resultados, la media de la muestra es de 15,92 puntos equivalente en S a 45,66 ±16,58 (IC 95%: 42,61-48,70) con una distribución de puntuaciones que no difiere significativamente del modelo de la campana normal de Gauss con p>,05.

**Variedad.** La media muestral para esta variable es de 6,59 en puntuaciones directas y de 40,81 ±17,15 (IC 95%: 37,66-43,96) en la escala S baremada. Por su parte, esta variable presenta una diferencia altamente significativa con respecto al modelo normal con p<,001.

**Decisión.** En esta variable, el valor medio que ha alcanzado la muestra es de 15,55 que la sitúa en el baremo en una media de 54,61 ±17,15 (IC 95%: 51,46-57,77) dentro de una distribución de valores que de nuevo se acomoda al modelo normal, no presentando significación con él con p>,05.

**Orden y método.** La media es de 16,38 es equivalente en S a 48,73 ±16,43 (IC 95%: 45,71-51,75). La distribución de estas puntuaciones se asemeja al modelo de la campana normal con p>,05.

**Metas.** Por último, en la variable Metas, la muestra presenta una media de 21,87 puntos en directas, que la sitúa en el valor 63,80 ±18,35 (IC 95%: 60,43-67,18) que en este caso presenta una clara significación con respecto al modelo normal con p<,001 del que se desvía significativamente.
6.2.2 Análisis de personalidad

Se ha empleado el cuestionario BFQ “Big Five Questionnaire” para evaluar los diferentes aspectos de la personalidad. Dada la gran cantidad de variables que se generan con este test, los resultados, para una mayor comodidad de lectura, se han distribuido en tres tablas, (90, 91 y 92). No han aparecido valores de casos significativos fuera de rango por lo que no se dará ningún tipo de distorsión en los resultados de los análisis estadísticos.

Energía. La tabla 90 contiene el resultado del análisis de las cinco dimensiones, más el factor de distorsión, una media de 84,28 en puntuaciones directas sitúa al grupo en la escala S en 54,28 ±17,96 (IC 95%: 50,98-57,59) dentro de una distribución de puntuaciones que sigue el modelo normal con p>0,05.

Afabilidad. La media de 90,99 equivale en el baremo al valor S 53,49 ±19,99 (IC 95%: 49,82-57,17) siendo de nuevo la distribución semejante al modelo de la curva de Gauss con p>0,05 (tabla 90).

Tesón. En esta variable, la media 91,88 equivale en la S del baremo a la media 58,41 ±16,91 (IC 95%: 55,30-61,52) siendo también una variable que no difiere significativamente del modelo normal con p>0,05 (tabla 90).

<table>
<thead>
<tr>
<th>Variable</th>
<th>Practicidad</th>
<th>Resultados</th>
<th>Variedad</th>
<th>Decisión</th>
<th>Orden y Método</th>
<th>Metas</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>N válido</td>
<td>116 (79,5%)</td>
<td>116 (79,5%)</td>
<td>116 (79,5%)</td>
<td>116 (79,5%)</td>
<td>116 (79,5%)</td>
<td>116 (79,5%)</td>
</tr>
<tr>
<td>Media</td>
<td>13,46</td>
<td>47,91</td>
<td>15,92</td>
<td>45,66</td>
<td>15,55</td>
<td>54,61</td>
</tr>
<tr>
<td>L.Ifer.</td>
<td>12,63</td>
<td>44,17</td>
<td>15,26</td>
<td>42,61</td>
<td>14,84</td>
<td>51,46</td>
</tr>
<tr>
<td>IC 95%</td>
<td>14,29</td>
<td>51,66</td>
<td>16,58</td>
<td>48,70</td>
<td>16,26</td>
<td>57,77</td>
</tr>
<tr>
<td>Mediana</td>
<td>13,00</td>
<td>46,00</td>
<td>16,00</td>
<td>46,00</td>
<td>16,00</td>
<td>57,00</td>
</tr>
<tr>
<td>Mínimo</td>
<td>5</td>
<td>10</td>
<td>5</td>
<td>1</td>
<td>0</td>
<td>18</td>
</tr>
<tr>
<td>Máximo</td>
<td>26</td>
<td>99</td>
<td>24</td>
<td>83</td>
<td>26</td>
<td>99</td>
</tr>
<tr>
<td>D. Típica</td>
<td>4,52</td>
<td>20,37</td>
<td>3,58</td>
<td>16,58</td>
<td>5,08</td>
<td>17,15</td>
</tr>
<tr>
<td>Rec. Intercuartil</td>
<td>6,00</td>
<td>28,00</td>
<td>4,00</td>
<td>18,00</td>
<td>7,00</td>
<td>24,00</td>
</tr>
<tr>
<td>Asimetría</td>
<td>0,434</td>
<td>-1,42</td>
<td>-0,82</td>
<td>0,991</td>
<td>-0,278</td>
<td>-0,303</td>
</tr>
<tr>
<td>Curtosis</td>
<td>-0,284</td>
<td>-0,452</td>
<td>0,261</td>
<td>0,054</td>
<td>0,911</td>
<td>0,317</td>
</tr>
<tr>
<td>p-valor (test K-S)</td>
<td>0,027 *</td>
<td>0,021 *</td>
<td>0,337 ns</td>
<td>0,335 ns</td>
<td>0,000**</td>
<td>0,000**</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Tabla 89: Análisis exploratorio. Test SPV: Cuestionario de valores personales.
Capítulo 6  
Resultados de la investigación

**Estabilidad emocional.** La muestra presenta una media de 90,30 que llevada al baremo S es 66,20 ±21,78 (IC 95%: 62,19-70,20) de nuevo en una distribución que no presenta significación sobre la curva de Gauss con p>,05 (tabla 90).

**Apertura mental.** Con una media de 84,28 en puntuaciones directas, la muestra se sitúa en el baremo en el valor S promedio 43,12 ±16,35 (IC 95%: 40,11-46,13) dentro de nuevo de una variable que se acomoda el modelo normal con p>,05 (tabla 90).

**Distorsión.** La media 30,04 equivale a la s 53,22 ±18,95 (IC 95%: 49,73-56,70) siendo una vez más una distribución que sigue el modelo de una curva normal con p>,05 (tabla 90).

<table>
<thead>
<tr>
<th>Variable</th>
<th>Energía</th>
<th>Afabilidad</th>
<th>Tesón</th>
<th>Estabilidad Emocional</th>
<th>Apertura Mental</th>
<th>Distorsión</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>N válido</td>
<td>116</td>
<td>116</td>
<td>116</td>
<td>116</td>
<td>116</td>
<td>116</td>
</tr>
<tr>
<td>Estadísticos</td>
<td>P.D.</td>
<td>S (B)</td>
<td>P.D.</td>
<td>S (B)</td>
<td>P.D.</td>
<td>S (B)</td>
</tr>
<tr>
<td>Media</td>
<td>84,28</td>
<td>54,28</td>
<td>90,99</td>
<td>53,49</td>
<td>91,88</td>
<td>58,41</td>
</tr>
<tr>
<td>L. Infer.</td>
<td>82,64</td>
<td>50,98</td>
<td>89,35</td>
<td>49,82</td>
<td>90,28</td>
<td>55,30</td>
</tr>
<tr>
<td>IC 95%</td>
<td>85,92</td>
<td>57,59</td>
<td>92,63</td>
<td>57,17</td>
<td>93,47</td>
<td>61,52</td>
</tr>
<tr>
<td>L. Sup.</td>
<td>85,50</td>
<td>57,00</td>
<td>91,00</td>
<td>54,00</td>
<td>92,00</td>
<td>59,00</td>
</tr>
<tr>
<td>Mediana</td>
<td>58</td>
<td>70</td>
<td>6</td>
<td>67</td>
<td>10</td>
<td>56</td>
</tr>
<tr>
<td>Mínimo</td>
<td>112</td>
<td>99</td>
<td>114</td>
<td>99</td>
<td>110</td>
<td>94</td>
</tr>
<tr>
<td>Máximo</td>
<td>8,92</td>
<td>17,96</td>
<td>8,92</td>
<td>19,99</td>
<td>8,67</td>
<td>16,91</td>
</tr>
<tr>
<td>Desv. Típica</td>
<td>10,00</td>
<td>20,00</td>
<td>12,00</td>
<td>27,00</td>
<td>12,00</td>
<td>23,00</td>
</tr>
<tr>
<td>Rec. Intercuartil</td>
<td>10,00</td>
<td>20,00</td>
<td>12,00</td>
<td>27,00</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Asimetría</td>
<td>,040</td>
<td>,090</td>
<td>,131</td>
<td>,080</td>
<td>,296</td>
<td>,311</td>
</tr>
<tr>
<td>Curtosis</td>
<td>,763</td>
<td>,448</td>
<td>,473</td>
<td>,578</td>
<td>,167</td>
<td>,143</td>
</tr>
<tr>
<td>p-valor (test K-S)</td>
<td>,225 NS</td>
<td>,264 NS</td>
<td>,788 NS</td>
<td>,884 NS</td>
<td>,886 NS</td>
<td>,859 NS</td>
</tr>
</tbody>
</table>

**Tabla 90:** Análisis exploratorio. Test BFQ de personalidad. Parte 1ª.

El análisis y resultados de la subdimensiones se presentan en la tabla 91 y tabla 92.

**Dinamismo.** Esta variable presenta una media de 44,11, el grupo se ubica en el baremo en la S 53,18 ±19,80 (IC 95%: 49,54-56,82) siendo la distribución de las puntuaciones normal con p>,05.

**Dominancia.** La muestra presenta en puntuaciones directas una media de 40,17 que equivale en el baremo S a 54,23 ±19,35 (IC 95%: 50,67-57,79) con una distribución de puntuaciones que sigue el modelo de la curva normal de Gauss con p>,05.
Cooperación. El valor medio del grupo 47,64 equivale a la S 53,56 ±17,47 (IC 95%: 50,35-56,77) estando en una distribución normal con p>.05.

Cordialidad. La media obtenida en esta variable es de 43,35 es equivalente en el baremo S a 52,22 ±23,11 (IC 95%: 47,97-56,47) siendo la distribución de las puntuaciones, una vez más, normal con p>.05.

Escrupulosidad. El grupo tiene una media de 41,25 en puntuaciones directas que en S es 45,14 ±22,62 (IC 95%: 40,98-49,30) en una variable que aunque presenta un cierto desvío del modelo normal, se puede considerar que es leve y escasamente significativa, con p>.01.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Variable</th>
<th>Dinamismo</th>
<th>Dominancia</th>
<th>Cooperación</th>
<th>Cordialidad</th>
<th>Escrupulosidad</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>N válido</td>
<td>116 (79,5%)</td>
<td>116 (79,5%)</td>
<td>116 (79,5%)</td>
<td>116 (79,5%)</td>
<td>116 (79,5%)</td>
</tr>
<tr>
<td>Estadísticos</td>
<td>P.D.</td>
<td>S (B)</td>
<td>P.D.</td>
<td>S (B)</td>
<td>P.D.</td>
</tr>
<tr>
<td>Media</td>
<td>44,11</td>
<td>53,18</td>
<td>47,64</td>
<td>53,56</td>
<td>43,35</td>
</tr>
<tr>
<td>IC 95%</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>L.Infer.</td>
<td>43,04</td>
<td>49,54</td>
<td>46,84</td>
<td>50,35</td>
<td>42,26</td>
</tr>
<tr>
<td>L.Sup.</td>
<td>45,18</td>
<td>56,82</td>
<td>48,44</td>
<td>56,77</td>
<td>44,44</td>
</tr>
<tr>
<td>Media</td>
<td>45,00</td>
<td>56,00</td>
<td>48,00</td>
<td>55,00</td>
<td>44,00</td>
</tr>
<tr>
<td>Mínimo</td>
<td>29</td>
<td>2</td>
<td>38</td>
<td>15</td>
<td>32</td>
</tr>
<tr>
<td>Máximo</td>
<td>56</td>
<td>94</td>
<td>59</td>
<td>99</td>
<td>57</td>
</tr>
<tr>
<td>Desv. Típica</td>
<td>5,81</td>
<td>19,80</td>
<td>4,36</td>
<td>17,47</td>
<td>5,92</td>
</tr>
<tr>
<td>Rec. Intercuartil</td>
<td>8,00</td>
<td>27,00</td>
<td>5,00</td>
<td>20,00</td>
<td>9,00</td>
</tr>
<tr>
<td>Asimetría</td>
<td>,205</td>
<td>,205</td>
<td>,249</td>
<td>,146</td>
<td>,024</td>
</tr>
<tr>
<td>Curtosis</td>
<td>,475</td>
<td>,488</td>
<td>,195</td>
<td>,079</td>
<td>,259</td>
</tr>
<tr>
<td>p-valor (test K-S)</td>
<td>,381 NS</td>
<td>,284 NS</td>
<td>,288 NS</td>
<td>,694 NS</td>
<td>,599 NS</td>
</tr>
</tbody>
</table>

NS = no significativo (p>.050)  * Significativo al 5%  ** Altamente Significativo al 1%


Perseverancia. Esta variable muestra una media de 50,63 se sitúan en el baremo S en el valor 63,08 ±17,23 (IC 95%: 59,91-66,25) siendo una variable que no difiere significativamente del modelo normal de Gauss con p>.05.

Control de emociones. La media obtenida es de 47,09 en puntuaciones directas lo que equivale a la S del baremo 67,16 ±19,56 (IC 95%: 63,57-70,76) dentro de una variable normal con p>.

Control de impulsos. Esta variable muestra una media de 43,22 en puntuación directa, el grupo llega a la S 62,86 ±23,29 (IC 95%: 58,56-67,17) y una distribución de puntuaciones normal con p>.05.
Capítulo 6  
Resultados de la investigación

**Apertura a la cultura.** Se obtiene una media de 42,53 en puntuación directa, lo que equivale a un promedio en el baremo S de 45,59 ±18,39 (IC 95%: 42,21-48,98) dentro de una distribución de puntuaciones que sigue el modelo normal de Gauss con p>,05.

**Apertura a la experiencia.** Esta variable obtiene una media de 41,75, ubica al grupo en el baremo en el valor 42,14 ±15,89 (IC 95%: 39,22-45,06) siendo, como en los demás casos, una variable que se ajusta el modelo de la curva normal con p>,05.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Variable</th>
<th>Perseverancia</th>
<th>Control de emociones</th>
<th>Control de impulsos</th>
<th>Apertura a la cultura</th>
<th>Apertura a la cultura</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>N válido</td>
<td>116 (79,5%)</td>
<td>116 (79,5%)</td>
<td>116 (79,5%)</td>
<td>116 (79,5%)</td>
<td>116 (79,5%)</td>
</tr>
<tr>
<td>Mediana</td>
<td>51,00</td>
<td>47,00</td>
<td>43,00</td>
<td>43,00</td>
<td>43,00</td>
</tr>
<tr>
<td>Mínimo</td>
<td>39</td>
<td>26</td>
<td>23</td>
<td>27</td>
<td>28</td>
</tr>
<tr>
<td>Máximo</td>
<td>59</td>
<td>59</td>
<td>59</td>
<td>59</td>
<td>59</td>
</tr>
<tr>
<td>Ds. Estadísticos</td>
<td>6,00</td>
<td>11,00</td>
<td>12,00</td>
<td>9,00</td>
<td>7,00</td>
</tr>
<tr>
<td>Asimetría</td>
<td>-0,295</td>
<td>-0,362</td>
<td>0,311</td>
<td>-0,214</td>
<td>-0,347</td>
</tr>
<tr>
<td>Curtosis</td>
<td>0,151 NS</td>
<td>0,172 NS</td>
<td>0,454 NS</td>
<td>0,473 NS</td>
<td>0,727 NS</td>
</tr>
</tbody>
</table>

**Tabla 92:** Análisis exploratorio. Test BFQ de personalidad. Parte 3º.

**6.2.2.3 Inventario multifásico de personalidad (MMPI-2)**

Para completar este estudio exploratorio de las pruebas psicológicas, se procede al análisis de las variables del Test MMPI-2, Inventario Multifásico de Personalidad. Se comienza con las escalas clínicas y los resultados se han expresado en escala típica T.

La tabla 93 resume los resultados obtenidos en dicho test. En el análisis exploratorio de posibles elementos fuera de rango, no se han detectado valores significativos.

**Escala clínica**

**Hipocondría.** (Hs) se distribuye con media 46,06 ±5,47 (IC 95%: 45,05-47,07) y no difiere significativamente del modelo normal de Gauss, con p>,05.
Depresión. (D) tiene media 44,20 ±6,97 (IC 95%: 42,92-45,48) y aunque presenta un cierto desvío del modelo de la curva normal con p<0,05 se puede considerar como leve al ser p>0,01.

Histeria de conversión. (Hy) presenta media 48,06 ±6,60 (IC 95%: 46,85-49,27) dentro de una distribución normal de valores, con p>0,05.

Desviación psicótica. (Pd), de detectaron dos casos extremadamente fuera de rango que presentaban un muy elevado valor en ese rasgo. Por ello, previendo el factor distorsionante que podían causar dentro del estudio de la muestra en general, se decidió prescindir de esos dos valores. La media del resto es 48,30 ±6,20 (IC 95%: 47,15-49,45) y con una distribución que no difiere significativamente de la normal, con p>0,05.

Masculinidad-feminidad. (Mf), presenta una media de 48,04 ±11,01 (IC 95%: 46,02-50,07) en una distribución que sigue el modelo de la curva normal con p>0,05.

Paranoia. (Pa) se distribuye con media 42,27 ±6,08 (IC 95%: 41,15-43,39) no presentando diferencia significativa con el modelo de curva normal con p>0,05.

Psicastenia. (Pt) tiene media 43,00 ±6,93 (IC 95%: 41,73-44,27) dentro de una variable que sigue el modelo normal con p>0,05.

Esquizofrenia (Sc) se detectó un caso extremadamente alejado del grupo (far-out) con una puntuación anómalamente elevada, por lo que se decidió prescindir de este valor para evitar posibles distorsiones. Tras ello, la media de la muestra es 41,91 ±4,73 (IC 95%: 41,04-42,79) siendo normal con p>0,05.

Hipomanía. (Ma) ha presentado media 47,50 ±8,69 (IC 95%: 45,90-49,10) dentro de un conjunto de valores que se acercan al modelo normal con p>0,05.

Introversión social. (Si), se distribuye con media 43,00 ±6,12 (IC 95%: 41,88-44,12) no presentando desvío significativo del modelo normal con p>0,05.
Capítulo 6  
Resultados de la investigación

<table>
<thead>
<tr>
<th>Variable</th>
<th>HS</th>
<th>D</th>
<th>Hy</th>
<th>Pd</th>
<th>Mf</th>
<th>Pa</th>
<th>Pt</th>
<th>Sc</th>
<th>Ma</th>
<th>Si</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>N válido</td>
<td>116</td>
<td>116</td>
<td>116</td>
<td>114</td>
<td>116</td>
<td>116</td>
<td>115</td>
<td>116</td>
<td>116</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Media</td>
<td>46,06</td>
<td>44,20</td>
<td>48,06</td>
<td>48,30</td>
<td>48,04</td>
<td>42,27</td>
<td>43,00</td>
<td>41,91</td>
<td>47,50</td>
<td>43,00</td>
</tr>
<tr>
<td>IC 95%</td>
<td>45,05</td>
<td>42,92</td>
<td>46,85</td>
<td>47,15</td>
<td>46,02</td>
<td>41,15</td>
<td>41,73</td>
<td>42,79</td>
<td>49,10</td>
<td>44,12</td>
</tr>
<tr>
<td>Mediana</td>
<td>46,00</td>
<td>43,00</td>
<td>48,00</td>
<td>48,00</td>
<td>47,00</td>
<td>41,00</td>
<td>43,00</td>
<td>42,00</td>
<td>47,00</td>
<td>42,00</td>
</tr>
<tr>
<td>Mínimo</td>
<td>28</td>
<td>32</td>
<td>33</td>
<td>26</td>
<td>28</td>
<td>29</td>
<td>28</td>
<td>32</td>
<td>29</td>
<td>32</td>
</tr>
<tr>
<td>Máximo</td>
<td>57</td>
<td>71</td>
<td>62</td>
<td>65</td>
<td>72</td>
<td>67</td>
<td>66</td>
<td>59</td>
<td>76</td>
<td>60</td>
</tr>
<tr>
<td>Dv. Típica</td>
<td>5,47</td>
<td>6,97</td>
<td>6,60</td>
<td>6,20</td>
<td>11,01</td>
<td>6,08</td>
<td>6,93</td>
<td>4,73</td>
<td>8,69</td>
<td>6,12</td>
</tr>
<tr>
<td>Rec. Intercuartil</td>
<td>6,00</td>
<td>8,00</td>
<td>11,00</td>
<td>8,00</td>
<td>15,00</td>
<td>9,00</td>
<td>9,00</td>
<td>5,00</td>
<td>11,00</td>
<td>10,00</td>
</tr>
<tr>
<td>Asimetría</td>
<td>-.421</td>
<td>1,033</td>
<td>-.078</td>
<td>-.101</td>
<td>.382</td>
<td>.796</td>
<td>.639</td>
<td>.527</td>
<td>.461</td>
<td>.399</td>
</tr>
<tr>
<td>Curtosis</td>
<td>.481</td>
<td>2,126</td>
<td>-.745</td>
<td>1,114</td>
<td>-.573</td>
<td>2,159</td>
<td>1,385</td>
<td>1,030</td>
<td>.725</td>
<td>-.381</td>
</tr>
<tr>
<td>p-valor (test K-S)</td>
<td>.087 NS</td>
<td>.039 *</td>
<td>.388 NS</td>
<td>.257 NS</td>
<td>.249 NS</td>
<td>.094 NS</td>
<td>.376 NS</td>
<td>.196 NS</td>
<td>.281 NS</td>
<td>.176 NS</td>
</tr>
</tbody>
</table>

NS = no significativo (p>.050)  * Significativo al 5%  ** Altamente Significativo al 1%

HS = Hipocondría – D = Depresión – Hy = Histeria de conversión – Pd = Desviación psicótica – Mf = Masculinidad-Feminidad – Pa = Paranoia
Pt = Psicastenia – Sc = Esquizofrenia – Ma = Hipomanía – Si = Introversión social


Escala de contenidos

El análisis de las escalas de contenido del MMPI-2 se recoge en la tabla 94 y tabla 95.

**Ansiedad.** (ANX) presenta media 41,38 ±7,73 (IC 95%: 39,96-42,80) y una distribución de valores que se aleja significativamente del modelo normal con p<.001.

**Miedos.** (FRS) tiene media 42,29 ±6,26 (IC 95%: 41,14-43,44) y no presenta significación con respecto al modelo de Gauss con p>.05.

**Obesividad.** (IBS) se ha distribuido con media 38,92 ±7,41 (IC 95%: 37,56-40,29) pero se aleja significativamente del modelo normal con p<.001.

**Depresión.** (DEP) se detectaron dos casos con niveles muy elevados de forma tal que se constituyeron en valores extremadamente atípicos por lo que se decidió desestimarlos para el resto de los análisis. Tras ello, la media del grupo es 40,18 ±5,42 (IC 95%: 39,18-42,19) en un conjunto de valores que se aleja significativamente del modelo de la campana de Gauss con p<.001.

**Preocupaciones por la salud.** (HEA) ha alcanzado una media de 42,35 ±4,43 (IC 95%: 41,54-43,17) dentro de una distribución que difiere significativamente de la normal con p<.001.
**Pensamiento extravagante** (BIZ) se ha encontrado un caso (*far-out*) que se aleja muy significativamente del resto del grupo por lo que, como en las anteriores variables donde se ha dado esta circunstancia, se ha prescindido de este valor para los análisis. La media de la muestra es 42,12 ±3,55 (IC 95%: 41,48-42,79) presentando una distribución que difiere significativamente de la curva normal con p<.001.

**Hostilidad.** (ANG) tiene media de 41,64 ±7,04 (IC 95%: 40,16-42,75) se acomoda al modelo de la curva normal con p>.05.

**Cinismo** (CYN) presenta media 43,33 ±9,15 (IC 95%: 41,64-45,01) no desviándose significativamente del modelo gaussiano con p>.05.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Variable</th>
<th>ANX</th>
<th>FRS</th>
<th>OBS</th>
<th>DEP</th>
<th>HEA</th>
<th>BIZ</th>
<th>ANG</th>
<th>CYN</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>N válido</td>
<td>116</td>
<td>116</td>
<td>116</td>
<td>114</td>
<td>116</td>
<td>115</td>
<td>116</td>
<td>116</td>
</tr>
<tr>
<td>Media</td>
<td>41,38</td>
<td>42,29</td>
<td>38,92</td>
<td>40,18</td>
<td>42,35</td>
<td>42,14</td>
<td>41,46</td>
<td>43,33</td>
</tr>
<tr>
<td>IC 95%</td>
<td>(79,5%)</td>
<td>(79,5%)</td>
<td>(78,1%)</td>
<td>(78,5%)</td>
<td>(79,5%)</td>
<td>(78,8%)</td>
<td>(79,5%)</td>
<td>(79,5%)</td>
</tr>
<tr>
<td>L.Infer.</td>
<td>39,96</td>
<td>41,14</td>
<td>37,56</td>
<td>39,18</td>
<td>41,54</td>
<td>41,48</td>
<td>40,16</td>
<td>41,64</td>
</tr>
<tr>
<td>L.Sup.</td>
<td>42,80</td>
<td>43,44</td>
<td>40,29</td>
<td>41,19</td>
<td>43,17</td>
<td>42,79</td>
<td>42,75</td>
<td>45,01</td>
</tr>
<tr>
<td>Mediana</td>
<td>39,00</td>
<td>41,00</td>
<td>36,00</td>
<td>38,00</td>
<td>41,00</td>
<td>42,00</td>
<td>41,00</td>
<td>43,00</td>
</tr>
<tr>
<td>L.Sup.</td>
<td>31</td>
<td>31</td>
<td>30</td>
<td>32</td>
<td>35</td>
<td>39</td>
<td>30</td>
<td>29</td>
</tr>
<tr>
<td>Máximo</td>
<td>65</td>
<td>64</td>
<td>67</td>
<td>58</td>
<td>59</td>
<td>54</td>
<td>63</td>
<td>69</td>
</tr>
<tr>
<td>Desv. Típica</td>
<td>7,74</td>
<td>6,26</td>
<td>7,41</td>
<td>5,42</td>
<td>4,43</td>
<td>3,55</td>
<td>7,04</td>
<td>9,15</td>
</tr>
<tr>
<td>Rec. Intercuartil</td>
<td>10,00</td>
<td>8,00</td>
<td>9,00</td>
<td>6,00</td>
<td>5,00</td>
<td>6,00</td>
<td>10,00</td>
<td>14,00</td>
</tr>
<tr>
<td>Asimetría</td>
<td>0,96</td>
<td>0,80</td>
<td>1,614</td>
<td>1,108</td>
<td>1,109</td>
<td>1,130</td>
<td>0,516</td>
<td>0,430</td>
</tr>
<tr>
<td>Curtosis</td>
<td>0,372</td>
<td>0,598</td>
<td>2,940</td>
<td>0,621</td>
<td>1,615</td>
<td>0,727</td>
<td>-0,072</td>
<td>-1,188</td>
</tr>
<tr>
<td>p-valor (test K-S)</td>
<td>0,000**</td>
<td>0,076 **</td>
<td>0,000**</td>
<td>0,001**</td>
<td>0,002**</td>
<td>0,000**</td>
<td>0,139NS</td>
<td>0,548NS</td>
</tr>
</tbody>
</table>

NS = no significativo (p>.050)  * Significativo al 5%  ** Altamente Significativo al 1%

ANX = Ansiedad – FRS = Miedos – OBS = Obsesividad – DEP = Depresión – HEA = Preocupaciones por la salud
BIZ = Pensamiento extravagante – ANG = Hostilidad – CYN = Cinismo

**Tabla 94: Análisis exploratorio. Test MMPI-2. Escalas de Contenido. Parte 1ª.**

**Conductas antisociales** (ASP) ha alcanzado una media de 43,10 ±9,84 (IC 95%: 41,29-44,91) en una distribución de puntuaciones que tiene un desvío de la normal que aunque significativo con p<.05 puede ser considerado como leve con p>.01.

**Comportamiento tipo A.** (TPA) en el ámbito laboral se ha distribuido con media 43,02 ±10,62 (IC 95%: 41,06-44,97) pero presenta en este caso una desviación significativa con p<.001 de la normal de Gauss.
**Baja autoestima** (LSE) tiene media 39,81 ±6,15 (IC 95%: 38,68 – 40,94) dentro de una distribución que se aleja de forma significativa del modelo normal con p<.001.

**Malestar social** (SOD) tiene media 41,69 ±6,10 (IC 95%: 40,57-42,81) siendo una variable que no se distribuye normalmente con p<.001.

**Problemas familiares** (FAM) es una variable con media 41,08 ±7,50 (IC 95%: 39,70-42,46) se aleja de forma significativa de la curva normal con p<.001.

**Interferencia laboral** (WRK) ha presentado media 40,45 ±6,29 (IC 95%: 39,29-41,60) y una distribución no normal con p<.001.

**Indicadores negativos de tratamiento** (TRT) tiene media 40,34 ±6,15 (IC 95%: 39,21-41,48) siendo una vez más una variable que no se acomoda al modelo normal con p<.001.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Variable</th>
<th>ASP</th>
<th>TPA</th>
<th>LSE</th>
<th>SOD</th>
<th>FAM</th>
<th>WRK</th>
<th>TRT</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>N válido</td>
<td>116 (79,5%)</td>
<td>116 (79,5%)</td>
<td>116 (79,5%)</td>
<td>116 (79,5%)</td>
<td>116 (79,5%)</td>
<td>116 (79,5%)</td>
<td>116 (79,5%)</td>
</tr>
<tr>
<td>Media</td>
<td>43,10</td>
<td>43,02</td>
<td>39,81</td>
<td>41,69</td>
<td>41,08</td>
<td>40,45</td>
<td>40,34</td>
</tr>
<tr>
<td>IC 95%</td>
<td>41,29</td>
<td>41,06</td>
<td>38,68</td>
<td>40,57</td>
<td>39,70</td>
<td>39,29</td>
<td>39,21</td>
</tr>
<tr>
<td>L.Infer.</td>
<td>44,91</td>
<td>44,97</td>
<td>40,94</td>
<td>42,81</td>
<td>42,46</td>
<td>41,60</td>
<td>41,48</td>
</tr>
<tr>
<td>L.Sup.</td>
<td>44,91</td>
<td>44,97</td>
<td>40,94</td>
<td>42,81</td>
<td>42,46</td>
<td>41,60</td>
<td>41,48</td>
</tr>
<tr>
<td>Mediana</td>
<td>41,00</td>
<td>41,00</td>
<td>38,00</td>
<td>40,00</td>
<td>38,00</td>
<td>39,00</td>
<td>39,00</td>
</tr>
<tr>
<td>Mínimo</td>
<td>26</td>
<td>23</td>
<td>32</td>
<td>34</td>
<td>34</td>
<td>32</td>
<td>33</td>
</tr>
<tr>
<td>Máximo</td>
<td>76</td>
<td>67</td>
<td>65</td>
<td>64</td>
<td>69</td>
<td>66</td>
<td>61</td>
</tr>
<tr>
<td>Desv. Típica</td>
<td>9,84</td>
<td>10,62</td>
<td>6,15</td>
<td>6,10</td>
<td>7,50</td>
<td>6,29</td>
<td>6,15</td>
</tr>
<tr>
<td>Rec. Intercuartil</td>
<td>14</td>
<td>14</td>
<td>8</td>
<td>7</td>
<td>10</td>
<td>8</td>
<td>7</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>Variable</th>
<th>Asimetría</th>
<th>Curtosis</th>
<th>p-valor (test K-S)</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td>,483</td>
<td>,418</td>
<td>,014 *</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>1,250</td>
<td>1,576</td>
<td>,002**</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>1,433</td>
<td>1,396</td>
<td>,000**</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>1,396</td>
<td>1,123</td>
<td>,000**</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>,467</td>
<td>,667</td>
<td>,000**</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>,686</td>
<td>,729</td>
<td>,000**</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>,769</td>
<td>,314</td>
<td>,000**</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>,314</td>
<td>,225</td>
<td>,000**</td>
</tr>
</tbody>
</table>

NS = no significativo (p>.050)  * Significativo al 5%  ** Altamente Significativo al 1%

ASP = Conductas antisociales – TPA = Comportamiento tipo A – LSE = Baja autoestima – SOD = Malestar social

FAM = Problemas familiares – WRK = Interferencia laboral – TRT = Indicadores negativos de tratamiento


**6.2.2.4 Inteligencia general**

El Factor G de inteligencia general se ha medido con el Test de Cattell. No se han encontrado sujetos excesivamente fuera de rango aunque dos de ellos presentan puntuaciones ligeramente inferiores al resto del grupo (T=35 y T=25). No se ha considerado que el desvío sea suficiente como para distorsionar los resultados. La media de los casos está próxima a 24 puntos ±3,68 (IC al 95%: 23,24-24,72) en directas e igualmente cerca de 66 puntos ±12,58 (IC 95%: 63,43-68,50) en escala T baremada. Los buenos índices de asimetría y curtosis, apoyan que la
variable se acomoda el modelo de la curva normal de Gauss de la que no difiere significativamente con p > 0.05 en test K-S de bondad de ajuste (tabla 96).

<table>
<thead>
<tr>
<th>Variable</th>
<th>Inteligencia general</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td>N válido</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Punt. Directa</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Escala T del Baremo</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>Estadísticos</th>
<th>97 (66,4%)</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Media</td>
<td>23,98</td>
</tr>
<tr>
<td>IC 95%</td>
<td>23,24</td>
</tr>
<tr>
<td>Límite inferior</td>
<td>24,72</td>
</tr>
<tr>
<td>Límite Superior</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Mediana</td>
<td>24,00</td>
</tr>
<tr>
<td>Mínimo</td>
<td>12</td>
</tr>
<tr>
<td>Máximo</td>
<td>32</td>
</tr>
<tr>
<td>Desv. Típica</td>
<td>3,68</td>
</tr>
<tr>
<td>Rec. Intercuartil</td>
<td>5,00</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Asimetría: -0.528
Curtosis: 0.493
p-valor (test K-S): 0.291 NS

NS = no significativo (p > 0.05) * Significativo al 5% ** Altamente Significativo al 1%

Tabla 96: Análisis exploratorio Test de Cattell: Factor G de Inteligencia general.

6.2.3 Variables consideradas en el estudio exploratorio

6.2.3.1 Experiencia en oposiciones

De entre los participantes ya presentados a esta oposición, un 87% no superó las pruebas físicas, siendo mayoría significativa p < 0.001 (Chi2= 25,139; 1 gl; p = 0.000) y no encontrándose diferencias por razón de sexo con p > 0.05 (tabla 97). En cuanto a las pruebas psicotécnicas un 56,5% no las supera, si bien no son mayoría significativa con p > 0.05 y se distribuye por igual en hombres y mujeres con p > 0.05 (tabla 97). Por otro lado, una mayoría significativa con p < 0.001 (Chi2= 12,552; 1 gl; p = 0.000) sí que supera la prueba de conocimientos (76,1%) no habiendo significación entre géneros con p > 0.05 (tabla 97). Por el contrario, una inmensa mayoría (95,7%) no superó la prueba de inglés, (instrumental) con alta significación con p < 0.001 (Chi2= 38,358; 1 gl; p = 0.000) sin que haya diferencias entre sexos con p > 0.05. El resultado es exactamente el mismo en la prueba de ortografía, (instrumental) por lo que se da igualmente una alta significación (tabla 97). Finalmente, de nuevo una gran mayoría significativa (el 93,5%) con p < 0.001 (Chi2= 34,783; 1 gl; p = 0.000) tampoco supera la entrevista personal, sin que exista diferencia entre hombres y mujeres con p > 0.05 (tabla 97).
<table>
<thead>
<tr>
<th>VARIABLE</th>
<th>Descriptivos</th>
<th>Test de contraste</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>SUPERO LAS PRUEBAS FÍSICAS (N=46)</strong></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Hombres (n=32)</td>
<td>Sí: 13,0% (6)</td>
<td>NO: 87,0% (40)</td>
</tr>
<tr>
<td>Mujeres (n=14)</td>
<td>Sí: 15,6% (5)</td>
<td>NO: 84,4% (27)</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>SUPERO LAS PRUEBAS PSICOTÉCNICAS (N=46)</strong></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Hombres (n=32)</td>
<td>Sí: 43,5% (20)</td>
<td>NO: 56,5% (26)</td>
</tr>
<tr>
<td>Mujeres (n=14)</td>
<td>Sí: 37,5% (12)</td>
<td>NO: 62,5% (20)</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>SUPERO LA PRUEBA DE CONOCIMIENTOS (N=46)</strong></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Hombres (n=32)</td>
<td>Sí: 76,1% (35)</td>
<td>NO: 23,9% (11)</td>
</tr>
<tr>
<td>Mujeres (n=14)</td>
<td>Sí: 75,0% (24)</td>
<td>NO: 25,0% (8)</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>SUPERO LA PRUEBA DE INGLÉS (N=46)</strong></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Hombres (n=32)</td>
<td>Sí: 4,3% (2)</td>
<td>NO: 95,7% (44)</td>
</tr>
<tr>
<td>Mujeres (n=14)</td>
<td>Sí: 6,2% (2)</td>
<td>NO: 93,8% (30)</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>SUPERO LA PRUEBA DE ORTOGRAFÍA (N=46)</strong></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Hombres (n=32)</td>
<td>Sí: 4,3% (2)</td>
<td>NO: 95,7% (44)</td>
</tr>
<tr>
<td>Mujeres (n=14)</td>
<td>Sí: 6,2% (2)</td>
<td>NO: 93,8% (30)</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>SUPERO LA ENTREVISTA PERSONAL (N=46)</strong></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Hombres (n=32)</td>
<td>Sí: 6,5% (3)</td>
<td>NO: 93,5% (43)</td>
</tr>
<tr>
<td>Mujeres (n=14)</td>
<td>Sí: 9,4% (3)</td>
<td>NO: 90,6% (29)</td>
</tr>
</tbody>
</table>

NS = no significativo (p>0,050)  * Significativo al 5%  ** Altamente Significativo al 1%

**Tabla 97:** Variables relacionadas con la experiencia como opositor. Parte 1°.

Sobre experiencia en otras oposiciones, un 71,9% no se ha presentado a ninguna otra siendo mayoría significativa con p<0,001 (Chi²= 21,930; 1 gl; p=0,000) y no habiendo diferencia significativa entre hombres y mujeres con p>0,05 (tabla 98). De entre los que sí se habían presentado a otra oposición un 84,4% lo habían hecho a alguna que estaba relacionada con las FFCCSE, siendo mayoría significativa con p<0,001 (Chi²= 15,125; 1 gl; p=0,000) y no habiendo diferencias por sexos con p>0,05 (tabla 98).
### Capítulo 6  Resultados de la investigación

#### Tabla 98: Variables relacionadas con la experiencia como opositor. Parte 2º.

<table>
<thead>
<tr>
<th>VARIABLE</th>
<th>Descriptivos</th>
<th>Test de contraste</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>PRESENTADO A OTRA OPOSICIÓN (N=114)</strong></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Hombres (n=76)</td>
<td>Sí: 28,1% (32) NO: 71,9% (82)</td>
<td>Chi²=21,930 1 ,000**</td>
</tr>
<tr>
<td>Mujeres (n=38)</td>
<td>Sí: 28,9% (22) NO: 71,1% (54)</td>
<td>Chi²=0,087 1 ,768 NS</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>OTRA OPOSICIÓN RELACIONADA (N=32)</strong></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Hombres (n=22)</td>
<td>Sí: 84,4% (27) NO: 15,6% (5)</td>
<td>Chi²=15,125 1 ,000**</td>
</tr>
<tr>
<td>Mujeres (n=10)</td>
<td>Sí: 81,8% (18) NO: 18,2% (4)</td>
<td>Chi²=0,004 1 ,948 NS</td>
</tr>
</tbody>
</table>

NS = no significativo (p>,050)  * Significativo al 5%  ** Altamente Significativo al 1%

#### 6.2.3.2 Hábitos y técnicas de estudio (autoevaluación), y satisfacción con la etapa escolar

Estas dos variables se han medido con una escala Likert (±3). Dichas variables serán analizadas posteriormente, cuantitativa y cualitativamente con mayor profundidad, por lo que los valores obtenidos aquí se toman como una referencia de autoevaluación con el fin de poder realizar algún tipo de contraste posteriormente con otras técnicas. Respecto de la evaluación con la satisfacción de la etapa escolar la media obtenida es 0,96 ± 0,83, habiendo encontrado valores de todos los rangos en la escala. La valoración se encuentra mayoritariamente en el rango 1 (nivel de satisfacción medio). En cuanto a la percepción de la eficacia sobre los hábitos y técnicas de estudio adquiridas durante la etapa escolar la media resultante es de 0,88 (±1,48) encontrado valores en todo el rango posible de la escala (un 18% emite valores negativos y un 34,2% lo valora con un 2) (tabla 99). Una vez más no se han encontrado diferencias que puedan ser consideradas como estadísticamente significativas con p>0,05.

Como se apuntó anteriormente, dada la importancia que consideramos puede tener esta variable como un posible condicionante del rendimiento, realizaremos un estudio independiente y más detallado en otra parte de este capítulo, por lo que estos datos se tomarán como un contraste de la percepción que tienen los sujetos, y los resultados obtenidos con otros recursos.
6.2.3.3 Tiempo diario dedicado al estudio

Sobre tiempo diario que dicen dedicar al estudio, los resultados muestran una media de 3,21 horas (±1,64), al contrastar entre sexos, no se han encontrado diferencias que puedan ser consideradas como significativas con p>.05 (tabla 100).

6.2.4 Factores que pueden establecer diferencias en el tiempo de estudio

En cuanto al número de horas de estudio diarias, al tratarse de una variable numérica, la técnica empleada, a diferencia de todos los casos anteriores, es una prueba de significación de diferencia entre medias, en concreto el Análisis de Varianza (ANOVA) de un factor acompañado de test a posteriori DMD y HSD de Tukey; aunque en el caso de factores con solo dos grupos habría bastado con una T de Student. Los resultados se incluyen en la tabla 101.

Tabla 99: Satisfacción con la etapa escolar y técnicas de estudio adquiridas durante dicha etapa.

Tabla 100: Horas dedicadas al estudio.
Los datos del efecto de la situación laboral, revelan la existencia de diferencias altamente significativas en el tiempo de estudio con p<.001 (F=20,696; 2 y 108 gl; p=.000) entre las medias de los tres subgrupos. En concreto según el test a posteriori DMS se puede afirmar que la media de los que sí trabajan actualmente (2,55 horas/día) es significativamente menor (p=.000) que la media de los que no trabajan (4,41 horas/día) aunque no llegue a ser menor (p>.05) que la de los que aún buscan un primer empleo (3,13 horas/día). Por su parte el test de HSD de Tukey establece un subconjunto no diferenciado con estos dos grupos de sujetos, cuyo tiempo de estudio diario sería significativamente menor (p<.05) que los que no trabajan. En consecuencia, los no trabajadores dicen estudiar significativamente más tiempo al día. Gráfico 23.

Por lo que se refiere al nivel de titulación académica, no se han encontrado diferencias que puedan ser consideradas como estadísticamente significativas con p>.05 (tabla 101).

6.2.4.1 Repetidor de curso

El haber sido repetidor de curso tampoco ha resultado ser un factor que afecte al número de horas de estudio con p>.05 (tabla 101). En cuanto al efecto que tiene la experiencia de haberse presentado ya a la oposición, se ha encontrado una diferencia significativa con p<.05 (F=4,835; 1 y 104; p=.030) tal que los que ya lo han hecho ahora están estudiando más tiempo (3,58 hh/d) que los que aún no se han presentado (2,89 hh/d) (tabla 101) (gráfico 24).

Gráfico 23: Relación trabajo con tiempo de estudio diario.
### Tabla 101: Factores que pueden influir en las horas de estudio diario.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Factores</th>
<th>N</th>
<th>Media</th>
<th>D.T.</th>
<th>Test post-hoc DMS y HSD</th>
<th>Anova de 1 factor</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Trabaja actualmente</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Si</td>
<td>66</td>
<td>2,55</td>
<td>1,29</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>No</td>
<td>37</td>
<td>4,41</td>
<td>1,64</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Sin 1er trabajo</td>
<td>8</td>
<td>3,13</td>
<td>1,13</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Titulación Académica</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Básicos</td>
<td>52</td>
<td>3,33</td>
<td>1,79</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Medios</td>
<td>45</td>
<td>3,20</td>
<td>1,58</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Superiores</td>
<td>11</td>
<td>3,09</td>
<td>1,14</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Repetidor de curso</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Si</td>
<td>81</td>
<td>3,41</td>
<td>1,68</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>NO</td>
<td>27</td>
<td>2,78</td>
<td>1,42</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Ya se ha presentado a esta oposición</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Si</td>
<td>45</td>
<td>3,58</td>
<td>1,63</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>NO</td>
<td>61</td>
<td>2,89</td>
<td>1,58</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

NS = no significativo (p>0,050)  * Significativo al 5%  ** Altamente Significativo al 1%

### Gráfico 24: Relación presentados a oposición con tiempo de estudio diario.

**6.2.5 Análisis transversal de variables**

Para completar el presente estudio hemos realizado el análisis estadístico de algunos datos que consideramos relevantes para contextualizar posibles pautas de comportamiento de los sujetos y que podrían facilitar o aportar algunos datos relevantes a los estudios posteriores. Para ello se han planteado diversos cruces de variables que permitan explorar el peso o influencia que pudieran tener dichas variables en las actitudes del opositor. A continuación se presentan los resultados obtenidos.
6.2.5.1 Diferencias por grupos de edad

Se ha encontrado relación significativa entre edad y la independencia familiar con p<0.001 (Chi2= 52,060; 4 gl; p=0.000) tal que los sujetos con edades de hasta 26 años están mayoritariamente aún sin independizar (con tasas por encima del 82%) mientras que a partir de esa edad la situación se invierte (gráfico 25), (tabla 102).

Gráfico 25: Relación edad con independencia familiar.

En lo referente a la situación laboral, se observa una relación significativa con p<0.05 (Chi2= 15,873; 8 gl; p=0.044). Son los más jóvenes (18-20 años) quienes más están a la espera de su primer trabajo (26,3%) tasa que va disminuyendo a partir de los 27 años (gráfico 26) a la par que se va incrementando paralelamente el número de casos con empleo hasta situarse por encima del 72% a esa misma edad (tabla 102).

Gráfico 26: Relación edad con trabajo actual.
Sobre la asociación de la edad con el tiempo que se lleva preparando la oposición, el segmento de 18-20 años (68,4%) llevan entre 6 y 9 meses. Son los casos de edad intermedia, 24-26 años, quienes más tiempo llevan con la oposición, (28,6%) de 12 a 18 meses, 10,7% de 18 a 24 meses y un 25% más de 24 meses (tabla 102), (gráfico 27). En la misma línea, se establece una relación altamente significativa con $p<0.001$ ($\chi^2=28.662; 4$ gl; $p=0.000$) con el hecho de haberse presentado ya a esta oposición. Mientras que el 84,2% de los de 18-20 años y el 74,1% de los de 21-23 años aún no se han presentado, sí lo han hecho más del 70% tanto en la franja 24-26 años, como en la de 27-30 años (gráfico 28), (tabla 102).

Gráfico 27: Relación edad con tiempo preparando la oposición.

Gráfico 28: Edad y haberse presentado a alguna oposición.
### Tabla 102: Influencia de distintas variables por grupos de edad.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Variable</th>
<th>18-20 (n=19)</th>
<th>21-23 (n=29)</th>
<th>24-26 (n=28)</th>
<th>27-30 (n=18)</th>
<th>Valor</th>
<th>gl</th>
<th>p</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Independizado familiarmente</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Si</td>
<td>0%</td>
<td>6,9%</td>
<td>17,9%</td>
<td>55,6%</td>
<td>52,060</td>
<td>4</td>
<td>.000**</td>
</tr>
<tr>
<td>No</td>
<td>100%</td>
<td>93,1%</td>
<td>82,1%</td>
<td>44,4%</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Trabaja actualmente</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Si</td>
<td>52,6%</td>
<td>55,2%</td>
<td>53,6%</td>
<td>72,2%</td>
<td>15,873</td>
<td>8</td>
<td>.044 *</td>
</tr>
<tr>
<td>No</td>
<td>21,1%</td>
<td>37,9%</td>
<td>42,9%</td>
<td>27,8%</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Sin 1er trabajo</td>
<td>26,3%</td>
<td>6,9%</td>
<td>3,6%</td>
<td>0%</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>&lt;6 meses</td>
<td>15,8%</td>
<td>37,9%</td>
<td>21,4%</td>
<td>27,8%</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>6-9</td>
<td>68,4%</td>
<td>24,1%</td>
<td>3,6%</td>
<td>38,9%</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>9-12</td>
<td>10,5%</td>
<td>13,8%</td>
<td>10,7%</td>
<td>0%</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>12-18</td>
<td>0%</td>
<td>20,7%</td>
<td>28,6%</td>
<td>11,1%</td>
<td>67,161</td>
<td>20</td>
<td>.000**</td>
</tr>
<tr>
<td>18-24</td>
<td>5,3%</td>
<td>0%</td>
<td>10,7%</td>
<td>0%</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>&gt;24 meses</td>
<td>0%</td>
<td>3,4%</td>
<td>25,0%</td>
<td>22,2%</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Ya se ha presentado a esta</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>oposición</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Si</td>
<td>15,8%</td>
<td>25,9%</td>
<td>73,1%</td>
<td>72,2%</td>
<td>28,662</td>
<td>4</td>
<td>.000**</td>
</tr>
<tr>
<td>No</td>
<td>84,2%</td>
<td>74,1%</td>
<td>26,9%</td>
<td>27,8%</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

NS = no significativo (p>.050)  
* Significativo al 5%  
** Altamente Significativo al 1%

### 6.2.6 Estudio exploratorio (síntesis)

#### 6.2.6.1 Análisis de perfil y conclusiones

Las conclusiones de los resultados obtenidos con los distintos instrumentos utilizados y que conforman el perfil general que muestra el gráfico 29, se realizarán, por razones metodológicas, en el capítulo siete, por lo que en este apartado nos limitaremos a hacer una descripción general de dicho perfil en base a las indicaciones técnicas de los distintos manuales.
Gráfico 29: Perfil grupal de variables controladas por distintos cuestionarios estandarizados.
6.2.6.2 Inteligencia general

La muestra alcanza, según el baremo del manual técnico del inventario, unos valores (PC-65 en valores CI=106) lo que sitúa a dicha muestra en una inteligencia general media\(^59\).

6.2.6.3 SPV. Cuestionario de valores personales. Survey of Personal Values

**Practicidad.** Suelen obtener puntuaciones altas las personas con metas materialistas y que prefieren hacer cosas que sean prácticas, útiles a corto plazo o económicamente ventajosas.

**Resultados.** Quienes valoran la perfección y la superación obtienen puntuaciones altas en esta escala. Tales individuos disfrutan con trabajos que suponen un reto, particularmente del tipo de los que permiten la iniciativa personal y en los que el esfuerzo personal es recompensado.

**Variedad.** Los sujetos con puntuaciones altas en esta escala prefieren ampliar el ámbito de sus actividades, les gusta encontrarse en situaciones nuevas y diferentes y disfrutan de trabajos que no se desarrollen dentro de una rutina.

**Decisión.** unas puntuaciones altas reflejan a los individuos que valoran sus propias opiniones y su capacidad para pensar cosas por sí mismos, disfrutan con trabajos en los que la toma de decisiones es una parte esencial de la actividad.

**Orden y método.** Las puntuaciones altas definen sujetos con tendencias a ser sistemáticos y organizados en su trabajo, independientemente de la naturaleza de este o del nivel en el que operen. Estos sujetos prefieren tener sus actividades planificadas o automatizadas tanto como sea posible.

**Metas.** Los sujetos que tienen puntuaciones altas prefieren trabajos cuyos requisitos u objetivos han sido claramente definidos o especificados; tienden a estar orientados a la tarea y a restringir la amplitud de sus actividades para finalizarlas.

6.2.6.4 BFQ Test de personalidad

**Dimensión:**

**Energía.** Las personas que alcanzan puntuaciones altas en esta dimensión, son dinámicas, activas, enérgicas, dominantes y locuaces. Las personas que alcanzan puntuaciones bajas son poco dinámicas y activas, poco enérgicas, sumisas y taciturnas.

---

\(^{59}\)En general, con muy pocas variaciones, en la baremación del Cociente Intelectual (CI), se suele aceptar una puntuación entre 70-79 como retraso mental; 80-89 inteligencia por debajo de la media; 90-110 inteligencia media; 111-120 inteligencia por encima de la media; 121-130 dotado y >130 muy dotado.

463
Subdimensiones:

**Dinamismo.** Se miden aspectos relativos a comportamientos enérgicos y dinámicos, la facilidad de palabra y entusiasmo.

**Dominancia.** Se miden aspectos relacionados con la capacidad de imponerse, sobresalir, hacer valer la propia influencia sobre los demás.

**Dimensión:**

**Afabilidad.** Las personas que alcanzan puntuaciones altas en afabilidad son cooperativas, cordiales, altruistas, amigables, generosas y empáticas.

Subdimensiones:

**Cooperación/empatía.** Se miden aspectos asociados a la capacidad de comprender y hacerse eco de los problemas y necesidades de los demás y cooperar eficazmente con ellos.

**Cordialidad/amabilidad.** Se miden aspectos relacionados con la afabilidad, confianza y apertura hacia los demás.

**Dimensión:**

**Tesón.** Capacidad de autorregulación o autocontrol. Las puntuaciones altas en esta escala se corresponden con personas muy reflexivas, escrupulosas, ordenadas, diligentes y perseverantes.

Subdimensiones:

**Escrupulosidad.** Se miden aspectos como la fiabilidad, meticulosidad y amor por el orden.

**Perseverancia.** Se miden aspectos relacionados con la persistencia y tenacidad con que se llevan a cabo las tareas y actividades emprendidas y el no faltar a lo prometido.

**Dimensión:**

**Estabilidad emocional.** Las personas que alcanzan puntuaciones altas en esta dimensión son poco vulnerables, poco emotivas, poco impulsivas, pacientes y no irritables.

Subdimensiones:

**Control de las emociones.** Se miden aspectos relativos al control de los estados de tensión asociados a la experiencia emotiva.
Control de los impulsos. Se miden aspectos relacionados con la capacidad para mantener el control del propio comportamiento incluso en situaciones de incomodidad, conflicto y peligro.

Dimensión:

Apertura mental. Las personas que obtienen puntuaciones altas son cultas, informadas, interesadas por las cosas y experiencias nuevas, dispuesta al contacto con otras culturas o costumbres distintas.

Subdimensiones:

Apertura a la cultura. Se miden aspectos que atañen al interés por mantenerse informados, interés hacia la lectura e interés por adquirir conocimientos.

Apertura a la experiencia. Se miden aspectos referidos a la disposición favorable hacia las novedades, a la capacidad de considerar cada cosa desde perspectivas diversas y a la apertura favorable hacia valores, estilos, modos de vida y culturas distintos.

Distorsión.

Esta escala mide la deseabilidad social: estilo de respuesta que el sujeto puede poner en juego para mostrar unos aspectos favorables de su personalidad y eludir los menos favorables. En la práctica es una escala de sinceridad que valida o invalida las respuestas dadas.

6.2.6.5 MMPI-2. Inventario multifásico de personalidad

Los resultados de este test se utilizan de forma complementaria con otros estudios, con el fin de cotejar, ampliar y confirmar o refutar algunos de los resultados obtenidos en dichos estudios. En la tabla 103 se recogen sintéticamente los resultados obtenidos por este cuestionario y la interpretación que hemos realizado de de aquellos que se han revelado como estadísticamente significativos. La valoración se ha realizado, necesariamente, desde el contexto temporo-espacial en el que se recogen los datos para el análisis, por lo que la estimación ha de interpretarse ajustada al momento y circunstancias que definen tal contexto.
<table>
<thead>
<tr>
<th>PRUEBAS</th>
<th>VARIABLE</th>
<th>SIGNIFICATIVO</th>
<th>NO SIGNIFICATIVO</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>MMPI-2</td>
<td>Hipocondría. (Hs)</td>
<td>Normal</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Histeria de conversión. (Hy)</td>
<td>Normal</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Desviación psicótica. (Pd),</td>
<td>Normal</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Masculinidad-feminidad. (Mf),</td>
<td>Normal</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Paranoia. (Pa)</td>
<td>Normal</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Psicastenia. (Pt)</td>
<td>Normal</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Esquizofrenia (Sc)</td>
<td>Normal</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Hipomaniá. (Ma)</td>
<td>Normal</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Introversión social. (Si),</td>
<td>Normal</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Ansiedad. (ANX)</td>
<td>Altamente significativo</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Miedos. (FRS)</td>
<td>Normal</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Obsesividad. (IBS)</td>
<td>Altamente significativo</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Depresión. (DEP)</td>
<td>Altamente significativo</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Preocupaciones por la salud. (HEA)</td>
<td>Altamente significativo</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Pensamiento extravagante (BIZ)</td>
<td>Altamente significativo</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Hostilidad. (ANG)</td>
<td>Normal</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Cinismo (CYN)</td>
<td>Normal</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Conductas antisociales (ASP)</td>
<td>Desvío leve</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Comportamiento tipo A. (TPA)</td>
<td>Altamente significativo</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Baja autoestima. (LSE)</td>
<td>Altamente significativo</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Malestar social. (SOD)</td>
<td>Altamente significativo</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Problemas familiares (FAM)</td>
<td>Altamente significativo</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Interferencia laboral (WRK)</td>
<td>Altamente significativo</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Indicadores negativos de tratamiento (TRT)</td>
<td>Altamente significativo</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

Tabla 103: Síntesis de datos estudio exploratorio. Inventario multifásico MMPI-2.

**Síntesis de resultados:** Se observan desviaciones altamente significativas en algunas variables relacionadas con el Inventario Multifásico MMPI-2 y cuyo significado e interpretación -sujeto a las premisas y limitaciones expuestas anteriormente- describimos a continuación.

**Ansiedad.** La desviación altamente significativa en ansiedad correlaciona con la tensión y preocupación características de la preparación de un proceso selectivo de esta naturaleza.
Obsesividad. En la misma línea, la desviación altamente significativa en obsesividad correlaciona con esa preocupación.

Depresión. La desviación altamente significativa en depresión correlaciona con la incertidumbre acerca del futuro, característica en los participantes en procesos selectivos.

Preocupaciones por la salud. Es habitual, igualmente, en individuos que pasan por periodos de ansiedad prolongados que surjan reacciones psicofisiológicas diversas, como problemas gastro-intestinales (a veces propiciados por la irregularidad en las pautas alimenticias), síntomas cardíacos (dolores pectorales o cardíacos), problemas dermatológicos (erupciones, dermatitis, etcétera).

Pensamiento extravagante. Es típica en sujetos involucrados en procesos selectivos la ideación paranoide relacionada con la falta de transparencia de los mismos: “enchufes”, corrupción...

Conductas antisociales. Se observa una desviación leve en esta dimensión. Sujetos que han fracasado en algún proceso selectivo pueden desarrollar, a consecuencia también de la ideación paranoide descrita anteriormente, actitudes misántropas y de distanciamiento social.

Comportamiento Tipo A. Los sujetos involucrados en procesos selectivos suelen trabajar duramente, están orientados claramente al esfuerzo y frecuentemente se impacientan, irritan o molestan por procesos imprevistos. No les gustan las interrupciones.

Baja autoestima. La desviación altamente significativa observada en esta dimensión se podría explicar por la sensación de indefensión y la frustración continua que supone el no conseguir los objetivos anhelados; más aún si tenemos en cuenta las dificultades inherentes, derivadas de la escasísima oferta de empleo público actual. Aparecen actitudes negativas hacia sí mismos.

Malestar social. Se explica esta alta desviación por las ideaciones paranoides y actitudes misántropas reseñadas con anterioridad. El sujeto se aisla socialmente y no es capaz de realizar un análisis frío de los motivos que, probablemente intuye, le harán fracasar en el objetivo propuesto.

Problemas familiares. En su gran mayoría, hablamos de sujetos dependientes económicamente, sin trabajo estable, con un futuro incierto y sin expectativas profesionales y personales a corto y medio plazo. Esto redunda en discordias familiares y disputas en el seno familiar, (particularmente con los progenitores).

Interferencia laboral. Nuevamente se observa una correlación entre las desviaciones anteriores y la resultante en esta dimensión. Surgen dificultades de concentración, obsesividad, problemas
en la toma de decisiones, tensión y presión, que repercuten o pueden interferir, con distinto grado de intensidad, en el rendimiento laboral.

**Indicadores negativos de tratamiento.** Sujetos significativamente reacios a aírear sus problemas anímicos y cuitas. Actitudes negativas hacia profesionales o expertos (psicólogos, pedagogos…). Piensan que nadie puede ayudarles o comprenderles. No se sienten cómodos discutiendo sus problemas con nadie. No confían en que puedan cambiar algo en sus vidas. Pueden darse por vencidos ante las crisis o dificultades por indefensión aprendida.

**6.2.7 Variables consideradas en el estudio exploratorio**

**Experiencia en la misma oposición.** Síntesis. (Tabla 104).

| EXPERIENCIA EN LA MISMA OPOSICIÓN |
|-------------------------------|---|---|
| Variables                    | Tipos de prueba | Superada | No superada |
| Pruebas realizadas           |                |         |             |
| Físicas                      |                |         |             |
| Psicotécnicas                |                |         |             |
| Conocimientos (temario)      |                |         |             |
| Inglés                       |                |         |             |
| Ortografía                   |                |         |             |
| Entrevista personal          |                |         |             |
| Leyenda                      |                |         |             |
| Significativo                |                |         |             |
| No significativo             |                |         |             |

**Tabla 104:** Experiencia en el mismo tipo de oposición.

**Síntesis de resultados:** Los sujetos que se han presentado a las pruebas selectivas no han superado las mismas de forma estadísticamente significativa, a excepción de las relacionas con los contenidos del temario. La mayoría de las pruebas no superadas tienen el carácter de instrumentales en la escuela (E. física, idioma, ortografía…). La prueba de contenidos, (superada ampliamente), por el tipo de prueba, requiere de una importante memorización (algo habitual en el aprendizaje de tipo utilitario) más que comprensión conceptual.
Experiencia en otras oposiciones. Síntesis. (Tabla 105).

| EXPERIENCIA EN OTRAS OPOSICIONES |
|-----------------------|-------------------|
| Variables             | Significativo     | No significativo |
| Presentados           |                   |                  |
| FFCCSE                |                   |                  |
| Género: diferencias   |                   |                  |

Tabla 105: Experiencia en otras oposiciones.

Síntesis de resultados: La mayoría de los sujetos no se han presentado a ninguna otra oposición y aquellos que se han presentado lo han hecho, mayoritariamente, a alguna relacionada con las FFCCSE.

Etapa escolar. (*) Síntesis. (Tabla 106).

| SATISFACCIÓN CON LA ETAPA ESCOLAR |
|-----------------------------|-----------------|
| Grado de satisfacción      | Alta            | Media           | Baja            |
|                            |                 |                 |
| Leyenda                    | Significativo   | No significativo|

Tabla 106: Satisfacción con la etapa escolar. (Autoevaluación).

Síntesis de resultados: Los datos obtenidos en una escala Likert (±3) presentan un grado de satisfacción medio con la etapa escolar.

(*) Debido a la importancia que se le ha dado a esta variable en la investigación, se ha realizado un análisis detallado de la misma en el estudio cualitativo de contraste en la categoría “Transferencia de hábitos escolares” (TH)

Técnicas de estudio (*) Síntesis. (Tabla 107).

<table>
<thead>
<tr>
<th>TÉCNICAS Y ESTRATEGIAS DE ESTUDIO</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Variable</td>
</tr>
<tr>
<td>Conocimiento sobre técnicas de estudio.</td>
</tr>
<tr>
<td>Leyenda</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

Tabla 107: Autoevaluación sobre estrategias y técnicas de estudio.
Síntesis de resultados: El nivel de conocimientos que dicen tener sobre estrategias de estudio es medio alto, si bien no se especifican las circunstancias contextuales en el que se adquirieron dichos aprendizajes.

(*) Debido a la importancia que, igualmente, se le ha dado a esta variable en la investigación, se ha realizado un análisis estadístico de datos y un estudio cualitativo de contraste y cuyos resultados se exponen en sendos apartados en este mismo capítulo.

Horas diarias de estudio Síntesis. (Tabla 108).

<table>
<thead>
<tr>
<th>HORAS DIARIAS DE ESTUDIO</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Variables</td>
</tr>
<tr>
<td>Situación laboral</td>
</tr>
<tr>
<td>Titulación académica</td>
</tr>
<tr>
<td>Repetidor de curso</td>
</tr>
<tr>
<td>Presentado a oposición</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Tabla 108: Horas diarias dedicadas al estudio.

Síntesis de resultados: Las horas de estudio parecen estar condicionadas por las variables situación laboral y haber pasado la experiencia de opositar anteriormente. Por el contrario el haber repetido algún curso o el nivel académico no presentan significación en cuanto a interrelación con el tiempo dedicado diariamente al estudio.

Estudio con variables cruzadas. Síntesis. (Tabla 109).

<table>
<thead>
<tr>
<th>VARIABLES CRUZADAS</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Variables</td>
</tr>
<tr>
<td>Edad</td>
</tr>
<tr>
<td>Leyenda</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Tabla 109: Análisis transversal de la variable edad.

Síntesis de resultados: Del estudio exploratorio entre variables cruzadas los resultados obtenidos indican que la edad se muestra estadísticamente significativa con el resto de variables
con las que se ha cruzado. Estos datos se utilizarán de modo referencial en algunos de los estudios previstos.

6.3 ESTUDIO DESCRIPTIVO

En el capítulo cinco se hizo una amplia justificación metodológica de este tipo de estudios, toda vez que lo estimamos relevante para los objetivos que persigue nuestra investigación. Dado que lo que se pretende es contestar especialmente a la pregunta ¿qué hacen? Vamos, pues, a analizar los datos recogidos sobre las cuestiones que a tal efecto hemos seleccionado y con los que pretendemos describir determinadas situaciones, costumbres, hechos y actitudes predominantes (Van Dalen y otros, 1981; Bisquerra y otros; 2009; Sampieri y otros, 2010). Para ello vamos a realizar un contraste entre las variables del perfil de los opositores y los distintos cuestionarios estandarizados utilizados en la recolección de datos, según la matriz que a tal efecto se previó en el capítulo cinco. Las técnicas estadísticas que se van a emplear son T de Student y ANOVA con tests múltiples a posteriori según el caso; no obstante, debido a que en un buen número de las variables no se ha observado un buen ajuste al modelo de la distribución normal, los resultados de estas técnicas van a ser corroborados con sus respectivas alternativas no paramétricas, Mann-Whitney y Kruskal-Wallis, a fin de asegurar la existencia o no de significación. Con la intención de homogeneizar resultados, se va a trabajar siempre en puntuaciones típicas, -bien S-baremo bien T-baremo- según cada variable.

6.3.1 Variables del estudio

El estudio descriptivo se ha realizado con una selección de aquellas variables que entendemos pueden discriminar y describir atributos relevantes en concordancia con la línea de investigación que hemos delineado. Si bien la idea es tentadora, evitaremos un contraste exhaustivo de variables obviando lo que McMillan y otros, (2011, 278 ) -si bien refiriéndose a estudios correlacionales- definen como “aproximación escopeta” y que muy bien, por la amplitud del propio diseño de nuestra investigación, podría ser de aplicación para el caso. Las variables que a tal efecto, pues, analizaremos serán situacionales: género, edad, independencia familiar, convivencia en pareja, trabajo actual, tiempo de preparación, nivel académico, repetidor de curso y experiencia en la oposición, que contrastaremos con las variables de determinadas características de personalidad como: tesón, orden y método, practicidad y metas, ansiedad e inteligencia general.

Para mayor comodidad de lectura, se van a generar dos tablas-modelo, la primera contendrá las variables inteligencia, tesón y ansiedad y la segunda, las seis dimensiones del test
SPV. En cada tabla se registrarán, a su vez, los resultados obtenidos por las distintas variables que hemos denominado como “situacionales”.

### 6.3.1.1 Diferencias en perfiles de inteligencia y psicológicos por género

En el factor G de inteligencia, los varones han presentado una media en escala S de 66,37 ±12,94 frente a las mujeres con media 65,03 ±11,84. La diferencia no es significativa con p<,05 en ninguno de los test estadísticos empleados. Ver tabla 110.

En el nivel de tesón, los hombres tienen una media de 59,36 ±16,65 y las mujeres 56,47 ±17,48; siendo una diferencia que no alcanza significación con p>,05 en ninguno de los dos tests estadísticos. Ver tabla 110.

En ansiedad, los varones con media 41,99 ±8,12 y las mujeres con media 40,13 ±6,83 no difieren significativamente con p>,05 en ninguna de las dos técnicas estadísticas. Ver tabla 110.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Variables / Género</th>
<th>N</th>
<th>Media</th>
<th>D.T.</th>
<th>Diferencia entre las medias</th>
<th>Prueba T de Student</th>
<th>Test M-W</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>Valor T</td>
<td>df</td>
<td>p</td>
</tr>
<tr>
<td>Inteligencia (Factor G. 3)</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Hombre</td>
<td>68</td>
<td>66,37</td>
<td>12,94</td>
<td>( NS )</td>
<td>0,48</td>
<td>95</td>
</tr>
<tr>
<td>Mujer</td>
<td>29</td>
<td>65,03</td>
<td>11,84</td>
<td>( NS )</td>
<td>0,86</td>
<td>114</td>
</tr>
<tr>
<td>Tesón (BFQ)</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Hombre</td>
<td>78</td>
<td>59,36</td>
<td>16,65</td>
<td>( NS )</td>
<td>1,21</td>
<td>114</td>
</tr>
<tr>
<td>Mujer</td>
<td>38</td>
<td>56,47</td>
<td>17,48</td>
<td>( NS )</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Ansiedad (MMPI-2: ANX)</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Hombre</td>
<td>78</td>
<td>41,99</td>
<td>8,12</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Mujer</td>
<td>38</td>
<td>40,13</td>
<td>6,83</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

NS = no significativo (p>0,050)  * Significativo al 5%  ** Altamente Significativo al 1%

**Tabla 110: Variables del perfil psicológico según género. Parte 1°.**

En ninguna de las variables del test de valores personales SPV se han encontrado diferencias por razón de género que puedan ser consideradas como estadísticamente significativas con p>,05 en ambas pruebas estadísticas aplicadas (tabla 111).
### Tabla 111: Variables del perfil psicológico según género. Parte 2°.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Variables / Género</th>
<th>N</th>
<th>Media</th>
<th>D.T.</th>
<th>Diferencia entre las medias</th>
<th>Prueba T de Student</th>
<th>Test M-W</th>
<th>IC al 95%</th>
<th>Valor T</th>
<th>gl</th>
<th>p</th>
<th>p</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>SPV: Practicidad</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Hombre</td>
<td>78</td>
<td>49,58</td>
<td>20,33</td>
<td>( NS )</td>
<td>1,26</td>
<td>114</td>
<td>.209 NS</td>
<td>.194 NS</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Mujer</td>
<td>38</td>
<td>44,50</td>
<td>20,30</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>SPV: Resultados</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Hombre</td>
<td>78</td>
<td>47,08</td>
<td>17,31</td>
<td>( NS )</td>
<td>1,33</td>
<td>114</td>
<td>.187 NS</td>
<td>.133 NS</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Mujer</td>
<td>38</td>
<td>42,74</td>
<td>14,78</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>SPV: Variedad</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Hombre</td>
<td>78</td>
<td>40,01</td>
<td>18,50</td>
<td>( NS )</td>
<td>-0,72</td>
<td>114</td>
<td>.475 NS</td>
<td>.153 NS</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Mujer</td>
<td>38</td>
<td>42,45</td>
<td>14,07</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>SPV: Decisión</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Hombre</td>
<td>78</td>
<td>54,05</td>
<td>17,31</td>
<td>( NS )</td>
<td>-0,50</td>
<td>114</td>
<td>.616 NS</td>
<td>.705 NS</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Mujer</td>
<td>38</td>
<td>55,76</td>
<td>16,99</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>SPV: Orden y método</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Hombre</td>
<td>78</td>
<td>49,23</td>
<td>16,15</td>
<td>( NS )</td>
<td>0,47</td>
<td>114</td>
<td>.642 NS</td>
<td>.597 NS</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Mujer</td>
<td>38</td>
<td>47,71</td>
<td>17,17</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>SPV: Metas</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Hombre</td>
<td>78</td>
<td>62,50</td>
<td>19,13</td>
<td>( NS )</td>
<td>-1,10</td>
<td>114</td>
<td>.276 NS</td>
<td>.284 NS</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Mujer</td>
<td>38</td>
<td>66,47</td>
<td>16,56</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

NS = no significativo (p>.050)  * Significativo al 5%  ** Altamente Significativo al 1%

#### 6.3.1.2 Diferencias en perfiles de inteligencia y psicológicos por edad

El factor G de inteligencia general relaciona con la edad no ha alcanzado significación con $p>.05$ en ninguna de las dos técnicas empleadas (tabla 112).

En tesón, el segmento entre 18-20 años, son los que presentan puntuaciones más bajas, si bien no han alcanzado significación estadística con $p>.05$ en ambas técnicas de contraste (tabla 112).

En ansiedad, todas las medias son muy similares por lo que no hay significación estadística con $p>.05$ en cada una de las pruebas utilizadas (tabla 112).
Capítulo 6  
Resultados de la investigación

<table>
<thead>
<tr>
<th>Variables / Grupo de Edad</th>
<th>N</th>
<th>Media</th>
<th>D.T.</th>
<th>Diferencia entre las medias</th>
<th>Anova de 1 factor</th>
<th>Test K-W</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>IC al 95%</td>
<td>Valor F</td>
<td>gl</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>p</td>
</tr>
<tr>
<td>Inteligencia (Factor G. 3)</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>18-20 años</td>
<td>15</td>
<td>63,73</td>
<td>13,25</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>21-23 años</td>
<td>27</td>
<td>65,37</td>
<td>12,61</td>
<td>(NS )</td>
<td>1,32</td>
<td>4 ; 92</td>
</tr>
<tr>
<td>24-26 años</td>
<td>22</td>
<td>67,73</td>
<td>10,68</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>27-30 años</td>
<td>16</td>
<td>70,94</td>
<td>12,67</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>18-20 años</td>
<td>19</td>
<td>51,53</td>
<td>14,51</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>21-23 años</td>
<td>29</td>
<td>58,07</td>
<td>16,30</td>
<td>(NS )</td>
<td>1,18</td>
<td>4 ; 111</td>
</tr>
<tr>
<td>24-26 años</td>
<td>29</td>
<td>61,03</td>
<td>16,82</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>27-30 años</td>
<td>18</td>
<td>62,00</td>
<td>22,36</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>18-20 años</td>
<td>19</td>
<td>42,16</td>
<td>7,87</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>21-23 años</td>
<td>29</td>
<td>40,97</td>
<td>8,10</td>
<td>(NS )</td>
<td>0,47</td>
<td>4 ; 111</td>
</tr>
<tr>
<td>24-26 años</td>
<td>29</td>
<td>40,10</td>
<td>7,34</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>27-30 años</td>
<td>18</td>
<td>41,44</td>
<td>8,13</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

NS = no significativo (p>0,05)  * Significativo al 5%  ** Altamente Significativo al 1%

**Tabla 112: Variables del perfil psicológico según edad. Parte 1°.**

En el análisis comparativo de la edad con las puntuaciones medias de las variables del test SPV, no se ha encontrado en ninguna de las variables que lo componen, diferencias que puedan ser consideradas como estadísticamente significativas con p>0,05 en ambas técnicas de contraste empleadas (tabla 113). Solamente en la variable orden y método, lo opositores más jóvenes presentan una media menor que la del resto de grupos de edad, si bien parece apuntar como tendencia, no resulta significativa con p>0,05.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Variables / Grupo de Edad</th>
<th>N</th>
<th>Media</th>
<th>D.T.</th>
<th>Diferencia entre las medias</th>
<th>Anova de 1 factor</th>
<th>Test K-W</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>IC al 95%</td>
<td>Valor F</td>
<td>gl</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>p</td>
</tr>
<tr>
<td>SPV: Practicidad</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>18-20 años</td>
<td>19</td>
<td>50,58</td>
<td>19,02</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>21-23 años</td>
<td>29</td>
<td>42,28</td>
<td>21,35</td>
<td>(NS )</td>
<td>0,76</td>
<td>4 ; 111</td>
</tr>
<tr>
<td>24-26 años</td>
<td>29</td>
<td>49,59</td>
<td>20,84</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>27-30 años</td>
<td>18</td>
<td>50,50</td>
<td>19,62</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>18-20 años</td>
<td>19</td>
<td>47,89</td>
<td>18,66</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>21-23 años</td>
<td>29</td>
<td>44,55</td>
<td>15,19</td>
<td>(NS )</td>
<td>0,39</td>
<td>4 ; 111</td>
</tr>
<tr>
<td>24-26 años</td>
<td>29</td>
<td>44,10</td>
<td>20,04</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>27-30 años</td>
<td>18</td>
<td>49,00</td>
<td>15,49</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>18-20 años</td>
<td>19</td>
<td>46,26</td>
<td>21,82</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>21-23 años</td>
<td>29</td>
<td>43,66</td>
<td>16,32</td>
<td>(NS )</td>
<td>1,31</td>
<td>4 ; 111</td>
</tr>
<tr>
<td>24-26 años</td>
<td>29</td>
<td>36,14</td>
<td>13,80</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>
6.3.1.3 Diferencias en tesón y ansiedad por independencia familiar

En tesón, los sujetos independientes (no viven con sus padres), puntúan un promedio de 64,26 ± 17,79 superior al de aquellos que no lo son 55,60 ± 15,86 (gráfico 30) diferencia que alcanza significación estadística con p < .01 en la prueba T (T=2,57; 112 gr; p=.011) y en la alternativa no paramétrica (p=.007). La diferencia a favor de los opositores que son familiarmente independientes se aproxima a los 9 puntos T (IC 95%: 1,99 – 15,34) (tabla 114).

En cuanto a la variable ansiedad, no hay diferencias entre los grupos que puedan ser consideradas como estadísticamente significativas con p > .05.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Variables / Independencia familiar</th>
<th>N</th>
<th>Media</th>
<th>D.T.</th>
<th>Diferencia entre las medias</th>
<th>Prueba T de Student</th>
<th>Test M-W</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>IC al 95%</td>
<td>Valor T</td>
<td>gl</td>
</tr>
<tr>
<td>Tesón (BFQ)</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>2,57</td>
<td>112</td>
</tr>
<tr>
<td>Si</td>
<td>34</td>
<td>64,26</td>
<td>17,79</td>
<td>8,66</td>
<td>(1,99 – 15,34)</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>No</td>
<td>80</td>
<td>55,60</td>
<td>15,86</td>
<td></td>
<td>0,09</td>
<td>112</td>
</tr>
<tr>
<td>Ansiedad (MMPI-2: ANX)</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>0,54</td>
<td>111</td>
</tr>
<tr>
<td>Si</td>
<td>34</td>
<td>41,21</td>
<td>7,22</td>
<td></td>
<td>(NS)</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>No</td>
<td>80</td>
<td>41,06</td>
<td>7,67</td>
<td></td>
<td>0,09</td>
<td>112</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Tabla 114: Variables del perfil psicológico según independencia familiar. Parte 1ª.
Gráfico 30: Diagrama de medias. BFQ: Tesón según independencia familiar.

En el contraste de las variables del SPV según independencia familiar, no se ha encontrado diferencias entre las medias que puedan ser consideradas como estadísticamente significativas con \(p > 0.05\) en las dos técnicas estadísticas empleadas. Ver tabla 115.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Variables / Independencia familiar</th>
<th>N</th>
<th>Media</th>
<th>D.T.</th>
<th>Diferencia entre las medias</th>
<th>Prueba T de Student</th>
<th>Test M-W</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>IC al 95%</td>
<td>Valor T</td>
<td>gl</td>
</tr>
<tr>
<td>SPV: Practicidad</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>(NS)</td>
<td>0,61</td>
<td>112</td>
</tr>
<tr>
<td>Si 34</td>
<td></td>
<td>49,38</td>
<td>18,97</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>No 80</td>
<td></td>
<td>46,84</td>
<td>20,90</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>SPV: Resultados</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>(NS)</td>
<td>0,25</td>
<td>112</td>
</tr>
<tr>
<td>Si 34</td>
<td></td>
<td>46,12</td>
<td>13,24</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>No 80</td>
<td></td>
<td>45,29</td>
<td>17,37</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>SPV: Variedad</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>(NS)</td>
<td>-0,85</td>
<td>112</td>
</tr>
<tr>
<td>Si 34</td>
<td></td>
<td>38,56</td>
<td>16,46</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>No 80</td>
<td></td>
<td>41,56</td>
<td>17,59</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>SPV: Decisión</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>(NS)</td>
<td>-1,65</td>
<td>112</td>
</tr>
<tr>
<td>Si 34</td>
<td></td>
<td>50,76</td>
<td>14,81</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>No 80</td>
<td></td>
<td>56,53</td>
<td>17,97</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>SPV: Orden y método</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>(NS)</td>
<td>1,30</td>
<td>112</td>
</tr>
<tr>
<td>Si 34</td>
<td></td>
<td>51,88</td>
<td>14,83</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>No 80</td>
<td></td>
<td>47,48</td>
<td>17,17</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>SPV: Metas</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>(NS)</td>
<td>0,54</td>
<td>112</td>
</tr>
<tr>
<td>Si 34</td>
<td></td>
<td>65,53</td>
<td>16,58</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>No 80</td>
<td></td>
<td>63,51</td>
<td>19,07</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

NS = no significativo \((p > 0.05)\)  * Significativo al 5%  ** Altamente Significativo al 1%

6.3.1.4 Diferencias en perfil psicológico por convivencia o no en pareja

En los independizados, se consideró la forma en que vivían: con o sin pareja. Solo para estos sujetos, se ha determinado que tesón y ansiedad son variables en las que no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas con $p > .05$ (Tabla 116) en los dos estadísticos empleados.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Variables / Independizado, con quién vive</th>
<th>N</th>
<th>Media</th>
<th>D.T.</th>
<th>Diferencia entre las medias al 95%</th>
<th>Prueba T de Student</th>
<th>Valor T</th>
<th>g</th>
<th>p</th>
<th>Test M-W</th>
<th>p</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Tesón (BFQ)</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>En pareja</td>
<td>67</td>
<td>58,54</td>
<td>17,70</td>
<td>(NS)</td>
<td>0,22</td>
<td>111</td>
<td></td>
<td>.827 NS</td>
<td>.768 NS</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Otras...</td>
<td>46</td>
<td>57,83</td>
<td>15,90</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Ansiedad (MMPI-2: ANX)</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>En pareja</td>
<td>67</td>
<td>40,12</td>
<td>7,39</td>
<td>(NS)</td>
<td>-1,51</td>
<td>111</td>
<td></td>
<td>.134 NS</td>
<td>.081 NS</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Otras...</td>
<td>46</td>
<td>42,26</td>
<td>7,42</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

NS = no significativo ($p > .05$) * Significativo al 5% ** Altamente Significativo al 1%

Tabla 116: Variables del perfil psicológico según con quién viven. Parte 1ª.

Al comparar las variables del cuestionario SPV en función de con quién viven los independizados, tampoco se han encontrado diferencias que sean estadísticamente significativas con $p > .05$ (Tabla 117) en ambos test estadísticos.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Variables / Independizado, con quién vive</th>
<th>N</th>
<th>Media</th>
<th>D.T.</th>
<th>Diferencia entre las medias al 95%</th>
<th>Prueba T de Student</th>
<th>Valor T</th>
<th>g</th>
<th>p</th>
<th>Test M-W</th>
<th>p</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>SPV: Practicidad</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>En pareja</td>
<td>67</td>
<td>45,93</td>
<td>19,22</td>
<td>(NS)</td>
<td>-1,17</td>
<td>111</td>
<td></td>
<td>.245 NS</td>
<td>.392 NS</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Otras...</td>
<td>46</td>
<td>50,46</td>
<td>21,71</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>SPV: Resultados</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>En pareja</td>
<td>67</td>
<td>46,75</td>
<td>13,84</td>
<td>(NS)</td>
<td>1,02</td>
<td>111</td>
<td></td>
<td>.309 NS</td>
<td>.567 NS</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Otras...</td>
<td>46</td>
<td>43,57</td>
<td>19,23</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>SPV: Variedad</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>En pareja</td>
<td>67</td>
<td>39,21</td>
<td>17,50</td>
<td>(NS)</td>
<td>-0,94</td>
<td>111</td>
<td></td>
<td>.349 NS</td>
<td>.226 NS</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Otras...</td>
<td>46</td>
<td>42,30</td>
<td>16,75</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>SPV: Decisión</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>En pareja</td>
<td>67</td>
<td>54,18</td>
<td>16,61</td>
<td>(NS)</td>
<td>-0,45</td>
<td>111</td>
<td></td>
<td>.654 NS</td>
<td>.608 NS</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Otras...</td>
<td>46</td>
<td>55,67</td>
<td>18,42</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>SPV: Orden y método</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>En pareja</td>
<td>67</td>
<td>50,73</td>
<td>17,26</td>
<td>(NS)</td>
<td>1,34</td>
<td>111</td>
<td></td>
<td>.183 NS</td>
<td>.161 NS</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Otras...</td>
<td>46</td>
<td>46,52</td>
<td>15,06</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>SPV: Metas</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>En pareja</td>
<td>67</td>
<td>65,09</td>
<td>19,58</td>
<td>(NS)</td>
<td>0,76</td>
<td>111</td>
<td></td>
<td>.449 NS</td>
<td>.171 NS</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Otras...</td>
<td>46</td>
<td>62,41</td>
<td>16,48</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

NS = no significativo ($p > .05$) * Significativo al 5% ** Altamente Significativo al 1%

Tabla 117: Variables del perfil psicológico según con quién viven. Parte 2ª.
6.3.1.5 Diferencias en perfil psicológico por trabajo actual

Contrastando en función de la situación laboral actual de los opositores, se ha encontrado que no existen diferencias que alcancen significación con p>0.05 (ver tabla 118) ni en tesón ni en ansiedad.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Variables / Trabaja actualmente</th>
<th>N</th>
<th>Media</th>
<th>D.T.</th>
<th>Diferencia entre las medias IC al 95%</th>
<th>Prueba T de Student</th>
<th>Test M-W</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Tesón (BFQ)</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Si</td>
<td>69</td>
<td>57,97</td>
<td>16,77</td>
<td>(NS)</td>
<td>0,72</td>
<td>104</td>
</tr>
<tr>
<td>No</td>
<td>37</td>
<td>60,41</td>
<td>15,92</td>
<td></td>
<td>0,56</td>
<td>104</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Ansiedad (MMPI-2: ANX)</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Si</td>
<td>69</td>
<td>41,48</td>
<td>7,40</td>
<td></td>
<td>1,15</td>
<td>104</td>
</tr>
<tr>
<td>No</td>
<td>37</td>
<td>39,76</td>
<td>7,32</td>
<td></td>
<td>0,25</td>
<td>104</td>
</tr>
</tbody>
</table>

NS = no significativo (p>0.05)  * Significativo al 5%   ** Altamente Significativo al 1%

Tabla 118: Variables del perfil psicológico según trabajo actual. Parte 1º.

Por lo que se refiere a las variables del test SPV (tabla 119) se han encontrado diferencias significativas con p<0.05 en dos de ellas: practicidad y metas. En practicidad, mientras que los que sí trabajan actualmente tienen una media de 50,42 ±21,40, los que no tienen trabajo presentan una media significativamente menor (40,92 ±15,02) con p<0.05 (T=2,40; 104 gl; p=0.018) (gráfico 31). La diferencia entre unos y otros se estima próxima a los 10 puntos (9,5 con IC 95%: 1,65-17,35). En la variable metas, en tanto que los que sí trabajan tienen una media de 61,16 ±18,94 los que no lo hacen tienen una media significativamente mayor (68,51 ±16,70) con p<0.05 (T=1,98; 104 gl; p=0.049), (gráfico 32), estando la diferencia por encima de los 7 puntos (7,35 con IC 95%: 0,02-14,71). En el resto de las variables de SPV no se han registrado diferencias significativas con p>0.05 (tabla 119).

<table>
<thead>
<tr>
<th>Variables / Trabaja actualmente</th>
<th>N</th>
<th>Media</th>
<th>D.T.</th>
<th>Diferencia entre las medias IC al 95%</th>
<th>Prueba T de Student</th>
<th>Test M-W</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>SPV: Practicidad</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Si</td>
<td>69</td>
<td>50,42</td>
<td>21,40</td>
<td>9,50 (1,65 – 17,35)</td>
<td>2,40</td>
<td>104</td>
</tr>
<tr>
<td>No</td>
<td>37</td>
<td>40,92</td>
<td>15,02</td>
<td></td>
<td>0,02</td>
<td>104</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>SPV: Resultados</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Si</td>
<td>69</td>
<td>46,97</td>
<td>17,68</td>
<td>(NS)</td>
<td>0,67</td>
<td>104</td>
</tr>
<tr>
<td>No</td>
<td>37</td>
<td>44,76</td>
<td>12,64</td>
<td></td>
<td>0,50</td>
<td>104</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>SPV: Variedad</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Si</td>
<td>69</td>
<td>40,19</td>
<td>17,08</td>
<td>(NS)</td>
<td>-0,18</td>
<td>104</td>
</tr>
<tr>
<td>No</td>
<td>37</td>
<td>40,84</td>
<td>18,20</td>
<td></td>
<td>0,85</td>
<td>104</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>SPV: Decisión</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Si</td>
<td>69</td>
<td>54,22</td>
<td>18,06</td>
<td>(NS)</td>
<td>-0,77</td>
<td>104</td>
</tr>
<tr>
<td>No</td>
<td>37</td>
<td>56,86</td>
<td>12,16</td>
<td></td>
<td>0,44</td>
<td>104</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>SPV: Orden y método</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Si</td>
<td>69</td>
<td>48,84</td>
<td>16,58</td>
<td>(NS)</td>
<td>-1,13</td>
<td>104</td>
</tr>
<tr>
<td>No</td>
<td>37</td>
<td>49,27</td>
<td>15,85</td>
<td></td>
<td>0,97</td>
<td>104</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>SPV: Metas</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Si</td>
<td>69</td>
<td>61,16</td>
<td>18,94</td>
<td>-0,73 (-14,71 – -0,02)</td>
<td>-0,19</td>
<td>104</td>
</tr>
<tr>
<td>No</td>
<td>37</td>
<td>68,51</td>
<td>16,70</td>
<td></td>
<td>0,05</td>
<td>104</td>
</tr>
</tbody>
</table>

NS = no significativo (p>0.05)  * Significativo al 5%   ** Altamente Significativo al 1%

Tabla 119: Variables del perfil psicológico según trabajo actual. Parte 2º.
6.3.1.6 Diferencias en perfil psicológico por tiempo preparando la oposición

Para sistematizar el estudio con estas variables, se ha considerado el factor tiempo de preparación de la oposición en un punto de corte de nueve meses. Con esta premisa y comparando los dos subgrupos de opositores que se forman (hasta 9 meses, >9 meses), en tesón no se han encontrado diferencias significativas con p>0.05 (tabla 120). Por el contrario en ansiedad la media de aquellos que llevan más de 9 meses es menor (38.07 ±5.24) que la media de los que llevan un tiempo menor de preparación (42.88 ±8.08), diferencia que es
capítulo 6  resultados de la investigación

Estatisticamente significativa con p<.01 (T=3,45; 112 gl; p=.001) en ambas técnicas de contraste empleadas (gráfico 33). En función de esta circunstancia la diferencia entre unos y otros está próxima a los 5 puntos (4,81; IC 95%; 2,04-7,56).

<table>
<thead>
<tr>
<th>Variables / Tiempo de preparación de la oposición</th>
<th>N</th>
<th>Media</th>
<th>D.T.</th>
<th>Diferencia entre las medias IC al 95%</th>
<th>Prueba T de Student</th>
<th>Test M-W</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Tesón (BFQ)</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Hasta meses</td>
<td>9</td>
<td>57,43</td>
<td>16,61</td>
<td>-0,63 112,534 NS,621 NS</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>&gt; 9 meses</td>
<td>42</td>
<td>59,48</td>
<td>17,40</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Ansiedad (MMPI-2: ANX)</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Hasta meses</td>
<td>9</td>
<td>42,88</td>
<td>8,08</td>
<td>4,81 3,45 112,001**,001**</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>&gt; 9 meses</td>
<td>42</td>
<td>38,07</td>
<td>5,24</td>
<td>(2,04 – 7,56)</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

NS = no significativo (p>.050)  * Significativo al 5%  ** Altamente Significativo al 1%

Tabla 120: Variables del perfil psicológico según tiempo de preparación. Parte 1ª.

Gráfico 33 MMPI: ansiedad según tiempo de preparación.

En las variables del test SPV, en general, no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas con p>.05 (tabla 121). Sin embargo, en la variable practicidad y en la variable decisión según la prueba T de Student podríamos decir que aparecen diferencias casi significativas con p<.10 (en dos colas, p<.05 en una cola). Esto podría estar indicando una tendencia a presentar mayor nivel de practicidad en los sujetos que llevan menos tiempo de preparación de la oposición; mientras que el nivel de decisión parece apuntar a que sería mayor en aquellos que llevan más tiempo de preparación.
<table>
<thead>
<tr>
<th>Variables / Tiempo de preparación de la oposición</th>
<th>N</th>
<th>Media</th>
<th>D.T.</th>
<th>Diferencia entre las medias</th>
<th>Prueba T de Student</th>
<th>Test M-W</th>
<th>Valor T</th>
<th>gl</th>
<th>p</th>
<th>p</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>SPV: Practicidad</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Hasta meses</td>
<td>9</td>
<td>50,03</td>
<td>20,85</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>&gt; 9 meses</td>
<td>42</td>
<td>43,43</td>
<td>18,82</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>SPV: Resultados</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Hasta meses</td>
<td>9</td>
<td>46,64</td>
<td>16,86</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>&gt; 9 meses</td>
<td>42</td>
<td>43,64</td>
<td>15,00</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>SPV: Variedad</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Hasta meses</td>
<td>9</td>
<td>42,42</td>
<td>18,38</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>&gt; 9 meses</td>
<td>42</td>
<td>37,67</td>
<td>14,82</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>SPV: Decisión</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Hasta meses</td>
<td>9</td>
<td>52,58</td>
<td>17,81</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>&gt; 9 meses</td>
<td>42</td>
<td>58,62</td>
<td>15,65</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>SPV: Orden y método</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Hasta meses</td>
<td>9</td>
<td>47,13</td>
<td>16,77</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>&gt; 9 meses</td>
<td>42</td>
<td>51,64</td>
<td>16,01</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>SPV: Metas</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Hasta meses</td>
<td>9</td>
<td>62,78</td>
<td>18,64</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>&gt; 9 meses</td>
<td>42</td>
<td>66,40</td>
<td>17,73</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

NS = no significativo (p>0,05) * Significativo al 5% ** Altamente Significativo al 1%

**Tabla 121**: Variables del perfil psicológico según tiempo de preparación. Parte 2°.

### 6.3.1.7 Diferencias en perfil psicológico por titulación académica

En la comparación de la inteligencia, el tesón y la ansiedad, en función de los tres niveles que se establecieron en la titulación académica, no se han detectado diferencias que puedan ser consideradas estadísticamente significativas con p>0,05 en las dos pruebas que se vienen empleando (tabla 122).
<table>
<thead>
<tr>
<th>Variables / Titulación</th>
<th>N</th>
<th>Media</th>
<th>D.T.</th>
<th>Test post-hoc DMS y HSD</th>
<th>Anova de 1 factor</th>
<th>Test K-W</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>Valor F</td>
<td>gl   p</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>p</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>p</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Inteligencia (Factor G. 3)</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Básicos</td>
<td>38</td>
<td>65,13</td>
<td>14,25</td>
<td>(NS)</td>
<td>0,16  2 : 76</td>
<td>.848 NS</td>
</tr>
<tr>
<td>Medios</td>
<td>33</td>
<td>66,36</td>
<td>11,30</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Superiores</td>
<td>8</td>
<td>63,73</td>
<td>11,17</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Tesón (BFQ)</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Básicos</td>
<td>52</td>
<td>59,23</td>
<td>16,23</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Medios</td>
<td>48</td>
<td>57,29</td>
<td>17,31</td>
<td>(NS)</td>
<td>0,26  2 : 108</td>
<td>.769 NS</td>
</tr>
<tr>
<td>Superiores</td>
<td>11</td>
<td>55,82</td>
<td>20,44</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Ansiedad (MMPI-2: ANX)</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Básicos</td>
<td>52</td>
<td>40,52</td>
<td>7,04</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Medios</td>
<td>48</td>
<td>41,06</td>
<td>7,99</td>
<td>(NS)</td>
<td>1,35  2 : 108</td>
<td>.264 NS</td>
</tr>
<tr>
<td>Superiores</td>
<td>11</td>
<td>44,64</td>
<td>6,19</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

NS = no significativo (p>.05)  * Significativo al 5%  ** Altamente Significativo al 1%

Tabla 122: Variables del perfil psicológico según estudios. Parte 1°:

En las variables del test SPV tampoco existen diferencias significativas con p>.05 (tabla 123).

<table>
<thead>
<tr>
<th>Variables / Titulación</th>
<th>N</th>
<th>Media</th>
<th>D.T.</th>
<th>Test post-hoc DMS y HSD</th>
<th>Anova de 1 factor</th>
<th>Test K-W</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>Valor F</td>
<td>gl   p</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>p</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>SPV: Practicidad</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Básicos</td>
<td>52</td>
<td>45,48</td>
<td>19,67</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Medios</td>
<td>48</td>
<td>51,50</td>
<td>20,45</td>
<td>(NS)</td>
<td>2,14  2 : 108</td>
<td>.123 NS</td>
</tr>
<tr>
<td>Superiores</td>
<td>11</td>
<td>39,36</td>
<td>19,27</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>SPV: Resultados</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Básicos</td>
<td>52</td>
<td>46,48</td>
<td>17,73</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Medios</td>
<td>48</td>
<td>45,67</td>
<td>14,97</td>
<td>(NS)</td>
<td>0,50  2 : 108</td>
<td>.951 NS</td>
</tr>
<tr>
<td>Superiores</td>
<td>11</td>
<td>45,09</td>
<td>13,86</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>SPV: Variedad</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Básicos</td>
<td>52</td>
<td>42,13</td>
<td>18,41</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Medios</td>
<td>48</td>
<td>38,94</td>
<td>17,14</td>
<td>(NS)</td>
<td>0,45  2 : 108</td>
<td>.641 NS</td>
</tr>
<tr>
<td>Superiores</td>
<td>11</td>
<td>39,27</td>
<td>13,65</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>SPV: Decisión</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Básicos</td>
<td>52</td>
<td>54,54</td>
<td>16,96</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Medios</td>
<td>48</td>
<td>54,29</td>
<td>17,71</td>
<td>(NS)</td>
<td>0,08  2 : 108</td>
<td>.921 NS</td>
</tr>
<tr>
<td>Superiores</td>
<td>11</td>
<td>56,64</td>
<td>18,63</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>SPV: Orden y método</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Básicos</td>
<td>52</td>
<td>48,25</td>
<td>16,85</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Medios</td>
<td>48</td>
<td>49,50</td>
<td>17,23</td>
<td>(NS)</td>
<td>0,11  2 : 108</td>
<td>.899 NS</td>
</tr>
<tr>
<td>Superiores</td>
<td>11</td>
<td>47,36</td>
<td>15,49</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>SPV: Metas</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Básicos</td>
<td>52</td>
<td>61,79</td>
<td>18,63</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Medios</td>
<td>48</td>
<td>61,79</td>
<td>18,63</td>
<td>(NS)</td>
<td>2,22  2 : 108</td>
<td>.114 NS</td>
</tr>
<tr>
<td>Superiores</td>
<td>11</td>
<td>74,64</td>
<td>14,75</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

NS = no significativo (p>.05)  * Significativo al 5%  ** Altamente Significativo al 1%

Tabla 123: Variables del perfil psicológico según estudios. Parte 2°:
6.3.1.8 Diferencias en perfil de inteligencia y psicológico por repetidor de curso académico

A continuación, se procede a comparar las mismas variables en función de si estos opositores han sido o no repetidores de curso. En inteligencia, tesón y ansiedad, no se han encontrado medias que presenten diferencias que tengan significación estadística con p>.05 (tabla 124).

<table>
<thead>
<tr>
<th>Variables / Repetidor de curso</th>
<th>N</th>
<th>Media</th>
<th>D.T.</th>
<th>Diferencia entre las medias</th>
<th>Prueba T de Student</th>
<th>Test M-W</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>IC al 95%</td>
<td>Valor T</td>
<td>gl</td>
</tr>
<tr>
<td>Inteligencia (Factor G. 3)</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Si</td>
<td>55</td>
<td>64,95</td>
<td>11,99</td>
<td>( NS )</td>
<td>-0,59</td>
<td>77</td>
</tr>
<tr>
<td>No</td>
<td>24</td>
<td>66,79</td>
<td>14,30</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Si</td>
<td>82</td>
<td>57,50</td>
<td>16,21</td>
<td></td>
<td>-0,58</td>
<td>109</td>
</tr>
<tr>
<td>No</td>
<td>29</td>
<td>59,62</td>
<td>19,33</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Tesón (BFQ)</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Si</td>
<td>82</td>
<td>40,89</td>
<td>7,85</td>
<td></td>
<td>-0,63</td>
<td>109</td>
</tr>
<tr>
<td>No</td>
<td>29</td>
<td>41,93</td>
<td>6,91</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

NS = no significativo (p>.05)  * Significativo al 5%  ** Altamente Significativo al 1%

Tabla 124: Variables del perfil psicológico según repetidor de curso. Parte 1°.

En cuanto a las variables del test SPV, hay algunas que no presentan diferencias significativas con p>.05: practicidad, resultados y variedad (tabla 125). Sin embargo en las variables decisión, orden y método se han encontrado diferencias que son casi significativas con p<.05; pero p<.10 (a dos colas; luego p<.05 en una cola). Según esto, es posible que en decisión si que existan diferencias significativas a favor de los que sí han repetido (56,50 ±16,82) frente a los que no (49,38 ±17,87); como también se apunta a que habría diferencias significativas en orden y método, pero a la inversa, a favor de los no repetidores (53,48 ±14,73) frente a los que sí han repetido (47,01 ±17,18), (tabla 125). Por su parte en metas sí que se han encontrado diferencias significativas con p<.05 (T=2,25; 109 gl; p=.027) tales que los repetidores tienen una media menor (62,00 ± 18,90) que los no repetidores (70,79 ±15,67), ver gráfico 34, estimándose la diferencia en 8,79 puntos dentro de un IC al 95%: 1,03-16,55, (tabla 125).
### Tabla 125: Variables del perfil psicológico según repetidor de curso. Parte 2ª.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Variables / Repetidor de curso</th>
<th>N</th>
<th>Media</th>
<th>D.T.</th>
<th>Diferencia entre las medias</th>
<th>Prueba T de Student</th>
<th>Test M-W</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>IC al 95%</td>
<td>Valor T</td>
<td>g1</td>
</tr>
<tr>
<td>SPV: Practicidad</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Si</td>
<td>82</td>
<td>48,13</td>
<td>19,52</td>
<td>( NS )</td>
<td>0,58</td>
<td>109</td>
</tr>
<tr>
<td>No</td>
<td>29</td>
<td>45,62</td>
<td>22,20</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>SPV: Resultados</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>0,02</td>
<td>109</td>
</tr>
<tr>
<td>Si</td>
<td>82</td>
<td>46,01</td>
<td>16,72</td>
<td>( NS )</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>No</td>
<td>29</td>
<td>45,93</td>
<td>14,46</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>SPV: Variedad</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>1,58</td>
<td>109</td>
</tr>
<tr>
<td>Si</td>
<td>82</td>
<td>36,10</td>
<td>13,07</td>
<td>( NS )</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>No</td>
<td>29</td>
<td>36,10</td>
<td>13,07</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>SPV: Decisión</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>1,93</td>
<td>109</td>
</tr>
<tr>
<td>Si</td>
<td>82</td>
<td>56,50</td>
<td>16,82</td>
<td>( NS )</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>No</td>
<td>29</td>
<td>49,38</td>
<td>17,87</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>SPV: Orden y método</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>-1,80</td>
<td>109</td>
</tr>
<tr>
<td>Si</td>
<td>82</td>
<td>47,01</td>
<td>17,18</td>
<td>( NS )</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>No</td>
<td>29</td>
<td>53,48</td>
<td>14,73</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>SPV: Metas</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>-2,25</td>
<td>109</td>
</tr>
<tr>
<td>Si</td>
<td>82</td>
<td>62,00</td>
<td>18,90</td>
<td>(-16,55 − 1,03)</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>No</td>
<td>29</td>
<td>70,79</td>
<td>15,67</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

**NS = no significativo (p>.050)  * Significativo al 5%  ** Altamente Significativo al 1%**

6.3.1.9 Diferencias en perfil psicológico y experiencia en la oposición

Comparando los valores obtenidos en función de si ya se han presentado a esta oposición, no se encuentran diferencias en tesón con p>.05, (tabla 126). Sí que se encuentran,
Capítulo 6  
Resultados de la investigación

Por el contrario, diferencias significativas con \( p<.05 \) (\( T=2.43; 107 \) gl; \( p=.017 \)) en ansiedad, (gráfico 35), en la que la media de los que ya se han presentado es inferior (39.22 ±6.35) que la media de los que aún no lo han hecho (42.56 ±8.01) estimándose la diferencia en poco más de 3 puntos (3.34; IC 95%: 0.61-6.07), (tabla 126).

<table>
<thead>
<tr>
<th>Variables / Ya se ha presentado la oposición</th>
<th>N</th>
<th>Media</th>
<th>D.T.</th>
<th>Diferencia entre las medias IC al 95%</th>
<th>Prueba T de Student</th>
<th>Test M-W</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Tesón (BFQ)</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Si</td>
<td>46</td>
<td>59.52</td>
<td>20.36</td>
<td>(NS)</td>
<td>0.62</td>
<td>107</td>
</tr>
<tr>
<td>No</td>
<td>63</td>
<td>57.35</td>
<td>14.20</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Ansiedad (MMPI-2: ANX)</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Si</td>
<td>46</td>
<td>39.22</td>
<td>6.35</td>
<td>-3.34</td>
<td>-2.43</td>
<td>107</td>
</tr>
<tr>
<td>No</td>
<td>63</td>
<td>42.56</td>
<td>8.01</td>
<td>(-6.07 –0.61)</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

NS = no significativo (\( p>.050 \))  * Significativo al 5%  ** Altamente Significativo al 1%

Tabla 126: Variables del perfil psicológico según presentado/no presentado a examen. Parte 1º.

En la variable orden y método se ha observado una diferencia casi significativa con \( p<.10 \) (a dos colas, \( p<.05 \) en una cola) que podría estar indicando un promedio mayor en aquéllos opositores que ya se han presentado al examen, (tabla 127).
Capítulo 6  
Resultados de la investigación

6.3.2 Estudio descriptivo. (Síntesis)

Se hará referencia solamente a aquellos factores que muestren significatividad estadística y puedan resultar relevantes para los objetivos que se persiguen con el presente estudio. Los resultados se muestran en la tabla 128.

Objetivo/s:

Describir el perfil de los sujetos de la muestra en función de la posible relación que pueda darse entre las variables situacionales: género, edad, independencia familiar, convivencia en pareja, trabajo actual, tiempo de preparación, nivel académico, repetidor de curso y experiencia en la oposición, con las variables de características personales seleccionadas para el estudio como: tesón, orden y método, practicidad y metas, ansiedad e inteligencia general.
<table>
<thead>
<tr>
<th>VARIABLES</th>
<th>CUESTIONARIOS</th>
<th>BFQ</th>
<th>SPV (Motivación)</th>
<th>MMPI-2</th>
<th>FACTOR g3</th>
<th>Hipótesis y subhipótesis</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Género (*) (Tabla 110-111)</td>
<td>No significativo</td>
<td>No significativo</td>
<td>No significativo</td>
<td>No significativo</td>
<td>1a</td>
<td>Se cumple</td>
</tr>
<tr>
<td>Edad (Tabla 112-113)</td>
<td>No significativo</td>
<td>No significativo</td>
<td>No significativo</td>
<td>No significativo</td>
<td>1b</td>
<td>Se cumple parcialmente</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>1b1</td>
<td>Se cumple</td>
</tr>
<tr>
<td>Independencia familiar (Tabla 114-115)</td>
<td>Significativo: más en los independientes</td>
<td>No significativo</td>
<td>No significativo</td>
<td>No se analiza</td>
<td>1c</td>
<td>Se cumple parcialmente</td>
</tr>
<tr>
<td>Convivencia (con o sin pareja) (Tabla 116-117)</td>
<td>No significativo</td>
<td>No significativo</td>
<td>No significativo</td>
<td>No se analiza</td>
<td>1d</td>
<td>Se cumple</td>
</tr>
<tr>
<td>Trabajo actual (Tabla 118-119)</td>
<td>No significativo</td>
<td>Significativo</td>
<td>No significativo</td>
<td>No se analiza</td>
<td>1e</td>
<td>Se cumple parcialmente</td>
</tr>
<tr>
<td>Tiempo preparando la oposición (Tabla 120-121)</td>
<td>No significativo</td>
<td>Significativo. Menor decisión en los que llevan más tiempo.</td>
<td>Significativo. Menor ansiedad en los que llevan 9 meses o más de preparación que los que llevan menos de ese tiempo</td>
<td>No se analiza</td>
<td>1f</td>
<td>Se cumple parcialmente</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>1f1</td>
<td>Se cumple</td>
</tr>
<tr>
<td>Titulación académica (Tab. 122-123)</td>
<td>No significativo</td>
<td>No significativo</td>
<td>No significativo</td>
<td>No significativo</td>
<td>lg</td>
<td>No se cumple</td>
</tr>
<tr>
<td>------------------------------------</td>
<td>-----------------</td>
<td>-----------------</td>
<td>-----------------</td>
<td>-----------------</td>
<td>----</td>
<td>--------------</td>
</tr>
<tr>
<td>Repetidor de curso (Tab. 124-125)</td>
<td>No significativo</td>
<td>Significativo:</td>
<td>No significativo</td>
<td>No significativo</td>
<td>lh</td>
<td>Se cumple parcialmente</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>Metas repetidores más bajas que no repetidores.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>Mayor orden y método a favor de los no repetidores.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Experiencia en la oposición (Tab. 126-127)</td>
<td>No significativo</td>
<td>Casi significativo</td>
<td>No significativo</td>
<td>No se analiza</td>
<td>li</td>
<td>Se cumple parcialmente</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>En orden y método. Mayor en los presentados alguna vez.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

**Tabla 128: Estudio descriptivo de las variables relevantes de la muestra.**

(*) Incluimos el número correspondiente de la/s tabla/s en las que se recogen los datos estadísticos.

En el capítulo siete haremos un estudio detallado de los resultados obtenidos en forma de conclusiones. En este epígrafe describimos, de forma sintética, dichos resultados.

**Hipótesis 1a:** La variable género no resulta estadísticamente significativa con ninguna de las variables propuestas de tesón, motivación, ansiedad e inteligencia.

No existe significatividad entre las variables seleccionadas de los cuestionarios estandarizados y la variable género. La hipótesis se cumple.

**Hipótesis 1b:** La variable edad resulta estadísticamente significativa, favorable a mayor edad, con las variables propuestas de tesón, motivación, (orden y método) y ansiedad.

En la variable edad, (18-20 años) se da una tendencia menor que el resto de segmentos de edad hacia la variable orden y el método en el trabajo. La hipótesis se cumple parcialmente para la variable orden y método y no se cumple para las variables motivación y ansiedad.

**Subhipótesis 1b1:** La variable edad no resulta estadísticamente significativa con la variable inteligencia.

La hipótesis se cumple para todos los segmentos de edad analizados.
Hipótesis 1c: La variable independencia familiar resulta estadísticamente significativa favorable a los independizdos, con las variables propuestas de tesón, motivación y ansiedad.

Los independizados familiarmente muestran mayor tesón que los que aún no se han independizado, no resultando estadísticamente significativas a tal efecto, las variables motivación y ansiedad, por lo que la hipótesis se cumple parcialmente.

Hipótesis 1d: La variable convivencia en pareja no resulta estadísticamente significativa con ninguna de las variables propuestas de tesón, motivación y ansiedad.

Vivir con pareja no muestra significatividad estadística con ninguna de las variables propuestas, por lo que la hipótesis se cumple.

Hipótesis 1e: La variable trabajo actual resulta estadísticamente significativa, favorable a los que trabajan, con las variables propuestas de tesón, motivación y ansiedad.

Los que trabajan han mostrado una mayor practicidad y metas más bajas (componentes de la variable motivación), dándose el caso contrario en aquellos sujetos que no trabajan donde los niveles de practicidad son más bajos y las metas que se proponen más elevadas. La hipótesis se cumple parcialmente para la variable motivación y no se cumple para las variables tesón y ansiedad.

Hipótesis 1f: La variable tiempo preparando la oposición resulta estadísticamente significativa, favorable a los que llevan más tiempo, con las variables propuestas de tesón y motivación.

En lo que al tiempo en la preparación se refiere, los que llevan menos tiempo en la preparación muestran mayor practicidad y una menor decisión (componentes de la variable motivación), que aquellos que llevan más tiempo (menor practicidad y más decisión), la hipótesis no se cumple para la variable tesón y sí parcialmente para la variable motivación en alguno de sus componentes.

Subhipótesis 1f: Para aquellos que llevan más tiempo preparando la oposición, la variable ansiedad no resultará estadísticamente significativa. La hipótesis se cumple.

Hipótesis 1g: La variable titulación académica resulta estadísticamente significativa, favorable a mayor titulación, con las variables propuestas de tesón, motivación, ansiedad e inteligencia.

El nivel académico no muestra ninguna significatividad estadística con las variables contrastadas. La hipótesis no se cumple en ninguno de los casos.
Hipótesis 1h: La variable repetidor de curso resulta estadísticamente significativa y desfavorable a los repetidores con las variables propuestas de tesón (menor), motivación (menor) y ansiedad (mayor).

Aquello que han repetido algún curso durante el periodo escolar muestran unas metas más bajas que los no repetidores, al igual que un menor orden y método que aquellos que no han repetido cursos. No resultan estadísticamente significativos los datos relacionados con tesón o ansiedad que se encuentran en los mismos niveles que los no repetidores. La hipótesis se cumple parcialmente para alguno de los componentes de la variable motivación y no se cumple para la variable tesón y ansiedad.

Subhipótesis 1h1: No existen diferencias estadísticamente significativas en inteligencia general entre los repetidores y no repetidores de cursos. La hipótesis propuesta se cumple.

Hipótesis 1i: La variable experiencia en la oposición resulta estadísticamente significativa, favorable a los presentados, con las variables propuestas de tesón, motivación y menor ansiedad.

Aquello que ya se han presentado alguna vez a la oposición muestran una tendencia positiva en cuanto a mejor método y orden que aquellos que no se han presentado anteriormente. No resultan estadísticamente significativas el resto de variables, por lo que la hipótesis se cumple parcialmente.

6.4 ESTUDIO CUASIEXPERIMENTAL

Inicialmente se planteó utilizar un diseño cuasiexperimental de discontinuidad en la regresión. Esta posibilidad se desestimó al no ser posible contar con datos pretest de la muestra; en consecuencia se optó igualmente, -dada la accesibilidad- por un mismo diseño de tipo cuasiexperimental con grupos control yexperimental con pretest-postest. En este apartado vamos a realizar el análisis de los datos y resultados obtenidos en base al diseño y estructura (componentes) del estudio, en base a la justificación teórica expuesta en el capítulo cinco.

Si bien se parte del principio de no equiprobabilidad en estos diseños cuasiexperimentales por accesibilidad (Bisquerra, 2000; McMillan y otros, 2011), para Buendía y otros, (2011, 102), se puede recurrir a un sistema aleatorio “Para minimizar las diferencias que pueda haber entre el grupo experimental y el grupo de control, se puede asignar los participantes a uno u otro grupo al azar, con lo que se estará logrando la equivalencia entre ambos grupos”. Con el fin de relativizar la parcialidad en cuanto a lo que se refiere al control de variables internas y externas, y dado que el tipo de muestra lo permite, hemos asignado a los
participantes de forma aleatoria a cada grupo. Para ello se ha utilizado una de las funciones que a tal efecto tiene el mismo programa informático (IBM SPSS 20) que se ha utilizado para el análisis estadístico de datos. Esta posibilidad era factible en nuestro caso, por las razones anteriormente aducidas, ya que, además, existe una relativa homogeneidad en determinadas variables intervinientes en el proceso como son, la concurrencia de los mismos profesores en los niveles presenciales y, por razones metodológicas y didácticas, un calendario programado de trabajo e impartición de contenidos establecido con un elevado grado de coordinación temporal, dada la alternancia en turnos de asistencia a clase de los alumnos, por razones, generalmente, laborales, al igual que la habilitación de un sistema de evaluación regularmente programado y graduado en dificultad.

6.4.1 Grupos control y experimental: justificación de semejanza en su composición

Conviene considerar al menos dos aspectos más relacionados con la validez del cuasiexperimento, en lo que se refiere a los grupos y la equivalencia entre los mismos. Desde esta perspectiva (Sampieri y otros 2010, 114) consideraremos a) la equivalencia inicial que implica que “los grupos son similares entre sí al momento de iniciarse el experimento” (cursiva en el original). Esta equivalencia no se refiere a equivalencias entre individuos, sino a la equivalencia entre grupos y b) la equivalencia durante el experimento. Para estos autores “(...) durante el experimento los grupos deben mantenerse similares en los aspectos concernientes al desarrollo experimental, excepto en la manipulación de la variable independiente” (cursiva en el original). Estas son las premisas de las que nos vamos a ocupar a continuación.

El siguiente estudio se realiza, pues, para descartar variables de posible distorsión en los resultados que se encuentren posteriormente al comparar el rendimiento de los grupos control y experimental.

Los grupos experimental y control están formados inicialmente por 73 opositores cada uno (N=146) de entre los matriculados en el centro durante el periodo de este estudio y distribuidos aleatoriamente en base a los criterios expuestos anteriormente. En consecuencia se han contrastado algunos de los factores del cuestionario que estimamos relevantes para el estudio que nos ocupa y que describimos seguidamente.

La variable género, en los grupos experimental y control no difieren significativamente con p>.05 Y sobre la distribución de la edad podemos decir que es similar en ambos, ya que no difieren con p>.05 En consecuencia se admite que los grupos están equilibrados en cuanto a estos factores (tabla 129).
### Resultados de la investigación

<table>
<thead>
<tr>
<th>VARIABLE</th>
<th>Descriptivos</th>
<th>Test de contraste</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Género (N=146)</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Experimental (n=73)</td>
<td>Varones: 75,3% (55)  Mujeres: 24,7% (18)</td>
<td>Chi²=0,551  1 ,458 NS</td>
</tr>
<tr>
<td>Control (n=73)</td>
<td>Varones: 69,9% (51)  Mujeres: 30,1% (22)</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Grupo de edad (N=146)</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Experimental (n=73)</td>
<td>18-20: 12,3%, 21-23: 21,9%, 24-26: 27,4%, 27-30: 38,4%</td>
<td>Chi²=4,476  3 ,214 NS</td>
</tr>
<tr>
<td>Control (n=73)</td>
<td>18-20: 19,2%, 21-23: 28,8%, 24-26: 28,8%, 27-30: 23,3%</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

NS = no significativo (p>.050)  * Significativo al 5%  ** Altamente Significativo al 1%

#### Tabla 129: Composición de los grupos experimental y control. Parte 1º.

Los siguientes datos se recogen en la tabla 130. Al analizar la situación laboral actual y la titulación académica de los sujetos, no se han encontrado diferencias significativas con p>.05 que impidan afirmar que los grupos están equilibrados en estas cuestiones. En la misma línea, tampoco se han encontrado diferencias significativas con p>.05, ni en el tiempo que llevan preparando la oposición ni en el hecho de que se hayan presentado ya una primera vez a la misma. Asimismo, tampoco se ha encontrado ninguna diferencia que pueda ser considerada como significativa en el número de horas de estudio diario con p>.05. En consecuencia, se pueden descartar todas estas variables como posibles factores distorsionantes en el resto del estudio comparativo entre el grupo experimental y el grupo control.

<table>
<thead>
<tr>
<th>VARIABLE</th>
<th>DESCRITIVOS</th>
<th>Test de contraste</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Trabaja actualmente (n=114)</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Experimental (n=54)</td>
<td>SI: 63,0% (34)  NO: 29,6% (16)  Sin 1er trabj.: 7,4% (4)</td>
<td>Chi²=0,375  2 ,829 NS</td>
</tr>
<tr>
<td>Control (n=60)</td>
<td>SI: 58,3% (35)  NO: 35,0% (21)  Sin 1er trabj.: 6,7% (4)</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Titulación académica (n=111)</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Experimental (n=53)</td>
<td>Bás.: 47,2% (25)  Med.: 45,3% (24)  Sup.: 7,5% (4)</td>
<td>Chi²=0,671  2 ,715 NS</td>
</tr>
<tr>
<td>Control (n=58)</td>
<td>Bás.: 46,6% (27)  Med.: 41,4% (24)  Sup.: 12,1% (7)</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Tiempo de preparación de la oposición (n=114)</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Experimental (n=54)</td>
<td>&lt;= 9 meses: 66,7% (36)  &gt; 9 meses: 33,3% (18)</td>
<td>Chi²=0,543  1 ,461 NS</td>
</tr>
<tr>
<td>Control (n=60)</td>
<td>&lt;= 9 meses: 60,0% (36)  &gt; 9 meses: 40,0% (24)</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Ya se ha presentado (n=109)</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Experimental (n=50)</td>
<td>SI: 42,0% (21)  NO: 58,0% (29)</td>
<td>Chi²=0,002  1 ,969 NS</td>
</tr>
<tr>
<td>Control (n=59)</td>
<td>SI: 42,4% (25)  NO: 57,6% (34)</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Horas de estudio diarias (n=111)</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Experimental (n=52)</td>
<td>&lt;= 3 H/Día: 59,6% (31)  &gt; 3 H/Día: 40,4% (21)</td>
<td>Chi²=1,183  1 ,277 NS</td>
</tr>
<tr>
<td>Control (n=59)</td>
<td>&lt;= 3 H/Día: 69,5% (41)  &gt; 3 H/Día: 30,5% (18)</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

NS = no significativo (p>.050)  * Significativo al 5%  ** Altamente Significativo al 1%

#### Tabla 130: Composición de los grupos experimental y control. Parte 2º.
Los siguientes datos se recogen en la tabla 131. A continuación se comparan las principales variables del perfil psicológico con las mismas variables con las que se ha venido trabajando anteriormente.

En inteligencia, las medias observadas en ambos grupos son muy similares en escala T-baremada por lo que es lógico que no se haya determinado significación estadística con p > 0,05. En lo que se refiere a tesón y a ansiedad las diferencias son aún menores de modo que no se ha presentado significación con p > 0,05

<table>
<thead>
<tr>
<th>Variables / Grupo investigación</th>
<th>N</th>
<th>Media</th>
<th>D.T.</th>
<th>Diferencia entre las medias</th>
<th>Prueba T de Student</th>
<th>Test M-W</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>Valor T   gl     p</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>IC al 95%</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>p</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Inteligencia (Factor G. 3)</td>
<td>Experi.</td>
<td>50</td>
<td>67,76</td>
<td>11,47</td>
<td>( NS )</td>
<td>1,46     95</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Control</td>
<td>47</td>
<td>64,06</td>
<td>13,52</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Experi.</td>
<td>54</td>
<td>58,80</td>
<td>18,46</td>
<td>( NS )</td>
<td>0,23     114</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Control</td>
<td>62</td>
<td>58,08</td>
<td>15,58</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Experi.</td>
<td>54</td>
<td>41,39</td>
<td>7,18</td>
<td>( NS )</td>
<td>0,01     114</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Control</td>
<td>62</td>
<td>41,37</td>
<td>8,26</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

NS = no significativo (p > 0,05)  * Significativo al 5%  ** Altamente Significativo al 1%

**Tabla 131:** Similitud entre grupo control y grupo experimental. Parte 1º.

La tabla 132 presenta la comparación de las variables del test SPV. En practicidad, resultados, orden y método y en metas, no se han encontrado diferencias que puedan ser consideradas como estadísticamente significativas con p > 0,05. En cuanto a variedad, la prueba T ha detectado una diferencia casi significativa (p = 0,063 a dos colas, p = 0,031 unilateral) que podría ser indicativa de una tendencia por la cual los sujetos del grupo experimental podrían tener una puntuación mayor (43,98) que los del grupo control (38,05); sin embargo el test alternativo no-paramétrico no es capaz de confirmarlo (p = 0,131). Por lo que se refiere a la variable decisión, ambas pruebas estadísticas sí que han encontrado una diferencia casi significativa (p = 0,040 en T Student y p = 0,028 en M-W, unilaterales) según la cual habría una tendencia de los sujetos de control a puntuar por encima (57,23) de los experimentales (51,61). Al analizar los resultados se considerará el posible peso o influencia de esta variable.
<table>
<thead>
<tr>
<th>Variables / Grupo investigación</th>
<th>N</th>
<th>Media</th>
<th>D.T.</th>
<th>Diferencia entre las medias</th>
<th>Prueba T de Student</th>
<th>Test M-W</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>SPV: Practicidad</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Experim.</td>
<td>54</td>
<td>49,69</td>
<td>22,09</td>
<td>( NS )</td>
<td>0,87</td>
<td>114,384 NS,434 NS</td>
</tr>
<tr>
<td>Control</td>
<td>62</td>
<td>46,37</td>
<td>18,80</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>SPV: Resultados</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Experim.</td>
<td>54</td>
<td>43,13</td>
<td>15,37</td>
<td>( NS )</td>
<td>-1,54</td>
<td>114,126 NS,151 NS</td>
</tr>
<tr>
<td>Control</td>
<td>62</td>
<td>47,85</td>
<td>17,39</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>SPV: Variedad</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Experim.</td>
<td>54</td>
<td>43,98</td>
<td>19,02</td>
<td>( NS )</td>
<td>1,88</td>
<td>114,063 NS,131 NS</td>
</tr>
<tr>
<td>Control</td>
<td>62</td>
<td>38,05</td>
<td>14,95</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>SPV: Decisión</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Experim.</td>
<td>54</td>
<td>51,61</td>
<td>16,16</td>
<td>( NS )</td>
<td>-1,78</td>
<td>114,079 NS,056 NS</td>
</tr>
<tr>
<td>Control</td>
<td>62</td>
<td>57,23</td>
<td>17,68</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>SPV: Orden y método</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Experim.</td>
<td>54</td>
<td>47,72</td>
<td>16,50</td>
<td>( NS )</td>
<td>-0,62</td>
<td>114,539 NS,645 NS</td>
</tr>
<tr>
<td>Control</td>
<td>62</td>
<td>49,61</td>
<td>16,45</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>SPV: Metas</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Experim.</td>
<td>54</td>
<td>64,61</td>
<td>19,31</td>
<td>( NS )</td>
<td>0,44</td>
<td>114,660 NS,447 NS</td>
</tr>
<tr>
<td>Control</td>
<td>62</td>
<td>63,10</td>
<td>17,61</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

NS = no significativo (p>.050)  * Significativo al 5%   ** Altamente Significativo al 1%

**Tabla 132:** Similitud entre grupo control y grupo experimental. Parte 2º.

Y por último en la tabla 133 y gráfico 36 se recogen los resultados del análisis de las variables del cuestionario IHE sobre hábitos de estudio. En dicho análisis no se han observado diferencias que se puedan considerar como estadísticamente significativas con p>.05 salvo en la variable utilización de materiales donde los sujetos que forman parte del grupo experimental alcanzan una media (67,86±11,38) que es significativamente mayor con p<.05 que la de aquellos que forman parte del grupo de control (58,28±18,92) aunque en el test alternativo no paramétrico esta diferencia aparece con menos poder de significación. Al analizar los resultados se considerará el posible peso o influencia de esta variable.
Capítulo 6  
Resultados de la investigación

<table>
<thead>
<tr>
<th>Variables / Grupo investigación</th>
<th>N</th>
<th>Media</th>
<th>D.T.</th>
<th>Diferencia entre las medias</th>
<th>Prueba T de Student</th>
<th>Test M-W</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>IC al 95%</td>
<td>Valor T</td>
<td>gl</td>
</tr>
<tr>
<td>IHE: Condiciones ambientales</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Experim.</td>
<td>29</td>
<td>73,07</td>
<td>11,78</td>
<td>(NS )</td>
<td>1,65</td>
<td>52</td>
</tr>
<tr>
<td>Control</td>
<td>25</td>
<td>65,32</td>
<td>21,02</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>IHE: Planificación del estudio</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>1,16</td>
<td>52</td>
</tr>
<tr>
<td>Experim.</td>
<td>29</td>
<td>54,76</td>
<td>20,09</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Control</td>
<td>25</td>
<td>48,12</td>
<td>21,80</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>IHE: Utilización de materiales</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Experim.</td>
<td>29</td>
<td>67,86</td>
<td>11,38</td>
<td>9,58</td>
<td>2,22</td>
<td>52</td>
</tr>
<tr>
<td>Control</td>
<td>25</td>
<td>58,28</td>
<td>18,92</td>
<td>(0,85 – 18,32)</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>IHE: Asimilación de contenidos</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Experim.</td>
<td>29</td>
<td>58,41</td>
<td>15,17</td>
<td>(NS )</td>
<td>0,61</td>
<td>52</td>
</tr>
<tr>
<td>Control</td>
<td>25</td>
<td>55,52</td>
<td>19,63</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>IHE: Sinceridad</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Experim.</td>
<td>29</td>
<td>45,31</td>
<td>10,22</td>
<td>(NS )</td>
<td>-0,63</td>
<td>52</td>
</tr>
<tr>
<td>Control</td>
<td>25</td>
<td>47,16</td>
<td>11,31</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

NS = no significativo (p>.050)  * Significativo al 5%  ** Altamente Significativo al 1%

Tabla 133: Similitud entre grupo control y grupo experimental. Parte 3ª.

Gráfico 36: Utilización de materiales según grupo de investigación.
6.4.2 Utilización de los recursos de la plataforma

En esta primera parte del presente epígrafe, se va a analizar el comportamiento de estos 73 sujetos del estudio que accedieron a los distintos recursos de la plataforma. En dicha plataforma se pueden utilizar una serie de recursos estandarizados de tipo asincrónico que tienen distinta utilidad didáctica tal y como se expuso en el capítulo cinco y que sintéticamente reproducimos a continuación.

Programa interactivo y audiovisual sobre Técnicas de estudio.
Sistema de autoevaluación sobre conocimientos previos.
Sistema de evaluación con pruebas objetivas sobre conocimientos.
Sistema orientativo sobre pautas temporales en los repasos de temas.
Sistema de creación y repasos selectivos y discriminatorios de ítems.

Se ha evaluado en todos estos recursos el número de accesos total por semana (durante el tiempo de duración de esta parte práctica del proyecto de investigación (7 de mayo de 2012 a 4 de noviembre 2012) y por día de la semana. Asimismo se ha generado una variable global de accesos totales.

Al realizar el estudio de los recursos individuales más utilizados, por orden decreciente, estos han sido: autoevaluación con una media de 9,11 accesos por sujeto (IC 95%: 4,54-13,68) seguida de programador de repasos con media 7,83 (IC 95% 2,90-12,75) siendo por el contrario técnicas de estudio (media 2,24; IC 95%: 1,54-2,94) y conocimientos previos (1,92; IC 95%: 1,52-2,27) los que menos se emplean. El orden de utilización de los recursos se indica en el gráfico 37.

![Gráfico 37: Orden de utilización de los recursos de la plataforma (valores medios por usuario).](image-url)
El proceso indicado para la utilización de estos recursos de forma secuencial y explicada en el manual de recomendaciones se recoge en la tabla 134.

<table>
<thead>
<tr>
<th>RECURSO</th>
<th>UTILIZACIÓN EN LA PLATAFORMA</th>
<th>ORDEN SECUENCIAL PREVISTO</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Autoevaluación</td>
<td>1</td>
<td>2</td>
</tr>
<tr>
<td>Programador de repasos</td>
<td>2</td>
<td>4</td>
</tr>
<tr>
<td>Entrenatest</td>
<td>3</td>
<td>5</td>
</tr>
<tr>
<td>Técnicas de estudio</td>
<td>4</td>
<td>3</td>
</tr>
<tr>
<td>Conocimientos previos</td>
<td>5</td>
<td>1</td>
</tr>
</tbody>
</table>

**Tabla 134:** Utilización de los recursos. Orden secuencial y utilizado.

En la fecha que se dio por concluida la utilización de la plataforma para el grupo experimental, habían utilizado todos estos recursos el 24,7%, (lo que ya indica una tendencia escasa de uso) el resto del grupo utilizó circunstancial y/o puntualmente, alguno de ellos, por lo que el contraste se realizará con aquellos que han utilizado, aunque con distinta intensidad, todos los recursos. Al tratarse de una muestra pequeña y siendo las variables marcadamente asimétricas se opta por una alternativa de tipo no-paramétrico, en concreto el test de Friedman. El gráfico. 38 muestra las medias de utilización de este grupo en cada uno de los recursos. El test de Friedman, detecta diferencias estadísticamente significativas entre el uso de estos recursos con p<.001 (Chi²=25,470; 4 gl; p=.000). Comparando por pares, entre los dos recursos más utilizados no existe significación (p=.759), sin embargo entre ellos y el tercero si que se observa un descenso significativo (p=.013), y entre este tercero y los dos últimos no llega a haber significación (p=.195). Finalmente entre los dos recursos menos utilizados tampoco hay diferencias significativas (p=.647).

**Gráfico 38:** Medias del número de accesos/sujeto a los recursos de la plataforma.
6.4.3 Estudio de seguimiento inicial sobre la utilización de la plataforma

Se hizo un seguimiento de las entradas y utilización de la plataforma semanalmente. Transcurridas las tres primeras semanas se seleccionó a un grupo de alumnos, -por accesibilidad y conveniencia-, como quedó justificado en el capítulo 5, de entre los que no habían entrado aún en la plataforma o lo habían hecho esporádicamente, con el fin de obtener datos sobre posibles problemas funcionales y, particularmente, para recabar información sobre determinados factores que entendíamos relevantes para un posterior estudio cualitativo a través de entrevistas semiestructuradas. La tabla 135 recoge los resultados sobre las distintas respuestas y justificaciones que adujeron los sujetos a los que se solicitó información al respecto.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Referencia</th>
<th>Técnico (equipamiento)</th>
<th>Escaso dominio de NNTT</th>
<th>Mejor sistema tradicional</th>
<th>Actitud hacia el estudio</th>
<th>Falta de tiempo</th>
<th>Otros</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>MABG</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>MDM (*)</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>JGS</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>SGP</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>DLC (*)</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>S G N</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>MGC</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>DML</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>MSD</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>SNV</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>PNP</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>VPO</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>SPJ</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>JTS (*)</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>JVS (*)</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

**Tabla 135:** Causas aducidas por escasa utilización de la plataforma.

(*) Sujetos seleccionados, por conveniencia, para el posterior estudio cualitativo.
Los datos obtenidos se reflejan en la Tabla 136 y la gráfica 39. Si bien dichos datos los entendemos como orientativos, de su lectura podemos inferir una cierta tendencia a una mayor utilización de sistemas convencionales (presenciales) de estudio, en detrimento de otras alternativas, para el caso, modalidad *b-learning*. En cuanto a la actitud hacia el estudio, porcentualmente es el segundo factor aducido en la escasa utilización de la plataforma. A tal efecto entendemos la actitud como una predisposición, positiva o negativa, a la hora de afrontar las tareas con una adecuada planificación, metas bien definidas y objetivos concretos, claros y alcanzables. En tercer lugar se aduce la falta de tiempo, en cuarto lugar el dominio de las NNTT, los inconvenientes técnicos en quinto lugar y otros, (problemas de indole personal), en sexto y último lugar.

### TIPOS DE PROBLEMAS ADUCIDOS/DETECTADOS

**Objetivo/s:** Comprobar las actitudes, dificultades o circunstancias aducidas por una muestra de sujetos con escasa utilización de la plataforma.

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>Técnico (equipamiento)</th>
<th>Escaso dominio de NNTT</th>
<th>Mejor sistema tradicional</th>
<th>Actitud hacia el estudio</th>
<th>Falta de tiempo</th>
<th>Otros</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Porcentajes de respuestas</td>
<td>13,3%</td>
<td>26,7%</td>
<td>60%</td>
<td>40%</td>
<td>33,3%</td>
<td>13,3%</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>Ordenado por frecuencias</th>
<th>Mejor sistema tradicional</th>
<th>Actitud hacia el estudio</th>
<th>Falta de tiempo</th>
<th>Escaso dominio de NNTT</th>
<th>Técnico (equipamiento)</th>
<th>Otros</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>2</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>3</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>4</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>5</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>6</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

**Tabla 136:** Resultados obtenidos en el sondeo de seguimiento sobre el uso limitado de la plataforma.

### Gráfica 39: Problemas aducidos por la escasa utilización de la plataforma.
6.4.4 Utilización de la plataforma en función de distintas variables

Se procede a comprobar si existen diferencias significativas, por distintas variables, en la utilización de la plataforma. En cuanto a la comparación entre los grupos de edad establecidos, ver tabla 137, no se han encontrado diferencias que puedan ser justificadas estadísticamente con \( p > 0.05 \) ni en los recursos ni en el total de accesos, coincidiendo las conclusiones con las dos pruebas estadísticas que se vienen empleando habitualmente.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Variables / Grupo de Edad</th>
<th>N</th>
<th>Media</th>
<th>D.T.</th>
<th>Test post-hoc DMS y HSD</th>
<th>Anova de 1 factor</th>
<th>Test K-W</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Técnicas de Estudio</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>18-20 años</td>
<td>5</td>
<td>4,20</td>
<td>6,61</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>21-23 años</td>
<td>8</td>
<td>1,25</td>
<td>.46</td>
<td>(NS)</td>
<td>1,36</td>
<td>4 ; 45</td>
</tr>
<tr>
<td>24-26 años</td>
<td>11</td>
<td>1,64</td>
<td>1,29</td>
<td></td>
<td>,262 NS</td>
<td>,207 NS</td>
</tr>
<tr>
<td>27-30 años</td>
<td>12</td>
<td>2,58</td>
<td>2,23</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>18-20 años</td>
<td>4</td>
<td>2,25</td>
<td>.96</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Conocimientos Previos</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>21-23 años</td>
<td>10</td>
<td>1,80</td>
<td>1,03</td>
<td>(NS)</td>
<td>0,97</td>
<td>4 ; 45</td>
</tr>
<tr>
<td>24-26 años</td>
<td>9</td>
<td>1,89</td>
<td>1,36</td>
<td></td>
<td>,32</td>
<td>,311 NS</td>
</tr>
<tr>
<td>27-30 años</td>
<td>14</td>
<td>1,50</td>
<td>1,02</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>18-20 años</td>
<td>4</td>
<td>5,00</td>
<td>2,58</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>: Auto-evaluación</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>21-23 años</td>
<td>10</td>
<td>8,60</td>
<td>14,74</td>
<td>(NS)</td>
<td>0,58</td>
<td>4 ; 32</td>
</tr>
<tr>
<td>24-26 años</td>
<td>7</td>
<td>15,14</td>
<td>24,67</td>
<td></td>
<td>,676 NS</td>
<td>,273 NS</td>
</tr>
<tr>
<td>27-30 años</td>
<td>7</td>
<td>4,86</td>
<td>5,84</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>18-20 años</td>
<td>3</td>
<td>5,67</td>
<td>3,06</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Programador de Repasos</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>21-23 años</td>
<td>7</td>
<td>12,57</td>
<td>19,19</td>
<td>(NS)</td>
<td>0,78</td>
<td>4 ; 35</td>
</tr>
<tr>
<td>24-26 años</td>
<td>8</td>
<td>14,00</td>
<td>28,34</td>
<td></td>
<td>,780 NS</td>
<td>,451 NS</td>
</tr>
<tr>
<td>27-30 años</td>
<td>10</td>
<td>3,40</td>
<td>4,35</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>18-20 años</td>
<td>4</td>
<td>2,50</td>
<td>1,91</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Entrena-Test</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>21-23 años</td>
<td>10</td>
<td>12,80</td>
<td>27,37</td>
<td>(NS)</td>
<td>0,94</td>
<td>4 ; 41</td>
</tr>
<tr>
<td>24-26 años</td>
<td>9</td>
<td>2,67</td>
<td>3,04</td>
<td></td>
<td>,937 NS</td>
<td>,526 NS</td>
</tr>
<tr>
<td>27-30 años</td>
<td>12</td>
<td>5,08</td>
<td>6,63</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>18-20 años</td>
<td>9</td>
<td>7,78</td>
<td>11,32</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Accesos totales</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>21-23 años</td>
<td>16</td>
<td>20,63</td>
<td>36,39</td>
<td>(NS)</td>
<td>0,53</td>
<td>4 ; 68</td>
</tr>
<tr>
<td>24-26 años</td>
<td>15</td>
<td>18,47</td>
<td>42,60</td>
<td></td>
<td>,530 NS</td>
<td>,137 NS</td>
</tr>
<tr>
<td>27-30 años</td>
<td>18</td>
<td>10,06</td>
<td>12,98</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

NS = no significativo (\( p > 0.05 \))  * Significativo al 5%  ** Altamente Significativo al 1%

Tabla 137: Utilización de los recursos de la plataforma según la edad.
Capítulo 6  Resultados de la investigación

En el contraste del uso de la plataforma en función de la distancia al centro, si bien, en general, no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas con \( p > 0.05 \), no obstante, en algunas variables hay una clara tendencia. Así, en los recursos autoevaluación y programador de repasos, los que viven más cerca del centro de formación, presentan medias del número de accesos superiores a los que viven más lejos. En la misma línea, en entrenetest, los que viven más cerca presentan una media más alta que los viven más lejos, con una diferencia que es casi significativa en contraste de dos colas y significativa con \( p < 0.05 \) en una cola, confirmado por el test no-paramétrico alternativo, (tabla 138).

<table>
<thead>
<tr>
<th>Variables / Distancia al centro</th>
<th>N</th>
<th>Media</th>
<th>D.T.</th>
<th>Diferencia entre las Medias KC al 95%</th>
<th>Prueba T de Student</th>
<th>Test M-W</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>PIDE: Técnicas de Estudio</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>&lt;10 km</td>
<td>18</td>
<td>2,11</td>
<td>1,49</td>
<td>(NS)</td>
<td>-0.91</td>
<td>0.374 NS</td>
</tr>
<tr>
<td>&gt; 10 km</td>
<td>16</td>
<td>3,00</td>
<td>3,88</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>PIDE: Conocimientos Previos</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>&lt;10 km</td>
<td>21</td>
<td>2,05</td>
<td>1,28</td>
<td>(NS)</td>
<td>0.03</td>
<td>36</td>
</tr>
<tr>
<td>&gt; 10 km</td>
<td>17</td>
<td>2,06</td>
<td>1,39</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>PIDE: Auto-evaluación</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>&lt;10 km</td>
<td>19</td>
<td>12,11</td>
<td>17,02</td>
<td>(NS)</td>
<td>0.92</td>
<td>28</td>
</tr>
<tr>
<td>&gt; 10 km</td>
<td>11</td>
<td>6,91</td>
<td>9,86</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>PIDE: Programador de Repasos</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>&lt;10 km</td>
<td>18</td>
<td>12,78</td>
<td>21,20</td>
<td>(NS)</td>
<td>1.54</td>
<td>29</td>
</tr>
<tr>
<td>&gt; 10 km</td>
<td>13</td>
<td>4,46</td>
<td>7,39</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>PIDE: Entrena-Test</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>&lt;10 km</td>
<td>21</td>
<td>10,19</td>
<td>19,06</td>
<td>(NS)</td>
<td>2.03</td>
<td>35</td>
</tr>
<tr>
<td>&gt; 10 km</td>
<td>16</td>
<td>1,75</td>
<td>0,86</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>PIDE: Accesos totales</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>&lt;10 km</td>
<td>23</td>
<td>10,00</td>
<td>12,17</td>
<td>(NS)</td>
<td>1.02</td>
<td>45</td>
</tr>
<tr>
<td>&gt; 10 km</td>
<td>24</td>
<td>6,97</td>
<td>7,78</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

NS = no significativo (\( p > 0.05 \))  * Significativo al 5%  ** Altamente Significativo al 1%

Tabla 138: Utilización de los recursos de la plataforma según la distancia al centro.

A continuación se realizó el contraste en función del tiempo de preparación en la oposición, no encontrando diferencias que puedan ser consideradas como estadísticamente significativas con \( p > 0.05 \) en ambos tests estadísticos. No obstante se observa que algunas de las variables (programador de repasos y entrenatest sobre todo), las medias de los que llevan más tiempo son notablemente más altas, aunque la elevada variabilidad de esos mismos grupos impide la significación (tabla 139).
### Variables / Tiempo preparación oposición

<table>
<thead>
<tr>
<th>Variables / Tiempo preparación oposición</th>
<th>N</th>
<th>Media</th>
<th>D.T.</th>
<th>Diferencia entre las medias</th>
<th>Prueba T de Student</th>
<th>Test M-W</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>IC al 95%</td>
<td>Valor T gl p</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>PIDE: Técnicas de Estudio</strong></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>&lt;= 9 meses</td>
<td>21</td>
<td>2,95</td>
<td>3,43</td>
<td></td>
<td>1,10 32 ,280 NS</td>
<td>,246 NS</td>
</tr>
<tr>
<td>&gt; 9 meses</td>
<td>13</td>
<td>1,85</td>
<td>1,46</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>PIDE: Conocimientos Previos</strong></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>&lt;= 9 meses</td>
<td>25</td>
<td>2,16</td>
<td>1,38</td>
<td></td>
<td>0,69 36 ,492 NS</td>
<td>,540 NS</td>
</tr>
<tr>
<td>&gt; 9 meses</td>
<td>13</td>
<td>1,85</td>
<td>1,21</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>PIDE: Auto-evaluación</strong></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>&lt;= 9 meses</td>
<td>19</td>
<td>8,16</td>
<td>9,14</td>
<td></td>
<td>-0,82 28 ,431 NS</td>
<td>,744 NS</td>
</tr>
<tr>
<td>&gt; 9 meses</td>
<td>11</td>
<td>13,73</td>
<td>21,58</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>PIDE: Programador de Repasos</strong></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>&lt;= 9 meses</td>
<td>24</td>
<td>5,21</td>
<td>7,02</td>
<td></td>
<td>-1,51 29 ,180 NS</td>
<td>,372 NS</td>
</tr>
<tr>
<td>&gt; 9 meses</td>
<td>7</td>
<td>23,29</td>
<td>31,38</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>PIDE: Entrena-Test</strong></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>&lt;= 9 meses</td>
<td>24</td>
<td>3,79</td>
<td>3,45</td>
<td></td>
<td>-1,15 35 ,272 NS</td>
<td>,587 NS</td>
</tr>
<tr>
<td>&gt; 9 meses</td>
<td>13</td>
<td>11,62</td>
<td>24,38</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>PIDE: Accesos totales</strong></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>&lt;= 9 meses</td>
<td>33</td>
<td>6,63</td>
<td>10,10</td>
<td></td>
<td>-0,80 45 ,434 NS</td>
<td>,526 NS</td>
</tr>
<tr>
<td>&gt; 9 meses</td>
<td>14</td>
<td>9,21</td>
<td>10,50</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

NS = no significativo (p>0,05)  * Significativo al 5%  ** Altamente Significativo al 1%

**Tabla 139:** Utilización de los recursos de la plataforma según tiempo preparando la oposición.

Finalmente, se compararon las medias en función de su experiencia en la oposición, no encontrando diferencias que puedan ser justificadas por su significación estadística con p>0,05, (tabla 140).

<table>
<thead>
<tr>
<th>Variables / Ya se ha presentado a oposición</th>
<th>N</th>
<th>Media</th>
<th>D.T.</th>
<th>Diferencia entre las medias</th>
<th>Prueba T de Student</th>
<th>Test M-W</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>IC al 95%</td>
<td>Valor T gl p</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>PIDE: Técnicas de Estudio</strong></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Sí</td>
<td>16</td>
<td>3,38</td>
<td>3,90</td>
<td></td>
<td>1,48 30 ,150 NS</td>
<td>,265 NS</td>
</tr>
<tr>
<td>No</td>
<td>16</td>
<td>1,88</td>
<td>1,15</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Sí</td>
<td>17</td>
<td>1,71</td>
<td>0,98</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>No</td>
<td>9</td>
<td>7,50</td>
<td>11,01</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>PIDE: Conocimientos Previos</strong></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Sí</td>
<td>20</td>
<td>2,20</td>
<td>1,40</td>
<td></td>
<td>-1,22 35 ,230 NS</td>
<td>,299 NS</td>
</tr>
<tr>
<td>No</td>
<td>12</td>
<td>7,50</td>
<td>11,01</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Sí</td>
<td>12</td>
<td>7,50</td>
<td>11,01</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>No</td>
<td>19</td>
<td>9,95</td>
<td>18,82</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>PIDE: Auto-evaluación</strong></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Sí</td>
<td>21</td>
<td>4,10</td>
<td>3,70</td>
<td></td>
<td>1,10 32 ,290 NS</td>
<td>,769 NS</td>
</tr>
<tr>
<td>No</td>
<td>18</td>
<td>8,83</td>
<td>10,84</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Sí</td>
<td>25</td>
<td>8,28</td>
<td>10,00</td>
<td></td>
<td>0,17 41 ,864 NS</td>
<td>,511 NS</td>
</tr>
</tbody>
</table>

NS = no significativo (p>0,05)  * Significativo al 5%  ** Altamente Significativo al 1%

**Tabla 140:** Utilización de los recursos de la plataforma según experiencia en la oposición.
6.4.5 Medida del rendimiento con las pruebas pretest y postest

Se inicia esta parte del estudio con la descripción de los resultados obtenidos en las pruebas de rendimiento aplicadas para medir el nivel de conocimientos de los opositores que forman parte de este estudio. Sobre la base de un diseño de medidas repetidas, se ha realizado una aplicación inicial (rendimiento pretest), que evalúa los conocimientos de los participantes y una aplicación, tras un periodo de cinco meses lectivos, de utilización de la plataforma (rendimiento postest).

En la tabla 141 se exponen los resultados del análisis de las variables de rendimiento pretest y postest. La primera aplicación de la prueba la realizaron un 66,4% del total de participantes, obteniendo una media de 4,09 ±2,01 (IC 95%: 3,68-4,49) dentro de un rango de valores 0,4-9,5. No se ha detectado ningún caso atípico (outliers) como se aprecia en la gráfica. No y se puede admitir que no difiere significativamente del modelo de la curva normal de Gauss (gráfico 41) con p>.05 en el test de bondad de ajuste. Los valores del test de rendimiento, en su segunda aplicación, obtuvieron una media de 5,23 ±2,10 (IC al 95%: 4,74-5,72) dentro de un rango de valores: 1,2-9,8. Tampoco se encontró ningún valor anómalo (gráfico. 42) y aunque con un menor grado de semejanza, de nuevo se puede admitir que la diferencia que presenta sobre el modelo de la campana de Gauss no alcanza significación estadística con p>.05 en el test K-S (gráfico 43).

<table>
<thead>
<tr>
<th>Variable</th>
<th>Rendimiento en la medida PRETEST</th>
<th>Rendimiento en la medida POSTEST</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>N válido</td>
<td>97 (66,40%)</td>
<td>73 (50,0%)</td>
</tr>
<tr>
<td>Media</td>
<td>4,09</td>
<td>5,23</td>
</tr>
<tr>
<td>IC 95%</td>
<td>3,68</td>
<td>4,74</td>
</tr>
<tr>
<td>Límite inferior</td>
<td>4,49</td>
<td>5,72</td>
</tr>
<tr>
<td>Límite Superior</td>
<td>3,90</td>
<td>5,10</td>
</tr>
<tr>
<td>Mediana</td>
<td>0,4</td>
<td>1,2</td>
</tr>
<tr>
<td>Mínimo</td>
<td>9,5</td>
<td>9,8</td>
</tr>
<tr>
<td>Máximo</td>
<td>2,01</td>
<td>2,10</td>
</tr>
<tr>
<td>Desv. Típica</td>
<td>3,20</td>
<td>3,10</td>
</tr>
<tr>
<td>Rec. Intercuartil</td>
<td>3,43</td>
<td>2,31</td>
</tr>
<tr>
<td>Asimetría</td>
<td>-4,26</td>
<td>-7,15</td>
</tr>
<tr>
<td>Curtosis</td>
<td>.839 NS</td>
<td>.449 NS</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Tabla 141: Análisis de rendimiento pretest- postest.

60El tipo de pruebas objetivas diseñadas para realizar el pretest y postest con las que se ha medido el rendimiento, al igual que el estudio de fiabilidad de dichas pruebas, se describieron en el capítulo cinco al que remitimos para revisar estos datos.
Los descriptivos anteriores sugieren un incremento en el rendimiento como consecuencia del tiempo transcurrido y/o los factores que durante el mismo se hayan producido (principalmente el efecto del estudio y del uso de la plataforma). Se procede a comparar estos resultados mediante el test de diferencia de medias en grupos apareados utilizando las puntuaciones de los sujetos que realizaron ambas pruebas (N73). Extrayendo a estos 73 casos del grupo de 97 que realizaron la medida pretest se ha observado un resultado descriptivo muy semejante al del grupo completo: media 4,41 ± 2,07 (IC al 95%: 3,93-4,90) en un rango: 0,4-9,5 y con buen ajuste al modelo normal con p>0,05. Al contrastar esta media con la del rendimiento postest se encontró, que esta última (5,23) es significativamente mayor con p<0,01 (T=-13,11; 72 gl; p=0,000 que se corrobora, por si había dudas, con la prueba alternativa no paramétrica de
Wilcoxon: p=0.000). En consecuencia podemos afirmar que se ha producido un incremento promedio prácticamente de 1 punto (0.82) dentro del un IC 95%: 0.69 – 0.94 (tabla 142).

<table>
<thead>
<tr>
<th>Variable / Momento de medición</th>
<th>N</th>
<th>Media</th>
<th>D.T.</th>
<th>Diferencia entre las medias</th>
<th>Prueba T de Student (MR)</th>
<th>Test de</th>
<th>Valor</th>
<th>gl</th>
<th>p</th>
<th>p</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Rendimiento: conocimientos</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>PRE</td>
<td>73</td>
<td>4,41</td>
<td>2.07</td>
<td>-0.82 (-0.69 – -0.94)</td>
<td>-13.11</td>
<td>72</td>
<td>.000**</td>
<td></td>
<td>.000**</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>POST</td>
<td>5,23</td>
<td>2.11</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

NS = no significativo (p>0,050) * Significativo al 5% ** Altamente Significativo al 1%

Tabla142: Comparación del rendimiento de la prueba de conocimientos pretest/postest.

A continuación se procede a estudiar la relación entre el rendimiento, pretest y postest, y la asignación de los participantes a los grupos control y experimental. A tal efecto se ha decidido subdividir a los casos del grupo experimental en tres niveles en función de su grado de utilización de la plataforma, evaluado por el número de sesiones de entrada en la misma. Se establecen tres grupos: bajo (hasta 4 veces), medio (entre 5 y 15 veces) y alto (a partir de 16 sesiones), (gráfico 44). El 50% del grupo experimental de la muestra se divide en un 23,29% de uso bajo, un 14,38% de uso medio y un 12,33% de uso alto.

Gráfico 44: Distribución de participantes por grupos experimental y control.
Como ya se comentó anteriormente, no todos los participantes en el estudio completaron las pruebas de rendimiento, tanto en su aplicación pretest como en la postest. Con los que sí las han realizado, se ha procedido a analizar, si el cambio en el rendimiento que se ha demostrado anteriormente, está relacionado con el mayor o menor uso de la plataforma. Se han utilizado pruebas paramétricas y no paramétricas de diferencia entre promedios en medidas repetidas. Los resultados se resumen en la tabla 143. En ella se aprecia que en todos los casos se ha producido un incremento estadísticamente significativo del rendimiento en la situación postest con p<.01 tanto en la prueba T de Student como en su alternativa no-paramétrica, como era de esperar tras el estudio anterior. Pero, ahora se puede comprobar cómo este incremento es similar entre el grupo de control (0,66; IC: 0,42-0,91) y el grupo de utilización baja de la plataforma (0,68; IC: 0,49-0,87). Sin embargo el incremento del rendimiento en la medida postest, es mayor en los grupos de utilización de la plataforma: medio (0,92; IC 0,71-1,13) y alto (1,05; IC 0,72-1,38) donde la ganancia es ligeramente superior a 1 punto (gráfico 45).

<table>
<thead>
<tr>
<th>Uso de la plataforma / Momento de medición del rendimiento</th>
<th>N</th>
<th>Media</th>
<th>D.T.</th>
<th>Diferencia entre las medias</th>
<th>Prueba T de Student (MR)</th>
<th>Test de Wilcoxon</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>IC al 95%</td>
<td>Valor T gl p</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Gr. Control</td>
<td>22</td>
<td>3,39</td>
<td>1,58</td>
<td>-0,66 (-0,42 – 0,91)</td>
<td>-5,64 21,000**</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>RENDIM-PRE</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>RENDIM-POST</td>
<td>4,06</td>
<td>1,59</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Gr. Exp. Uso BAJO</td>
<td>18</td>
<td>4,57</td>
<td>1,98</td>
<td>-0,68 (-0,49 – 0,87)</td>
<td>-7,57 17,000**</td>
<td>001**</td>
</tr>
<tr>
<td>RENDIM-PRE</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>RENDIM-POST</td>
<td>5,26</td>
<td>2,19</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Gr. Exp. Uso MEDIO</td>
<td>15</td>
<td>5,15</td>
<td>2,36</td>
<td>-0,92 (-0,71 – 1,13)</td>
<td>-9,46 14,000**</td>
<td>000**</td>
</tr>
<tr>
<td>RENDIM-PRE</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>RENDIM-POST</td>
<td>6,07</td>
<td>2,25</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Gr. Exp. Uso ALTO</td>
<td>18</td>
<td>4,88</td>
<td>2,13</td>
<td>-1,05 (-0,72 – 1,38)</td>
<td>-6,71 17,000**</td>
<td>000**</td>
</tr>
<tr>
<td>RENDIM-PRE</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>RENDIM-POST</td>
<td>5,93</td>
<td>1,95</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

NS = no significativo (p>.050)  * Significativo al 5%  ** Altamente Significativo al 1%

Tabla 143: Rendimiento pre/post en función de los subgrupos de utilización de la plataforma.
6.4.6 Pruebas estadísticas de contraste de resultados

Dado que el rendimiento académico ha de entenderse como el resultado de una interrelación multifactorial (Cominetti y otros 1997; Navarro, 2003; Vargas, 2007; Martín Ortega, 2008), se ha decidido realizar una serie de pruebas de contraste que confirmen los resultados obtenidos y determinar, si fuera el caso, qué variables intervienen, en qué grado y cómo interactúan en el proceso.

6.4.6.1 Comprobación de posibles efectos perturbadores

A pesar del aparente ajuste de estos resultados al modelo normal, -observando más detenidamente dichos resultados desde un punto de vista más cualitativo- podemos apreciar que hay una mayor concentración de valores en las puntuaciones bajas. Ante la sospecha de la posible ocurrencia de algún “Efecto Novedad” (Hernández Pina, 2010) o más probablemente un “Mattew effect” donde el rendimiento se incremente más en los sujetos que ya tienen mayor nivel de conocimientos iniciales, se procedió a separar a los sujetos en subgrupos en función de sus puntuaciones en la medida pretest. Se establecieron los intervalos: menor a 4 (subgrupo de rendimiento bajo), entre 4 y 5,9 (subgrupo medio), entre 6 y 7,9 (alto) y a partir de 8 puntos (rendimiento muy alto). Tras ello (gráfico 46) algo más de la mitad de los casos (51,55%) se encontraban en el grupo bajo como ya se había advertido, casi un 31% en el grupo medio y un 12,4% y un 5,2% en los grupos alto y muy alto.
Se contrastó la significación de la diferencia del cambio en el valor de la media en estos cuatro subgrupos por separado. Los resultados se resumen en la tabla 144. En ella se observa como la diferencia entre las medias alcanza significación estadística con p<0,05 en todos estos grupos establecidos, pero que el incremento del rendimiento no es semejante en todos ellos, cuestión que se prueba tanto en el test T de Student como en la alternativa no paramétrica de Wilcoxon que ahora es más necesaria debido al reducido tamaño especialmente en los dos subgrupos de mayor nivel. Así donde mayor incremento se ha encontrado es en el grupo de sujetos con alto nivel inicial estimándose el mismo en un IC (95%): 0,85 – 1,23 puntos. En el resto de grupos el incremento es bastante similar (gráfico 47).

<table>
<thead>
<tr>
<th>Rendimiento en subgrupos / Momento de medición</th>
<th>N</th>
<th>Media</th>
<th>D.T.</th>
<th>Diferencia entre las medias IC al 95%</th>
<th>Prueba T de Student (MR)</th>
<th>Test de Wilcoxon</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Subgr. de Rend. BAJO (&lt;= 3,9)</td>
<td>PRE</td>
<td>33</td>
<td>2,53</td>
<td>0,95</td>
<td>-0,84</td>
<td>-7,02</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>POST</td>
<td></td>
<td>3,38</td>
<td>1,00</td>
<td>(-0,60 – -1,09)</td>
<td>32,000**</td>
</tr>
<tr>
<td>Subgr. de Rend. MEDIO (4,0 – 5,9)</td>
<td>PRE</td>
<td>23</td>
<td>5,05</td>
<td>0,57</td>
<td>-0,67</td>
<td>-9,66</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>POST</td>
<td></td>
<td>5,72</td>
<td>0,75</td>
<td>(-0,53 – -0,82)</td>
<td>22,000**</td>
</tr>
<tr>
<td>Subgr. de Rend. ALTO (6,0 – 7,9)</td>
<td>PRE</td>
<td>12</td>
<td>6,69</td>
<td>0,55</td>
<td>-1,04</td>
<td>-12,03</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>POST</td>
<td></td>
<td>7,73</td>
<td>0,61</td>
<td>(-0,85 – -1,23)</td>
<td>11,000**</td>
</tr>
<tr>
<td>Subgr. de Rend. MUY ALTO (&gt;= 8,0)</td>
<td>PRE</td>
<td>5</td>
<td>8,42</td>
<td>0,62</td>
<td>-0,72</td>
<td>-5,04</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>POST</td>
<td></td>
<td>9,14</td>
<td>0,49</td>
<td>(-0,32 – -1,12)</td>
<td>4,007**</td>
</tr>
</tbody>
</table>

NS = no significativo (p>0,050)  * Significativo al 5%  ** Altamente Significativo al 1%

Tabla 144: Rendimiento de la prueba de conocimientos por subgrupos de rendimiento (pretest).
A pesar de que se observe este mayor incremento en uno de los subgrupos no parece que se pueda deducir la existencia del mencionado “Efecto Mateo”. No obstante, se optó por comparar la pertenencia a los grupos de nivel que se establecieron, entre las situaciones pretest y postest (tabla 145). Se encontró que entre un 33,3% y un 45,5% de los sujetos progresan a un grupo de nivel inmediatamente superior, siendo el mayor de estos progresos en los casos de participantes que originalmente estaban en el nivel bajo, donde previamente no se había encontrado el mayor incremento de rendimiento en el valor de la media. Esto nuevamente, apoya la no existencia del “Mattew effect”. Por tanto, no se considera necesario seguir estudiando a los sujetos en función de su nivel de rendimiento inicial.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Rendimiento</th>
<th>N</th>
<th>Se mantienen en la misma categoría de nivel</th>
<th>Cambian de nivel en la medida POST</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Bajo (≤3,9)</td>
<td>33</td>
<td>54,5% (18)</td>
<td>45,5% (15) a nivel MEDIO</td>
</tr>
<tr>
<td>Medio (4,0 – 5,9)</td>
<td>23</td>
<td>60,9% (14)</td>
<td>39,1% (9) a nivel ALTO</td>
</tr>
<tr>
<td>Alto (6,0 – 7,9)</td>
<td>12</td>
<td>66,7% (8)</td>
<td>33,3% (4) a nivel MUY ALTO</td>
</tr>
<tr>
<td>Muy Alto (≥8,0)</td>
<td>5</td>
<td>100% (5)</td>
<td>-</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Tabla 145: Comparación de la pertenencia a grupos de nivel.

6.4.6.2 Análisis correlacional

Con este estudio se pretende comprobar si existe una relación directa entre el número de entradas que mide la intensidad del uso de la plataforma y el incremento, la mejora, en el
rendimiento de la prueba de conocimientos, evaluada por la diferencia entre las puntuaciones de la medida postest y pretest que se calcula matemáticamente como una nueva variable. Para tratar de comprobarlo se ha trazado el diagrama de dispersión y se ha estimado la correlación con los métodos de Pearson y de Spearman entre estas variables. En el gráfico 48 se observa que existe una relación que parece tener carácter lineal hasta que el número de entradas alcanza cotas muy elevadas (con más de 50 entradas); a partir de ahí se pierde la linealidad. Por ello, el coeficiente de Pearson no tiene un valor que sea elevado (0,112) ni significativo con p>0,05 (p=0,435). Sin embargo la estimación de la relación mediante Spearman sí que nos indica la existencia de una relación de intensidad moderada (0,306) y significativa con p<0,05 (p=0,014), resultado que apoya la presunción de que la mejora en el rendimiento, depende del grado de utilización de la plataforma, aunque no de forma lineal, pero sí de manera tal que a mayor uso de la misma, mayor diferencia incremental en el rendimiento en la prueba postest.

Al prescindir de los casos que utilizaban de forma muy elevada la plataforma, (>= 40 sesiones) y repetir el análisis anterior, se comprueba más claramente esa tendencia lineal que asocia la mejora en el rendimiento con el grado de utilización de la plataforma. Tendencia que ahora mediante Pearson ya alcanzaba un valor de intensidad notable (0,374) y claramente significativo con p<0,01 (p=0,006). Si bien esto limitaba el número de casos analizados, dejaba más clara la asociación entre las variables.
6.4.7 Estudio intragrupo. Umbral mínimo de rendimiento y variables conexas. Resultados

En el diseño metodológico se consideró la posibilidad de que existiera un incremento en el rendimiento de los sujetos del propio grupo experimental, y que dichas diferencias se deberían, previsiblemente, tanto a la mayor utilización de la plataforma cuanto a una serie de variables relacionadas, particularmente, con las estrategias de estudio -analizadas por el IHE-, el dominio de las NNTT o la actitud de cada sujeto hacia las TIC como recurso de aprendizaje. Con el presente estudio se pretende constatar qué variables de las seleccionadas resultan significativas para el rendimiento intragrupo. A tal efecto se ha utilizado como elemento discriminatorio el número de entradas, con distintos intervalos, y el umbral mínimo en el que las variables más eficientes y el rendimiento resultan estadísticamente significativos. Así, se ha establecido un número de entradas en distintos intervalos con un umbral intencionalmente bajo, (<=15; >=15<19; >=20), con un criterio de movernos en parámetros lo más próximos a la realidad, en función de la utilización restringida que han mostrado los datos sobre la utilización de la plataforma. Los resultados obtenidos se muestran en la tabla 146. Los sujetos que utilizaron la plataforma en el intervalo (>=15) entradas tenían una media significativamente mayor (78,33 ±8,15) en la escala condiciones ambientales del IHE que aquellos que habían realizado menos entradas (70,06 ±14,10). P<.01 (T=2,73; 52 gl; p=.004). De los datos se infiere que las condiciones ambientales para el estudio son mejores en los sujetos que más utilizan la plataforma. Igualmente hay una diferencia significativa en el uso de las nuevas tecnologías, en concreto en la variable del uso del ordenador, especificamente para tareas de estudio, con p<.05 (T=2,01; 52 gl; p=.026). Los que hicieron un número de entradas (>=15) puntuaban más (2,61 ±0,61) que los que entraban menos (2,25 ±0,65).

Se repitió el análisis con 20 entradas (tabla 147), y aunque el número de casos de este subgrupo era menor, por el contrario, sí que se discriminaba más consistentemente a los que más usaban la plataforma. La diferencia que antes había en condiciones ambientales alcanzaba ahora un valor p<.05 (T=1,75; 52 gl; p=.048) pero mantenía el sentido ya visto anteriormente: media de los que entraban 20 o más veces (77,15±8,81) mayor que la de los que entraban menos (71,44±13,83).

En este punto de corte, se daba un incremento significativo en el rendimiento con (p<.01 T=2,49; 49 gl; p=.008). Los que más entraban tenían una ganancia (diferencia entre las pruebas postest y pretest) de más de un punto (1,16 ±0,70) mayor que la ganancia de los que entraban menos que era de algo más de 0,7 décimas (0,77 ±0,38). Por lo que se podría considerar, en base a los resultados obtenidos, que la eficiencia en el rendimiento -y el
previsible incremento del mismo- está relacionado con unas condiciones ambientales adecuadas, la utilización prioritaria del ordenador como herramienta de aprendizaje y que, además, estas variables serán tanto más relevantes cuanto más sustentadas en la plataforma y cuyo umbral mínimo de eficacia se muestra estadísticamente significativo con un número de entradas (>=20).

<table>
<thead>
<tr>
<th>Variables / Corte en el nº de entradas</th>
<th>N</th>
<th>Media</th>
<th>D.T.</th>
<th>Diferencia entre las medias IC al 95%</th>
<th>Prueba T de Student</th>
<th>Test M-W</th>
<th>Valor T</th>
<th>gl</th>
<th>p</th>
<th>p</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>IHE: Condiciones ambientales</strong></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>&gt;=15</td>
<td>18</td>
<td>78,33</td>
<td>8,15</td>
<td>8,23</td>
<td>2,73</td>
<td>52</td>
<td>,004**</td>
<td>,007**</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>&lt;15</td>
<td>36</td>
<td>70,06</td>
<td>14,10</td>
<td>(2,19 – 14,37)</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Uso del ordenador para tareas de estudio</strong></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>&gt;=15</td>
<td>18</td>
<td>2,61</td>
<td>0,61</td>
<td>0,38</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>&lt;15</td>
<td>36</td>
<td>2,25</td>
<td>0,65</td>
<td>(0,03 – 0,72)</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

Tabla 146: Test de diferencias entre medias. Variables. Parte 1ª.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Variables / Corte en el nº de entradas</th>
<th>N</th>
<th>Media</th>
<th>D.T.</th>
<th>Diferencia entre las medias IC al 95%</th>
<th>Prueba T de Student</th>
<th>Test M-W</th>
<th>Valor T</th>
<th>gl</th>
<th>p</th>
<th>p</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>IHE: Condiciones ambientales</strong></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>&gt;=20</td>
<td>13</td>
<td>77,15</td>
<td>8,81</td>
<td>5,72</td>
<td>1,75</td>
<td>52</td>
<td>,048*</td>
<td>,049*</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>&lt;20</td>
<td>41</td>
<td>71,44</td>
<td>13,83</td>
<td>(0,92 – 12,36)</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>** Incremento del Rendimiento**</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>&gt;=20</td>
<td>14</td>
<td>1,16</td>
<td>0,70</td>
<td>0,38</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>&lt;20</td>
<td>37</td>
<td>0,78</td>
<td>0,38</td>
<td>(0,07 – 0,69)</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

Tabla 147: Test de diferencias entre medias. Variables. Parte 2ª.

6.4.8 Relación de variables psicosociales y rendimiento por el uso de la plataforma.

Resultados

Se procedió, por último, a estimar la posible relación entre el incremento significativo del rendimiento observado en la medida postest y otras variables que tradicionalmente influyen, o pueden influir, en dicho rendimiento. A tal efecto, se consideraron relevantes para el estudio las siguientes variables: inteligencia, motivación y nivel de estudios. Para ello se realizó un análisis correlacional para dos de las variables (tabla 148) y otro de significación de diferencias entre medias para la tercera de ellas (tabla 149). En ningún caso se apreció que estas variables presentaran una correlación con el rendimiento postest que alcanzara significación estadística con p>.05. Estos resultados permiten afirmar que ninguna de las variables analizadas influye en la mejora del rendimiento en el estudio que nos ocupa.
Variables | N  | **PEARSON** | **SPEARMAN** |
<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>Valor de R</td>
<td>p-sig</td>
</tr>
<tr>
<td>Factor G Inteligencia (T baremo)</td>
<td>51</td>
<td>-0.238</td>
<td>0.092&lt;sup&gt;NS&lt;/sup&gt;</td>
</tr>
<tr>
<td>SPV: Practicidad</td>
<td>57</td>
<td>0.063</td>
<td>0.644&lt;sup&gt;NS&lt;/sup&gt;</td>
</tr>
<tr>
<td>SPV: resultados</td>
<td>57</td>
<td>-0.048</td>
<td>0.722&lt;sup&gt;NS&lt;/sup&gt;</td>
</tr>
<tr>
<td>SPV: variedad</td>
<td>57</td>
<td>0.003</td>
<td>0.981&lt;sup&gt;NS&lt;/sup&gt;</td>
</tr>
<tr>
<td>SPV: decisión</td>
<td>57</td>
<td>-0.122</td>
<td>0.367&lt;sup&gt;NS&lt;/sup&gt;</td>
</tr>
<tr>
<td>SPV: orden y método</td>
<td>57</td>
<td>-0.046</td>
<td>0.736&lt;sup&gt;NS&lt;/sup&gt;</td>
</tr>
<tr>
<td>SPV: metas</td>
<td>57</td>
<td>0.069</td>
<td>0.608&lt;sup&gt;NS&lt;/sup&gt;</td>
</tr>
</tbody>
</table>

NS = no significativo (p>.050)  * Significativo al 5%  ** Altamente Significativo al 1%

Tabla 148: Coeficientes de correlación. Asociación Factor “g” y SPV con el rendimiento.

Variables | N | Media | D.T. | Test post-hoc | Anova de 1 factor | Test K-W |
<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>DMS y HSD</td>
<td>Pares significativos</td>
<td>Valor F</td>
</tr>
<tr>
<td>Nivel de ESTUDIOS</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Básicos</td>
<td>24</td>
<td>0.96</td>
<td>0.72</td>
<td>(NS)</td>
<td>1.14</td>
<td>2 ; 53</td>
</tr>
<tr>
<td>Medios</td>
<td>25</td>
<td>0.71</td>
<td>0.44</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Superiores</td>
<td>7</td>
<td>0.84</td>
<td>0.56</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

NS = no significativo (p>.050)  * Significativo al 5%  ** Altamente Significativo al 1%

Tabla 149: Test de diferencias entre medias. Incremento del rendimiento según nivel de estudios.

6.5 ESTUDIO CUASIXPERIMENTAL. Síntesis (tabla 150).

6.5.1 Semejanza en la composición de los grupos control y experimental

<table>
<thead>
<tr>
<th>GRUPO CONTROL Y EXPERIMENTAL SIMEJANZA EN LA COMPOSICIÓN</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>DEFINICIÓN/OBJETIVO</td>
</tr>
<tr>
<td>----------------------</td>
</tr>
<tr>
<td>Comprobar la semejanza en la composición entre el grupo control y grupo experimental.</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Tabla 150: Semejanza en la composición de los grupos experimental y control.
Síntesis de resultados: En el estudio realizado para comprobar la semejanza en la composición de los sujetos que forman el grupo control y el grupo experimental se comprueba que los grupos están equilibrados en las distintas variables, si bien en el grupo control se observa una ligera significación en la variable decisión (BFQ), en tanto que el grupo experimental muestran ligera significatividad en la utilización de materiales (IHE). En los análisis de datos, debido a la escasa consistencia de estas variables, no se han detectado influencias sobre los resultados obtenidos.

Utilización de la plataforma y los recursos de la misma. Síntesis (tabla 151).

<table>
<thead>
<tr>
<th>UTILIZACIÓN DE LA PLATAFORMA Y LOS RECURSOS DE LA MISMA</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>DEFINICIÓN/OBJETIVO</td>
</tr>
</tbody>
</table>
| Comprobar la frecuencia de utilización de los distintos recursos de la plataforma por los sujetos del grupo experimental | 24,7 % (*)  

75,3 % (**)

(*) Han entrado y utilizado todos los recursos de la plataforma.  
(**) Han entrado y utilizado parcialmente los recursos de la plataforma.  
Datos en gráfico 38. | Se cumple |

Tabla 151: Utilización de la plataforma y los recursos de la misma.

Hipótesis:

Hipótesis 2: Los distintos recursos de la plataforma se utilizarán de forma limitada y diferente, con diferencias estadísticamente significativas, por los sujetos del grupo experimental. Se cumple.

Síntesis de resultados: Se han obtenido diferencias significativas en la utilización de los recursos en la plataforma considerando, particularmente, el grupo de aquellos sujetos que han utilizado dichos recursos de forma habitual.

Todos los sujetos del grupo han entrado al menos una vez y utilizado alguna de las herramientas de apoyo. La utilización ha sido irregular. Solamente una cuarta parte, aproximadamente, (24,7%), han trabajado con todos los recursos, igualmente en distinto grado, lo que indica una escasa utilización de las tecnologías como soporte en el aprendizaje. Si bien el diseño metodológico no contempla, precisamente para detectar el grado de autonomía y las actitudes hacia la utilización de las TIC de cada sujeto-, realizar un seguimiento pormenorizado del uso personal de la plataforma, se estimó hacer un seguimiento inicial (tercera-cuarta
semana) con el fin de obtener algunos datos sobre la reticencia al uso de la plataforma que pudieran servir para una posterior triangulación en el estudio de la entrevista semiestructurada.

6.5.2 Estudio cualitativo sobre el seguimiento de utilización. Síntesis (tabla 152).

<table>
<thead>
<tr>
<th>TIPOS DE PROBLEMAS ADUCIDOS/DETECTADOS</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>Objetivo/s:</strong> Comprobar las actitudes, dificultades o circunstancias aducidas por una muestra de sujetos con escasa utilización de la plataforma.</td>
</tr>
<tr>
<td>60%</td>
</tr>
<tr>
<td>Mejor sistema tradicional</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Tabla 152: Seguimiento sobre el uso de la plataforma.

Síntesis de resultados: Se da una cierta tendencia a una mayor utilización de sistemas convencionales (de tipo tradicional), más propios de modelos presenciales que el modelo propuesto en modalidad b-learning. Del resto de valores obtenidos, destaca en segundo lugar la actitud que los sujetos muestran hacia el estudio (predisposición) y que habíamos definido anteriormente como la tendencia positiva o negativa a la hora de afrontar las sesiones de trabajo intelectual. La alusión a la falta de tiempo, y en menor medida la falta de dominio de las NNTT, problemas técnicos o contextuales, representan los principales inconvenientes aducidos por los sujetos del sondeo.

6.5.3 Distintas variables y utilización de la plataforma. Síntesis (tabla 153).

<table>
<thead>
<tr>
<th>DISTINTAS VARIABLES Y UTILIZACIÓN DE LA PLATAFORMA</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>Objetivo/s</strong></td>
</tr>
<tr>
<td>Comprobar la posible relación entre distintas variables seleccionadas como relevantes y la utilización de la plataforma.</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>VARIABLES</strong></td>
</tr>
<tr>
<td>Edad</td>
</tr>
<tr>
<td>Distancia al centro</td>
</tr>
<tr>
<td>Tiempo de preparación</td>
</tr>
<tr>
<td>Experiencia en la oposición</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Tabla 153: Utilización de la plataforma según distintas variables.
Hipótesis:

**Hipótesis 3a:** La utilización de la plataforma informática no guarda relación con la edad de los sujetos. Se cumple.

**Hipótesis 3b:** La utilización de la plataforma informática se utilizará con mayor frecuencia por aquellos sujetos menos alejados del centro de formación. Se cumple.

**Hipótesis 3c:** La utilización de la plataforma no está relacionada, de forma estadísticamente significativa, con el tiempo que los sujetos llevan preparando la oposición. Se cumple.

**Hipótesis 3d:** La utilización de la plataforma informática no está relacionada, de forma estadísticamente significativa, con haberse presentado alguna vez a la oposición. Se cumple.

**Síntesis de resultados:** Los resultados obtenidos indican que las distintas variables analizadas no resultan condicionantes respecto de la utilización de la plataforma informática, excepto para aquellos sujetos que por razón de proximidad muestran una tendencia a un mayor uso de la misma. El análisis y conclusiones de estos resultados se realizarán en el capítulo siete.

### 6.5.4 Rendimiento del grupo control y experimental.

Síntesis (tabla 154).

| RENDIMIENTO DEL GRUPO CONTROL Y EXPERIMENTAL |
|---------------------------------------------|--------------------------------------------------------|--------------------------|------------------|
| DEFINICIÓN/OBJETIVO                        | RESULTADOS OBTENIDOS                                   | OBSERVACIONES            | HIPÓTESIS        |
| Comprobar si hay diferencias en el rendimiento -y si las hay, en qué grado- entre las pruebas pretest y postest aplicadas a los grupos control y experimental | Muy significativa.                                      | Datos en tablas 141 a 143 | 4                | Se cumple       |

**Tabla 154:** Diferencia de rendimiento entre el grupo experimental y el grupo control.

**Hipótesis 4:** Los sujetos del grupo experimental obtendrán un mayor rendimiento, estadísticamente significativo, en las pruebas postest que los sujetos del grupo control.

**Síntesis de resultados:** Se han encontrado diferencias en el rendimiento, estadísticamente significativas entre el grupo control y el grupo experimental, que ratifican la hipótesis sobre la sensible mejora de este último en función de la utilización de los recursos de la plataforma. Este aumento es, además, proporcionalmente mayor cuanto más utilización se ha hecho de dicha plataforma y los recursos habilitados al respecto.
Este incremento es similar entre el grupo de control (0,66) y el grupo de utilización baja de la plataforma (0,68). El incremento del rendimiento en la medida postest, es mayor en los grupos de utilización de la plataforma: medio (0,92) y alto (1,05) donde la ganancia está próxima a 1 punto de diferencia.

6.5.5 Pruebas de contraste de resultados en el rendimiento. Síntesis (tabla 155).

<table>
<thead>
<tr>
<th>PRUEBAS DE CONTRASTE DE RESULTADOS EN EL RENDIMIENTO</th>
<th>DEFINICIÓN/OBJETIVO</th>
<th>RESULTADOS OBTENIDOS</th>
<th>OBSERVACIONES</th>
<th>HIPÓTESIS</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Comprobar si se ha dado - y si es así en qué grado- un Efecto Mateo. (Mattew Effect) o un Efecto Novedad, en el rendimiento del grupo experimental por la posible influencia de distinto nivel de conocimientos previos entre los sujetos de dicho grupo o las expectativas puestas inicialmente en el método de aprendizaje.</td>
<td>No significativo</td>
<td>Datos en tablas 144 y 145</td>
<td>5a</td>
<td>Se cumple</td>
</tr>
<tr>
<td>Comprobar si el incremento del rendimiento está relacionado directamente con la utilización de los recursos de la plataforma.</td>
<td>Significativo</td>
<td>Datos en gráfico 48</td>
<td>5b</td>
<td>Se cumple</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Tabla 155: Estudios complementarios de contraste para ratificar resultados de rendimiento.

**Hipótesis 5a:** Los sujetos del grupo experimental con más conocimientos previos inicialmente no incrementarán su rendimiento, de forma estadísticamente significativa, respecto de los sujetos del grupo que tienen menos conocimientos iniciales. Se cumple.

**Hipótesis 5b:** El rendimiento de los sujetos del grupo experimental será superior y estadísticamente significativo para aquellos sujetos que utilicen los recursos de la plataforma con mayor frecuencia. Se cumple.

**Síntesis de resultados:** No se ha encontrado correlación estadísticamente significativa de los datos obtenidos por un posible “Efecto Mateo” ni ningún otro efecto, particularmente, el “Efecto Novedad”, dado que los resultados obtenidos en aquel eliminan, por analogía, este último. En el estudio correlacional, por el contrario, si se aprecia una correlación positiva
Capítulo 6  
Resultados de la investigación

...estadísticamente significativa entre la utilización de la plataforma y el rendimiento, (a mayor número de entradas mayor rendimiento).

6.5.6 Estudio intragrupo. Umbral mínimo de rendimiento y variables conexas. Síntesis (tabla 156).

| UMBRAL MÍNIMO DE RENDIMIENTO Y VARIABLES CONEXAS (Estudio intragrupo) |
|---|---|---|---|---|
| DEFINICIÓN/ OBJETIVOS | RESULTADOS OBTENIDOS |
| Variables | Entradas en la plataforma |
| | <15 | >=15=<19 | >=20 |
| IHE (Escalas) | No significativo | Significativo | Significativo 6a |
| Condiciones ambientales | No significativo | Significativo |
| NNTT (Items) | Uso del ordenador para tarea de estudio | No significativo | Significativo 6b |
| Rendimiento | No significativo | No significativo |

**Tabla 156:** Umbral mínimo de rendimiento y variables conexas.

**Hipótesis 6a:** Entre los sujetos del grupo experimental obtendrán un mayor rendimiento, estadísticamente significativo, aquellos que utilicen más la plataforma y tengan mejores estrategias de estudio. Se cumple parcialmente.

**Hipótesis 6b:** Entre los sujetos del grupo experimental obtendrán un mayor rendimiento, estadísticamente significativo, aquellos que utilicen más la plataforma y el ordenador como herramienta, prioritariamente, de estudio. Se cumple.

**Síntesis de resultados:** Se aprecia una diferencia significativa intragrupo en función de la utilización de la plataforma. El grupo de sujetos que ha entrado un número de veces inferior a 15 no correlaciona con ninguna de las variables estudiadas. Los que se encuentran en el segmento (>=15/=19) muestran una tendencia positiva en el uso del ordenador, si bien el
rendimiento alcanzado no es significativo. Las condiciones ambientales y el uso del ordenador no varían a partir de un número de entradas que sitúa el umbral en 15. Por el contrario, el aumento de rendimiento y utilización de la plataforma están correlacionados positivamente con un umbral mínimo de \((\geq 20)\) entradas manteniéndose en este umbral, igualmente, la escala de condiciones ambientales y uso del ordenador para tareas de estudio, constantes a partir de un corte \((\geq 15)\). Estos resultados sugieren la necesaria atención y seguimiento tutorial sincrónico de información sobre el progreso inicial de aprendizaje, hasta unos niveles mínimos, más que un tipo de tutorización eminentemente consultiva.

6.5.7 Relación de variables psicosociales y rendimiento por utilización de la plataforma. Síntesis (tabla 157).

**Tabla 157: Variables psicosociales y rendimiento en la plataforma.**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Variables</th>
<th>Resultados obtenidos</th>
<th>Hipótesis</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Inteligencia</td>
<td>No significativo</td>
<td>7a</td>
</tr>
<tr>
<td>Motivación</td>
<td>No significativo</td>
<td>7b</td>
</tr>
<tr>
<td>Nivel de estudios</td>
<td>No significativo</td>
<td>7c</td>
</tr>
</tbody>
</table>

**Hipótesis 7a:** El nivel de inteligencia no correlaciona, de forma estadísticamente significativa, con el rendimiento obtenido a través del uso de la plataforma. Se cumple.

**Hipótesis 7b:** El nivel de motivación no correlaciona, de forma estadísticamente significativa, con el rendimiento obtenido a través del uso de la plataforma. Se cumple.

**Hipótesis 7c:** El nivel de estudios no correlaciona, de forma estadísticamente significativa, con el rendimiento obtenido a través del uso de la plataforma. Se cumple.

**Síntesis de resultados:** los resultados obtenidos con las distintas variables seleccionadas indican que no existe relación entre dichas variables y el rendimiento por la utilización de la plataforma. los datos apuntan a la no significatividad estadística entre estos predictores del rendimiento y la posible utilización de la metodología b-learning utilizada para el caso. En el capítulo siete (conclusiones) analizaremos detenidamente estos resultados y sus posibles causas.
6.6 ESTUDIO DEL INVENTARIO DE HÁBITOS DE ESTUDIO (IHE)

El diseño de este estudio se explicita, en cuanto a estructura, objetivos e hipótesis, en el capítulo cinco y cuyo esquema inicial se corresponde con la figura 32. No obstante, al realizar el análisis de los resultados del cuestionario IHE emergieron una serie de datos que contravenían funcionalmente la fiabilidad de los mismos, -en el sentido que se comentará más adelante-, por lo que se ha estimado conveniente modificar este esquema básico, ampliando el estudio con un nuevo diseño (figura 33, pág. 524) que nos permita contrastar otras variables cuyo análisis estimamos necesario para ratificar, desestimar y/o profundizar en los resultados obtenidos. A efectos prácticos, hemos dividido el estudio en dos partes: la primera se centra en el estudio tal cual se había diseñado inicialmente, en tanto que la segunda parte, (que trataremos conceptualmente desde la accidentalidad de una eventual serendipia), nos centraremos en el análisis de los datos disfuncionales y la posible influencia y/o relación que estos puedan guardar con las distintas variables que a tal efecto seleccionaremos en el nuevo diseño.

**Estudio IHE. Primera parte**

![FIGURA 32: Esquema general del estudio](image)

El cuestionario IHE se ha empleado para evaluar los hábitos de estudio de toda la muestra. La prueba fue realizada por un 79%. La tabla 158 resume los resultados de las variables que se generan en este test. En el aspecto exploratorio, en general, aunque han aparecido algunos casos *outliers* en algunas de las variables, estos desvíos no llegan a tener significación.

**6.6.1 Condiciones ambientales**

La muestra presenta una media de 26,85 puntos en puntuaciones directas equivalente en la escala típica S baremada a 71,79 ±16,18 (IC 95%: 68,80-74,78) dentro de una distribución que aunque en puntuaciones directas presenta un desvío significativo con p<.01 del modelo normal, en escala S se desvía solo ligeramente con p<.05, (tabla 158).
6.6.2 Planificación del estudio

En esta variable la media es 13,54 que sitúa al grupo en escala S en el valor promedio 58,05 ±21,97 (IC 95%: 53,99-62,11) dentro de una distribución que no difiere significativamente del modelo de la campana de Gauss con p>.05,(tabla 158).

6.6.3 Utilización de materiales

El promedio de la muestra en puntuaciones directas es de 19,49 puntos que en la escala S del baremo equivale a una media de 65,04 ±15,98 (IC 95%: 62,09-67,99). La distribución de estas puntuaciones muestra un claro desvío significativo con p<,01 del modelo normal, (tabla 158).

6.6.4 Asimilación de contenidos

Con una media de 22,50 la muestra se sitúa en escala típica S en un valor medio de 57,95 ±17,35 (IC 95%: 54,74-61,15) por lo que estas puntuaciones se acomodan al modelo normal del que no difieren con p>,05, (tabla 158).

6.6.5 Escala de sinceridad

El promedio obtenido en la escala es de 16,17 puntos directos, y en escala S de 31,29 ±17,50 (IC 95%: 28,05-34,52) dentro de una distribución que se ajusta al modelo de la curva de Gauss de la que no se diferencia significativamente con p>.05, (tabla 158).

<table>
<thead>
<tr>
<th>Variable</th>
<th>Condiciones Ambientales</th>
<th>Planificación del estudio</th>
<th>Utilización de materiales</th>
<th>Asimilación de contenidos</th>
<th>Sinceridad</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td>N valido</td>
<td>P.D.</td>
<td>S (B)</td>
<td>P.D.</td>
<td>S (B)</td>
</tr>
<tr>
<td>N válido</td>
<td>115 (78,8%)</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Media</td>
<td>26,85</td>
<td>71,79</td>
<td>13,54</td>
<td>58,05</td>
<td>19,49</td>
</tr>
<tr>
<td>IC 95%</td>
<td>26,11</td>
<td>68,80</td>
<td>12,42</td>
<td>53,99</td>
<td>18,92</td>
</tr>
<tr>
<td>L.Infer.</td>
<td>27,59</td>
<td>74,78</td>
<td>14,66</td>
<td>62,11</td>
<td>20,05</td>
</tr>
<tr>
<td>L.Sup.</td>
<td>27,17</td>
<td>73,06</td>
<td>14,00</td>
<td>60,00</td>
<td>20,00</td>
</tr>
<tr>
<td>Mediana</td>
<td>14</td>
<td>21</td>
<td>2</td>
<td>17</td>
<td>9</td>
</tr>
<tr>
<td>Mínimo</td>
<td>33</td>
<td>96</td>
<td>24</td>
<td>97</td>
<td>24</td>
</tr>
<tr>
<td>Máximo</td>
<td>4,02</td>
<td>16,18</td>
<td>6,05</td>
<td>21,97</td>
<td>3,07</td>
</tr>
<tr>
<td>Desv. Típica</td>
<td>5,00</td>
<td>20,00</td>
<td>9,00</td>
<td>33,00</td>
<td>4,00</td>
</tr>
<tr>
<td>Rec. Intercuartil</td>
<td>0.005**</td>
<td>0.038 *</td>
<td>0.078NS</td>
<td>0.182NS</td>
<td>0.007**</td>
</tr>
</tbody>
</table>

NS = no significativo (p>.050) * Significativo al 5% ** Altamente Significativo al 1%

Tabla 158: Análisis Inventario de Hábitos de Estudio (IHE).
El gráfico 49 muestra los valores obtenidos en las distintas escalas.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Escala</th>
<th>P.D.</th>
<th>Mal</th>
<th>No satisfactorio</th>
<th>Normal</th>
<th>Bien</th>
<th>Excelente</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>I.</td>
<td>27</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>II.</td>
<td>14</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>III.</td>
<td>20</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>IV.</td>
<td>23</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>S</td>
<td>16</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

Gráfico 49: Perfil obtenido IHE. No satisfactorio (S).

El valor tipificado, como mínimo, de fiabilidad indicado en el manual del inventario en la escala de sinceridad es de S=35\(^{61}\). Observando que el promedio de la muestra en este factor es 31,29 puntos, se deduce que existe un número significativo de casos que estarían fuera de rango. Concretamente, como se muestra en la gráfico 50, más de la mitad de los sujetos que han realizado la prueba (un 53,04%) se encuentran en este nivel no satisfactorio de sinceridad, si bien este segmento no alcanza una mayoría estadísticamente significativa con p>0,05 (Chi2=0,426; 1 gl; p=,514).

Gráfico 50: Sujetos con nivel no satisfactorio en la escala de sinceridad del IHE.

---

\(^{61}\)Según el manual del inventario IHE, aquellos valores por debajo de la puntuación tipificada S=35 en la escala de sinceridad, deben ser considerados como sujetos “no sinceros” en la cumplimentación del cuestionario, lo que puede considerarse como un indicador de escasa fiabilidad en los resultados obtenidos en el resto de las escalas.
Capítulo 6  
Resultados de la investigación

Un estudio realizado por Poves, (2003) concluye en que la variable sinceridad tiene un comportamiento imprevisto con pesos negativos en todos los grupos estudiados en la investigación realizada por este autor. Esta variable correlaciona negativamente con el resto de las variables. Este autor aduce tal resultado a la carencia de relación lógica entre los ítems de esta escala y el resto de escalas, toda vez que lo que pretende controlar es la posible respuesta azarosa del cuestionario y concluye que esta variable es útil para validar o invalidar protocolos.

**Estudio IHE. Segunda parte**

6.6.6 Estudio prescindiendo del segmento “no sinceros”

Como se indicó en el punto anterior, los resultados obtenidos inicialmente apuntaban a una probable falta de fiabilidad y validez de los mismos en base a la puntuación que el manual indica como límite para la escala de sinceridad (S), quedando significativamente por debajo de este rango la puntuación media obtenida por algo más de la mitad de la muestra.

Esta eventualidad nos ha obligado a reconsiderar el planteamiento inicial del estudio, por lo que se ha decidido, en primer lugar, prescindir del 53,04% de los sujetos fuera del rango de la escala S y realizar un nuevo estudio, exclusivamente, con aquellos sujetos (46,96%) que se encuentran dentro del baremo adecuado en la escala de sinceridad y el análisis con las distintas variables previstas en el diseño inicial. En segundo lugar se realizará, igualmente, un estudio particular sobre el grupo de los que denominaremos genéricamente “no sinceros” e intentaremos analizar la posible asociación del grupo con algunas variables que a tal efecto seleccionaremos previamente. Por último realizaremos un contraste entre estos dos nuevos grupos con el fin de detectar si existe un perfil diferencial -y si existe-, en qué medida puede afectar a otras variables relacionadas con la eficiencia en el estudio y la posible mejora del rendimiento académico en base a dichos perfiles. El nuevo diseño se especifica en la figura 33.
La tabla 159 presenta los nuevos resultados de las variables del inventario IHE solamente con los sujetos cuyo nivel mínimo en sinceridad está en el punto de corte (S=>35). Con esta corrección aplicada podemos comprobar que: la escala Condiciones ambientales, se encuentra una media semejante a la anterior 26,26 puntos en directas, equivalente en escala típica S a 69,48 ±16,99 (IC 95%: 64,84-74,12) con una distribución que se ajusta al modelo normal con p>,05.
Capítulo 6  Resultados de la investigación

- En la Planificación del estudio, ahora la media es menor (11,81) equivaliendo en escala S al promedio 51,69 ±20,97 (IC 95%: 45,96-57,41) en una distribución que no difiere significativamente del modelo de la campana de Gauss con p>.05. (Tabla 159).

- En la Utilización de materiales, el promedio de este subgrupo en puntuaciones directas no varía demasiado: 19,15 puntos que en la escala S del baremo corresponde a una media de 63,43 ±15,88 (IC 95%: 59,09-67,76) y manteniendo una vez más una distribución que no difiere de la curva normal con p>.05. (Tabla 159).

- En la Asimilación de contenidos, también la media es muy similar a la que ya se tenía: 22,33 que se sitúa en escala típica S en un valor medio de 57,07 ±17,27 (IC 95%: 52,36-61,79) pudiendo afirmar que estas puntuaciones se acomodan al modelo normal del que no difieren con p>.05. (Tabla 159).

- Y finalmente en sinceridad, lógicamente, el promedio es muy superior al anterior llegando a los 19,17 puntos directos que en escala S es 46,17 ±10,68 (IC 95%: 43,25-49,08) dentro de una distribución que ahora al seleccionar a los casos de un extremo sí que presentan diferencia significativa con el modelo normal de Gauss con p<.01. (Tabla 159).

<table>
<thead>
<tr>
<th>Variable</th>
<th>Condiciones Ambientales</th>
<th>Planificación del estudio</th>
<th>Utilización de materiales</th>
<th>Asimilación de contenidos</th>
<th>Sinceridad</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>N válido</td>
<td>54 (37,0%)</td>
<td>54 (37,0%)</td>
<td>54 (37,0%)</td>
<td>54 (37,0%)</td>
<td>54 (37,0%)</td>
</tr>
<tr>
<td>Media</td>
<td>26,26</td>
<td>11,81</td>
<td>19,15</td>
<td>22,33</td>
<td>19,17</td>
</tr>
<tr>
<td>IC 95%</td>
<td>25,10</td>
<td>10,23</td>
<td>18,32</td>
<td>21,40</td>
<td>18,61</td>
</tr>
<tr>
<td>Mediana</td>
<td>27,50</td>
<td>14,00</td>
<td>19,98</td>
<td>23,27</td>
<td>19,72</td>
</tr>
<tr>
<td>L.Inf.</td>
<td>74,12</td>
<td>74,00</td>
<td>67,76</td>
<td>61,79</td>
<td>49,08</td>
</tr>
<tr>
<td>L.Sup.</td>
<td>27,70</td>
<td>11,00</td>
<td>69,00</td>
<td>56,00</td>
<td>45,00</td>
</tr>
<tr>
<td>L. Intercuartil</td>
<td>14</td>
<td>2</td>
<td>9</td>
<td>14</td>
<td>17</td>
</tr>
<tr>
<td>L. Recuadril</td>
<td>32</td>
<td>22</td>
<td>24</td>
<td>30</td>
<td>25</td>
</tr>
<tr>
<td>L. Asimetría</td>
<td>-1,042</td>
<td>-1,033</td>
<td>-1,148</td>
<td>-1,212</td>
<td>1,101</td>
</tr>
<tr>
<td>L. Curtosis</td>
<td>1,134</td>
<td>1,133</td>
<td>1,192</td>
<td>1,192</td>
<td>1,131</td>
</tr>
<tr>
<td>L. p-value (test K-S)</td>
<td>0,128</td>
<td>0,125</td>
<td>0,145</td>
<td>0,145</td>
<td>0,12</td>
</tr>
<tr>
<td>NS = no significativo (p&gt;.05)</td>
<td>* Significativo al 5%</td>
<td>** Altamente Significativo al 1%</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

Tabla 159: Test IHE: Inventario de hábitos de estudio (solo casos con sinceridad adecuada a baremo).
El gráfico 51 resultante muestra los valores obtenidos en las distintas escalas con valores ajustados a (£≥35).

<table>
<thead>
<tr>
<th>Escala</th>
<th>P.D.</th>
<th>No satisfactorio</th>
<th>Normal</th>
<th>Bien</th>
<th>Excelente</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1.</td>
<td>26</td>
<td></td>
<td>4 5 6</td>
<td>7 8</td>
<td>9</td>
</tr>
<tr>
<td>2.</td>
<td>12</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>3.</td>
<td>19</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>4.</td>
<td>22</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>S</td>
<td>19</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

Gráfico 51: Perfil obtenido IHE. Satisfactorio (S).

Los resultados anteriores indican una regresión en todos los valores. Este nuevo perfil queda ajustado dentro de la escala de sinceridad. Si bien esta disminución afecta a todas las escalas en distinta proporción, resulta particularmente relevante en la escala de Planificación con una diferencia de 6,36 puntos (£= 51,69) respecto del valor anterior en el grupo total (£=58,05), lo que de alguna manera apunta a una visión más realista y eficiente de los distintos recursos que conforman esta escala. Algo similar ocurre con la escala Condiciones ambientales donde se da una diferencia de 2,31 puntos entre uno y otro estudio. El valor de la escala Sinceridad, alcanza una diferencia altamente significativa (14,88) puntos y se encuentra dentro de los parámetros adecuados a (£≥35) Con este grupo ajustado a la fiabilidad esperada se realizarán las pruebas de contraste y comprobación de hipótesis.

El gráfico 52 muestra las diferencias entre los perfiles en función de la distorsión de la escala sinceridad (£).

<table>
<thead>
<tr>
<th>Escala</th>
<th>P.D.</th>
<th>Mal</th>
<th>No satisfactorio</th>
<th>Normal</th>
<th>Bien</th>
<th>Excelente</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>I</td>
<td>26</td>
<td>27</td>
<td></td>
<td>4 5 6</td>
<td>7 8</td>
<td>9</td>
</tr>
<tr>
<td>II</td>
<td>12</td>
<td>14</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>III</td>
<td>19</td>
<td>20</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>IV</td>
<td>22</td>
<td>23</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>S</td>
<td>19</td>
<td>16</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

Gráfico 52: Comparativa entre los resultados de "sinceros”/”no sinceros".
6.6.7 Estudio diferencial del IHE en la escala de sinceridad con distintas variables

La intención de los análisis que siguen es comparar (contrastar) el grupo de sujetos sinceros con el grupo de los no sinceros con objeto de determinar si existe un perfil diferencial entre ambos y, como se indicó anteriormente, qué variables del estudio se pueden ver afectadas y, por extensión, qué influencia puede existir sobre el propio rendimiento. Vamos a analizar, pues, si en el resto de las variables que componen el cuestionario IHE, se encuentran diferencias significativas que se asocien a la sinceridad. En el análisis han aparecido diferencias estadísticamente significativas (tabla 160) en una variable: planificación de estudio, (ya confirmado anteriormente en el análisis con solo “sinceros”) con p<,001 (T=3,03; 113 gl; p=,003) y confirmado por ambos test estadísticos. Como se aprecia en el gráfico 53, los sujetos que se clasifican como “sinceros”, presentan una media ( $\bar{x} =51,69$) significativamente menor que los que han quedado etiquetados como “no sinceros” ( $\bar{x} =63,69$), diferencias que se estiman en 12 puntos dentro de un IC 95%; 4,15-19,86.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Variables IHE / Sinceridad</th>
<th>N</th>
<th>Media</th>
<th>D.T.</th>
<th>Diferencia entre las medias IC al 95%</th>
<th>Prueba T de Student</th>
<th>Test M-W</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>IHE: Condiciones ambientales</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Sinceros</td>
<td>54</td>
<td>69,48</td>
<td>16,99</td>
<td>( NS ) 1,45 113 ,151 NS ,141 NS</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>NO sinceros</td>
<td>61</td>
<td>73,84</td>
<td>15,29</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>IHE: Planificación del estudio</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Sinceros</td>
<td>54</td>
<td>51,69</td>
<td>20,97</td>
<td>-12,00 (-19,86 -- -4,15) 3,03 113 ,003**, ,005**</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>NO sinceros</td>
<td>61</td>
<td>63,69</td>
<td>21,45</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>IHE: Utilización de materiales</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Sinceros</td>
<td>54</td>
<td>63,43</td>
<td>15,88</td>
<td>( NS ) 1,02 113 ,309 NS ,225 NS</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>NO sinceros</td>
<td>61</td>
<td>66,48</td>
<td>16,06</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>IHE: Asimilación de contenidos</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Sinceros</td>
<td>54</td>
<td>57,07</td>
<td>17,27</td>
<td>( NS ) 0,51 113 ,614 NS ,452 NS</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>NO sinceros</td>
<td>61</td>
<td>58,72</td>
<td>17,53</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

NS = no significativo (p>0,050)  * Significativo al 5%  ** Altamente Significativo al 1%

Tabla 160: Escalas IHE según grado de sinceridad.
Contrastando el género en función de la sinceridad en IHE, se han encontrado tasas de hombres y mujeres que no difieren significativamente entre sí con p > 0,05 (tabla 161), aproximadamente la proporción de 2/3 de varones se mantiene en ambos grupos.

### Tabla 161: Asociación entre sinceridad en IHE y género.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Variables</th>
<th>Género</th>
<th>Test de contraste</th>
<th>Valor</th>
<th>gl</th>
<th>p</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>SINCERIDAD IHE (N=115)</td>
<td>Hombres: 67,8% (78)</td>
<td>Mujeres: 32,2% (37)</td>
<td>Chi²=0,902 1</td>
<td>0,342</td>
<td>NS</td>
</tr>
<tr>
<td>Sinceros (n=54)</td>
<td>Hombres: 72,2% (39)</td>
<td>Mujeres: 27,8% (15)</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>NO Sinceros (n=61)</td>
<td>Hombres: 63,9% (39)</td>
<td>Mujeres: 36,1% (22)</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

**NS = no significativo (p>0,05)  * Significativo al 5%  ** Altamente Significativo al 1%**

La tabla 162 muestra los resultados de la variable edad, no encontrándose diferencias estadísticamente significativas en dicha variable con p > 0,05 ni contrastando las medias, ni contrastando la distribución por categorías de edad. Los “no sinceros” se reparten por igual a cualquier edad.

### Tabla 162. Asociación entre sinceridad en IHE y edad.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Variables</th>
<th>Edad</th>
<th>Test de contraste</th>
<th>Valor</th>
<th>gl</th>
<th>p</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Sinceros (n=54)</td>
<td>18-20 años: 14,8% (8)</td>
<td>21-23 años: 29,6% (16)</td>
<td>Chi²=4,167 4</td>
<td>0,384</td>
<td>NS</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>24-26 años: 22,2% (12)</td>
<td>27-30 años: 20,4% (11)</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>NO Sinceros (n=61)</td>
<td>18-20 años: 18,0% (11)</td>
<td>21-23 años: 21,3% (13)</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>24-26 años: 26,2% (16)</td>
<td>27-30 años: 11,5% (7)</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Sinceros (n=54)</td>
<td>Media: 25,82 ± 5,49</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>NO Sinceros (n=61)</td>
<td>Media: 25,15 ± 4,36</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

**NS = no significativo (p>0,05)  * Significativo al 5%  ** Altamente Significativo al 1%
Los datos indican (tabla 163) que la variable sinceridad tampoco se asocia con el nivel de estudios, con \( p > 0.05 \) ya que los porcentajes son similares en todos ellos.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Variables</th>
<th>Nivel de estudios</th>
<th>Test de contraste</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td>Básicos: 42,3% (22) Medios: 48,1% (25) Superiores: 9,6% (5)</td>
<td>( \chi^2 = 0.967 )</td>
</tr>
<tr>
<td>Sinceros (n=54)</td>
<td></td>
<td>2</td>
</tr>
<tr>
<td>NO Sinceros (n=61)</td>
<td>Básicos: 50,8% (30) Medios: 39,0% (23) Superiores: 10,2% (6)</td>
<td>( p = 0.616 )</td>
</tr>
</tbody>
</table>

NS = no significativo \((p > 0.05)\)  * Significativo al 5%  ** Altamente Significativo al 1%

**Tabla 163: Asociación entre sinceridad en IHE y nivel de estudios.**

De los datos anteriores se puede deducir que los sujetos “sinceros” y “no sinceros” se distribuyen por igual en una u otra escala, indistintamente del género, edad o nivel de estudios. En resumen, los datos sugieren que la percepción de las estrategias de estudio que los sujetos dicen poseer, no están condicionadas por ninguna de estas variables.

### 6.6.8 Relación de las técnicas de estudio y distintas variables relevantes (S adecuada)

#### 6.6.8.1 Diferencias por género

En cuanto a los resultados del cuestionario IHE, trabajando solo con aquellos sujetos que se han definido en su perfil como sinceros, no se han observado diferencias de género estadísticamente significativas con \( p > 0.05 \) en ambas pruebas de contraste con las variables: condiciones ambientales, planificación del estudio, asimilación de contenidos y sinceridad, (tabla 164). Por el contrario, en la variable utilización de materiales mientras los hombres alcanzan una media de 61,08 ±16,56 las mujeres presentan una media superior 69,53 ±12,42 (gráfico 54), diferencia que si bien no es estadísticamente significativa con \( p > 0.05 \) en ambas técnicas de contraste (T=1,78; 52 gl; \( p = 0.079 \), se queda en el umbral de la misma pudiéndose considerar como tal si se toma el contraste en forma unilateral \( p < 0.05 \).
### Tabla 164: Escalas IHE diferencias por género. Sinceridad adecuada.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Escalas y género</th>
<th>N</th>
<th>Media</th>
<th>D.T.</th>
<th>Diferencia entre las medias IC al 95%</th>
<th>Prueba T de Student</th>
<th>Test M-W</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>gl</td>
<td>p</td>
</tr>
<tr>
<td>IHE: Condiciones ambientales</td>
<td>Hombre</td>
<td>39</td>
<td>68,33</td>
<td>18,33</td>
<td>(-NS)</td>
<td>-0,80</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Mujer</td>
<td>15</td>
<td>72,47</td>
<td>11,50</td>
<td>(-NS)</td>
<td>0,94</td>
</tr>
<tr>
<td>IHE: Planificación del estudio</td>
<td>Hombre</td>
<td>39</td>
<td>50,03</td>
<td>21,14</td>
<td>(-NS)</td>
<td>-0,94</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Mujer</td>
<td>15</td>
<td>56,00</td>
<td>20,57</td>
<td>(-NS)</td>
<td>0,94</td>
</tr>
<tr>
<td>IHE: Utilización de materiales</td>
<td>Hombre</td>
<td>39</td>
<td>61,08</td>
<td>16,56</td>
<td>-8,46</td>
<td>-1,78</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Mujer</td>
<td>15</td>
<td>69,53</td>
<td>12,42</td>
<td>(-16,21 – 0,70)</td>
<td>-1,78</td>
</tr>
<tr>
<td>IHE: Asimilación de contenidos</td>
<td>Hombre</td>
<td>39</td>
<td>56,31</td>
<td>17,56</td>
<td>(-NS)</td>
<td>-0,52</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Mujer</td>
<td>15</td>
<td>59,07</td>
<td>16,93</td>
<td>(-NS)</td>
<td>-0,52</td>
</tr>
<tr>
<td>IHE: Sinceridad</td>
<td>Hombre</td>
<td>39</td>
<td>46,10</td>
<td>10,76</td>
<td>(-NS)</td>
<td>-0,07</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Mujer</td>
<td>15</td>
<td>46,33</td>
<td>10,83</td>
<td>(-NS)</td>
<td>-0,07</td>
</tr>
</tbody>
</table>

NS = no significativo (p>.050)  * Significativo al 5%  ** Altamente Significativo al 1%

#### Gráfico 54: Diferencias en utilización de materiales por género.

6.6.8.2 Diferencias por edad

No se han detectado diferencias que puedan ser consideradas como estadísticamente significativas con p>.05 en ninguna de sus variables y en las dos técnicas empleadas para el contraste, (tabla 165).
**Resultados de la investigación**

### Escalas y grupos de edad

<table>
<thead>
<tr>
<th>Escalas y grupos de edad</th>
<th>N</th>
<th>Media</th>
<th>D.T.</th>
<th>Diferencia entre las medias IC al 95%</th>
<th>Anova de 1 factor</th>
<th>Test K-W</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>IHE: Condiciones ambientales</strong></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>18-20 años</td>
<td>8</td>
<td>70,00</td>
<td>21,91</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>21-23 años</td>
<td>16</td>
<td>64,25</td>
<td>18,92</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>24-26 años</td>
<td>12</td>
<td>65,00</td>
<td>12,30</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>27-30 años</td>
<td>11</td>
<td>77,55</td>
<td>10,47</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>18-20 años</td>
<td>8</td>
<td>56,75</td>
<td>21,26</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>IHE: Planificación del estudio</strong></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>21-23 años</td>
<td>16</td>
<td>45,50</td>
<td>22,48</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>24-26 años</td>
<td>12</td>
<td>54,33</td>
<td>20,97</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>27-30 años</td>
<td>11</td>
<td>45,82</td>
<td>21,71</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>18-20 años</td>
<td>8</td>
<td>56,13</td>
<td>15,54</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>IHE: Utilización de materiales</strong></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>21-23 años</td>
<td>16</td>
<td>68,00</td>
<td>14,21</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>24-26 años</td>
<td>12</td>
<td>59,25</td>
<td>14,33</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>27-30 años</td>
<td>11</td>
<td>69,55</td>
<td>11,41</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>18-20 años</td>
<td>8</td>
<td>52,75</td>
<td>10,05</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>IHE: Asimilación de contenidos</strong></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>21-23 años</td>
<td>16</td>
<td>60,81</td>
<td>18,56</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>24-26 años</td>
<td>12</td>
<td>57,33</td>
<td>18,23</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>27-30 años</td>
<td>11</td>
<td>61,36</td>
<td>17,03</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>18-20 años</td>
<td>8</td>
<td>40,00</td>
<td>4,63</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>IHE: Sinceridad</strong></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>21-23 años</td>
<td>16</td>
<td>46,19</td>
<td>11,68</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>24-26 años</td>
<td>12</td>
<td>50,67</td>
<td>11,26</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>27-30 años</td>
<td>11</td>
<td>44,82</td>
<td>10,28</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

NS = no significativo (p>.050)  * Significativo al 5%  ** Altamente Significativo al 1%

**Tabla 165:** Escalas IHE diferencias por edad.

6.6.8.3 Diferencias por titulación académica

Tampoco se han detectado diferencias que consigan significación estadística con p>.05 por nivel de estudios, (tabla 166).

<table>
<thead>
<tr>
<th>Escalas y titulación</th>
<th>N</th>
<th>Media</th>
<th>D.T.</th>
<th>Test post-hoc DMS y HSD Pares significativos</th>
<th>Anova de 1 factor</th>
<th>Test K-W</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>IHE: Condiciones ambientales</strong></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Básicos</td>
<td>22</td>
<td>65,73</td>
<td>21,48</td>
<td>(NS)</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Medios</td>
<td>25</td>
<td>71,24</td>
<td>12,77</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Superiores</td>
<td>5</td>
<td>79,00</td>
<td>8,72</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>IHE: Planificación del estudio</strong></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Básicos</td>
<td>22</td>
<td>51,27</td>
<td>23,17</td>
<td>(NS)</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Medios</td>
<td>25</td>
<td>51,60</td>
<td>18,66</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Superiores</td>
<td>5</td>
<td>61,40</td>
<td>24,17</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>IHE: Utilización de materiales</strong></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Básicos</td>
<td>22</td>
<td>58,59</td>
<td>17,75</td>
<td>(NS)</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Medios</td>
<td>25</td>
<td>68,16</td>
<td>13,11</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Superiores</td>
<td>5</td>
<td>64,00</td>
<td>13,93</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>IHE: Asimilación de contenidos</strong></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Básicos</td>
<td>22</td>
<td>52,68</td>
<td>17,83</td>
<td>(NS)</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Medios</td>
<td>25</td>
<td>59,28</td>
<td>14,60</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Superiores</td>
<td>5</td>
<td>64,80</td>
<td>26,73</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>IHE: Sinceridad</strong></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Básicos</td>
<td>22</td>
<td>44,55</td>
<td>9,53</td>
<td>(NS)</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Medios</td>
<td>25</td>
<td>47,84</td>
<td>12,27</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Superiores</td>
<td>5</td>
<td>46,40</td>
<td>9,45</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

NS = no significativo (p>.050)  * Significativo al 5%  ** Altamente Significativo al 1%

**Tabla 166:** Escalas IHE diferencias por nivel de estudios.
6.6.8.4 Diferencias por repetidor de curso

No se han encontrado diferencias en función de ser repetidor o no de curso que puedan ser consideradas como estadísticamente significativas con p>0,05, (tabla 167). No obstante en sinceridad casi aparecen diferencias significativas, a pesar de lo cual el pequeño tamaño de muestra de uno de los grupos, así como el hecho de que esta variable no siga el modelo normal aconseja seguir el resultado del test no paramétrico que confirmaría la ausencia de significación con p>0,05.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Escalas y repetidor de curso</th>
<th>N</th>
<th>Media</th>
<th>D.T.</th>
<th>Diferencia entre las medias IC al 95%</th>
<th>Prueba T de Student</th>
<th>Test M-W</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>IHE: Condiciones ambientales</td>
<td>Si</td>
<td>37</td>
<td>67,43</td>
<td>18,64</td>
<td>( NS )</td>
<td>-1,50</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>No</td>
<td>15</td>
<td>75,13</td>
<td>10,68</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>IHE: Planificación del estudio</td>
<td>Si</td>
<td>37</td>
<td>50,57</td>
<td>21,11</td>
<td>( NS )</td>
<td>-0,99</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>No</td>
<td>15</td>
<td>56,93</td>
<td>20,59</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>IHE: Utilización de materiales</td>
<td>Si</td>
<td>37</td>
<td>62,41</td>
<td>16,33</td>
<td>( NS )</td>
<td>-0,94</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>No</td>
<td>15</td>
<td>66,93</td>
<td>14,09</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>IHE: Asimilación de contenidos</td>
<td>Si</td>
<td>37</td>
<td>57,05</td>
<td>15,39</td>
<td>( NS )</td>
<td>0,02</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>No</td>
<td>15</td>
<td>56,93</td>
<td>22,31</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>IHE: Sinceridad</td>
<td>Si</td>
<td>37</td>
<td>44,59</td>
<td>9,96</td>
<td>( NS )</td>
<td>-1,83</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>No</td>
<td>15</td>
<td>50,53</td>
<td>12,11</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

NS = no significativo (p>0,050) * Significativo al 5% ** Altamente Significativo al 1%

Tabla 167: Escalas IHE diferencias por repetición de curso.

6.6.8.5 Diferencias experiencia en la oposición

No se ha encontrado ninguna diferencia con esta variable que alcance significación estadística con p>0,05, (tabla 168), excepto en la escala de sinceridad, favorable a los que ya se han presentado (49,33±10,91) frente a los que aún no lo han hecho (43,70±10,19), (gráfico 55), que es significativa según T de Student (T=1,89; 49 gl; p=0,065 a dos colas, p=0,33 unilateral) y que se confirma en la alternativa no paramétrica con p<0,05. Los datos sugieren un ajuste, modificación o cambio de estrategias en aquellos sujetos que se han enfrentado a un examen respecto de los que aún no lo han hecho.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Escalas y experiencia en la oposición</th>
<th>N</th>
<th>Media</th>
<th>D.T.</th>
<th>Diferencia entre las medias IC al 95%</th>
<th>Prueba T de Student</th>
<th>Test M-W</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>IHE: Condiciones ambientales</td>
<td>Si</td>
<td>21</td>
<td>70,43</td>
<td>11,94</td>
<td>( NS )</td>
<td>0,26</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>No</td>
<td>30</td>
<td>69,13</td>
<td>20,12</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>IHE: Planificación del estudio</td>
<td>Si</td>
<td>21</td>
<td>50,05</td>
<td>20,31</td>
<td>( NS )</td>
<td>-0,54</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>No</td>
<td>30</td>
<td>53,30</td>
<td>21,87</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>IHE: Utilización de materiales</td>
<td>Si</td>
<td>21</td>
<td>67,52</td>
<td>13,32</td>
<td>( NS )</td>
<td>1,51</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>No</td>
<td>30</td>
<td>60,90</td>
<td>16,78</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>IHE: Asimilación de contenidos</td>
<td>Si</td>
<td>21</td>
<td>60,29</td>
<td>15,45</td>
<td>( NS )</td>
<td>1,07</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>No</td>
<td>30</td>
<td>54,93</td>
<td>18,96</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>30</td>
<td>43,70</td>
<td>10,19</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

NS = no significativo (p>0,050) * Significativo al 5% ** Altamente Significativo al 1%

Tabla 168: Escalas IHE diferencias por experiencia en la oposición.
Gráfico 55: Sinceridad. Diferencias entre los que se han presentado o no la oposición.

6.6.9 Estudio exploratorio sobre IHE. Perfil diferencial entre “sinceros” “no sinceros”

Se han contrastado las medias de sinceros/no sinceros en todas las variables numéricas recogidas en el estudio, encontrando significación en alguna de ellas. A continuación se exponen solo estas significaciones.

En la tabla 169, se observa cómo los “sinceros” presentan un promedio en inteligencia (69,66) significativamente mayor con p<,01 a la media de los “no sinceros” (61,80). Diferencia próxima a los 8 puntos dentro de un IC al 95%: 2,51-13,20. Las horas dedicadas al estudio resultan igualmente significativas para los “no sinceros” que dicen dedicarle más tiempo al estudio, con una media de (3,54), al igual que se muestran altamente significativos los datos sobre los conocimientos previos que dice tener este grupo, dentro de un IC al 95%: (-19,86) – (-4,15).

<table>
<thead>
<tr>
<th>Variables / Sinceridad IHE</th>
<th>N</th>
<th>Media</th>
<th>D.T.</th>
<th>Diferencia entre las medias IC al 95%</th>
<th>Prueba T de Student</th>
<th>Test M-W</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>Valor T</td>
<td>p</td>
</tr>
<tr>
<td>Inteligencia – Factor G</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>g</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Sinceros</td>
<td>41</td>
<td>69,66</td>
<td>10,81</td>
<td>7,86</td>
<td>2,93</td>
<td>79</td>
</tr>
<tr>
<td>NO sinceros</td>
<td>40</td>
<td>61,80</td>
<td>13,26</td>
<td>(-2,51 – 13,20)</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Horas diarias de estudio</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Sinceros</td>
<td>51</td>
<td>2,86</td>
<td>1,46</td>
<td>-12,00</td>
<td>-2,21</td>
<td>108</td>
</tr>
<tr>
<td>NO sinceros</td>
<td>59</td>
<td>3,54</td>
<td>1,72</td>
<td>(-19,86 – -4,15)</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Dominio actual: prueba de conocimientos</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Sinceros</td>
<td>53</td>
<td>0,04</td>
<td>1,41</td>
<td>-12,00</td>
<td>-3,19</td>
<td>111</td>
</tr>
<tr>
<td>NO sinceros</td>
<td>60</td>
<td>0,77</td>
<td>1,06</td>
<td>(-19,86 – -4,15)</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

NS = no significativo (p>-.05)  * Significativo al 5%  ** Altamente Significativo al 1%

Tabla 169: Test de diferencias entre medias. Comparación según sinceridad/no sinceridad.
A continuación se exponen las variables de personalidad en las que se han encontrado diferencias significativas entre uno y otro grupo. Las variables del test BFQ se resumen en la tabla 170. Los “no sinceros” puntúan más en distorsión (alteración, deformación) y en dinamismo (extroversión, atención dispersa).

<table>
<thead>
<tr>
<th>Variables BFQ / Sinceridad IHE</th>
<th>N</th>
<th>Media</th>
<th>D.T.</th>
<th>Diferencia entre las medias</th>
<th>Prueba T de Student</th>
<th>Test M-W</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td>IC al 95%</td>
<td>Valor T</td>
<td>gl</td>
<td>p</td>
<td>p</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Distorsión</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Sinceros</td>
<td>54</td>
<td>48,28</td>
<td>19,88</td>
<td>-8,82</td>
<td>-2,57</td>
<td>.006**</td>
</tr>
<tr>
<td>NO sinceros</td>
<td>61</td>
<td>57,10</td>
<td>16,95</td>
<td>(-15,62 – -2,02)</td>
<td></td>
<td>.010 *</td>
</tr>
<tr>
<td>Dinamismo</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Sinceros</td>
<td>54</td>
<td>49,48</td>
<td>21,25</td>
<td>-6,82</td>
<td></td>
<td>.033 *</td>
</tr>
<tr>
<td>NO sinceros</td>
<td>61</td>
<td>56,30</td>
<td>18,13</td>
<td>(-14,09 – -0,47)</td>
<td></td>
<td>.049 *</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Tabla 170: Dimensiones BFQ. Comparación según sinceridad/no sinceridad.

En las variables seleccionadas del cuestionario MMPI, se ha prestado especial atención a la triangulación entre la dimensión sinceridad del IHE con la variable mentira del citado MMPI. El gráfico 56 presenta la linealidad de la relación entre ambas variables, en dicho gráfico se aprecia una relación inversa, tal que los sujetos que menos puntúan en la variable sinceridad y por tanto tienden a quedar debajo del corte y son catalogados de “no sinceros” coinciden con aquellos que más puntúan en la variable mentira. La intensidad de la relación estimada con el coeficiente de Pearson es de -0,479, por tanto elevada, y altamente significativa con p<,001 (p=,000). Este hecho da consistencia y fiabilidad a la clasificación de los sujetos que venimos haciendo entre “sinceros” y “no sinceros”. Completando la asociación entre ambas variables, la tabla 171 compara las medias en mentira entre estos grupos y se puede comprobar cómo la diferencia es significativa con p<,001 y puntúan más alto en mentira los “no sinceros”.

NS = no significativo (p>.050)  * Significativo al 5%  ** Altamente Significativo al 1%
Capítulo 6  
Resultados de la investigación

Gráfico 56: Asociación entre mentira del MMPI-2 y sinceridad del IHE.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Variable MMPI / Sinceridad IHE</th>
<th>N</th>
<th>Media</th>
<th>D.T.</th>
<th>Diferencia entre las medias</th>
<th>Prueba T de Student</th>
<th>Test M-W</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Mentira</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Sinceros</td>
<td>54</td>
<td>55,20</td>
<td>9,25</td>
<td>-6,60</td>
<td>-3,58</td>
<td>113</td>
</tr>
<tr>
<td>NO sinceros</td>
<td>61</td>
<td>61,80</td>
<td>10,39</td>
<td>(-10,25 – -2,95)</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

NS = no significativo (p> .050)  * Significativo al 5%    ** Altamente Significativo al 1%

Tabla 171: Dimensiones MMPI-2. Comparación según sinceridad/no sinceridad.

6.7 Síntesis de resultados Inventario Hábitos de Estudio (IHE)

Resultados obtenidos con toda la muestra incluidos los distintos niveles de sinceridad, (tabla 172).

<table>
<thead>
<tr>
<th>E S C A L A S</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Condiciones ambientales</td>
</tr>
<tr>
<td>No significativo</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Datos en tabla 158. Gráficos 49 y 50

Tabla 172: Resultados IHE obtenidos con toda la muestra.
La distribución de estas puntuaciones se desvía significativamente del modelo normal, si bien a efectos de conversión a PD en la escala de baremación del manual IHE estos valores resultan no significativos.

**Síntesis de resultados:** Los resultados obtenidos deberán reconsiderarse toda vez que, en su conjunto, apuntan a una posible falta de validez y fiabilidad al estar fuera de rango la escala de sinceridad (S) (valor obtenido S=31,29 vs. S=>35). Esta circunstancia ha obligado a redesignar el estudio inicialmente previsto, para ajustarlo a los valores de sinceridad dentro del rango de dicha escala (S) y cuyos nuevos resultados se indican en la tabla 173. No obstante el elevado porcentaje de sujetos (53,04%) que desvirtúan o distorsionan los datos sugiere, inicialmente, el propio desconocimiento real que tienen sobre estas estrategias que, probablemente, interpretan como asimiladas y aplicadas en niveles y/o grados que no se corresponden con la realidad.

<table>
<thead>
<tr>
<th>ESCALAS</th>
<th>Condiciones ambientales</th>
<th>Planificación de estudio</th>
<th>Utilización de materiales</th>
<th>Asimilación de contenidos</th>
<th>Sinceridad</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Resultados</td>
<td>No significativo</td>
<td>No significativo</td>
<td>No significativo</td>
<td>No significativo</td>
<td>Ajustado a rango</td>
</tr>
</tbody>
</table>

**Tabla 173:** IHE ajustado a escala de sinceridad (S).

**Objetivo/s:**

Comprobar el grado de adecuación de la muestra a las estrategias utilizadas en el estudio.

Este nuevo perfil queda ajustado dentro de la escala de sinceridad. Esta disminución afecta a todas las escalas en distinta proporción, (gráfico 57), si bien resulta particularmente relevante en la escala de planificación con una diferencia de 6,36 puntos (S= 51,69) respecto del valor anterior en el grupo total (S=58,05), lo que de alguna manera apunta a una visión más realista y eficiente de los distintos recursos que conforman esta escala. El valor de la escala Sinceridad se encuentra dentro del baremo (S=>35) que el manual estima como adecuado a la fiabilidad de la herramienta. Algo similar ocurre con la escala Condiciones ambientales dónde se da una diferencia de 2,31 puntos entre uno y otro estudio. El valor de la escala Sinceridad, alcanza ahora una diferencia altamente significativa (14,88) puntos. Con este grupo ajustado a los parámetros técnicos se realizan las pruebas de contraste y comprobación de hipótesis.
Gráfico 57: Diferencia de perfil por grado de sinceridad.

Se ha realizado, no obstante, un contraste entre el grupo de sinceros e insinceros y distintas variables a fin de comprobar si existe -y si existe en qué grado- algún tipo de diferencia estadísticamente significativa entre ambos grupos y cuyos resultados se recogen en la tabla 174.

<table>
<thead>
<tr>
<th>CONTRASTE ENTRE VARIABLES Y NIVEL DE SINCERIDAD</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Escalas</td>
</tr>
<tr>
<td>-----------------</td>
</tr>
<tr>
<td>Condiciones ambientales</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Planificación</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Utilización de materiales</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Asimilación de contenidos</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

Leyenda

- Significativo
- No significativo

Datos en tablas 160 a 163.

Tabla 174: Variables y distintos niveles de sinceridad.

Síntesis de resultados: Podemos considerar que los sujetos sinceros y no sinceros se distribuyen igualmente en una u otra escala, indistintamente del género, edad o nivel de estudios. La percepción de las estrategias de estudio que dicen tener unos y otros, no parecen
estar condicionadas por ninguna de las variables analizadas. En este sentido resulta particularmente relevante la variable nivel de estudios, ya que se infiere de estos resultados que las estrategias y/o técnicas utilizadas lo son indistintamente de la experiencia académica y, por extensión, la inexistencia de un posible replanteamiento hacia una mayor eficiencia en la medida en la que se adquiere dicha experiencia.

6.7.1 Resultados IHE con las distintas variables seleccionadas para el estudio. (Escala de sinceridad adecuada). Síntesis (tabla 175).

<table>
<thead>
<tr>
<th>Escalas IHE</th>
<th>VARIABLES</th>
<th>Hipótesis</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Condiciones ambientales</td>
<td>Género</td>
<td>Edad</td>
</tr>
<tr>
<td>Planificación de estudios</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Utilización de materiales</td>
<td>Significativo favorable a las mujeres</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Asimilación de contenidos</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Leyenda</td>
<td>Significativo</td>
<td>Datos en tablas 164 a 168.</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Tabla 175: Variables y nivel de sinceridad adecuado.

Objetivo/s:

Comprobar las estrategias de estudio utilizadas y el grado de adecuación de las mismas.

Analizar el nivel de correlación que pudiera existir entre las escalas del IHE y las distintas variables seleccionadas al respecto.

Hipótesis:

Hipótesis 8a: Las condiciones ambientales de estudio serán adecuadas y estadísticamente no significativas. Se cumple.
**Hipótesis 8b:** La planificación del estudio será inadecuada y estadísticamente significativa. No se cumple.

**Hipótesis 8c:** La utilización de materiales será inadecuada y estadísticamente significativa. No se cumple parcialmente.

**Hipótesis 8d:** La asimilación de contenidos será inadecuado y estadísticamente significativo. No se cumple.

**Síntesis de resultados:** En tanto que las condiciones ambientales aparecen como adecuadas, el resto de las escalas arrojan valores no significativos estadísticamente, contrariamente a lo que se había establecido como resultados predecibles en las hipótesis, excepto en la utilización de los materiales que por género es favorable a las mujeres, lo que hace que la hipótesis propuesta se incumpla parcialmente.

No obstante, estas hipótesis se plantearon para toda la muestra. La dicotomía que se ha establecido en la escala (S) permite afirmar que estas hipótesis hubieran sido probablemente válidas para el grupo de “no sinceros” y no, necesariamente, como es el caso, del grupo de sujetos “sinceros”.

**6.7.2 Niveles de sinceridad y contrastes con otras variables de distintos tests. (Triangulación)**

Se realiza, por último, un estudio de contraste en base a los niveles de sinceridad y otras escalas similares en otros tests utilizados en la investigación, a fin de ratificar los resultados obtenidos por esta vía. Se han seleccionado igualmente otras variables que entendemos relevantes y complementarias para dicho contraste, (tabla 176).

<table>
<thead>
<tr>
<th>VARIABLES Y PRUEBAS</th>
<th>SUBCATEGORÍAS</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td>Sinceros</td>
</tr>
<tr>
<td>Factor G. inteligencia</td>
<td>Altamente significativo</td>
</tr>
<tr>
<td>Horas diarias de estudio</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Conocimientos (autoevaluación)</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>BFQ distorsión (escala de sinceridad)</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>BFQ dinamismo (extroversión)</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Datos en tablas 169-170.</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

**Tabla 176:** Diferencias en distintas variables en función del nivel de sinceridad IHE.
Síntesis de resultados: El resultado de los distintos niveles de sinceridad de la muestra son coincidentes con los datos obtenidos en otras variables con sendos cuestionarios. Así, resulta altamente significativa, la diferencia en inteligencia general (>7,86 puntos) de los sujetos clasificados como “sinceros” respecto del grupo de “no sinceros”. Esta misma variable (sinceridad, o más propiamente falta de ella) se repite en las escalas de distorsión del test BFQ y MMPI-2, por lo que parece ser una característica generalizada en determinados sujetos desvirtuar datos, (>8,82 puntos “no sinceros”) indistintamente de la prueba (test) que se realice. Otra cuestión sería el nivel de consciencia, intención o prósito de esta conducta, (objetivo que se escapa a la intención de este estudio). Otro de los rasgos de personalidad que resulta diferencialmente significativo entre ambos grupos, es la dimensión introversión-extroversión, en la que los “no sinceros” muestran este rasgo de forma estadísticamente significativa (>6,82 puntos). En cuanto a las horas diarias que dicen dedicar al estudio resulta igualmente significativa al igual que la autoevaluación (conocimientos previos que sobre el programa dicen tener), resultando ser una variable con una alta significación estadística respecto del grupo “sinceros”. Estos resultados sugieren que probablemente prevalezca una visión poco realista, desvirtuada o idealizada sobre aquello que un elevado número de sujetos, dicen (o creen) que hacen y lo que realmente hacen.

6.8 ESTUDIO DE ANÁLISIS CLUSTER

En el capítulo cinco se justificó metodológicamente este análisis, sus objetivos y finalidad dentro de la investigación global, por lo que en este apartado resumiremos, a modo de recordatorio, los objetivos previstos en dicho estudio:

- Descubrir concentraciones de datos que permitan su agrupación en conglomerados, basándose en su proximidad o lejanía (distancia).
- Agrupar a los sujetos en función de su semejanza/desemejanza en una serie de variables predictoras del rendimiento.
- Que los grupos resultantes contengan sujetos internamente homogéneos en los predictores (intragrupo), pero que difieran significativamente (p<,05) de forma inter-grupal.

Metodológicamente se ha optado por el procedimiento biétapico (o en dos fases) porque permite la utilización simultánea de variables categóricas y numéricas entre los predictores.

Como variables independientes predictoras, se han seleccionado las siguientes:

- Variables del cuestionario Biodata:
- Edad.
- Género.
- Responsabilidades familiares: (pareja, hijos, dependencia familiar…).
- Nivel de estudios.
- Tiempo de estudio (horas diarias).
- Repetidor de curso.
- Manejo de NNTT.
- Tiempo de preparación de la oposición (meses).
- Trabajo actual.
- Estrategias de estudio (IHE).
- Inteligencia general.
- SPV, (todas las escalas).
- BFQ, dinamismo, escrupulosidad, perseverancia, control de emociones, control de impulsos.

Al respecto de la variable escala de sinceridad (del test IHE) conviene resaltar que se probó tanto con los valores en bruto (muestra total), como con la categorización que divide a los sujetos en “sinceros”/”no sinceros”, encontrando que si bien cuando se empleaban los valores no intervenía en ninguno de los modelos cluster, cuando se hacía en forma categórica siempre lo hacía, por lo que en todos ellos aparecerá de esta misma manera.

Se ha intentado construir cerca de un centenar de modelos clusters combinando de diferentes maneras todas las variables anteriormente citadas. La mayoría de ellas eran capaces de generar grupos de sujetos que cumplen con el objetivo del procedimiento; sin embargo en el análisis posterior no eran capaces de detectar diferencias significativas en las variables de rendimiento. Por este motivo se han descartado la mayoría de estos resultados.

Finalmente se encontraron seis modelos que cumplían con ambos requerimientos: generaban conglomerados y posteriormente entre ellos se encontraban diferencias significativas al menos con p<,05 en la variable de rendimiento.

Tras un estudio combinado de la calidad estadística de cada cluster con la plausibilidad teórica de los mismos, se ha optado por elegir como más adecuado a uno solo de ellos. Las variables independientes que se incluyen en él son aquellas que se han revelado como significativas en la construcción de los clusters, esto es: no han sido elegidas arbitrariamente por el analista.
La calidad de este modelo es buena en base al valor de la silueta promedio (0,50). Las variables predictoras que se incluyen, junto a sus valores y su importancia en el modelo se presentan en la tabla 177, donde se observa que el tiempo de estudio es la variable independiente, con más fuerza en la establecimiento de los conglomerados, seguida del tiempo de preparación de la oposición.

NOTA. La importancia de la variable es un valor proporcional entre 0 y 1, que indica el peso de cada predictor a la hora de generar los diferentes conglomerados. Todas las variables que entran tienen significación, pero no la misma relevancia, que es lo que indica este valor.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Variable predictora</th>
<th>Tipo</th>
<th>Valores</th>
<th>Importancia</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Tiempo de estudio</td>
<td>Categorizada</td>
<td>&lt;=3 hh al día / &gt;3 h al día</td>
<td>1,00</td>
</tr>
<tr>
<td>Tiempo preparación</td>
<td>Categorizada</td>
<td>&lt;=9 meses / &gt;9 meses</td>
<td>0,83</td>
</tr>
<tr>
<td>oposición</td>
<td>Categorizada</td>
<td>Si / No</td>
<td>0,71</td>
</tr>
<tr>
<td>Trabajo actual</td>
<td>Categorizada</td>
<td>S&lt;35 (no satisfactoria) / S=&gt;35 (sinceros)</td>
<td>0,70</td>
</tr>
<tr>
<td>IHE: Sinceridad</td>
<td>Cuantitativa</td>
<td>Valores en escala T-báremo</td>
<td>0,15</td>
</tr>
<tr>
<td>Inteligencia</td>
<td>Cuantitativa</td>
<td>Valores en escala S-báremo</td>
<td>0,10</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Tabla 177: Variables predictoras incluidas en el modelo.

Con las variables predictoras citadas anteriormente, se han generado seis grupos o conglomerados distintos bastante equilibrados en cuanto al número de casos que contiene cada uno de ellos, como se puede apreciar en el gráfico 58, ya que el mayor agrupa al 19,4% de los casos y el menor al 11,1%.

Gráfico 58: Tamaño de los conglomerados del modelo.

- El conglomerado uno está formado por un 15,3% de sujetos que tienen en común: estudiar más de 3 horas diarias con un tiempo de preparación de la oposición de un máximo de 9
meses, que actualmente y a la vez trabajan, con un resultado no satisfactorio en sinceridad IHE (perfil “no sinceros”) y con valores medios relativamente elevados tanto en inteligencia como en control de emociones BFQ.

- El conglomerado dos está formado por un 19,4% de casos, que se diferencia del grupo anterior solamente en que el tiempo de estudio diario es menor y los promedios tanto en inteligencia como en control de emociones también son menores. Es el grupo que presenta menor nivel en estas dos variables.

- El tercer conglomerado, con un 16,7% de tamaño, es bastante similar al primero con la diferencia de que los sujetos están en paro y llevan más de 9 meses de preparación de la oposición.

- El cuarto conglomerado, -el más pequeño con un 11,1% de la muestra-, combina de diferente forma varios elementos de los anteriores. Menos tiempo de estudio y de preparación de la oposición, estando en situación de desempleo, con nivel aceptable en sinceridad en el IHE y medias razonablemente altas tanto en inteligencia como en control de emociones.

- El conglomerado cinco, contiene un 18,1% de sujetos que dedican poco tiempo de estudio diario, llevan más tiempo preparando la oposición; asimismo, están clasificados de sinceros en IHE y tienen los promedios más altos tanto en inteligencia como en control de emociones.

- Y finalmente el sexto conglomerado (un 19,4% de casos), es similar al anterior, pero con menos tiempo de preparación de la oposición y medias de menor valor tanto en inteligencia como en control de emociones.

6.8.1 Descripción del rendimiento de los distintos conglomerados.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Rendimiento / Cluster</th>
<th>N</th>
<th>Media</th>
<th>D.T.</th>
<th>Diferencia entre las medias IC al 95%</th>
<th>Anova de 1 factor</th>
<th>Test K-W</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>Valor F</td>
<td>gl</td>
</tr>
<tr>
<td>Rendimiento:</td>
<td>1</td>
<td>10</td>
<td>4,96</td>
<td>1,23</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Prueba de</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>conocimientos.</td>
<td>2</td>
<td>12</td>
<td>2,56</td>
<td>1,68</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Pretest ( X̄ )</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>3</td>
<td>5</td>
<td>4,24</td>
<td>2,28</td>
<td>(2 ; 1) *</td>
<td>3,43</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>4</td>
<td>8</td>
<td>3,69</td>
<td>2,47</td>
<td>(2 ; 5) *</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>5</td>
<td>8</td>
<td>5,34</td>
<td>2,39</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>6</td>
<td>12</td>
<td>3,12</td>
<td>1,20</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>1</td>
<td>8</td>
<td>6,04</td>
<td>1,55</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>2</td>
<td>9</td>
<td>3,27</td>
<td>1,59</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>3</td>
<td>3</td>
<td>5,23</td>
<td>2,96</td>
<td>(2 ; 1) *</td>
<td>2,90</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>4</td>
<td>8</td>
<td>4,64</td>
<td>2,12</td>
<td>(2 ; 5) *</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>5</td>
<td>7</td>
<td>6,26</td>
<td>2,49</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>6</td>
<td>8</td>
<td>3,95</td>
<td>1,53</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

Tabla 178: Rendimiento entre conglomerados más y menos eficientes.
Con la variable categórica que se genera a partir de esta clasificación de la muestra en seis grupos distintos, considerada como un factor independiente, se han utilizado pruebas de significación de diferencia de medias para contrastar su efecto sobre el rendimiento.

Como medida del rendimiento se han tomado tanto los resultados de los exámenes pretest, como los del postest. No se han dividido a los sujetos entre grupo experimental y grupo control, pues no era este aquí el objetivo. Los resultados de los test de diferencia de medias se resumen en la tabla 179. Se ha empleado la prueba de ANOVA de 1 factor de efectos fijos y se ha corroborado con su alternativa no paramétrica el Test de Kruskal-Wallis.

Los resultados indican que tanto en el rendimiento pretest como en el postest, los sujetos del cluster número cinco son lo que han tenido el mejor rendimiento (media 5,34 en el pretest y 6,26 en el postest). Por el contrario los participantes con el perfil del cluster número dos, son los que tienen peor rendimiento tanto en la medida pretest (2,56) como en la postest (3,27); siendo su diferencia estadísticamente significativa (p<,05), tanto en la prueba paramétrica como en la alternativa no-paramétrica, con respecto al cluster cinco.

6.8.2 Comparativa de las variables del modelo y los conglomerados analizados

<table>
<thead>
<tr>
<th>Conglomerado&lt;Do</th>
<th>1</th>
<th>2</th>
<th>3</th>
<th>4</th>
<th>5</th>
<th>6</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Tamaño</td>
<td>15,3%</td>
<td>19,4%</td>
<td>16,7%</td>
<td>11,1%</td>
<td>18,1%</td>
<td>19,4%</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>(11)</td>
<td>(14)</td>
<td>(12)</td>
<td>(8)</td>
<td>(13)</td>
<td>(14)</td>
</tr>
<tr>
<td>Tiempo de estudio</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>&lt;=3 h/día</td>
<td>&lt;= 3 h/día</td>
<td>&lt;= 3 h/día</td>
<td>&lt;= 3 h/día</td>
<td>&lt;= 3 h/día</td>
<td>&lt;= 3 h/día</td>
<td>&lt;= 3 h/día</td>
</tr>
<tr>
<td>Tiempo prepa. oposición</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>&lt;=9 meses</td>
<td>&lt;= 9 meses</td>
<td>&lt;= 9 meses</td>
<td>&lt;= 9 meses</td>
<td>&lt;= 9 meses</td>
<td>&lt;= 9 meses</td>
<td>&lt;= 9 meses</td>
</tr>
<tr>
<td>Trabajo actual</td>
<td>Sí</td>
<td>Sí</td>
<td>No</td>
<td>No</td>
<td>Sí</td>
<td>Sí</td>
</tr>
<tr>
<td>IHE: satisfact.</td>
<td>No satisfact.</td>
<td>No satisfact.</td>
<td>Sinceros</td>
<td>Sinceros</td>
<td>Sinceros</td>
<td>Sinceros</td>
</tr>
<tr>
<td>Int. Media</td>
<td>68,55</td>
<td>58,93</td>
<td>62,92</td>
<td>69,75</td>
<td>75,23</td>
<td>65,57</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Tabla 179: Variables del modelo y conglomerados analizados.

6.9 ESTUDIO DE ANÁLISIS CLUSTER. Síntesis

Se encontraron seis modelos que cumplían con dos de los requerimientos previstos: a) generaban conglomerados y b) posteriormente entre ellos se encontraban diferencias
significativas al menos con p<.05 en las variables de rendimiento. La síntesis de los resultados obtenidos se recoge en la tabla 180.

<table>
<thead>
<tr>
<th>ANÁLISIS DE CONGLOMERADOS</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Conglomerado</td>
</tr>
<tr>
<td>Tamaño</td>
</tr>
<tr>
<td>Rendimiento</td>
</tr>
<tr>
<td>Pretest</td>
</tr>
<tr>
<td>Postest</td>
</tr>
<tr>
<td>Tiempo de estudio</td>
</tr>
<tr>
<td>Tiempo prepa. oposición</td>
</tr>
<tr>
<td>Trabajo actual</td>
</tr>
<tr>
<td>IHE: (Sincerdad)</td>
</tr>
<tr>
<td>Inteligencia</td>
</tr>
<tr>
<td>BFQ: control emociones</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Tabla 180: Análisis cluster bietápico. Variables del conglomerado más eficiente.

6.9.1 Síntesis de resultados

El conglomerado número cinco, está formado por un 18,1% de sujetos con un perfil cuyas variables más significativas serían: dedican tres horas o menos diariamente al estudio, llevan más tiempo preparando la oposición; asimismo, están clasificados en el grupo de sinceros en IHE y tienen los promedios más altos tanto en inteligencia como en control de emociones. El rendimiento, igualmente, correlaciona de forma altamente significativa con el perfil de este cluster. De los resultados obtenidos el perfil que se muestra como más eficiente sería el de aquellos sujetos que cumplieran los siguientes criterios y/o concurrieran las siguientes circunstancias:

- Trabajan.
- Dedican menos de tres horas del día al estudio. (*)
- Llevan más de nueve meses preparando la oposición.
- En el IHE han demostrado sinceridad y por el análisis realizado en este sentido un mayor realismo al afrontar el estudio.
- Tienen una inteligencia media superior al resto
- Control elevado de emociones.
• Tienen una media de rendimiento muy superior al resto. (*)

(*) Este dato, aparentemente contradictorio (menos horas de estudio-mejores resultados), hay que considerarlo desde la perspectiva que aportan al respecto los datos de algunos de los estudios que hemos realizado, complementariamente, en esta investigación. Las conclusiones al respecto se exponen en el capítulo siete.

6.10 ESTUDIO CUALITATIVO

Iniciamos en este apartado el análisis y descripción de los datos obtenidos en las entrevistas semiestructuradas. A tal efecto haremos una introducción general y recopilatoria sobre la estructura, tratamiento y distintos formatos en los que se han agrupado los datos obtenidos para una mejor lectura y comprensión de los mismos. En el capítulo 5, correspondiente al diseño de investigación, se justificó el tipo de muestra y las características de la misma, basada en la selección deliberada e intencional de informantes, de acuerdo al grado en el que los sujetos seleccionados se ajustaban a los criterios establecidos por el investigador o a las necesidades del mismo, con estrategias informales de selección (Goetz y otros, 1988; Rodríguez Gómez y otros, 1996) evitando con ello, la posible pérdida de información que no estaría, necesariamente, garantizada por procedimientos aleatorios (Vázquez Recio y otros, 2003). El perfil de dicha muestra se recoge en la tabla 181. El contraste (triangulación) de algunos de los datos obtenidos en la entrevista se ha realizado con los valores de sendos perfiles obtenidos por cuestionarios estandarizados de cada informante. Un modelo ilustrativo de dichos perfiles se expone en el gráfico 59. Las fichas técnicas y demás documentación complementaria (grabaciones en audio) se adjuntan como anexo.

Las entrevistas se han grabado, como se ha indicado anteriormente, en soporte audio con el consentimiento de los entrevistados y previa información de la utilización que de dichas grabaciones se pretendía hacer. Se han realizado las transcripciones de cada entrevista en el formato que se diseñó previamente en el capítulo 5 y que se adjuntan, igualmente, como anexo. Para el análisis de datos se ha utilizado el programa informático que se indicó en dicho capítulo. En la tabla 182 se recogen, sintéticamente, las distintas categorías, subcategorías y los distintos códigos asignados a los datos obtenidos y frecuencia de los mismos. Esta información se ha modificado, adecuado y/o refinado en función de los datos emergentes surgidos durante las entrevistas. En la tabla 183 se han recogido conceptualmente los datos facilitados por los informantes. La tabla 184 recoge y agrupa las frecuencias obtenidas en las distintas categorías y subcategorías basadas en la reiteración de datos que hemos estimado significativos para los propósitos de la investigación. Por último la tabla 185 reúne las frecuencias absolutas y
Resultados de la investigación relativas por categorías, representadas, a su vez, en el gráfico 60 para una lectura global y comparativa de los resultados obtenidos.

6.10.1 Perfil de los entrevistados (N=9)

<table>
<thead>
<tr>
<th>Código de transcripción</th>
<th>DATOS GENERALES</th>
<th>GRUPO</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td>Edad</td>
<td>Nivel de estudios</td>
</tr>
<tr>
<td>E-1-13CPG</td>
<td>23</td>
<td>Diplomatura</td>
</tr>
<tr>
<td>E-2-13MDM</td>
<td>22</td>
<td>Bachillerato</td>
</tr>
<tr>
<td>E-3-13JBS</td>
<td>30</td>
<td>Bachillerato</td>
</tr>
<tr>
<td>E-4-13JLC</td>
<td>24</td>
<td>Licenciatura</td>
</tr>
<tr>
<td>E-5-13DSB</td>
<td>26</td>
<td>Licenciatura</td>
</tr>
<tr>
<td>E-6-13JVS</td>
<td>20</td>
<td>Bachillerato</td>
</tr>
<tr>
<td>E-7-13LFS</td>
<td>24</td>
<td>Licenciatura</td>
</tr>
<tr>
<td>E-8-13JTS</td>
<td>21</td>
<td>ESO</td>
</tr>
<tr>
<td>E-9-13DLC</td>
<td>27</td>
<td>ESO</td>
</tr>
</tbody>
</table>

**LEYENDA**

Utilización de la plataforma.

| Baja | Media | Alta | Grupo control |

**Tabla 181: Referencias contextuales de los informantes.**

6.10.1.1 Modelo de perfil sobre datos complementarios de los informantes

**Gráfico 59: Datos complementarios de los informantes.**
### 6.10.2 Categorías, subcategorías y códigos

<table>
<thead>
<tr>
<th>AUTOCONCEPTO COMO ESTUDIANTE (AE)</th>
<th>Repetición de curso (atribuciones)</th>
<th>AErc</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td>Rendimiento escolar (autoevaluación)</td>
<td>AEre</td>
</tr>
<tr>
<td>ASPECTOS PRÁCTICOS DEL ESTUDIO (AP)</td>
<td>Utilidad de estudiar como mejora laboral</td>
<td>APmj</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Preparación para exámenes</td>
<td>APpe</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Utilidad de estudiar como mejora personal</td>
<td>APmp</td>
</tr>
<tr>
<td>ESTUDIAR DE ADULTO, CARACTERÍSTICAS (EA)</td>
<td>Consciencia de limitaciones</td>
<td>EAcl</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Percepción del contexto de estudio</td>
<td>EApCl</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Experiencia previa</td>
<td>EAep</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Dificultades</td>
<td>EAdi</td>
</tr>
<tr>
<td>ACTITUDES, CARACTERÍSTICAS PERSONALES (AC)</td>
<td>Autonomía, autorregulación</td>
<td>ACaa</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Influencia en el estudio</td>
<td>ACie</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Motivación</td>
<td>ACMo</td>
</tr>
<tr>
<td>AYUDAS, APOYOS EN EL ESTUDIO (AA)</td>
<td>Búsqueda de ayuda en tutores</td>
<td>AAat</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Búsqueda de ayuda en compañeros</td>
<td>AAac</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Búsqueda de ayuda en internet</td>
<td>AAai</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Actitud de los profesores</td>
<td>AAap</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Otras ayudas</td>
<td>AAOa</td>
</tr>
<tr>
<td>USO DE LAS TECNOLOGÍAS (UT)</td>
<td>Conocimientos previos sobre NNTT</td>
<td>UTcp</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Actitud</td>
<td>UTac</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Utilización de plataformas</td>
<td>UTup</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Aprendizaje en la escuela</td>
<td>UTae</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Estudios a distancia (on-line) vs. presencial</td>
<td>UTdp</td>
</tr>
<tr>
<td>REALIZACIÓN DE SESIONES DE ESTUDIO (RS)</td>
<td>Estrategias de estudio</td>
<td>RSee</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Organización, horas de estudio</td>
<td>RSoH</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Sistemas de autoevaluación</td>
<td>RSsa</td>
</tr>
<tr>
<td>TRANSFERENCIAS DE HÁBITOS ESCOLARES (TH)</td>
<td>Afrontamiento de estudio</td>
<td>THae</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Recuerdo de la etapa escolar</td>
<td>THre</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Comportamiento y actitud en clase</td>
<td>THca</td>
</tr>
</tbody>
</table>

**Tabla 182:** Síntesis de categorías, subcategorías y códigos adscritos.
### Capítulo 6  Resultados de la investigación

6.10.2.1 Categorías y subcategorías desarrolladas

<table>
<thead>
<tr>
<th>CATEGORÍA</th>
<th>SUBCATEGORÍAS</th>
<th>CÓDIGO</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>AUTOCONCEPTO COMO ESTUDIANTE (AE)</td>
<td>Repetición de curso (atribuciones)</td>
<td>AErc</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Como el adulto percibe, desde su situación actual, la repetición de algún/algunos curso/s escolares y la atribución/es de la/s causa/s de dicha/s repetición/es.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Rendimiento escolar (autoevaluación)</td>
<td>AEre</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Valoración personal de su rendimiento durante la etapa escolar en base a criterios como: notas obtenidas o certificaciones académicas logradas.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>ASPECTOS PRÁCTICOS DEL ESTUDIO (AP)</td>
<td>Utilidad de estudiar como mejora laboral</td>
<td>APmj</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Grado de funcionalidad atribuida al estudio relacionado con la actitud positiva o negativa de realizar cualquier tipo de formación.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Preparación para exámenes</td>
<td>APpe</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Asunción de la utilidad del estudio para superar metas determinadas, heterónomamente, en base a pruebas de conocimiento y evaluaciones percibidas como algo formalmente ineludible.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Utilidad de estudiar como mejora personal</td>
<td>APmp</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Percepción del aprendizaje como un proceso particularmente enriquecedor indistintamente de la posible aplicación del mismo en un contexto cotidiano.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>ESTUDIAR DE ADULTO, CARACTERÍSTICAS (EA)</td>
<td>Conciencia de limitaciones</td>
<td>EAcl</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Percepción (real o imaginaria) que el adulto tiene sobre las limitaciones, particularmente intelectuales, para afrontar con éxito una nueva etapa de estudio.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Percepción del contexto de estudio</td>
<td>EApe</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Como percibe el adulto el contexto en el que desarrolla el aprendizaje, considerando las variables psicosociales en las que se encuentra inmerso.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Experiencia previa</td>
<td>EAep</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Factores que influyen o pueden influir en el aprendizaje y/o el afrontamiento en nuevas situaciones de aprendizaje en función de la experiencia adquirida en entornos análogos.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Dificultades</td>
<td>EAdi</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Factores contextuales referidos a aspectos laborales, familiares o cualesquiera otros que condicionen y/o dificulten las actividades previstas de aprendizaje, o que el adulto las perciba como tal.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>ACTITUDES, CARACTERÍSTICAS PERSONALES (AC)</td>
<td>Autonomía, autorregulación</td>
<td>ACaa</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Capacidad para afrontar situaciones de aprendizaje de forma autorregulada, toma de decisiones, programación de tareas y control de los medios adecuados para llevarlas a efecto.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Influencia en el estudio</td>
<td>ACie</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Condicionantes personales de tipo atribucional, disonante o cualquier otra conducta concomitante que pueda disminuir la eficacia en el afrontamiento del estudio.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Motivación</td>
<td>ACmo</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Motivo o causa que subyace en una acción orientada al logro, haciendo depender las metas de factores percibidos como extrínsecos o intrínsecos.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>AYUDAS, APOYOS EN EL ESTUDIO(AA)</td>
<td>Búsqueda de ayuda en tutores</td>
<td>AAat</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Prioridad a plantear cuestiones o dudas sobre la materia de estudio con profesores o tutores. (Nivel de dependencia)</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Tendencia o necesidad de buscar (o eludir) apoyo o ayuda en distintos actores presentes durante el proceso de aprendizaje.</td>
<td>Búsqueda de ayuda en compañeros</td>
<td>AAac</td>
</tr>
<tr>
<td>---</td>
<td>---</td>
<td>---</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Prioridad a plantear cuestiones o dudas sobre la materia de estudio prioritariamente con compañeros. (Aprendizaje colaborativo)</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Búsqueda de ayuda en internet</td>
<td>AAai</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Tendencia a buscar ayuda o información complementaria utilizando prioritariamente las NNTT.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Actitud de los profesores</td>
<td>AAap</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Percepción del alumno en la atención-implicación en la consulta por parte de los profesores-tutores.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Otras ayudas</td>
<td>AAOa</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Ayudas solicitadas/no solicitadas o recibidas de forma esporádica o circunstancial por distintos canales.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>USO DE LAS TECNOLOGÍAS (UT)</td>
<td>Conocimientos previos sobre NNTT</td>
<td>UTcp</td>
</tr>
<tr>
<td>Utilización que el adulto hace de las NNTT en el proceso de aprendizaje.</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Experiencia en la utilización de herramientas informáticas y cuyo conocimiento se ha adquirido fuera del contexto escolar.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Actitud</td>
<td>UTac</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Definida como la predisposición/inhibición a responder ante una determinada metodología de aprendizaje no convencional.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Utilización de plataformas</td>
<td>UTup</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Tendencia a la utilización/evitación de recursos informáticos en tanto que soportes facilitadores del aprendizaje.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Aprendizaje en la escuela</td>
<td>UTae</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Utilización de las NNTT en función del aprendizaje realizado -o la ausencia del mismo- durante el periodo escolar.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Estudios a distancia (on-line) vs. presencial</td>
<td>UTdp</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Actitud ante distintos modelos de aprendizaje.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>REALIZACIÓN DE SESIONES DE ESTUDIO (RS)</td>
<td>Estrategias de estudio</td>
<td>RSee</td>
</tr>
<tr>
<td>Formas de afrontamiento, estrategias y organización de las sesiones de estudio.</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Conocimiento y aplicación -o ausencia - de distintas estrategias en las sesiones de estudio. Modelos inducidos o aprendidos y/o desarrollados personalmente.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Organización, horas de estudio</td>
<td>RSoh</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Tiempo real dedicado al estudio sistemáticamente, excluidas las horas de permanencia en clase o en un entorno b-learning.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Sistemas de autoevaluación</td>
<td>RSsa</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Control del proceso de aprendizaje por parte del propio alumno como competencias de autonomía y autorregulación.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>TRANSFERENCIAS DE HÁBITOS ESCOLARES (TH)</td>
<td>Afrontamiento de estudio</td>
<td>THae</td>
</tr>
<tr>
<td>Comportamientos, creencias, estilos de afrontamiento y/o conductas similares a las que se corresponderían con formas de estudio habituales durante la etapa escolar obligatoria.</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Formas de enfocar, actualmente, las sesiones de estudio durante el proceso de aprendizaje y que pudieran guardar algún tipo de relación con periodos anteriores de escolarización. (Transferencias cognitivas).</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Recuerdo de la etapa escolar</td>
<td>THre</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Ideas, creencias y recuerdos que se conservan del periodo de escolarización obligatorio y que de alguna manera influyen en las actitudes presentes respecto del estudio. (Transferencias afectivas).</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Comportamiento y actitud en clase</td>
<td>THca</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Actitudes, comportamiento y/o conductas observadas durante el desarrollo de las clases que se perciban como más propias de otro/ otro contexto/s de aprendizaje distinto/s al actual. (Transferencias conativas).</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

**Tabla 183:** Conceptualización de categorías, subcategorías y códigos generados durante la entrevista.
### 6.10.3 Valores absolutos y relativos. (Frecuencias)

<table>
<thead>
<tr>
<th>CATEGORÍA</th>
<th>Cod/Cat</th>
<th>(n_i)</th>
<th>(f_i)</th>
<th>(p_i)</th>
<th>CATEGORÍA</th>
<th>Cod/Cat</th>
<th>(n_i)</th>
<th>(f_i)</th>
<th>(p_i)</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>AUTOCONCEPTO COMO ESTUDIANTE</strong></td>
<td>AE</td>
<td>4</td>
<td>0,0167</td>
<td>1,6667%</td>
<td>AE</td>
<td>Repetición de curso (atribuciones)</td>
<td>AErr</td>
<td>1</td>
<td>0,0042</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>AE</td>
<td>Rendimiento escolar (autoevaluación)</td>
<td>AEre</td>
<td>3</td>
<td>0,0125</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>ASPECTOS PRÁCTICOS DEL ESTUDIO</strong></td>
<td>AP</td>
<td>27</td>
<td>0,1125</td>
<td>11,2500%</td>
<td>AP</td>
<td>Utilidad de estudiar como mejora laboral</td>
<td>APmjr</td>
<td>6</td>
<td>0,0250</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>AP</td>
<td>Preparación para exámenes</td>
<td>APpe</td>
<td>16</td>
<td>0,0667</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>AP</td>
<td>Mejora perso</td>
<td>APmpr</td>
<td>5</td>
<td>0,0208</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>ESTUDIAR DE ADULTO, CARACTERÍSTICA</strong></td>
<td>EA</td>
<td>39</td>
<td>0,1625</td>
<td>16,2500%</td>
<td>EA</td>
<td>Conciencia de limitaciones,</td>
<td>EACl</td>
<td>7</td>
<td>0,0292</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>EA</td>
<td>Percepción del contexto de estudio</td>
<td>EApC</td>
<td>7</td>
<td>0,0292</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>EA</td>
<td>Experiencia previa Dificultades</td>
<td>EAep</td>
<td>14</td>
<td>0,0583</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>EA</td>
<td>Experiencia previa Dificultades</td>
<td>EAad</td>
<td>11</td>
<td>0,0458</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>ACTITUDES, CARACTERÍSTICAS PERSONALES</strong></td>
<td>AC</td>
<td>25</td>
<td>0,1042</td>
<td>10,4167%</td>
<td>AC</td>
<td>Autonomía, autorregulación</td>
<td>ACaa</td>
<td>11</td>
<td>0,0458</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>AC</td>
<td>Influencia en el estudio</td>
<td>ACie</td>
<td>2</td>
<td>0,0083</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>AC</td>
<td>Motivación</td>
<td>ACmo</td>
<td>12</td>
<td>0,0500</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>AYUDAS, APOYOS EN EL ESTUDIO</strong></td>
<td>AA</td>
<td>22</td>
<td>0,0917</td>
<td>9,1667%</td>
<td>AA</td>
<td>Búsqueda de ayuda en tutores</td>
<td>AAat</td>
<td>6</td>
<td>0,0250</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>AA</td>
<td>Búsqueda de ayuda en compañeros</td>
<td>AAac</td>
<td>3</td>
<td>0,0125</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>AA</td>
<td>Búsqueda de ayuda en internet</td>
<td>AAai</td>
<td>4</td>
<td>0,0167</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>AA</td>
<td>Actitud de los profesores</td>
<td>AAP</td>
<td>5</td>
<td>0,0208</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>AA</td>
<td>Otras ayudas</td>
<td>AAoa</td>
<td>4</td>
<td>0,0167</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>USO DE LAS TECNOLOGÍAS</strong></td>
<td>UT</td>
<td>34</td>
<td>0,1417</td>
<td>14,1667%</td>
<td>UT</td>
<td>Conocimientos previos. Utilización</td>
<td>UTcp</td>
<td>2</td>
<td>0,0083</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>UT</td>
<td>Actitud</td>
<td>UTac</td>
<td>12</td>
<td>0,0500</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>UT</td>
<td>Utilización de plataformas</td>
<td>UTup</td>
<td>10</td>
<td>0,0417</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>UT</td>
<td>Aprendizaje en la escuela</td>
<td>UTae</td>
<td>8</td>
<td>0,0333</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>UT</td>
<td>Estudios a distancia vs. presencial</td>
<td>UTdp</td>
<td>2</td>
<td>0,0083</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>REALIZACIÓN DE SESIONES DE ESTUDIO</strong></td>
<td>RS</td>
<td>39</td>
<td>0,1625</td>
<td>16,2500%</td>
<td>RS</td>
<td>Estrategias de estudio</td>
<td>RSee</td>
<td>25</td>
<td>0,1042</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>RS</td>
<td>Organización, horas de estudio</td>
<td>RSoH</td>
<td>10</td>
<td>0,0417</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>RS</td>
<td>Sistemas de autoevaluación</td>
<td>RSoa</td>
<td>4</td>
<td>0,0167</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>TRANSFERENCIAS DE HÁBITOS ESCOLARES</strong></td>
<td>TH</td>
<td>50</td>
<td>0,2083</td>
<td>20,8333%</td>
<td>TH</td>
<td>Afrontamiento de estudio</td>
<td>THae</td>
<td>23</td>
<td>0,0958</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>TH</td>
<td>Recuerdo de la etapa escolar</td>
<td>THre</td>
<td>17</td>
<td>0,0708</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>TH</td>
<td>Comportamiento y actitud en clase</td>
<td>THca</td>
<td>10</td>
<td>0,0417</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>TOTALES</strong></td>
<td></td>
<td>240</td>
<td>1,0000</td>
<td>100,000%</td>
<td><strong>TOTALES</strong></td>
<td></td>
<td>240</td>
<td>1,0000</td>
<td>100,000%</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Tabla 184: Valores absolutos y relativos, (frecuencias).
6.10.4 Frecuencias absolutas por subcategorías

<table>
<thead>
<tr>
<th>CATEGORÍA</th>
<th>Código</th>
<th>Subcat1</th>
<th>Subcat2</th>
<th>Subcat3</th>
<th>Subcat4</th>
<th>Subcat5</th>
<th>Totales</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>AUTOCONCEPTO ESTUDIANTE</td>
<td>AE</td>
<td>1</td>
<td>3</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>4</td>
</tr>
<tr>
<td>ASPECTOS PRÁCTICOS</td>
<td>AP</td>
<td>6</td>
<td>16</td>
<td>5</td>
<td></td>
<td></td>
<td>27</td>
</tr>
<tr>
<td>ESTUDIAR ADULTO</td>
<td>EA</td>
<td>7</td>
<td>7</td>
<td>14</td>
<td>11</td>
<td></td>
<td>39</td>
</tr>
<tr>
<td>ACTITUDES, CARACTERÍSTICAS</td>
<td>AC</td>
<td>11</td>
<td>2</td>
<td>12</td>
<td></td>
<td></td>
<td>25</td>
</tr>
<tr>
<td>AYUDAS, APOYOS</td>
<td>AA</td>
<td>6</td>
<td>3</td>
<td>4</td>
<td>5</td>
<td>4</td>
<td>22</td>
</tr>
<tr>
<td>USO TECNOLOGÍAS</td>
<td>UT</td>
<td>2</td>
<td>12</td>
<td>10</td>
<td>8</td>
<td>2</td>
<td>34</td>
</tr>
<tr>
<td>REALIZACIÓN SESIONES</td>
<td>RS</td>
<td>25</td>
<td>10</td>
<td>4</td>
<td></td>
<td></td>
<td>39</td>
</tr>
<tr>
<td>TRANSFERENCIAS HÁBITOS</td>
<td>TH</td>
<td>23</td>
<td>17</td>
<td>10</td>
<td></td>
<td></td>
<td>50</td>
</tr>
</tbody>
</table>

**Tabla 185:** Categorías y frecuencias totales por subcategorías.

**Gráfico 60:** Categorías y frecuencias totales por subcategorías.

6.10.5 Leyenda de la transcripción de las entrevistas

Para realizar una lectura adecuada de la transcripción, los elementos formalmente se han distribuido con el formato que a continuación se indica:
1. Datos y referencias de registro audio editado por el programa informático utilizado en el tratamiento de datos.

2. Transcripción natural(*) de los enunciados del informante.

3. Comentarios y algunas consideraciones relacionadas con la información facilitada.

Collection: aspectos prácticos del estudio
File:C:\DocumentsandSettings\jm\entrevista\jos\JOS.wa
Time: 0:11:36.1 - 0:13:16.2 (Length: 0:01:40.1)
Episode Transcript: E4-13JLC
Clip Transcript: Nº de entrevista. Identificación (código) del informante

(*) En el capítulo 5 se hizo alusión a las características de este tipo de transcripción y las razones conceptuales y técnicas por las que se había adoptado para nuestro trabajo.

6.11 CATEGORÍA: AUTOCONCEPTO COMO ESTUDIANTE (AE)

6.11.1 Definición conceptual. Síntesis (tabla 186, tabla 187 y gráfico 61).

<table>
<thead>
<tr>
<th>CONCEPTOS GENERALES</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>Autoconcepto como estudiante (AE)</strong></td>
</tr>
<tr>
<td>Idea general que como estudiante mantiene de sí mismo el adulto referida a su etapa escolar</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Repetición de curso (AErc)</strong></td>
</tr>
<tr>
<td>Como el adulto percibe, desde su situación actual, la repetición de algún/algunos curso/s escolares y la atribución/es de la/s causa/s de dicha/s repetición/es.</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Rendimiento escolar (AEre)</strong></td>
</tr>
<tr>
<td>Valora personal de su rendimiento durante la etapa escolar en base a criterios como: notas obtenidas o certificaciones académicas logradas.</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Tabla 186: Definición conceptual, análisis de categoría (AE) y subcategorías.
Tabla 187: Frecuencias de enunciados por categorías y subcategorías “autoconcepto como estudiante”.

Gráfico 61: Porcentaje de enunciados por subcategorías de (AE).

6.11.2 Breve descripción de los resultados obtenidos

De los datos obtenidos se infiere una frecuencia, significativamente mayor, en lo que manifiestan los informantes respecto de la subcategoría rendimiento escolar que de la subcategoría repetición de cursos; si bien este último dato -como vimos en el análisis de la muestra- supone un 73,9% de los casos. En este sentido los informantes parecen priorizar en sus respuestas, -sin considerar la posible concurrencia de otros fenómenos-, como principal causa de la repetición de curso, el bajo rendimiento personal. Parece existir una actitud fatalista y acrítica en las respuestas del adulto, donde el bajo rendimiento se asume como una cuestión forzosamente ligada al esfuerzo particular y excluyente de otras posibles causas ajenas que pudieran condicionar y/o reorientar en un sentido o en otro dicho esfuerzo y del que dimana, en última instancia, la repetición a modo de obligada catarsis.

6.11.3 Análisis de algunos de los ítems más representativos

Repetición de curso (AErr). Síntesis (tabla 188).

<table>
<thead>
<tr>
<th>CodCat</th>
<th>SUBCATEGORÍA</th>
<th>CÓDIGO</th>
<th>n_i</th>
<th>f_i (n/ Total)</th>
<th>p_i (n/Categoría)</th>
<th>f_i (n/Total)</th>
<th>p_i (n/Categoría)</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>AE</td>
<td>Repetición de curso (atribuciones)</td>
<td>AErr</td>
<td>1</td>
<td>0,0042</td>
<td>0,1667%</td>
<td>0,2500</td>
<td>25,0000%</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Tabla 188: Frecuencias y porcentajes de la subcategoría (AErr).
Es verdad que yo 2° de la ESO lo repetí porque me veía flojo, venía de un colegio público mi madre me metió en un colegio privado, primero lo pasé y me costó pero ya segundo era un nivel más avanzado más fuerte incluso me quedaron tres, o sea, que podía haber pasado perfectamente, pero ya hablando con mi madre prefiero repetir y asentar un poco las bases para poder seguir más adelante con un nivel adecuado como todas las personas que estaban en ese colegio de anteriormente.

Este informante entiende la repetición de curso como una necesidad para poder adquirir un nivel de conocimientos que no ha alcanzado en cursos anteriores. Posiblemente esta comprensión del hecho -aún actualmente- sea más formal -lo que se dice- que real -lo que al respecto se piensa-. La repetición de cursos es una práctica generalizada dentro del sistema educativo si se considera el 36% 62 de alumnos repetidores, (la tasa más alta de los países de la OCDE). La repetición de un curso depende de distintos factores donde el bajo rendimiento 63 es el elemento cuantitativo, -el efecto,- descuidando generalmente aquellos aspectos causales que lo provocan. Prima en este tipo de decisiones el criterio del equipo directivo del centro, -por más que formalmente se informe a la familia del alumno-, en tanto que la opinión de dicho alumno suele quedar al margen, ajeno a una decisión que le afecta o puede afectarle en procesos futuros de afrontamiento ante nuevos aprendizajes. De hecho, (Barreiro, 2001; Roa y otros, 2001; Cascos y otros, 2003) los propios alumnos suelen exonerar a los profesores de su bajo rendimiento y de las secuelas que en forma de fracaso pudiera derivarse de aquel. Este extremo, a efectos de la presente investigación, se ha constatado en el estudio descriptivo, en el que los sujetos repetidores se planteaban metas significativamente más bajas que el resto de la muestra.

No obstante lo anterior, sobre la conveniencia o no de repetir cursos, existe una amplia experiencia y estudios que indican el sentido escasamente beneficioso de tales prácticas y, muy particularmente, además, el desconocimiento que sobre esta práctica parecen tener los propios profesores (Arregui, Martínez, Sáinz y Ugarriza, 2009, 17) toda vez que los alumnos que han repetido un curso tienden a abandonar significativamente más la escuela que los otros, dándose además la circunstancia de que “(...) los profesionales de la educación que continúan haciendo repetir curso lo hacen a pesar de una evidencia

63. En otro lugar (cap. 5) ya definimos el concepto de rendimiento (Cominetti y otros 1997; Navarro, 2003; Vargas, 2007; Martín Ortega, 2008) que utilizaremos habitualmente en este trabajo.
acumulada que demuestra que los efectos potenciales negativos son superiores a los positivos”.

**Rendimiento escolar (Aere).** Síntesis (tabla 189).

<table>
<thead>
<tr>
<th>CodCat</th>
<th>SUBCATEGORÍA</th>
<th>CÓDIGO</th>
<th>n_i</th>
<th>f_i (i/Total)</th>
<th>p_i (i/Total)</th>
<th>f_i (i/Categoría)</th>
<th>p_i (i/Categoría)</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>AE</td>
<td>Rendimiento escolar (autoevaluación)</td>
<td>Aere</td>
<td>3</td>
<td>0,0125</td>
<td>1,2500%</td>
<td>0,7500</td>
<td>75,0000%</td>
</tr>
</tbody>
</table>

**Tabla 189:** Frecuencias y porcentajes de la subcategoría (Aere).

Yo aprobé todo, y era buen estudiante, llegue al instituto y cuando llegué al instituto mis padres tuvieron un problema económico grave causado por una enfermedad, entonces en mi casa empezó a faltar el dinero y en ese momento pues vista la situación y visto como estaba el tema, pues decidí dejar de estudiar, perdí motivación porque en casa no están las cosas bien entonces dejé de estudiar y me puse a trabajar.

Este informante considera que el mejor aval de “buen estudiante” pasa por aprobar exámenes y no tanto por los conocimientos y/o habilidades personales adquiridas a las que no se hace mención en ningún momento. Asociar la calidad de estudiante con los resultados obtenidos en los exámenes es una creencia que se ha repetido con cierta frecuencia en las entrevistas. Los conceptos de aprobar y asimilar parecen utilizarse con la misma sinonimia que aprender y aprehender. Este informante, que se autocalifica como “buen estudiante”, al retomar los estudios, diez años más tarde de finalizar el bachillerato, se ha encontrado con graves problemas de adaptación -en el momento de la entrevista aún no los había superado totalmente- a un nuevo contexto donde aprender a aprender pasa formalmente y en gran medida por desaprender lo aprendido, y funcionalmente por la adquisición de determinadas competencias entre las que la autonomía y la autorregulación se configuran como elementos básicos en la adquisición de conocimientos, como comentábamos anteriormente, no tanto aprendidos como aprehendidos.
… fui a un colegio concertado, los profesores allí me trataron bien. Mi hermana fue una alumna modelo ahí y a mí me tenían un poquito como si me había desviado de la línea familiar, pero bueno nada al final bien, (…). No era un estudiante brillante. A mí me ha surgido la espinita de ver la importancia del estudio y el gusto por estudiar, ha surgido a partir de la etapa universitaria cuando aprobaré selectividad porque bachiller lo aprobaré a la primera pero era un alumno que estudiaba el día de antes.

La comparación que se deriva de las actitudes o capacidades de algún familiar -en positivo o negativo- puede resultar un caso particular de estereotipación, ya que la práctica escolar se mueve en parámetros habitualmente comparativos. En el caso de este informante al que ha precedido un familiar “brillante” puede condicionar el concepto que el propio alumno pueda tener de sí mismo; lo que se espera de él, a riesgo de lo que Rosenthal y Jacobson (1968) definen como autoprofección cumplida, toda vez que las propias expectativas de los profesores sobre la posible conducta de los alumnos, determinan, previsiblemente, de forma ambivalente dichas conductas.

Por otro lado según los estilos de aprendizaje hay personas que necesitan -como parece ser el caso- más autonomía de la que se da en las aulas para progresar en el estudio, algo que suelen descubrir algunos alumnos en las etapas superiores del sistema educativo. Esto, si no han abandonado prematuramente la escuela.

6.12 CATEGORÍA: ASPECTOS PRÁCTICOS DEL ESTUDIO (AP)

6.12.1 Definición conceptual. Síntesis (tabla 190, tabla 191 y gráfico 62).

<table>
<thead>
<tr>
<th>CONCEPTOS GENERALES</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Aspectos prácticos del estudio (AP)</td>
</tr>
<tr>
<td>Enfoque general que le confiere el adulto a la acción de estudiar como medio, objetivo o finalidad.</td>
</tr>
<tr>
<td>Utilidad de estudiar como mejora laboral (APmj)</td>
</tr>
<tr>
<td>Grado de funcionalidad atribuida al estudio relacionado con la actitud positiva o negativa de realizar cualquier tipo de formación.</td>
</tr>
<tr>
<td>Preparación para exámenes (APpe)</td>
</tr>
<tr>
<td>Asunción de la utilidad del estudio para superar metas determinadas heterónomamente en base a pruebas de conocimiento y evaluaciones percibidas como algo formalmente ineludible.</td>
</tr>
<tr>
<td>Utilidad de estudiar como mejora personal (APmp)</td>
</tr>
<tr>
<td>Percepción del aprendizaje como un proceso particularmente enriquecedor, indistintamente de la posible aplicación del mismo en un contexto cotidiano.</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Tabla 190: Definición conceptual utilizada en el análisis de la categoría (AP) y subcategorías.
6.12.2 Breve descripción de los resultados obtenidos

De la lectura de los datos obtenidos, se aprecia que existe una diferencia significativa entre la frecuencia del enunciado “preparación para exámenes” (APpe) y el resto de subcategorías a las que se le confiere una sensible menor relevancia. La frecuencia entre estas dos últimas (mejora personal y laboral) es muy similar. Una primera lectura de los resultados sugiere una importante tendencia a la relevancia que se le presta a los aspectos utilitarios del aprendizaje y que se materializarían en un tipo de aprendizaje orientado, prioritariamente, a la superación de exámenes.

6.12.3 Análisis de algunos de los ítems más representativos

Utilidad de estudiar como mejora laboral (APmj). Síntesis (tabla 192).
Tabla 192: Frecuencia y porcentajes de enunciados de la subcategoría (APmj).

Collection: aspectos prácticos del estudio
File: C:\DocumentsandSettings\jm\entrevista car\CAR.wma
Time: 0:13:12.0 - 0:13:59.3 (Length: 0:00:47.3)
Episode Transcript: E1-13CPG2
Clip Transcript:

P. ¿Crees que (...) la experiencia escolar previa, puede ser un condicionante respecto de cómo vas a abordar el estudio en un futuro?
R. Sí, sí; de pequeño te han inculcado que los estudios es una de las cosas más importantes, creo que ya te han labrado el camino, a saber que tienes obligaciones que es el estudio, no estudiar por estudiar, si no que estudias para sacarte el mejor trabajo o lo que quieras aspirar.

La creencia de que la educación se divide en etapas formativas estancas, suele perdurar en el tiempo, por lo que el afrontamiento con el que se aborda el estudio en etapas futuras puede quedar condicionado a través de estos aprendizajes conceptuales previos. Desde esta perspectiva la formación se concibe parcializada y orientada a metas mediatizadas con objetivos a corto plazo, en definitiva; con una marcada orientación de utilidad mediata o remota, en cualquier caso, ineludible. Expresiones como “ya te han labrado el camino” o “el estudio es una obligación”, resultan altamente significativos si se contemplan desde la percepción de un adulto que, por lo demás, tiende a repetir unas pautas interiorizadas y que asume como “normales” y, de alguna manera, únicas. El estudio, en cualquier caso, desde la perspectiva adulta, parece orientarse más hacia un posicionamiento laboral (utilidad de estudiar) que hacia una predisposición personal (necesidad de aprender).

Collection: aspectos prácticos del estudio
File: C:\Documents Settings\jm\entrevista dav\DAV.wma
Time: 0:06:16.1 - 0:06:48.7 (Length: 0:00:32.6)
Episode Transcript: E5-13DSB
Clip Transcript:

A mí me gustaba, [el instituto] pero lo veía como que me tenía que formar, yo tenía 18 años y sin título y sin estudios no llegaba a ningún lado.

Collection: aspectos prácticos del estudio
File: C:\DocumentsandSettings\jm\entrevista dav\DAV.wma
Time: 0:09:02.6 - 0:09:30.6 (Length: 0:00:27.9)
Episode Transcript: E5-13DSB
Clip Transcript:

(Diferencias percibidas por el informante sobre los contenidos y objetivos de aprendizaje).

Yo observo diferencias porque, lo que se da, no es lo mismo, entonces, o lo que se prepara no es lo mismo, ni mejor ni peor, simplemente en la ESO te forman más que nada como persona y una educación y aquí [preparar oposición] te forman para una meta.
Algunas definiciones gráficas como “sin estudios no se llega a ningún lado” hacen sospechar la confusión que existe entre el nivel de estudios y los niveles de competencias que se exigen en el mercado laboral, en el sentido de otros muchos conocimientos y habilidades personales que no son objeto de estudios reglados o no reglados, sino de la concepción que del mundo y del conocimiento se haya podido formar cada sujeto a nivel personal. Una reafirmación del concepto compartimental, -y en cierto modo estanco-, del aprendizaje, puede inferirse de la dicotomización que de la formación realiza otro de los informantes en función del contexto en el que dicha formación se realiza. Esta fragmentación del aprendizaje, desde la perspectiva adulta que nos ocupa, refuerza, previsiblemente, la idea de que hay un momento y un lugar para aprender lo que realmente tiene importancia, en tanto que los demás aprendizajes resultarán tan esporádicos y limitados temporal y funcionalmente como las circunstancias lo demanden y que, generalmente, se agotan y diluyen, a la par, que las circunstancias que los provocaron.

El aspecto voluntarista y motivacional, -más que técnico y estratégico-, con el que se afronta el estudio, conlleva un desgaste personal importante a corto plazo en tanto en cuanto no se planifican y programan adecuadamente las distintas fases de aprendizaje y se proveen, además de forma realista, los recursos necesarios para alcanzar dichos aprendizajes. El propio atractivo de la meta suele generar estados anímicos que, a la postre, pueden surtir el efecto contrario, al equiparar una predisposición emocional (realizar sacrificios) a una disposición cognitiva (adquirir competencias). Cabe suponer que en la medida en la que se avance en las metas propuestas, la motivación tenderá a mantenerse o aumentar, en tanto que en el proceso contrario, aquella tenderá a disminuir y extinguirse en la medida en la que los resultados sean inexistentes o se juzguen escasos y/o limitados respecto del esfuerzo (sacrificio) realizado. En este sentido, los datos del estudio descriptivo que hemos realizado, parecen apuntar a un ajuste entre las metas iniciales (altas o muy altas) y las que se preveen como posibles o alcanzables. Se hacen más ponderadas según se avanza en el tiempo de preparación.
Preparación para exámenes (APpe). Síntesis (tabla 193).

<table>
<thead>
<tr>
<th>CodCat</th>
<th>SUBCATEGORÍA</th>
<th>CÓDIGO</th>
<th>n_i</th>
<th>f_i (s/ Total)</th>
<th>p_i (s/ Total)</th>
<th>f_i (s/ Categoría)</th>
<th>p_i (s/ Categoría)</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>AP</td>
<td>Preparación para exámenes</td>
<td>APpe</td>
<td>16</td>
<td>0,0667</td>
<td>6,6667%</td>
<td>0,5926</td>
<td>59,2593%</td>
</tr>
</tbody>
</table>

**Tabla 193:** Frecuencia y porcentajes de enunciados de la subcategoría (APpe).

Me acuerdo que en el bachillerato, sobre todo, nos dieron técnicas, (...) si te refieres a esquematizar y eso... sí, sí... sobre todo muchos esquemas...

Uno de los aspectos más utilitarios del aprendizaje en el sistema educativo formal, suele darse, particularmente, en el último curso de bachillerato, donde la preparación para superar un tipo de pruebas específicas, hace que se trabajen con mayor profusión y profundidad determinadas técnicas instrumentales y estrategias de estudio enfocadas, particularmente, a superar las pruebas selectivas para el ingreso en la universidad (PAU). Estas técnicas se utilizan, -cuando se utilizan- en una etapa tardía del proceso de aprendizaje, donde previamente ya se han adquirido una serie de hábitos que han permitido, generalmente, superar cursos sin la necesaria aplicación de estas estrategias instrumentales y, según que autores (Barberà y otros, 2004) además contraproducentes por la forma y el fin, lo que, por extensión, generalmente dificultará, en etapas posteriores adquirir nuevas estrategias o modificar las ya existentes.

(Respecto de la metodología de los profesores, percepción de los alumnos adultos)

P. (...) me dicen lo que sea, [los profesores] apunto o subrayo lo que corresponde... esto es lo importante... ¿Crees que esto es así?

R. Sí, pero claro al final lo que quieres de esto no es aprender. Una oposición yo lo veo que es un mundo completamente diferente a la universidad, o cualquier otro tipo de formación, aquí lo que quieres es pasar el examen, porque sabes que mucho de lo que has estudiado no te va a valer, y es verdad, eso creo yo; en el fondo lo que quieres son las preguntas, pero realmente es importante, yo creo preparar para aprender a estudiar, y a estudiar una oposición que yo lo veo totalmente diferente.

Collection: aspectos prácticos del estudio
El afrontamiento del estudio para superar exámenes es una cultura académicamente muy arraigada y supone un fin en sí mismo. Si bien suele justificarse -como es el caso de estos informantes- la particularidad de la situación (superar un examen selectivo), en la práctica, la creencia de que se puede diferenciar, llegado el caso, entre lo que se estudia y para lo qué se estudia, suele tener fronteras bastante difusas, extrapolando, en consecuencia, un mismo sistema impregnado de practicidad a cualquier otra circunstancia, por ejemplo, de actualización o reciclaje profesional. En cualquier caso, parece ser que existe una sola forma de abordar los estudios y esta es, fundamentalmente, finita y dirigida a objetivos muy delimitados en el tiempo y a los resultados, generalmente, poco ambiciosos cuyo corolario es, finalmente, superar exámenes.

(...) hay que memorizar más nombres y cosas que son más importantes por si me caen.

En estos casos se ratifica la tendencia a memorizar como técnica, las probabilidades como expectativas y la finalidad práctica como propósito. Sínteticamente estas parecen ser tres de las características que definen algunas de las principales formas de afrontamiento del aprendizaje, no tanto como objetivo cuanto como un medio.
P. ¿Y sobre los exámenes?
R. En mi caso me servían para saber el nivel que tenía, y poder ver si tenía que exigirme más o iba por el buen camino.
P. ¿No era una carga?
R. En absoluto, creo que era algo necesario.

La interiorización, en forma de creencia, de un sistema evaluativo puede manifestarse en la asunción de los exámenes como la única o principal referencia para comprobar los conocimientos adquiridos. Esta creencia en la univocidad heterónoma del examen, elimina otras posibles fuentes de información evaluativa a la par que delimita la autonomía -siquiera tentativa- del aprendizaje como un proceso exclusivamente personal y la medida del mismo (autoevaluación) como una estrategia más del propio aprendizaje.

Algunas cifras

Para comprobar cuantitativamente esta subcategoría se incluyó en el cuestionario BIODATA tres ítems relacionados con la visión que sobre los exámenes en particular tenían los sujetos adultos durante el periodo escolar. Se solicitaron tres tipos de respuestas que reproducimos literalmente a continuación.

En cuanto a las calificaciones académicas que obtuviste durante tu etapa escolar, podría decirse que:

a) Eran justas porque estudiaba solo lo necesario para superar exámenes y cursos. Y que a efectos del estudio hemos calificado con la categoría SUPERAR EXÁMENES
b) A veces no eran justas ya que, generalmente, me esforzaba para obtener buenas notas. Y que a efectos del estudio hemos calificado con la categoría ESFUERZO
c) Al margen de las calificaciones que obtenía, no encontraba mucho sentido a lo que estudiaba. Y que a efectos del estudio hemos calificado con la categoría SIN SIGNIFICADO

Los resultados obtenidos por género se reflejan en el gráfico 63. El 60% dice estudiar para superar exámenes, con una diferencia significativa en los varones que duplican a las mujeres. En cuanto a la compensación entre el esfuerzo que dicen haber realizado en el estudio y los resultados obtenidos, los hombres entienden que el esfuerzo realizado ha sido muy superior, respecto de lo que opinan en este mismo sentido las mujeres. Ambos, no obstante, parecen encontrarle significado a la actividad del estudio o cuanto menos a las materias que estudiaban, si bien este significado posiblemente haya que interpretarlo, para el caso, como un medio para un fin
concreto como era superar los exámenes. Dicho de otra forma; la dificultad y desgaste personal que supone actuar en el vacío, puede verse compensado por el supuesto alcance con el que se pretende dotar a la actividad realizada, al menos, durante el interín entre evaluaciones; en tanto que, superado este periodo de interinidad, se comienza y repite otro nuevo ciclo de similares características.

![Gráfico 63: Variables relacionadas con distintos fines y significados del estudio.](image)

**Utilidad de estudiar como mejora personal (APmp).** Síntesis (tabla 194).

<table>
<thead>
<tr>
<th>CodCat</th>
<th>SUBCATEGORÍA</th>
<th>CÓDIGO</th>
<th>$n_i$</th>
<th>$f_i$ (s/ Total)</th>
<th>$p_i$ (s/ Total)</th>
<th>$f_i$ (s/ Categoría)</th>
<th>$p_i$ (s/ Categoría)</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>AP</td>
<td>Mejora personal</td>
<td>APmp</td>
<td>5</td>
<td>0,0208</td>
<td>2,0833%</td>
<td>0,1852</td>
<td>18,5185%</td>
</tr>
</tbody>
</table>

**Tabla 194: Frecuencia y porcentajes de enunciados de la subcategoría (APmp).**

Collection: aspectos prácticos del estudio  
File: C:\Documents and Settings\jm\entrevistaDie\DIE.wma  
Time: 0:03:10.3 - 0:04:31.8 (Length: 0:01:21.6)  
Episode Transcript: E9-13DLC  
Clip Transcript:

(Sobre la utilidad personal del estudio)

*Claro, [estudiar] por ejemplo organizaciones internacionales a lo mejor como curiosidad o como título personal o cultura está muy bien, pero aprendértelo si o si ya no es tan agradable.*

Collection: aspectos prácticos del estudio  
File: C:\Documents and Settings\jm\entrevistasDie\DIE.wma  
Time: 0:23:09.8 - 0:25:11.2 (Length: 0:02:01.5)  
Episode Transcript: E9-13DLC  
Clip Transcript:

(...) de hecho ahora estoy estudiando muchas cosas que me están sirviendo para un nivel cultura general, que si algún día no me saco la oposición pues
ya sé guiarme por otro tipo de estudios académicos. Aquí se han dado muchos temas, sobre todo de estructura de gobierno, tema de política que antes no tenía ni idea y ahora por lo menos tengo una base para poder opinar, que antes yo era hablar de política y yo desconectaba, por ejemplo.

El descubrimiento de contenidos novedosos como fuente de conocimiento puede suponer una súbita revelación que parece depender de muchos factores ajenos, posiblemente, a la propia materia. Factores como la edad, el contexto sociolaboral, experiencia, intereses personales o culturales juegan un papel determinante en el alcance y grado de motivación en el aprendizaje y del que se puede tener una visión distinta en un nuevo contexto. Tal es el caso de este segundo informante cuya predisposición contrasta con la obligatoriedad que aduce el primero. Afrontar las dificultades del estudio desde una vertiente mecánica y obligatoria - propias de contextos curricularmente cerrados- supone un aprendizaje no solo superficial sino la pérdida de la oportunidad de buscar nuevas estrategias para aprender. El concepto sobre la utilidad del aprendizaje puede cambiar en el tiempo o, por el contrario y más generalmente, mantenerse referencialemente anclado en modelos aprendidos en otros contextos.

6.13 CATEGORÍA: ESTUDIAR DE ADULTO, CARACTERÍSTICAS (EA)

6.13.1 Descripción conceptual. Síntesis (tabla 195, tabla 196 y gráfico 64).

<table>
<thead>
<tr>
<th>CONCEPTOS GENERALES</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>Estudiar de adulto, características (EA)</strong></td>
</tr>
<tr>
<td>Afrontamiento del estudio por parte del adulto y otras variables anejas que potencian o delimitan la actividad de aprendizaje</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Conciencia de limitaciones (EAcl)</strong></td>
</tr>
<tr>
<td>Percepción (real o imaginaria) que el adulto tiene sobre las limitaciones, particularmente intelectuales, para afrontar con éxito una nueva etapa de estudio.</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Percepción del contexto de estudio (EApc)</strong></td>
</tr>
<tr>
<td>Como percibe el adulto el contexto en el que desarrolla el aprendizaje, considerando las variables psicosociales en las que se encuentra inmerso.</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Experiencia previa (EAep)</strong></td>
</tr>
<tr>
<td>Factores que influyen o pueden influir en el aprendizaje y/o el afrontamiento en nuevas situaciones de aprendizaje en función de la experiencia adquirida en entornos análogos.</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Dificultades (EAdi)</strong></td>
</tr>
<tr>
<td>Factores contextuales referidos a aspectos laborales, familiares o cualesquiera otros que condicionen y/o dificultan las actividades previstas de aprendizaje, o que el adulto las perciba como tal.</td>
</tr>
</tbody>
</table>

*Tabla 195: Definición conceptual utilizada en el análisis de categoría (EA) y subcategorías.*
Capítulo 6  
Resultados de la investigación

<table>
<thead>
<tr>
<th>CATEGORÍA</th>
<th>CodCat</th>
<th>n_i</th>
<th>f_i</th>
<th>p_i</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>ESTUDIAR DE ADULTO, CARACTERÍSTICA</td>
<td>EA</td>
<td>39</td>
<td>0,1625</td>
<td>16,2500%</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>Subcategoría</th>
<th>CÓDIGO</th>
<th>m_i</th>
<th>f_i  (f/Total)</th>
<th>p_i  (f/Categoría)</th>
<th>p_i  (f/Total)</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Conciencia de limitaciones,</td>
<td>EAc</td>
<td>7</td>
<td>0,0292</td>
<td>2,9167%</td>
<td>0,1795</td>
</tr>
<tr>
<td>Percepción del contexto de</td>
<td>EAp</td>
<td>7</td>
<td>0,0292</td>
<td>2,9167%</td>
<td>0,1795</td>
</tr>
<tr>
<td>estudio</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Experiencia previa</td>
<td>EAp</td>
<td>14</td>
<td>0,0583</td>
<td>5,8333%</td>
<td>0,3590</td>
</tr>
<tr>
<td>Dificultades</td>
<td>EAd</td>
<td>11</td>
<td>0,0458</td>
<td>4,5833%</td>
<td>0,2821</td>
</tr>
</tbody>
</table>

**Tabla 196:** Categorías y subcategorías de “estudiar de adulto, características”.

**Gráfico 64:** Porcentaje de enunciados por subcategorías de (EA).

6.13.2 Breve descripción de los resultados obtenidos

La experiencia previa se califica como un criterio muy relevante en las expectativas de éxito que al respecto aducen los informantes, donde los enunciados alcanzan más de un tercio (36%). Las dificultades previas con las que espera encontrarse, igualmente, parece ser otro de los condicionantes que el adulto percibe como un posible obstáculo a la hora de afrontar los estudios. En cuanto a cómo percibe el nuevo contexto de estudio en las distintas modalidades en las que este se desarrolla, parece suponer, en principio, un impedimento relativo, al igual que las posibles limitaciones con las que considera se encuentra o espera encontrarse en el desarrollo de las tareas propias del trabajo intelectual.

6.13.3 Análisis de algunos de los items más representativos

**Conciencia de limitaciones (EAc).** Síntesis (tabla 197).

<table>
<thead>
<tr>
<th>CodCat</th>
<th>SUBCATEGORÍA</th>
<th>CÓDIGO</th>
<th>m_i</th>
<th>f_i  (f/Total)</th>
<th>p_i  (f/Categoría)</th>
<th>p_i  (f/Total)</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>EA</td>
<td>Conciencia de limitaciones,</td>
<td>EAc</td>
<td>7</td>
<td>0,0292</td>
<td>2,9167%</td>
<td>0,1795</td>
</tr>
</tbody>
</table>

**Tabla 197:** Frecuencia y porcentajes de enunciados de la subcategoría (EAc).
Capítulo 6  

Resultados de la investigación

Collection: estudiar de adulto, características  
File:C:\Documents and Settings\jm\entrevista Jes\JES.wma  
Time: 0:12:07.6 - 0:12:23.5 (Length: 0:00:15.9)  
Episode Transcript: E8-13JTS  
Clip Transcript:

P. Seis años, [sin estudiar regularmente] no es mucho. ¿Te parece mucho como para haber perdido esos hábitos?  
R. Sí, ahora estoy un poquito más blanda me cuesta un poco más pero bueno....

Collection: estudiar de adulto características  
File:C:\Documents and Settings\jm\entrevista\ mar\MAR.wma  
Time: 0:00:00.0 - 0:13:10.9 (Length: 0:13:10.9)  
Episode Transcript: E2-13MDM  
Clip Transcript:

P. ¿Qué inconvenientes ves para estudiar de adulto o qué ventajas?  
R. Yo ahora mismo no le veo inconvenientes para mí, porque he venido de estar estudiando a seguir estudiando.

De forma real o percibida, uno de los problemas a los que se enfrenta el adulto a la hora de retomar los estudios después de un tiempo más o menos prolongado, es la falta de confianza en sus posibilidades, aún para personas muy jóvenes, -como es el caso del primer informante- cuyo periodo de tiempo fuera del sistema de estudios reglados no ha sido excesivamente largo. Quizás la conciencia de estas limitaciones las aborda el adulto de forma más realista con cierta perspectiva temporal. Esta inseguridad no cobraría, previsiblemente, demasiado protagonismo, aun pasados largos periodos de tiempo, al retomar los estudios, si hubiera existido un entrenamiento previo en estrategias de aprendizaje, suficientemente consolidadas y dotadas de la necesaria versatilidad para poder afrontar con garantías de éxito nuevas situaciones de estudio en el futuro. En síntesis: el aprendizaje a lo largo de la vida.

Collection: estudiar de adulto, características  
File:C:\Documents and Settings\jm\entrevistas\dav\DAV.wma  
Time: 0:15:34.9 - 0:17:02.8 (Length: 0:01:27.9)  
Episode Transcript: E5-13DSB  
Clip Transcript:

P. Desde tu punto de vista ¿qué crees que necesita una persona que tiene que superar esto [oposición]?  
R. Constitución, mucha constancia, es la clave. Que vas a meterte en una rutina, y que tienes que convivir con ella, intentar descansar, organización, es todo muy metódico.

Algunos factores de la personalidad pueden resultar restrictivos, altamente condicionantes o facilitadores a la hora de afrontar el estudio de adulto. La rutina (RAE), en tanto que “costumbre inveterada, hábito adquirido de hacer las cosas sin pensarlas” y que pone de manifiesto este
informante, es una de las carencias que parecen acompañar al adulto, más allá de la necesidad de cubrir temporalmente alguna etapa de estudio, generalmente ceñida a alguna meta eminentemente práctica, bien sea por promoción laboral, bien para optar a alguna plaza en la administración, bien por algún tipo de necesidad particular o impuesta y, más raras veces, como una actividad particularmente gratificante en sí misma.

Las fórmulas de ensayo y error suelen suplir la falta de estrategias adecuadas de estudio. Tales fórmulas de aprendizaje suelen formar, finalmente, un peculiar sistema de interinidad durante el tiempo justo que dura la preparación y se pasa el examen. Desde esta perspectiva adecuar el estudio a las necesidades y características personales (autoestudio) se convierte, a veces, en un sistema de tanteo y aproximación, tanto más aleatorio cuanto menos estrategias de afrontamiento en el estudio se posean para poder arrostrar determinados cambios. Al no tener referencias claramente definidas con anterioridad; se hace necesario, pues, sondear y descubrir los estilos personales de aprendizaje, las más de las veces, tardía y penosamente.

**Percepción del contexto de estudio (EApc).** Síntesis (tabla 198).

<table>
<thead>
<tr>
<th>CodCat</th>
<th>SUBCATEGORÍA</th>
<th>CÓDIGO</th>
<th>(n_i)</th>
<th>(f_i) ((h/\text{Total}))</th>
<th>(p_i) ((h/\text{Total}))</th>
<th>(f_i) ((h/\text{Categoría}))</th>
<th>(p_i) ((h/\text{Categoría}))</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>EA</td>
<td>Percepción del contexto de estudio</td>
<td>EApc</td>
<td>7</td>
<td>0,0292</td>
<td>2,9167%</td>
<td>0,1795</td>
<td>17,9487%</td>
</tr>
</tbody>
</table>

**Tabla 198:** Frecuencia y porcentajes de enunciados de la subcategoría (EApc).
Psicológicamente estás más hecho por decirlo de alguna manera, estás estudiando porque quieres, no porque se te impone. Entonces, la verdad es que se hace más ameno, más práctico, porque dentro de una pequeña obligación lo haces de buena gana, le encuentras sentido, no es como en el colegio. Ahora se supone que ya has encontrado lo que quieres hacer.

La opción personal de poder elegir qué estudiar, cuándo, cómo, dónde, con quién y especialmente para qué, parece ser un condicionante significativo a la hora de percibir la forma en la que previsiblemente se van a desarrollar los acontecimientos. El grado de compromiso que supone la motivación intrínseca con la tarea a realizar facilita el aprendizaje, toda vez que dicho contexto de aprendizaje se ajusta a una serie de previsiones e inquietudes personales, lo que aumenta las expectativas de que dichas previsiones se cumplan y, además -en terminología de Ausubel, Novak y Hanesian (1990)-, de forma sustantiva.

(... considero que he mejorado mucho de cuando estudiaba, cuando obtuve el bachillerato, porque era otro tiempo y tenía otro trabajo y podia organizarme de otra manera.

A mi me gusta, [el estudio actualmente] yo estoy, de hecho, contento, me encuentro más alegre porque ahora mismo sé cosas que antes no sabía y no solamente en el aspecto laboral, sino incluso hasta en las relaciones con los demás.

La oportunidad de realizar algunas tareas que facilitan un mayor y mejor grado de comprensión de determinadas realidades que hasta ese momento han pasado desapercibidas, generan un grado de confianza elevado que se traduce en mejoras sobre las propias relaciones personales, según manifiesta este informante. El aprendizaje desde esta perspectiva trasciende el
componente instrumental para convertirse en un elemento eminentemente aplicado, práctico y de mejora en las habilidades sociales y satisfacción personal.

**Contexto tecnológico**

Collection: estudiar de adulto características  
File: C:\Documents and Settings\jm\entrevistaJua\JUA.wma  
Time: 0:06:13.6 - 0:06:57.4  (Length: 0:00:43.8)  
Episode Transcript: E3-13JBS  
Clip Transcript:  

_Es un apoyo muy grande [en referencia a la plataforma informática]. Yo cuando tengo tiempo, puedo coger el ordenador casi todos los días, lo que pasa que no siempre tengo tiempo para poder sentarme tranquilamente; coger, conectar todo y meteme en la plataforma, no siempre uno tiene el tiempo necesario y me da mucha rabia meterme y tener que pensar que este test lo tengo que hacer deprisa porque me tengo que ir, entonces las veces que me meto sí, la veo muy útil._

Abordar los estudios desde otros contextos, comporta otros tipos de problemas que, según este informante, se traduce en la falta de tiempo para realizar determinadas tareas. Esta circunstancia sugiere otra lectura como puede ser la falta de programación para utilizar estos recursos, cuya omnipresencia se traduce en un sistema abierto y disponible en cualquier momento. Es precisamente esta facilidad de acceso, lo que puede constituir un problema en sí mismo, toda vez que se requiere de un sistema autónomo de aprendizaje, de planificación en los objetivos y de autorregulación para conseguirlos, además de una serie de competencias personales y estrategias intelectuales de las que, generalmente, adolecen gran parte de los sujetos que acceden a las TIC, sin un adecuado entrenamiento, como recurso de aprendizaje. Por otro lado la utilización de estas tecnologías suelen relegarse a un uso residual como fuente de conocimientos. Probablemente en la ambivalencia del discurso de este informante (entre lo que se quiere y lo que se dice poder hacer) subyace la idea de una forma relativamente poco “seria” de aprendizaje, donde la virtualidad, implicitamente, se mueve aún en la categoría de las potencialidades.

Collection: estudiar de adulto, características  
File: C:\Documents and Settings\jm\entrevista\jos\JOS.wma  
Time: 0:10:18.0 - 0:11:36.1  (Length: 0:01:18.1)  
Episode Transcript: E4-13JLC  
Clip Transcript:  

_La plataforma online hay que utilizarla un poco con inteligencia, en el sentido de que a veces puedes caer en el error de entrar en la plataforma y liarte a hacer tests y tests o meter preguntas por meter preguntas, [recurso entrenatest] y yo creo que hay que hacerlo todo con una cierta planificación o perspectiva de que te pueda servir realmente para optimizar el tiempo. Si ya_
dispones de poco y encima lo mal aprovechas, es cuestión de darte cuenta. A mí al principio me pasaba. Lo que hacía era simplemente planificar un poco, voy a hacer hoy un test aquí, otro test de psicotécnicos y ya mañana sigo y así le voy sacando provecho durante todo el mes.

En otros casos, al contrario que ocurriera en el punto anterior, la planificación (introducir en el programa de estudio sistemáticamente esta tarea) supone un punto de inflexión entre los modelos de aprendizaje de tipo convencional y b-learning toda vez que cada uno de dichos modelos presenta una estructura y modalidades de aprendizaje, si bien formalmente diferenciados, en cualquier caso, funcionalmente complementarios. La utilización de las plataformas en particular y de las TIC en general, parece atender a un sistema tentativo de aprendizaje -siempre hay excepciones como parece ser este caso- para el que no se tienen claros los objetivos que se pretenden conseguir, convirtiendo cada sesión en una especie de escarceo en forma de recorrido un tanto errático y veleidoso.

**Experiencia previa (EAep).** Síntesis (tabla199).

<table>
<thead>
<tr>
<th>CodCat</th>
<th>SUBCATEGORÍA</th>
<th>CÓDIGO</th>
<th>( r_i ) (u/T)</th>
<th>( p_i ) (u/Categoría)</th>
<th>( f_i ) (u/T)</th>
<th>( p_i ) (u/Categoría)</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>EA</td>
<td>Experiencia previa</td>
<td>EAep</td>
<td>0,0583</td>
<td>5,8333%</td>
<td>0,3590</td>
<td>35,8974%</td>
</tr>
</tbody>
</table>

**Tabla 199:** Frecuencia y porcentajes de enunciados de la subcategoría (EAep).

Collection: estudiar de adulto, características
File: C:\Documents and Settings\jm\entrevistalui\LUI.wma
Time: 0:14:11.9 - 0:15:08.9  (Length: 0:00:57.1)
Episode Transcript: E7-13LFS
Clip Transcript:

(Planteada en este punto de la entrevista la cuestión de resiliencia)

(...) yo me considero una persona en ese sentido bastante íntegra(*) y sé con lo que me puedo encontrar, y que puedo encontrarme muchos obstáculos, pero estoy dispuesto a superarlos. Sí que es verdad que veo a mucha gente que a la primera de cambio se encuentra con una barrera y lo deja.

(*) Interpretamos esta expresión, a efecto del análisis, como un sinónimo de perseverante, firme, tenaz…

La preparación psicológica y las características personales parecen ser un condicionante sustancial a la hora de afrontar el estudio y, particularmente, los resultados que se puedan, o se esperan obtener, entre el esfuerzo realizado, la inversión de tiempo en la tarea y el posible desgaste personal en todo el proceso. El afrontamiento desde un nivel alto de resiliencia (como capacidad de afrontar las adversidades con flexibilidad y salir fortalecido) parece facilitar la consecución de metas
y los objetivos propuestos, especialmente en contextos mixtos de aprendizaje, donde distintos estudios apuntan (Borges, 2005, 2007) a los altos niveles de frustración a los que se encuentra sometido, no pocas veces, el estudiante en línea.

Las experiencias previas en determinados contextos de aprendizaje (presencial para este caso) pueden condicionar y orientar favorablemente al sujeto hacia otras alternativas no convencionales de aprendizaje (*b-learning* en el caso de este informante). Posiblemente factores personales, como determinadas habilidades sociales o formas de interrelacionarse con los demás, desempeñen un papel determinante a la hora de buscar contextos de aprendizaje controlados personalmente tanto en los aspectos colaborativos como de compromiso grupal. Esencialmente estos modelos de aprendizaje, desde esta alternativa, contribuirían a reforzar un aislamiento intencionalmente buscado. Esta situación individualista, puede estar igualmente relacionada con la distinta percepción que se tenga de la tecnología o la utilización de las TIC como un recurso de voluntario confinamiento; en la práctica, algo más que una posible alternativa de aprendizaje. Estas circunstancias podrían estar, a su vez, relacionadas con la propia experiencia escolar, en cuanto a la utilización de dichas tecnologías ligadas a procesos en el desarrollo de la propia autonomía, la colaboración o la competitividad en el aprendizaje. En este sentido, las TIC no deberían constituir tanto una selección personal excluyente, cuanto una elección particularmente integradora.

(Cuestión referida al trabajo en plataformas y TIC)

(...) yo siempre defenderé que como un buen profesor en persona, no hay nada, pero como herramienta auxiliar [la plataforma] es muy buena, y una persona que no pueda venir al presencial y que solo pueda utilizar una plataforma online, si es capaz de organizarse bien el nivel de estudios podría ser capaz de sacarle provecho.
La experiencia escolar de un “buen profesor, en persona” parece condicionar los resultados del aprendizaje lo mismo que un “mal profesor” surtiría el efecto contrario. En cualquier caso la lectura que se puede extraer de este posicionamiento, en cuanto a subordinar los resultados del aprendizaje al albur de un tipo de docente, presupone una escasa autonomía e implicación en el aprendizaje personal. Este concepto dicotómico en base a la eventualidad o la contingencia parece inducir a la idea de que en función del experto podrán o no progresar en el aprendizaje. El profesor, desde esta perspectiva adulta seguiría siendo el poseedor de los conocimientos, en tanto que sería tanto mejor profesor, previsiblemente, cuanto más eficaz en transmitir dichos conocimientos. Esta creencia, limita al adulto al papel de receptor, entendiéndolo que cualquier otro modelo de aprendizaje, (mixto para el caso), quedaría reducido a un eventual apoyo al que se ha venido aludiendo reiteradamente por distintos informantes en este sentido.

Collection: estudiar de adulto características
File: C:\Documents and Settings\jm\entrevista\car\CAR.wma
Time: 0:09:46.4 - 0:10:24.5  (Length: 0:00:38.1)
Episode Transcript: E1-13CPG
Clip Transcript:

Bueno los temas de sociales [resultan más agradables] al haber estudiado yo mi carrera y pues me gusta más.(...)Los temas de Ministerio, me parecen más aburridos, sé que hay que estudiarlos, pero lo otro es como que ya lo he oído, ya lo he estudiado y me parece más sencillo y más ameno.

Collection: estudiar de adulto, características
File: C:\Documents and Settings\jm\entrevistas\Die\DIE.wma
Time: 0:03:10.3 - 0:04:31.8 (Length: 0:01:21.6)
Episode Transcript: E9-13DLC
Clip Transcript:

(... intentaba coger temas que a mí se me daban bien, por ejemplo yo hice un módulo de mecánica, con lo cual el tema de mecánica pues a mí me resulta muy fácil, con lo cual empecé por ahí.

Los conocimientos previos parecen resultar elementos condicionantes al afrontar determinadas tareas futuras, lo que podría interpretarse como situaciones transfer (Lee, 1998; Carpintero, 2002, 2006; Carpintero y otros, 2010). Estos conocimientos previos, a su vez, actúan como elementos motivadores toda vez que condicionan, previsiblemente, las expectativas del sujeto sobre las posibilidades de éxito en otras materias. La segmentación en materias que “gustan” y que “gustan menos” (o desagrados directamente), pueda encontrarse inicialmente en la propia forma de afrontar las materias escolares, tradicionalmente divididas en “fáciles”, “menos fáciles” o directamente “difíciles”, (léase matemáticas vs. educación física, por ejemplo o en general algunas de las denominadas materias troncales vs. transversales), y la necesidad implícita de superar unas y otras, literalmente, “como sea”. Esta actitud de intentar
soslayar una u otra materia en función del grado de dificultad -real o percibido- se acentúa, previsiblemente, en el tiempo y el adulto parcele, igualmente, el conocimiento en probabilidades de asequibilidad y/o en dificultad de afrontamiento para superar dichas materias, nuevamente “como sea”, sin plantearse la posibilidad de buscar alternativas o estrategias como facilitadores de nuevos aprendizajes.

Collection: estudiar de adulto, características
File: C:\Documents and Settings\jm\entrevistas\Die\DIE.wma
Time: 0:06:12.7 - 0:07:38.4 (Length: 0:01:25.6)
Episode Transcript: E9-13DLC
Clip Transcript:

Dos o tres días antes del examen empezaba con la materia, no sé si es que yo fui muy listo o qué...pero la verdad que me lo saqué [se refiere al bachillerato] con relativa facilidad, sin estudiar prácticamente.

Collection: estudiar de adulto, características
File: C:\Documents and Settings\jm\entrevista\Jes\JES.wma
Time: 0:05:06.6 - 0:05:31.9 (Length: 0:00:25.2)
Episode Transcript: E6-13JVS
Clip Transcript:

(...)

para la gente que ya tiene su técnica, me parece difícil poder cambiar esa técnica y que resulte eficaz a corto plazo.

Collection: estudiar de adulto, características
File: C:\Documents and Settings\jm\entrevista\Jes\JES.wma
Time: 0:13:19.7 - 0:14:13.9 (Length: 0:00:54.2)
Episode Transcript: E6-13JVS
Clip Transcript:

(...)

porque no voy a cambiar mi forma de estudio.

La persistencia de determinados hábitos de estudio en el tiempo suelen ser dificilmente modificables. En algún caso, bien porque los resultados obtenidos con estrategias de estudio han sido circunstancial, temporal y reiteradamente eficaces (situación frecuente en la escuela), bien porque la forma en la que se afronta el estudio está relacionada con elementos cognitivos e instrumentales singulares que, igualmente, han resultado prácticos en determinadas situaciones. La dificultad de cambiar estos patrones de comportamiento ante el estudio, particular y especialmente cuando el rendimiento resulta manifiestamente deficiente, no parecen depender tanto de los resultados negativos obtenidos como de la firme creencia de que no se pueden seguir otras pautas distintas para obtener mejores resultados. El cambio de estrategias, en cierto modo, supone desprenderse de pautas repetitivas muy arraigadas que durante un largo periodo de tiempo se han
sustanciado en el hecho repetido de la superación de determinadas asignaturas y, por extensión, de cursos académicos.

**Dificultades (EAdi). Síntesis (tabla 200).**

<table>
<thead>
<tr>
<th>CodCat</th>
<th>SUBCATEGORÍA</th>
<th>CÓDIGO</th>
<th>(n_i)</th>
<th>(f_i) (v/Tot)</th>
<th>(p_i) (v/Categoría)</th>
<th>(f_i) (v/Categoría)</th>
<th>(p_i) (v/Categoría)</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>EA</td>
<td>Dificultades</td>
<td>EAdi</td>
<td>11</td>
<td>0,0458</td>
<td>4,5833%</td>
<td>0,2821</td>
<td>28,2051%</td>
</tr>
</tbody>
</table>

**Tabla 200:** Frecuencias y porcentajes de enunciados de la subcategoría (EAdi).

Collection: estudiar de adulto, características
File: C:\Documents and Settings\jm\entrevista\Die\DIE.wma
Time: 0:20:31.5 - 0:23:09.8 (Length: 0:02:38.3)
**Episode Transcript:** E9-13DLC
**Clip Transcript:**

Los inconvenientes (...) ya tienes una edad, has tenido independencia económica* con lo cual eso cuesta el despegarte de ello, si vives con tus padres ese problema no está tan marcado, pero hay gente que vive sola y tiene que cambiar trabajos de jornada completa por media jornada incluso dejarlo. Ese es para mí el gran inconveniente. Aparte haber dejado de estudiar muchos años luego te cuesta un añito o a veces más.

(*) Este informante había vuelto a vivir con sus padres por la pérdida de empleo.

Collection: estudiar de adulto características
File: C:\Documents and Settings\jm\entrevista\Jua\JUA.wma
Time: 0:02:08.6 - 0:02:56.8 (Length: 0:00:48.2)
**Episode Transcript:** E3-13JBS
**Clip Transcript:**

(...)actualmente el poco tiempo que tengo en casa y el poco tiempo del que puedo disponer en el trabajo, pues intento estudiar, intento evadirme de todo -que me cuesta mucho- porque ya cuando llegas a una edad tienes unos problemas, tienes una serie de cosas que te rodean y entonces cuesta.

Collection: estudiar de adulto, características
File: C:\Documents and Settings\jm\entrevista Jes\JES.wma
Time: 0:04:30.9 - 0:05:06.6 (Length: 0:00:35.8)
**Episode Transcript:** E6-13JVS
**Clip Transcript:**

Pues depende del horario que tenga, pero muchísimas menos [horas de estudio] evidentemente. Suelo intentar hacer algunas horas mientras trabajo pero...
Capítulo 6  Resultados de la investigación

Episode Transcript:  E1-13CPG2
Clip Transcript:

...De la plataforma me cogí los cascos y nos los uso sinceramente porque no tengo tiempo.

Los aspectos laborales, ligados íntimamente con los económicos, la edad y el haber dejado los estudios en el tiempo, se constituyen como principales condicionantes a la hora de valorar las dificultades con las que se encuentra el adulto. Las propias limitaciones laborales (horarios de trabajo, condiciones del mismo…) reconducen y modifican las expectativas que el adulto puede, o no, haber considerado inicialmente. Estos condicionantes no son nunca fortuitos, estaban ya contextualizados antes de tomar alguna decisión sobre la posibilidad de reiniciar los estudios. La falta de control sobre el nuevo escenario en el que se desenvuelve el adulto puede -y suele- ser una de las causas del bajo rendimiento, cuando no de abandono prematuro.

En general, de los distintos enunciados se podría extraer un denominador común que apunta a la dificultad manifiesta de realizar exitosamente un proyecto formativo por una serie de circunstancias que, por preexistentes, en la práctica, parecen actuar más como un sistema de justificación ante un posible fracaso, que como verdaderos inconvenientes difícilmente resolubles.

Collection: estudiar de adulto características
File: C:\Documents and Settings\jm\entrevista\ Jua\JUA.wma
Time: 0:11:36.4 - 0:11:59.3  (Length: 0:00:22.9)
Episode Transcript:  E3-13JBS
Clip Transcript:

(...)
si las circunstancias también ayudan un poco, que yo voy a poner de mi parte todo lo que pueda, pues estoy convencido de que lo voy a conseguir.

El voluntarismo, el afán o el deseo son algunas de las características que muestra el adulto a la hora de afrontar las dificultades ante el estudio. Esta voluntad de afrontar una nueva organización en su vida, no pocas veces dirigida por la intencionalidad o el anhelo más que por una visión realista de sus particulares circunstancias contextuales en ese momento, suele ser una de las causas prematura de abandono. Al no considerar todas las variables en un proceso muy condicionado previamente, el adulto no parece hacer depender de su capacidad de decisión, -de ahí el concurso del albur- la adecuación al nuevo contexto que supone una etapa de estudio diferente tanto en la forma como en los fines.
6.14 CATEGORÍA: ACTITUDES, CARACTERÍSTICAS PERSONALES (AC)


<table>
<thead>
<tr>
<th>Conceptos Generales</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>Actitudes, características personales (AC)</strong></td>
</tr>
<tr>
<td>Formas particulares de afrontamiento como relación actitudinal y derivadas características personales ante situaciones de estudio.</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Autonomía, autorregulación (ACaa)</strong></td>
</tr>
<tr>
<td>Capacidad para afrontar situaciones de aprendizaje de forma autorregulada, toma de decisiones, programación de tareas y control de los medios adecuados para llevarlas a efecto.</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Influencia en el estudio (ACie)</strong></td>
</tr>
<tr>
<td>Condicionantes personales de tipo atribucional, disonante o cualquier otra conducta concomitante que pueda disminuir la eficacia en el afrontamiento del estudio.</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Motivación (ACmo)</strong></td>
</tr>
<tr>
<td>Motivo o causa que subyace en una acción orientada al logro, haciendo depender las metas de factores percibidos como extrínsecos o intrínsecos.</td>
</tr>
</tbody>
</table>

**Tabla 201: Descripción de conceptos generales para el análisis de categoría (AC) y subcategorías.**

<table>
<thead>
<tr>
<th>CATEGORÍA</th>
<th>CodCat</th>
<th>$n_i$</th>
<th>$f_i$</th>
<th>$p_i$</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>ACTITUDES, CARACTERÍSTICAS</td>
<td>4 AC</td>
<td>25</td>
<td>0,1042</td>
<td>10,4167%</td>
</tr>
<tr>
<td>PERSONALES</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>SUBCATEGORÍA</th>
<th>CÓDIGO</th>
<th>$n_i$</th>
<th>$f_i$ (s/Total)</th>
<th>$p_i$ (s/Total)</th>
<th>$f_i$ (s/Categoría)</th>
<th>$p_i$ (s/Categoría)</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>AC</td>
<td>ACaa</td>
<td>11</td>
<td>0,0458</td>
<td>4,5833%</td>
<td>0,4400</td>
<td>44,0000%</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>ACie</td>
<td>2</td>
<td>0,0083</td>
<td>0,8333%</td>
<td>0,0800</td>
<td>8,0000%</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>ACmo</td>
<td>12</td>
<td>0,0500</td>
<td>5,0000%</td>
<td>0,4800</td>
<td>48,0000%</td>
</tr>
</tbody>
</table>

**Tabla 202: Categorías y subcategorías “actitudes, características personales”.”

**Gráfico 65: Porcentaje de enunciados por subcategorías de (AC).**

6.14.2 Breve descripción de los datos obtenidos

La motivación y la autonomía son los enunciados más significativamente expuestos en esta categoría (48% y 44% respectivamente), con una diferencia sustancial sobre la tercera subcategoría considerada en el análisis (actitudes y/o características personales) con un 8%. De
Capítulo 6  
Resultados de la investigación

estos datos, se infiere que los informantes no consideran relevante la posible influencia de cómo determinadas actitudes o predisposición personal hacia el estudio pueden resultar un poderoso condicionante a la hora de afrontar aquel.

6.14.3 Análisis de algunos de los items más representativos

**Autonomía, autorregulación (ACaa).** Síntesis (tabla 203).

<table>
<thead>
<tr>
<th>CodCat</th>
<th>SUBCATEGORÍA</th>
<th>CÓDIGO</th>
<th>( n_i ) (s/ Total)</th>
<th>( p_i ) (s/ Total)</th>
<th>( f_i ) (s/ Categoría)</th>
<th>( p_i ) (s/ Categoría)</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>AC</td>
<td>Autonomía, autorregulación</td>
<td>ACaa</td>
<td>11</td>
<td>0,0458</td>
<td>4,5833%</td>
<td>0,4400</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Tabla 203: Frecuencias y porcentajes de enunciados de la subcategoría (ACaa).

Antes de realizar un análisis de esta sección, vamos a delimitar conceptualmente que entendemos por autorregulación. Tomaremos, a tal efecto, la definición de Serrano Gómez, (2009,14) para quién este tipo de estudiante rompe cualquier esquema tradicional de enseñanza-aprendizaje, toda vez que: “(…) aprende a autoevaluarse de manera permanente, asume la responsabilidad de la calidad y eficiencia de su aprendizaje y a autoevaluar el uso y los resultados de las estrategias metacognitivas que usa en el aprendizaje”. En síntesis, la autoevaluación continua y la responsabilidad e implicación del alumno en su propio aprendizaje, son factores que, una vez aprendidos, pueden transferirse a otras situaciones similares. Generalmente estas habilidades y competencias no forman parte del currículum escolar en el que el aprendizaje se evalúa heterónomamente lo que, por extensión, delimita o elimina directamente la responsabilidad del alumno en el control sobre el progreso del mismo. En una especie de malabarismo pedagógico, el sujeto agente se convierte en un eterno sujeto paciente.

**Collection:** Actitudes características personales  
**File:** C:\DocumentsandSettings\jm\Escritorio\entrevistacar\CAR.wa  
**Time:** 0:04:19.6 - 0:04:40.6  
**Episode Transcript:** E1-13CPG1  
**Clip Transcript:**

P. (…) si en un momento determinado, un profesor te dice que no progresas…
R. Hombre me lo puedo tomar como una crítica para mejor, si me dicen tendré que poner medidas para mejorar, pero no soy de esas personas que se va a hundir porque me diga otra persona… yo voy a seguir por el camino que yo creo que tengo que seguir.

La capacidad de soportar determinadas críticas parece aceptarse con ciertas limitaciones sobre la intencionalidad o sentido de las mismas. Este es uno de los rasgos del adulto que más y mejor define su nivel de autonomía y capacidad de autorregulación. Por el
Capítulo 6  
Resultados de la investigación

contrario, el adulto con escasas competencias autorreguladoras, puede atribuir e interpretar la crítica más orientada hacia su propia persona que hacia el hecho o circunstancia que la provoca.

Collection: actitudes, características personales  
File: C:\Documents and Settings\jm\entrevista Die\DIE.wma  
Time: 0:12:35.4 - 0:13:34.8  (Length: 0:00:59.4)  
Episode Transcript: E9-13DLC  
Clip Transcript:

P. ¿Sabes lo que es la autorregulación en el trabajo? ¿Te defines disciplinado?
R. Bueno, a medias, por regla general soy meticuloso para algunas cosas, o sea, como metódico mejor dicho.

Collection: actitudes, características personales  
File: C:\Documents and Settings\jm\entrevista Die\DIE.wma  
Time: 0:14:34.5 - 0:15:36.1  (Length: 0:01:01.5)  
Episode Transcript: E9-13DLC  
Clip Transcript:

P. ¿Buscas a través de internet información complementaria o esperas a que te la faciliten?
R. Las dos cosas, me gusta ver cosas por mi cuenta, igual de temario he buscado alguna definición aparte y luego pues la información que me podáis proporcionar aquí, yo siempre intento abarcar el máximo posible.

Collection: actitudes, características personales  
File: C:\Documents and Settings\jm\entrevista Die\DIE.wma  
Time: 0:19:32.5 - 0:20:31.5  (Length: 0:00:59.0)  
Episode Transcript: E9-13DLC  
Clip Transcript:

(Definición personal sobre estilo de aprendizaje)

Me defino de manera que lo que pueda hacer yo por mí mismo sin molestar a nadie más, ahí va a quedar, salvo que necesite ayuda realmente no la voy a pedir; siempre intento hacer las cosas por mí mismo, hacerme un poco autodidacta. Luego necesito el comunicarme con la gente, el contacto; pero en ese sentido, sobre todo del estudio, todo lo que yo haga por mí mismo siempre me resulta mucho mejor porque a la hora de la búsqueda, en el tiempo que has estado buscando, has encontrado la respuesta a tu pregunta más otro grupo de conocimientos que no te esperabas obtener, y que al final has salido ganando.

Las tres secuencias anteriores se corresponden con el mismo informante que parece apuntar hacia algunas de las principales características de un estudiante autónomo. Así cuando se define como metódico, -sin ser la única, ni siquiera principal característica de la autorregulación-, puede controlar el proceso, entre otras actividades para la búsqueda de información, por distintas fuentes, complementaria o de contraste, más allá de la proporcionada por el experto. No obstante este autodidactismo puede desembocar en la omisión intencional de
buscar otras fuentes de información, especialmente dentro de un ámbito colaborativo. Un sistema un tanto autónomo de aprendizaje (autosuficiencia) puede inhibir, por otro lado, la comunicación y perder las oportunidades que puede proporcionar compartir conocimientos y experiencias. Cabría preguntarse, en última instancia, cuanto de reminiscencia escolar puede haber en este afrontamiento individual del aprendizaje (en el sentido de competitivo, ya que todo aprendizaje particular, por definición es, necesariamente, personal) y cómo esta individualidad aflora en otros contextos de aprendizaje potencialmente colaborativos en los que las TIC juegan un importante papel mediador.

La planificación, la capacidad de realizar lo planificado, la supervisión y la autoevaluación de los resultados obtenidos para considerar la aproximación a las metas previstas, serían características que posibilitan, de alguna manera, el éxito en el logro de los objetivos previstos. Estos factores pueden, o no, adquirirse en el tiempo. En cualquier caso son entrenables y deberían constituir uno de los principales objetivos de la educación formal desde las primeras etapas.

Collection: actitudes, características personales
File: C:\Documents and Settings\jm\entrevista\Jua\JUA.wma
Time: 0:02:56.8 - 0:04:27.6 (Length: 0:01:30.8)
Episode Transcript: E3-13JBS
Clip Transcript:

P. ¿Qué entiendes por autorregulación? ¿Cómo la defines?
R. Limitarse interiormente, organizarse de una manera interna sin que nadie te influya desde el exterior.
P. ¿Tú te consideras autorregulado?
R. Sí, a veces.
P. ¿En base a qué criterios?
R. No sé, con los años te das cuenta de que si no existe esa autorregulación, esa capacidad de introducir ideas o introducir conceptos y decir tengo que hacer esto, marcarme unos objetivos yo lo veo como una manera de marcarme objetivos, regularme, controlar mi trabajo, intentar controlar lo que me rodea, mi día a día, es que es tan sencillo como eso.

Collection: actitudes, características personales
File: C:\Documents and Settings\jm\entrevistaJes\JES.wma
Time: 0:03:51.1 - 0:04:30.9 (Length: 0:00:39.7)
Episode Transcript: E6-13JVS
Clip Transcript:

Cuando estoy en mi casa sí, si tengo alguna duda sí, la suelo buscar primero por mi casa (....) tengo anotaciones en los apuntes con algún post-it viendo que tengo que preguntar esto, por el motivo que fuera...
Porque no, a mí me gusta ir a clase, y enterarme de las cosas, y si tengo alguna duda, poder preguntar, y tener al profesor...

La proximidad del profesor (en el tiempo y en el espacio) se entiende en determinados casos, como un elemento sustitutorio del necesario trabajo particular inherente a cualquier aprendizaje. La inmediatez en la respuesta por parte del profesor a determinadas cuestiones que bien podría resolver el alumno con cierto tiempo y orientación, de alguna manera, puede inhibir la propia capacidad personal (o ponerla, cuanto menos, a prueba) para resolver algunas dudas que no requerirían, necesariamente, el concurso del experto. La práctica inveteradamente ecóica en las aulas, y la firme creencia de que a cada pregunta le sigue, (más bien, corresponde), necesariamente, una respuesta, cercena, en no pocos casos, la posibilidad de descubrir otros matices, otros enfoques o una dubitativa reflexión personal al respecto. Lo complejo en tanto enojoso, lo confuso en tanto que cuestionable o el titubeo en tanto que incertidumbre, no suelen formar parte del marco conceptualmente predecible del caudal escolar.

Influencia en el estudio (ACie). Síntesis (tabla 204).

<table>
<thead>
<tr>
<th>CodCat</th>
<th>SUBCATEGORÍA</th>
<th>Código</th>
<th>$n_i$</th>
<th>$f_i$ (s/ Total)</th>
<th>$p_i$ (s/ Total)</th>
<th>$f_i$ (s/ Categoría)</th>
<th>$p_i$ (s/ Categoría)</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>AC</td>
<td>Influencia en el estudio</td>
<td>ACie</td>
<td>2</td>
<td>0,0083</td>
<td>0,8333%</td>
<td>0,0800</td>
<td>8,0000%</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Tabla 204: Frecuencias y porcentajes de enunciados de la subcategoría (ACie).
(Sobre características personales: introversión-extroversión)

Sí, que soy sociable, [previamente se ha definido como persona extrovertida, lo que a su vez coincide con el perfil obtenido en la prueba correspondiente BFQ] que me gusta estar en contacto con la gente, no me gusta estar sola, bueno cuando quiero estar sí, pero en la mayoría de los casos no. Yo creo que es bueno, [su extroversión] porque sé diferenciar cuándo hay que estar estudiando, cuándo es la diversión, entonces no me va a influir que haya barullo ni cosas de esas.

La posible influencia de determinados factores en el estudio puede interpretarse desde distintas casuísticas, tanto culturales como psicobiológicas. La influencia familiar sobre las distintas perspectivas que sobre el conocimiento se pueda plantear en el futuro, o determinados rasgos con cierta predominancia sobre la personalidad a la hora de afrontar el estudio, pueden ser alguno de estos factores. Unos y otros pueden considerarse como elementos relativamente estables si bien, no necesariamente se constituyen como predictores invariables de comportamientos. Así, tradicionalmente a los sujetos con un marcado perfil de extroversión se les ha venido asociando con una serie de características positivas para el estudio (mayor capacidad de concentración, mayor estabilidad emocional, mayor resiliencia…) lo que se traduciría en un mayor rendimiento académico, en tanto que los perfiles marcadamente extrovertidos tenderían a aburrirse más dentro del ambiente académico, (Acevedo, Chiang, Madrid, Montecinos, Reinicke y Rocha, 2009). Este no parece ser el caso de esta última informante, por lo que conviene considerar con precaución todas las afirmaciones generalistas que en este sentido propedéutico se pudieran realizar y donde el concurso de otras muchas variables apuntan hacia un conglomerado bastante más complejo y multicausal.

Motivación (ACmo). Síntesis (tabla 205).

<table>
<thead>
<tr>
<th>CodCat</th>
<th>SUBCATEGORÍA</th>
<th>CÓDIGO</th>
<th>n_i</th>
<th>f_i (s/ Total)</th>
<th>p_i (s/ Total)</th>
<th>f_i (s/ Categoría)</th>
<th>p_i (s/ Categoría)</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>4AC</td>
<td>Motivación</td>
<td>ACmo</td>
<td>12</td>
<td>0,0500</td>
<td>5,0000%</td>
<td>0,4800</td>
<td>48,0000%</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Tabla 205: Frecuencias y porcentajes de enunciados de la subcategoría (ACmo).

Esta subcategoría recoge algunas de las manifestaciones de los informantes sobre lo que estos entienden por motivación, su grado y posible influencia en la forma en la que abordan los estudios. Conceptualmente la motivación, siguiendo a Woolfolk, (2006), se podría definir como el énfasis que pone una persona hacia un determinado medio para satisfacer una necesidad, generando el impulso necesario para materializar ese medio o bien, por el contrario, para dejar de hacerlo. La motivación, en definitiva, sería un estado interno que activa, dirige y mantiene la conducta.
(Cuestiones planteadas sobre el tema de la motivación)

_Hombre... La motivación se la tiene que buscar cada uno, pero si podría ser, es que a lo mejor el que está con 30 años no es lo mismo que tiene 18 que a lo mejor tiene muchas más posibilidades. (…) Un estado emocional que va relacionado con muchos factores, cada uno tiene que buscar en la motivación lo que le gusta, hacer cosas que a ti te gusten._

Collection: actitudes características personales
File: C:\Documents and Settings\jm\entrevista mar\MAR.wma
Time: 0:08:15.7 - 0:08:46.4   (Length: 0:00:30.6)
Episode Transcript: E2-13MDM
Clip Transcript:

_Es lo que tiene que tener una persona para poder llegar al fin que él quiere, si una persona no tiene motivación por algo, por mucho que estudie o por mucho que haga ejercicios, yo creo que no va a poder llegar al objetivo. Si tienes una motivación y lo tienes en tu cabeza sabes que te cueste lo que te cueste tienes que llegar a ello y vas a llegar a ello._

Collection: actitudes, características personales
File: C:\Documents and Settings\jm\entrevista jos\JOS.wma
Time: 0:11:36.1 - 0:13:16.2   (Length: 0:01:40.1)
Episode Transcript: E4-13JLC
Clip Transcript:

_Lo fundamental es ilusión, más incluso de lo que la gente puede opinar, porque eso es lo que me ha llevado a estudiar. El esfuerzo es evidente pero tiene que llegar un punto en estar circunstancias que tiene que ser realmente alto y estar dispuesto a sacrificar muchas cosas que muchas otras personas no están dispuestas a sacrificar._

Collection: actitudes, características personales
File: C:\Documents and Settings\jm\entrevista dav\DAV.wma
Time: 0:13:08.0 - 0:14:12.4   (Length: 0:01:04.4)
Episode Transcript: E 5-13 DSB
Clip Transcript:

_En una oposición, tienes que estar muy bien psicológicamente, querer lo que vas a conseguir, porque llegan momentos muy malos, en los que estás metido en una biblioteca o estudiando muchas horas, y lo quieres dejar y necesitas esa motivación de querer conseguir lo que te has propuesto._

Collection: actitudes, características personales
File: C:\Documents and Settings\jm\entrevista lui\LUI.wma
Time: 0:04:04.4 - 0:04:30.3   (Length: 0:00:26.0)
Episode Transcript: E7-13LFS
Clip Transcript:
Soy una persona muy constante, siempre que me propongo algo lo consigo, si no lo consigo por lo menos me debido todo lo que tengo en ello, soy una persona muy trabajadora con bastante capacidad de sacrificio y mucha voluntad.

Hacer cosas que gusten, preparación psicológica, ilusión, perseverancia, esfuerzo, sacrificio, o constancia, son algunas de las cualidades que manifiestan los distintos informantes de este apartado como necesarias para conseguir su meta y que asocian con factores motivacionales, dependientes, a su vez, de distintos estados emocionales que dirigen, o pueden dirigir, de alguna manera, la conducta del adulto ante el estudio; bien para conseguir las metas si los objetivos son claros, los medios adecuados y los incentivos suficientemente atractivos; bien para abandonar, cuando cualesquiera de estos elementos no se corresponden con la realidad. Para tratar de comprender este fenómeno tendríamos que hacer referencia a un esquema clásico (figura 34) sobre la motivación:

![Figura 34: Modelo clásico sobre la motivación. Campillo (1973). Elaboración propia.](image)

En la práctica, es frecuente anteponer por parte del adulto alguno de los elementos reseñados en el esquema. La recompensa (lo deseado o el atractivo de la meta), actúa temporalmente como un incentivo poderoso, pero generalmente limitado en el tiempo si los resultados no se corresponden con las expectativas del esfuerzo realizado. Si bien la motivación y los impulsos tienen su origen en alguna necesidad del ser humano (Campillo 1973, 261) “…) en este punto es donde han de comenzar las distinciones [toda vez que] el origen de todo el ciclo puede iniciarse al final, en la recompensa o en el incentivo que la representa y hace atractiva. (…) Debe iniciarse un cuidadoso examen a la hora de determinar que se entienda por “necesidades” en un sistema de motivación”. En el estudio de determinadas materias no es frecuente que se realice lo que personalmente resulta más atractivo o agradable, en tanto que la perseverancia y el sacrificio pueden entenderse como capacidades que se ponen en juego en función de las posibilidades reales o imaginarias de logros a corto o medio plazo. Generalmente el adulto busca resultados inmediatos y suele estar condicionado -ya se ha indicado en otra parte- por aspectos contextuales que no siempre controla.

6.15 CATEGORÍA: AYUDAS, APOYOS EN EL ESTUDIO. (AA)

6.15.1 Descripción conceptual. Síntesis (tabla 206, tabla 207 y gráfico 66).
**DESCRIPTIÓN GENERAL**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Ayudas, apoyos en el estudio (AA)</th>
<th>Búsqueda de ayuda en tutores (AAat)</th>
<th>Búsqueda de ayuda en compañeros (AAac)</th>
<th>Búsqueda de ayuda en internet (AAai)</th>
<th>Actitud de los profesores (AAap)</th>
<th>Otras ayudas (AAoa)</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Tendencia o necesidad de buscar (o eludir) apoyo o ayuda en distintos actores presentes durante el proceso de aprendizaje.</td>
<td>Prioridad a plantear cuestiones o dudas sobre la materia de estudio con profesores o tutores. (Nivel de dependencia).</td>
<td>Prioridad a plantear cuestiones o dudas sobre la materia de estudio prioritariamente con compañeros. (Aprendizaje colaborativo).</td>
<td>Tendencia a buscar ayuda o información complementaria utilizando prioritariamente las NNTT.</td>
<td>Percepción del alumno en la atención-implicación en la consulta por parte de los profesores-tutores.</td>
<td>Ayudas solicitadas-no solicitadas o recibidas de forma esporádica o circunstancial por distintos canales.</td>
</tr>
</tbody>
</table>

**Tabla 206: Descripción de conceptos generales para el análisis de categoría (AA) y subcategorías.**

<table>
<thead>
<tr>
<th>CATEGORÍA</th>
<th>CodCat</th>
<th>n_i</th>
<th>f_i</th>
<th>p_i</th>
<th>CodCat</th>
<th>SUBCATEGORÍA</th>
<th>CÓDIGO</th>
<th>n_i</th>
<th>f_i (s/ Total)</th>
<th>p_i (s/ Total)</th>
<th>f_i (s/ Categoría)</th>
<th>p_i (s/ Categoría)</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>AYUDAS, APOYOS EN EL ESTUDIO</td>
<td>5 AA</td>
<td>22</td>
<td>0,0917</td>
<td>9,1667%</td>
<td>5 AA</td>
<td>Búsqueda de ayuda en tutores</td>
<td>AAat</td>
<td>6</td>
<td>0,0250</td>
<td>2,5000%</td>
<td>0,2727</td>
<td>27,2727%</td>
</tr>
<tr>
<td>5 AA</td>
<td>Búsqueda de ayuda en compañeros</td>
<td>AAac</td>
<td>3</td>
<td>0,0125</td>
<td>1,2500%</td>
<td>0,1364</td>
<td>13,6364%</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>5 AA</td>
<td>Búsqueda de ayuda en internet</td>
<td>AAai</td>
<td>4</td>
<td>0,0167</td>
<td>1,6667%</td>
<td>0,1818</td>
<td>18,1818%</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>5 AA</td>
<td>Actitud de los profesores</td>
<td>AAap</td>
<td>5</td>
<td>0,0208</td>
<td>2,0833%</td>
<td>0,2273</td>
<td>22,7273%</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>5 AA</td>
<td>Otras ayudas</td>
<td>AAoa</td>
<td>4</td>
<td>0,0167</td>
<td>1,6667%</td>
<td>0,1818</td>
<td>18,1818%</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

**Tabla 207: Categorías y subcategorías “ayudas, apoyos en el estudio”.**

**Gráfico 66: Porcentaje de enunciados por subcategorías de (AA).**
6.15.2 Breve descripción de los datos obtenidos

Los datos porcentuales obtenidos por subcategorías indican que el número de enunciados mayoritariamente expresados por los informantes es aquel que se refiere a las ayudas solicitadas a los tutores, tanto en modalidad presencial como en modalidad b-learning con un 27% del total de dichos enunciados. En segundo lugar la frecuencia de respuestas referidas a la actitud de los profesores (entendida esta como disponibilidad, interés…) son de un 23%. La búsqueda de ayudas por internet (consultas, contraste o ampliación de la información disponible…) y otro tipo de ayudas suponen el 18% de los enunciados en una y otra subcategoría. Por último la menor frecuencia de enunciados se corresponde con un 14% y se refiere a la búsqueda de ayudas a través de compañeros en los distintos ámbitos en la que dichas ayudas pudieran estar disponibles (en el aula, a través del correo electrónico, en grupos de trabajo…). Este dato contrasta con, prácticamente, el doble de enunciados, que se refieren a las ayudas solicitadas a los expertos. Una de las lecturas inmediatas que se puede extraer de esta circunstancia es la tendencia a buscar respuestas elaboradas antes que las que pudieran derivarse de la reflexión personal o de las que pudieran obtenerse en un trabajo colaborativo a través de los compañeros o de otras posibles fuentes de información.

6.15.3 Análisis de algunos de los items más representativos

Búsqueda de ayuda en tutores (AAat). Síntesis (tabla 208).

<table>
<thead>
<tr>
<th>CodCat</th>
<th>SUBCATEGORÍA</th>
<th>CÓDIGO</th>
<th>(n_i)</th>
<th>(f_i) (s/ Total)</th>
<th>(p_i) (s/ Total)</th>
<th>(f_i) (s/ Categoría)</th>
<th>(p_i) (s/ Categoría)</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>AA</td>
<td>Búsqueda de ayuda en tutores</td>
<td>AAat</td>
<td>6</td>
<td>0,0250</td>
<td>2,5000%</td>
<td>0,2727</td>
<td>27,2727%</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Tabla 208: Frecuencias y porcentajes de enunciados de la subcategoría (AAat).

Collection: ayudas, apoyos en el estudio
File: C:\Documents and Settings\jm\entrevista Die\DIE.wma
Time: 0:13:34.8 - 0:14:34.5 (Length: 0:00:59.7)
Episode Transcript: E9-13DLC
Clip Transcript:

P. ¿Qué es lo que sientes cuando no puedes resolver en ese momento una duda en la plataforma?
R. Tampoco he tenido ese problema, y no me ha presentado mayor inconveniente porque me lo he apuntado y luego lo he preguntado (...). No me ha causado a mí personalmente ningún mal mayor.
P. ¿Te produce algún tipo de ansiedad enfrentarte en la plataforma a cosas que no conoces?
R. No, más que ansiedad es nerviosismo por estar que no sabes y buscas; pero ansiedad como tal no.
Se ha detectado a lo largo de las distintas entrevistas, una escasa tendencia de todos los informantes a indagar por su cuenta en internet o a través de otros sistemas no convencionales, que no sea la consulta directa al profesor. En este sentido la autonomía (o más propiamente su ausencia), parece cobrar especial relevancia a la hora de considerar la tendencia generalizada a consultar prioritariamente al profesor como expresa abiertamente este informante.

**Búsqueda de ayuda en compañeros (AAac).** Síntesis (tabla 209)

<table>
<thead>
<tr>
<th>CodCat</th>
<th>SUBCATEGORÍA</th>
<th>CÓDIGO</th>
<th>( n_i )</th>
<th>( f_i ) (s/ Total)</th>
<th>( p_i ) (s/ Total)</th>
<th>( f_i ) (s/ Categoría)</th>
<th>( p_i ) (s/ Categoría)</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>5AA</td>
<td>Búsqueda de ayuda en compañeros</td>
<td>AAac</td>
<td>3</td>
<td>0,0125</td>
<td>1,2500%</td>
<td>0,1364</td>
<td>13,6364%</td>
</tr>
</tbody>
</table>

**Tabla 209:** Frecuencias y porcentajes de enunciados de la subcategoría (AAac).
Capítulo 6

Resultados de la investigación

Collection: ayudas apoyos en el estudio
File: C:\Documents and Settings\jm\entrevista mar\MAR.wma
Time: 0:20:23.8 - 0:21:20.2 (Length: 0:00:56.3)
Episode Transcript: E2-13MDM
Clip Transcript:

P. ¿Crees que tus propios compañeros te pueden ayudar? ¿Trabajas con ellos alguna vez?
R. Sí, incluso si tengo alguna duda muchas veces, como a lo mejor si tienes alguna duda el lunes pues el martes se lo preguntas en el físico(*), o si el jueves has estudiado por la tarde pues el viernes lo preguntas en el físico, incluso por correo con los compañeros si que me paso información; mira tengo esto, va bien. Estudio activo.

(*) Se refiere al preparador físico, y más concretamente al entrenamiento grupal que se realiza bajo su supervisión.

Collection: ayudas, apoyos en el estudio
File: C:\Documents and Settings\jm\entrevistas dav\DAV.wma
Time: 0:17:02.8 - 0:17:49.2 (Length: 0:00:46.4)
Episode Transcript: E 5-13 DSB
Clip Transcript:

P. ¿Normalmente te apoyas en compañeros para estudiar o lo haces de forma independiente?
R. Sí porque allí en la biblioteca tenemos un grupo de opositores y si que solemos estudiar juntos, porque lo que no sabe uno lo sabe otro, y cinco cabezas piensan mejor que una.

Collection: ayudas, apoyos en el estudio
File: C:\Documents and Settings\jm\entrevista lui\LUI.wma
Time: 0:10:09.4 - 0:10:19.3 (Length: 0:00:09.9)
Episode Transcript: E7-13LFS
Clip Transcript:

P. ¿Piensas que con tus compañeros puedes aprender?
R. Con un compañero aprendes bastante más. Es mucho más sencillo.

Según estos informantes existe un intercambio de conocimientos con cierta regularidad en distintos contextos. Previsiblemente el estado de ansiedad, inquietud o inseguridad con el que se suele vivir este tipo de preparación, induce a esta conducta activamente colectivizada, que previsiblemente apunte, más que a una estrategia intencional de aprendizaje colaborativo, a un contraste de información, como una necesidad de certidumbre personal o referencial respecto de los demás. Un cierto paralelismo de esta reminiscencia adulta se podría encontrar en el cotejo esperanzador que se suele realizar, en el sistema escolar generalmente, a la salida de cada examen, con la inquisitoria curiosidad que suelen mostrar muchos alumnos sobre: “¿y tú que has puesto en esta pregunta?” dónde el interés radica, particularmente, en averiguar cuánto de acierto hay en las respuestas personales respecto del error u omisión ajeno en las mismas; y viceversa.
Búsqueda de ayuda en internet (AAai). Síntesis (tabla 210).

<table>
<thead>
<tr>
<th>CodCat</th>
<th>SUBCATEGORÍA</th>
<th>CÓDIGO</th>
<th>ni</th>
<th>fi  (s/ Total)</th>
<th>pi  (s/ Total)</th>
<th>fi  (s/ Categoría)</th>
<th>pi  (s/ Categoría)</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>AA</td>
<td>Búsqueda de ayuda en internet</td>
<td>AAai</td>
<td>4</td>
<td>0,0167</td>
<td>1,6667%</td>
<td>0,1818</td>
<td>18,1818%</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Tabla 210: Frecuencias y porcentajes de enunciados de la subcategoría (AAai).

Collection: ayudas apoyos en el estudio  
File: C:\Documents and Settings\jm\entrevista mar\MAR.wma  
Time: 0:07:31.9 - 0:08:00.3  (Length: 0:00:28.4)  
Episode Transcript: E2-13MDM  
Clip Transcript:

Muchas veces me meto en el ordenador en foros y si no pregunto a los profesores al día siguiente.

Utilización circunstancial de tecnología como consulta y apoyo. La alternativa del profesor siempre está presente como recurso final. Algunos tímidamente intentan hacer algo por su cuenta si bien, generalmente, termina eclosionando la imagen del experto.

Collection: ayudas, apoyos en el estudio  
File: C:\Documents and Settings\jm\entrevista Juu\JUA.wma  
Time: 0:02:56.8 - 0:03:24.7  (Length: 0:00:27.9)  
Episode Transcript: E3-13JBS  
Clip Transcript:

P. ¿Utilizas algún tipo de glosario cuando dudas palabras? ¿Buscas información adicional?  
R. Actualmente recurro a los profesores; pero antes de recurrir a los profesores yo creo que lo hacía mal, porque iba a internet y en internet hay demasiada información, a veces no es del todo acertada.

Este informante pone de relieve la pérdida de oportunidad de aprendizaje autónomo por la inadecuada o insuficiente utilización de recursos en la Red, lo que sugiere una adecuada formación en estrategias selectivas previas. Las escasas competencias personales en esta área inhibe la capacidad discriminatoria del sujeto poco entrenado en la búsqueda, selección y aplicación de la información así conseguida. Se podría conclusionar, por otro lado, que la información -por exceso- convierte al sujeto, -por defecto-, en un elemento dependiente, finalmente, del experto.

Actitud de los profesores (AAap). Síntesis (tabla 211).
Tabla 211: Frecuencias y porcentajes de enunciados de la subcategoría (AAap).

Collection: ayudas, apoyos en el estudio
File: C:\Documents and Settings\jm\entrevista Jua\JUA.wma
Time: 0:08:03.0 - 0:08:37.3   (Length: 0:00:34.3)
Episode Transcript: E3-13JBS
Clip Transcript:

P. ¿Con los profesores normalmente el trato cómo es?
R. Que me ayudan y que saben muchísimo más que yo seguro, eso está claro, y que me ayudan mucho porque sin ir más lejos ayer a F. le envié un correo a las 10 y a las 11 y pico tenía la respuesta.

Collection: ayudas, apoyos en el estudio
File: C:\Documents and Settings\jm\entrevista Die\DIE.wma
Time: 0:16:26.7 - 0:07:38.4   (Length: -0:08:48.4)
Episode Transcript: E9-13DLC
Clip Transcript:

P: ¿Las contestaciones sobre las dudas planteadas son rápidas?
R: Sí, además acostumbrado a tardar dos días en muchos sitios en recibir contestaciones como estoy habituado, que me contesten en el día es un lujo.

Uno de los aspectos más importantes en el refuerzo de aprendizaje es la respuesta inmediata (retroalimentación), o lo más próxima posible a la cuestión planteada por el alumno. Es bastante frecuente demorar las respuestas en general -y la de los resultados de los exámenes en particular-, convirtiendo dichos resultados en un proceso administrativo (exhibición de notas en un panel de avisos), más que docimológicamente dotados del valor de informar sobre las posibles deficiencias en el aprendizaje que pretende medir. De hecho, como es el caso de este informante, está asumida que la respuesta puede demorarse un tiempo -más que prudencial y pedagógicamente adecuado- como parte del proceso. Las posibles creencias de esta circunstancia, de alguna manera “naturalizada”, se deben, previsiblemente, al propio papel que juega la evaluación en el sistema como elemento recopilatorio y cuantitativo de conocimientos, más que como referencia orientadora y cualitativa de los mismos.
Capítulo 6  
Resultados de la investigación

(Respecto del interés de los profesores comparativamente con el sistema reglado).

R. Yo creo que aquí, sí tienen mucho interés, de verdad, sí lo veo. Tienen mucho interés.

Collection: ayudas, apoyos en el estudio  
File: C:\Documents and Settings\jm\entrevista Jes\JES.wma  
Time: 0:10:18.7 - 0:15:42.3  (Length: 0:05:23.7)  
Episode Transcript: E6-13JVS  
Clip Transcript:

(Respecto del interés de los profesores comparativamente con el sistema reglado).

R. (...)me han ayudado mucho en los primeros meses porque andaba super-perdida, me han estado ayudando por correo, clase presencial, dudas y de todo.  
P. ¿Notas alguna diferencia entre los profesores que tienes en este centro de formación y los que tenías en el instituto?  
R. Sí, aquí van más encaminados a conocer de lo que estamos hablando y en el instituto es todo simplemente preparar para pasar un examen y si no te enteras búscate la vida.

La percepción del grado de implicación de los profesores en el proceso de aprendizaje se valora muy positivamente por parte de este informante, que suele contrastar experiencias del pasado con las actuales. Cabe suponer que la actitud del profesor (en positivo o en negativo) tendrá una respuesta (en positivo o en negativo) en el propio comportamiento del alumno. No obstante, en una y otra circunstancia, (contextos de aprendizaje formales o no formales) en el modelo de aprendizaje subyace, con los matices de preparación generalista propio de la escuela, o especializada de otros contextos, la misma metodología expositiva y el mismo fin utilitario del aprendizaje. Esta práctica, mimética y continuista parece ser el lenguaje común que todo el mundo habla y en el que todo el mundo parece -y pretende- entenderse, sin reflexionar sobre el contenido de lo que se dice, por qué se dice, o lo que se hace por qué se hace.

Otras ayudas (AAoa). Síntesis (tabla 212).

| CodCat | SUBCATEGORÍA | CÓDIGO | $n_i$ | $f_i$  
\(s/\text{Total}\) | $p_i$  
\(s/\text{Total}\) | $f_i$  
\(s/\text{Categoría}\) | $p_i$  
\(s/\text{Categoría}\) |
<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>5 AA</td>
<td>Otras ayudas</td>
<td>5.5 AAoa</td>
<td>4</td>
<td>0.0167</td>
<td>1.6667%</td>
<td>0.1818</td>
<td>18,1818%</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Tabla 212: Frecuencias y porcentajes de enunciados de la subcategoría (AAoa).
P: ¿Realizas algún glosario?

R: Yo sí, si no sé algo voy al diccionario.

Collection: ayudas, apoyos en el estudio
File: C:\Documents and Settings\jm\entrevista lui\LUI.wma
Time: 0:04:45.1 - 0:06:00.4 (Length: 0:01:15.2)
Episode Transcript: E7-13LFS
Clip Transcript:

R: A mí todo lo que sea un apoyo [informático de la plataforma] o una ayuda me parece correcto, además hay muchas cosas que tú por tu cuenta las puedes sacar y ahorrar tiempo y muchas cosas. Me parece una buena herramienta.

Si bien no ha sido lo frecuente, alguna de las informaciones facilitadas, se muestran abiertamente discrepantes entre lo manifestado y la realidad en la que se asientan dichas manifestaciones. Los sentimientos y/o preferencias, a veces indican comportamientos que no se corresponden con la realidad, sino más bien con una intencionalidad o deseo que culmina con una declaración de intenciones. Una especie de sublimación donde la realidad y los hechos no coinciden. En el caso de este informante, probablemente, se den estas circunstancias, toda vez que no pertenece al grupo experimental, por lo que no ha podido servirse de este tipo de ayuda y que, además, fue seleccionado, intencionalmente, como un perfil adecuado del grupo control.

6.16 CATEGORÍA: USO DE LAS TECNOLOGÍAS (UT)

6.16.1 Descripción conceptual. Síntesis (tabla 213, tabla 214 y gráfico 67).

<table>
<thead>
<tr>
<th>CONCEPTOS GENERALES</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>Uso de las tecnologías (UT)</strong></td>
</tr>
<tr>
<td>Utilización que el adulto hace de las NNTT en el proceso de aprendizaje.</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Conocimientos previos sobre NNTT (UTep)</strong></td>
</tr>
<tr>
<td>Experiencia en la utilización de herramientas informáticas y cuyo conocimiento se ha adquirido fuera del contexto escolar.</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Actitud (UTac)</strong></td>
</tr>
<tr>
<td>Definida como la predisposición a responder ante una determinada metodología de aprendizaje no convencional.</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Utilización de plataformas (UTup)</strong></td>
</tr>
<tr>
<td>Tendencia a la utilización o evitación de recursos informáticos en tanto que soportes facilitadores del aprendizaje.</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Aprendizaje en la escuela (UTae)</strong></td>
</tr>
<tr>
<td>Utilización de las NNTT en función del aprendizaje realizado -o la ausencia del mismo- durante el periodo escolar.</td>
</tr>
</tbody>
</table>
Estudios a distancia (on-line) vs. presencial (UTdp). Actitud ante distintos modelos de aprendizaje.

Tabla 213: Frecuencias de enunciados por categoría (UT) y subcategorías.

<table>
<thead>
<tr>
<th>CATEGORÍA</th>
<th>CodCat</th>
<th>n_i</th>
<th>f_i</th>
<th>p_i</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>USO DE LAS TECNOLOGÍAS</td>
<td>UT</td>
<td>34</td>
<td>0,1417</td>
<td>14,1667%</td>
</tr>
<tr>
<td>UT</td>
<td>CodCat</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>CÓDIGO</td>
<td>n_i</td>
<td>f_i</td>
<td>p_i</td>
<td>f_i</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>(s/Total)</td>
<td>(s/Categoría)</td>
</tr>
<tr>
<td>Conocimientos previos.</td>
<td>UTcp</td>
<td>2</td>
<td>0,0083</td>
<td>0,8333%</td>
</tr>
<tr>
<td>Utilización</td>
<td>UTac</td>
<td>12</td>
<td>0,0500</td>
<td>5,0000%</td>
</tr>
<tr>
<td>Actitud</td>
<td>UTup</td>
<td>10</td>
<td>0,0417</td>
<td>4,1667%</td>
</tr>
<tr>
<td>Utilización de plataformas</td>
<td>UTae</td>
<td>8</td>
<td>0,0333</td>
<td>3,3333%</td>
</tr>
<tr>
<td>Aprendizaje en la escuela</td>
<td>UTdp</td>
<td>2</td>
<td>0,0083</td>
<td>0,8333%</td>
</tr>
<tr>
<td>Estudios a distancia vs.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>presencial</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Totales</td>
<td>34</td>
<td>0,1417</td>
<td>14,1667%</td>
<td>1,0000</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Tabla 214. Categorías y subcategorías “uso de las tecnologías”.

Gráfico 67: Porcentaje de enunciados por subcategorías de (UT).

6.16.2 Breve descripción de los datos obtenidos

El mayor número de enunciados (35%) en esta categoría se refieren a las distintas actitudes (UTac) -en el sentido conceptual descrito inicialmente- con las que los informantes dicen afrontar el aprendizaje a través de las NNHT. La utilización de la plataforma como elemento principal o subsidiario de aprendizaje representa el 29% de los enunciados registrados, en tanto que el aprendizaje y/o utilización (o su ausencia) realizada en las aulas de los institutos representa el 24% de dichos enunciados. La opinión o predisposición sobre la posibilidad de realizar algún tipo de aprendizaje en modalidad distancia representa un porcentaje muy bajo (6%), en tanto que los conocimientos previos aprendidos en la escuela sobre herramientas y programas informáticos utilizados son, igualmente bajos (6%). Este último dato contrasta significativamente con los datos que arroja el cuestionario sobre conocimientos informáticos.
con valores altos en la escala Likert (+2) sobre una escala ±3, por lo que podría deducirse que estos conocimientos los han adquirido en un periodo de tiempo relativamente reciente y, consecuentemente, por la edad de los informantes, fuera del sistema escolar.

6.16.3 Análisis de algunos de los items más representativos


<table>
<thead>
<tr>
<th>CodCat</th>
<th>SUBCATEGORÍA</th>
<th>CÓDIGO</th>
<th>( n_i )</th>
<th>( f_i ) (s/Total)</th>
<th>( p_i ) (s/Total)</th>
<th>( f_i ) (s/Categoría)</th>
<th>( p_i ) (s/Categoría)</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>UT</td>
<td>Conocimientos previos. Utilización</td>
<td>UTcp</td>
<td>2</td>
<td>0,0083</td>
<td>0,8333%</td>
<td>0,0588</td>
<td>5,8824%</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Tabla 215. Frecuencias y porcentajes en enunciados de la subcategoría (UTcp).

Collection: utilización de las tecnologías
File: C:\Documents and Settings\jm\entrevista lui-LUI.wma
Time: 0:04:45.1 - 0:04:57.5 (Length: 0:00:12.4)
Episode Transcript: E7-13LFS
Clip Transcript:

P. ¿(...) has utilizado en el instituto ordenadores para algo?
R. No, la verdad que todo el empleo de la informática ha sido por cuenta propia.

Collection: utilización de las tecnologías
File: C:\Documents and Settings\jm\entrevista Die\DIE.wma
Time: 0:11:14.9 - 0:12:01.7 (Length: 0:00:46.8)
Episode Transcript: E9-13DLC
Clip Transcript:

P. ¿En la escuela qué has trabajado de las tecnologías?
R. Nada, he sido yo luego por mi cuenta. Sobre todo hará unos dos o tres años para acá que ya las tecnologías han avanzado muchísimo, desde comprar por internet hasta estudiar por internet, cualquier cosa a través de las tecnologías. Como estoy acostumbrado pues no me cuesta. Hay gente a lo mejor que para ponerse enfrente de un ordenador, solo les falta motivación.

El aprendizaje y utilización de las NNTT parece haberse realizado de forma particular y por intereses personales y/o profesionales, en cualquier caso fuera del entorno escolar. Si bien se reconoce explícitamente la necesidad de estos conocimientos, no parecen vincularse con los aprendizajes convencionales adquiridos en la escuela como tradicionalmente se le atribuyen a otras materias instrumentales. En definitiva, un tipo de aprendizaje que parece aceptarse de forma general como algo ajeno al curriculum. El aprendizaje y utilización de NNTT, pues, parece entenderse más como una necesidad personal, un recurso, social y culturalmente en expansión y preceptivo para según que utilidades e intereses particulares. En síntesis: una forma
vehicular de relación e intercambio, un sistema alternativo de posibles aprendizajes o, sencillamente un entretenimiento con múltiples potencialidades.

**Actitud (UTac).** Síntesis (tabla 216).

<table>
<thead>
<tr>
<th>CodCat</th>
<th>SUBCATEGORÍA</th>
<th>CÓDIGO</th>
<th>(n_i)</th>
<th>(f_i) ((s/\text{Total}))</th>
<th>(p_i) ((s/\text{Categoría}))</th>
<th>(f_i) ((s/\text{Total}))</th>
<th>(p_i) ((s/\text{Categoría}))</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>UT</td>
<td>Actitud</td>
<td>UTac</td>
<td>12</td>
<td>0,0500</td>
<td>5,0000%</td>
<td>0,3529</td>
<td>35,2941%</td>
</tr>
</tbody>
</table>

**Tabla 216:** Frecuencias y porcentajes en enunciados de la subcategoría (UTac).

Collection: utilización de las tecnologías
Nile: C:\Documents and Settings\jm\entrevista mar\MARC.wma
Time: 0:15:40.0 - 0:16:49.0  (Length: 0:01:08.9)
Episode Transcript: E2-13MDM
Clip Transcript:

(...) a mí con el ordenador se me cansa la vista o directamente me aburre.

Collection: utilización de las tecnologías
Nile: C:\Documents and Settings\jm\entrevista mar\MARC.wma
Time: 0:17:45.3 - 0:18:11.5  (Length: 0:00:26.2)
Episode Transcript: E2-13MDM
Clip Transcript:

P. Del área técnicas de estudios, [vídeos en la plataforma] ¿has visto algo?
R (...) Ahora mismo no me acuerdo, pero creo que sí le he echado un vistazo.

Collection: utilización de las tecnologías
Nile: C:\Documents and Settings\jm\entrevista Jua\JUA.wma
Time: 0:06:57.4 - 0:07:40.6  (Length: 0:00:43.1)
Episode Transcript: E3-13JBS
Clip Transcript:

(...) había otra opción de plantear nosotros preguntas en entrenatest, [recurso de repasos de pruebas objetivas] entonces eso me quitaba muchísimo tiempo y fue por eso por lo que no lo he utilizado.

Collection: utilización de las tecnologías
Nile: C:\Documents and Settings\jm\entrevista Jes\JES.wma
Time: 0:12:12.5 - 0:13:19.7  (Length: 0:01:07.2)
Episode Transcript: E6-13JVS
Clip Transcript:

P. ¿Y este recurso [la plataforma] cómo lo utilizas habitualmente?
R. Los fines de semana principalmente.

Se han relacionado -por similitud conceptual- una serie de comentarios realizados por diversos informantes que, por distintos motivos -pero con una misma orientación-, declaran la escasa predisposición a utilizar determinadas herramientas y recursos didácticos especialmente
relacionados con las NNTT. La falta de tiempo, aducida frecuentemente como argumento constituye, paradójicamente, uno de los puntos fuertes de esta modalidad abierta de formación (García Aretio, 2001; Bartolomé, 2002) ya que tiende a facilitar, precisamente, la interacción de los usuarios en base a la flexibilidad horaria que brindan estos sistemas.

**Utilización de plataformas (UTup).** Síntesis (tabla 217).

<table>
<thead>
<tr>
<th>CodCat</th>
<th>SUBCATEGORÍA</th>
<th>CÓDIGO</th>
<th>n_i</th>
<th>f_i (s/ Total)</th>
<th>p_i (s/ Total)</th>
<th>f_i (s/ Categoría)</th>
<th>p_i (s/ Categoría)</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>UT</td>
<td>Utilización de plataformas</td>
<td>UTup</td>
<td>10</td>
<td>0,0417</td>
<td>4,1667%</td>
<td>0,2941</td>
<td>29,4118%</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Tabla 217: Frecuencias y porcentajes en enunciados de la subcategoría (UTup).

Algunas de las notas que se pueden extraer de los enunciados anteriores, es la escasa o nula organización de tiempo dedicado al estudio con la ayuda de recursos TIC. Estos informantes aducen distintos inconvenientes, tanto instrumentales como operativos, a la hora de utilizar este tipo de herramienta, por lo que parece quedar relegada a una actividad residual,
algo que ya hemos observado en otros apartados de las entrevistas, ratificado, a su vez, por los distintos informantes. No parece haber, pues, una predisposición a la utilización de este tipo de recursos, o se apunta a una forma, un tanto accesoria, en la utilización de los mismos.

Collection: utilización de las tecnologías
Nile: C:\Documents and Settings\jm\entrevista Die\DIE.wma
Time: 0:04:31.8 - 0:05:41.0 (Length: 0:01:09.2)
Episode Transcript: E9-13DLC
Clip Transcript:

P. ¿Cómo preparas esa sesión de un tema concreto?
R. Como hago mucho uso de la plataforma, lo que hago primero es ver el video de la plataforma y luego ya sobre lo que se ha ido diciendo voy tomando apuntes. El tema apuntes, quitando algún esquema de algo que a lo mejor no entienda bien y que lo necesite, no suelo hacer; o sea yo prefiero ir haciéndome un pequeño índice esquematizado para entender bien el desglose del tema, pero luego yo lo que hago es subrayar en el libro con algún rotulador de colores según lo que haya visto en el video.

Collection: utilización de las tecnologías
Nile: C:\Documents and Settings\jm\entrevista Jos\JOS.wma
Time: 0:07:36.0 - 0:08:28.2 (Length: 0:00:52.3)
Episode Transcript: E4-13JLC
Clip Transcript:

P. ¿Crees que la utilizarías más y mejor [la plataforma] si hubieras tenido una preparación previa en tecnología?
R. Sí, pero bueno la plataforma es muy práctica y muy manejable tampoco hace falta un conocimiento muy exhaustivo en informática para manejarla bien y sacarle provecho. Toda ayuda es buena.

Collection: utilización de las tecnologías
Nile: C:\Documents and Settings\jm\entrevista Jos\JOS.wma
Time: 0:13:16.2 - 0:15:24.0 (Length: 0:02:07.8)
Episode Transcript: E4-13JLC
Clip Transcript:

(En relación a la plataforma)

Todo se puede mejorar, pero en general bastante bien. Yo le saco bastante partido a las cosas porque también he sabido organizarme. También es cierto que hay mucha gente que no le da uso a la plataforma, entonces claro, no es lógico juzgar a la plataforma o la herramienta en base a que ahora, a lo mejor pasarías un cuestionario y saldría que es muy negativa o que no sirve para nada. Entonces no sé...

En los casos en los que el uso de la plataforma es frecuente o está integrada en el programa de estudio, se le dan diferentes utilidades, que pueden variar desde la utilización del material de apoyo en forma de introducción (primacía), refuerzo y repasos en ejercicios específicos, hasta aspectos prácticos como ahorro de tiempo en desplazamientos. Si bien en este
caso concreto no se hace una mención explícita a aspectos estrictamente didácticos, sí se aprecia una predisposición por este grupo de informantes, poco habitual, al uso de las TIC. La experiencia previa o entrenamiento en este tipo de recursos, o la accesibilidad a un entorno amigable puede significar, igualmente, un importante acicate a la hora de plantearse aumentar la eficiencia en el estudio por estos medios. Por otro lado la posible bondad-utilidad de este recurso puede estar condicionada -según el último informante- por la propia percepción que se pueda tener de la modalidad de aprendizaje soportado en tecnologías. Así la predisposición a juzgar en clave de utilidad algún recurso, sin previamente haberlo utilizado, podría enmarcarse dentro de una especie de creencias adversas o como una forma, -entiéndase para el caso en particular-, de etiquetamiento o prejuicio64.

Aprendizaje en la escuela (UTae). Síntesis (tabla 218).

<table>
<thead>
<tr>
<th>CodCat</th>
<th>SUBCATEGORÍA</th>
<th>CÓDIGO</th>
<th>( n_i )</th>
<th>( f_i / \text{s/ Total} )</th>
<th>( p_i / \text{s/ Categoría} )</th>
<th>( f_i / \text{s/ Categoría} )</th>
<th>( p_i / \text{s/ Categoría} )</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>UT</td>
<td>Aprendizaje en la escuela</td>
<td>UTae</td>
<td>8</td>
<td>0,0333</td>
<td>3,3333%</td>
<td>0,2353</td>
<td>23,5294%</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Tabla 218: Frecuencias y porcentajes en enunciados de la subcategoría (UTae).

P. ¿Durante esa etapa tuviste contacto con ordenadores?
R. Muy poco. Lo cierto es que en el colegio, quizá por tema de presupuesto, no se gastaban mucho en ordenadores, excursiones ni nada de eso. Visitar museos y eso sí; pero comparado con otros amigos que iban a otros colegios pues, bueno, yo di informática un año y nos llevaron al laboratorio de informática un par de veces o tres.

P. ¿Del instituto recuerdas haber trabajado en nuevas tecnologías, es decir, trabajar con ordenadores en clase, algún profesor tenía empeño en enseñaros con estas tecnologías?
R. Yo, sí recuerdo en bachillerato los dos años que tuve, que nos daban nociones básicas de informática, pues Office, nada de internet y en la universidad me saqué un curso de Excel.

---

64 Allport, (1979, 7) en su libro “The Nature of Prejudice” definió el prejuicio como: “una actitud suspicaz u hostil hacia una persona que pertenece a un grupo, por el simple hecho de pertenecer a dicho grupo, y a la que, a partir de esta pertenencia, se le presumen las mismas cualidades negativas que se adscriben a todo el grupo”
De lo que exponen estos informantes se puede inferir que la utilización de las NNTT en general y de la informática en particular, ocupa un lugar episódico e incidental en las actividades escolares. Este papel residual que se le confiere a las TIC, contrasta con la inquietud cultural que se desprende de las visitas a museos u otras actividades extraescolares en ese mismo sentido, en tanto que parece ignorarse un tipo de cultura tecnológica consolidada y en expansión. Cuando esta tecnología se utiliza, se hace de forma tardía, limitada y ceñida a algún tipo de aprendizaje ocasional, desvinculado de algún programa formativo complementario o integrado en el curriculum.
R. Cuando era la clase de tecnología se tocaba la parte de informática de Word y del Excel y de toda esa parte de la informática. Pues bajábamos a la clase a la hora de tecnología, se bajaba a clase de informática con los ordenadores y ahí estabas con la mecanografía y esas cosas; pero no te dejaban usarlo como extra, por decirlo así.

La percepción de los distintos informantes sobre la utilización de las NNTT en el contexto escolar denota un dudoso crédito, -cuando no un marcado escepticismo- respecto de la utilidad de la tecnología, al menos desde la perspectiva en la que esta se enfoca y canaliza desde la escuela. Si consideramos las posibilidades de transferencia que supone muchas de las creencias que se forman durante el periodo escolar respecto del objeto de aprendizaje -su utilidad en función de criterios preestablecidos-, vinculados, generalmente, al peso que se le da a cada materia por parte de los profesores, cabría suponer que la forma en la que afrontan y evalúan estas herramientas sea, desde la perspectiva actual, muy similar a la percepción que tuvieron en aquel contexto.

**Estudios a distancia vs. presencial (UTdp).** Síntesis (tabla 219).

<table>
<thead>
<tr>
<th>CodCat</th>
<th>SUBCATEGORÍA</th>
<th>CÓDIGO</th>
<th>(n_i)</th>
<th>(f_i) (s/ Total)</th>
<th>(p_i) (s/ Total)</th>
<th>(f_i) (s/ Categoría)</th>
<th>(p_i) (s/ Categoría)</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>UT</td>
<td>Estudios a distancia vs. presencial</td>
<td>UTdp</td>
<td>2</td>
<td>0,0083</td>
<td>0,8333%</td>
<td>0,0588</td>
<td>5,8824%</td>
</tr>
</tbody>
</table>

**Tabla 219:** Frecuencias y porcentajes en enunciados de la subcategoría (UTdp).

Collection: utilización de las tecnologías  
File: C:\Documents and Settings\jm entrevista Jes\JES.wma  
Time: 0:02:55.7 - 0:03:23.4  (Length: 0:00:27.7)  
Episode Transcript: E8-13JTS  
Clip Transcript:

P. Una opinión que tengas de la formación a distancia.
R. Nunca he dado un curso, pero sé que si fuera a distancia no sería capaz de hacerlo.
P. ¿Por qué?
R. Porque no, a mí me gusta ir a clase, y enterarme de las cosas, y si tengo alguna duda, poder preguntar, y tener al profesor... No me gusta.

Collection: utilización de las tecnologías  
File: C:\Documents and Settings\jm entrevista dav\DAV.wma  
Time: 0:17:49.2 - 0:19:05.3  (Length: 0:01:16.1)  
Episode Transcript: E 5-13 DSB  
Clip Transcript:

(...) hice un curso de Excel no fue presencial fue uno de los pocos que hice.

El sistema de formación tradicional condiciona y delimita otras posibilidades de aprendizaje. La utilización de otros modelos, particularmente basados en TIC, no parece ofrecer
las suficientes garantías de aprendizaje, aun sin existir una experiencia previa como es el caso del primer informante. Las posibilidades de aprendizaje autónomo que se le suponen a los modelos e-learning o la versión más amigable b-learning se encuentran, así, con una barrera que podría atribuirse a la escasa o nula preparación previa en el sistema reglado de enseñanza. Este informante es relativamente joven (22 años) para mostrar una actitud tan refractaria a un sistema que desconoce y al que no parece dispuesto a darle (o a darse) una oportunidad.

6.17 CATEGORÍA: REALIZACIÓN DE SESIONES DE ESTUDIO (RS)

6.17.1 Definición conceptual. Síntesis (tabla 220, tabla 221 y gráfico 68).

<table>
<thead>
<tr>
<th>CONCEPTOS GENERALES</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Realización de sesiones de estudio (RS)</td>
</tr>
<tr>
<td>Formas de afrontamiento, estrategias y organización de las sesiones de estudio.</td>
</tr>
<tr>
<td>Estrategias de estudio (RSsa)</td>
</tr>
<tr>
<td>Conocimiento y aplicación -o ausencia- de distintas estrategias en las sesiones de estudio. Modelos aprendidos o desarrollados personalmente.</td>
</tr>
<tr>
<td>Organización, horas de estudio (RSoh)</td>
</tr>
<tr>
<td>Tiempo real dedicado al estudio sistemáticamente, excluidas las horas de permanencia en clase o en un entorno b-learning.</td>
</tr>
<tr>
<td>Sistemas de autoevaluación (RSee)</td>
</tr>
<tr>
<td>Control del proceso de aprendizaje por parte del propio alumno como competencias de autorregulación.</td>
</tr>
</tbody>
</table>

| Tabla 220: Definición conceptual utilizado en el análisis de la categoría (RS) y subcategorías. |

<table>
<thead>
<tr>
<th>CATEGORÍA</th>
<th>CodCat</th>
<th>ni</th>
<th>fi</th>
<th>pi</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>REALIZACIÓN DE SESIONES DE ESTUDIO</td>
<td>RS</td>
<td>39</td>
<td>0,1625</td>
<td>16,2500%</td>
</tr>
<tr>
<td>Estrategias de estudio</td>
<td>RSsa</td>
<td>25</td>
<td>0,1042</td>
<td>10,4167%</td>
</tr>
<tr>
<td>Organización, horas de estudio</td>
<td>RSoh</td>
<td>10</td>
<td>0,0417</td>
<td>4,1667%</td>
</tr>
<tr>
<td>Sistemas de autoevaluación</td>
<td>RSee</td>
<td>4</td>
<td>0,0167</td>
<td>1,6667%</td>
</tr>
<tr>
<td>Totales</td>
<td>39</td>
<td>0,1625</td>
<td>16,2500%</td>
<td>1,0000</td>
</tr>
</tbody>
</table>

| Tabla 221: Frecuencias y porcentajes categoría y subcategorías “realización de sesiones de estudio”. |
Gráfico 68: Porcentaje de enunciados por subcategorías de (RS).

6.17.2 Breve descripción de los datos obtenidos

El mayor número de enunciados, con una diferencia significativa respecto de las otras dos subcategorías, es el que se refiere a las estrategias de estudio utilizadas (64%) respecto del 26% que se refieren a la organización de las sesiones de estudio referenciadas en horas y, finalmente, con un 10% las formas o dedicación de tiempo a la autoevaluación como una forma más de aprendizaje. La lectura que inicialmente se puede extraer de estos datos es que, en tanto en cuanto los informantes dicen conocer y aplicar con cierta profusión estrategias de estudio, es prácticamente inexistente el control del progreso realizado con dichas estrategias. En la práctica, esto supone realizar sesiones de estudio sin controlar la eficacia, bien traducida, cuantitativamente a rendimiento (grado de cumplimiento del programa) o la eficiencia cualitativa del nivel de conocimientos (profundidad de lo aprendido del programa) en base a un riguroso y planificado sistema de autoevaluación.

6.17.3 Análisis de algunos de los items más representativos

Estrategias de estudio (RS). Síntesis (tabla 222).

<table>
<thead>
<tr>
<th>CodCat</th>
<th>SUBCATEGORÍA</th>
<th>CÓDIGO</th>
<th>n_i</th>
<th>f_i (s/ Total)</th>
<th>p_i (s/ Total)</th>
<th>f_i (s/ Categoría)</th>
<th>p_i (s/ Categoría)</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>RS</td>
<td>Estrategias de estudio</td>
<td>RSes</td>
<td>25</td>
<td>0,1042</td>
<td>10,4167%</td>
<td>0,6410</td>
<td>64,1026%</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Tabla 222: Frecuencias y porcentajes de enunciados de la subcategoría (RS).

Collection: realización de sesiones de estudio
File: C:\Documents and Settings\jm\entrevista car\CAR.wma
Time: 0:11:29.0 - 0:12:10.4 (Length: 0:00:41.4)
Episode Transcript: E1-13CPG
Clip Transcript:

P. ¿No llevas siempre el mismo sistema de estudio?
R. No, no llevo siempre el mismo sistema, me gustaría pero... Porque si estuviese dedicada día y noche en la biblioteca, pues sería como cuando me saqué la carrera, dedicarte a las prácticas y a estudiar.

Uno de los mayores inconvenientes que parecen encontrar las personas adultas que retoman el estudio -indistintamente del nivel académico alcanzado- es la falta de adecuación de estrategias generales a las nuevas circunstancias. La escasa flexibilidad para introducir cambios y la falta de planteamientos del aprendizaje aplicado al contexto diario, posiblemente hace que el adulto no considere formas alternativas de estudio e intente reproducir formatos que aplicó exitosamente en otro momento y circunstancia, como parece ser el caso de esta informante, incapaz de adecuar y/o planificar las sesiones de estudio a sus particulares circunstancias actuales.

Lo que mejor se domina suele resultar más sencillo y a su vez, generalmente por gratificante, es a lo que prioritarimente se le dedica más tiempo y atención. Este proceso no es tan lineal como lo hemos descrito y podría cambiar el orden sin verse alterado el resultado final, ello se debería, precisamente, a la circularidad de este proceso; algo así como: “hago lo que me gusta, porque me gusta lo que hago”. Uno de los inconvenientes que puede tener estos tipos de planteamientos circulares es que si no se arbitra un sistema eficiente de autorregulación se puede terminar con un sobrehaprendizaje de una parte de los contenidos y niveles deficientes del resto. Estos planteamientos, posiblemente, se deban, no tanto al binomio agrado-desagrado en la tarea, (diariamente el adulto realiza, a buen seguro, tareas que no le agradan y/o satisfacen) cuanto al desconocimiento de estrategias de planificación del estudio, tiempos mínimos necesarios en la preparación, organización, estudio sistematizado, memorización y técnicas de autoevaluación del material objeto de aprendizaje, cuyas deficiencias habría que escudriñar en determinados hábitos adquiridos y reforzados en otros contextos.

Collection: realización de sesiones de estudio
Alguna sí, pero he de reconocer que yo soy más de crear mi propio método porque siempre me ha funcionado y el que he empleado y de momento siempre me ha ido bien.

Previsiblemente cuando este informante se refiere al método que siempre le ha funcionado, cabe suponer que está haciendo alusión a que le ha funcionado para superar otro tipo de pruebas (exámenes convencionales) en contextos escolares; estrategias que muy bien podrían no funcionar, particularmente, en un sistema selectivo donde no se trata tanto de aprobar una asignatura cuanto de obtener más puntuación que otros en las mismas circunstancias. Cambiar o modificar estrategias de estudio muy arraigadas puede suponer una dificultad a la hora de afrontar nuevos aprendizajes en contextos diferentes, y serán tanto más reticentes a los cambios cuanto más eficaces se mostraron las distintas estrategias de aprendizaje puestas en juego en cada momento.

No obstante, de los datos obtenidos en alguno de los estudios realizados en la investigación, hemos comprobado que existe un cambio sustancial en la forma en la que se afronta el estudio (orden, método, metas…) por parte de aquellos sujetos que ya se han presentado alguna vez a la oposición. Parece existir un cambio de estrategias en forma de adecuación más eficiente, más estructurada, en la forma de estudiar.
P. ¿Tienes un sistema o método de estudio?
R. No, no tengo un método como tal definido. Sí que suelo, cuando dispongo de equis tiempo y tengo un cierto número de materias que aprender, suelo dividirlo, cuánto tiempo me va a llevar cada materia y es el tiempo que dedico.

La falta de programación en el proceso de estudio sin considerar distintas variables que pueden -de hecho- suelen afectar a la eficacia y eficiencia de cada sesión de estudio. El repaso lineal de los temas según el índice general es, posiblemente, un hábito adquirido tempranamente en la escuela por la propia disposición secuencial del material en los libros y la directividad del profesor que debiera disminuir en la medida que se avanza por el sistema. No siempre existe una escala de prelación o de necesaria interrelación entre los temas, por lo que las sesiones de estudio podrían realizarse siguiendo otros criterios, como facilidad-asequibilidad del tema, conocimiento previo del mismo, interés por los contenidos específicos o tiempo disponible en cada sesión. Con todo, un aspecto que puede agravar esta forma de actuar, es el desconocimiento de aspectos como las posibles transferencias proactivas o retroactivas entre materias. Interferencias que pueden generar confusión entre contenidos similares, cuando no dificultar (interferir) en el propio aprendizaje.

Collection: realización de sesiones de estudio
File:C:\Documents and Settings\jm\entrevista Die\DIE.wma
Time: 0:00:32.8 - 0:02:25.9 (Length: 0:01:53.1)
Episode Transcript: E9-13DLC
Clip Transcript:

P. ¿Me puedes decir como preparas una sesión de estudio?
R. Separo por módulos; trato de separar el temario con los test por ejemplo, o con los psicotécnicos, o con sesiones de inglés y de ortografía. Siempre empiezo por ortografía porque a mí eso se me da bien, aunque no tengo que dejar de practicarlo y me sirve para ir calentando un poco para hacerme el hábito y luego de ahí pues saco el temario y o bien me leo una parte que no tengo muy clara o que no la tengo fijada y eso es lo que estudio normalmente durante un periodo de dos, tres, cuatro días o una semana o diez días, lo que me lleve fijarlo. No voy saltando de tema en tema, inteto siempre fijar un tema, (...) cuando quiero hacer descansos, entre comillas, en vez de descansar del todo, yo como soy muy volátil, mis descansos son de dos horas, entonces lo que hago es hacer psicotécnicos que te mantienen entretenido y a la vez estás ejercitado.

La programación, que según manifiesta el informante, podría definirse como razonablemente ajustada a las propias necesidades personales, adolece, no obstante, de determinados controles del progreso en el aprendizaje (autoevaluaciones). Por otro lado, el desconocimiento de la necesaria distribución temporal de los repasos, parece ponerse de manifiesto por la forma en la que el informante dice afrontar aquellos que debieran ser, en cualquier caso, más intensos en el aprendizaje inicial y distribuidos temporalmente en repasos de mantenimiento con una intensidad media o, si la dilatación en el tiempo es prolongada,
conocer y aplicar las estrategias propias de reaprendizaje. En ningún caso se alude a la preparación previa de materiales, lo que puede interpretarse, bien como algo asumido por necesario y ya realizado o, contrariamente, algo que se considera innecesario y desligado del propio proceso de estudio.

Esta informante se plantea el caso de la eficiencia en función de efectuar repasos parciales o globales (por epígrafes o todo el tema). Si bien los distintos estilos de aprendizaje condicionan una u otra estrategia al abordar las materias, siendo válidas todas y cada una de ellas, probablemente el desconocimiento de la eficacia del estudio distribuido vs. concentrado le impida obtener mejores resultados con menos esfuerzo, indistintamente del método de estudio que mejor pudiera ajustarse a sus competencias o estilo cognitivo.
Capítulo 6  

Resultados de la investigación

R. El temario son veinticinco temas, en una semana me repaso todo el tema, cuatro temas por día.

Collection: realización de sesiones de estudio
File: C:\Documents and Settings\jm\entrevista Jes\JES.wma
Time: 0:16:27.6 - 0:16:41.6  (Length: 0:00:14.0)
Episode Transcript: E8-13JTS
Clip Transcript:

P. ¿Qué sabes sobre las técnicas de estudio? ¿Te han dado algo en el colegio en alguna ocasión, cómo esquematizar, cómo memorizar?
R. No.

Los informantes anteriores, en general, parecen desconocer determinadas estrategias relacionadas con la curva de aprendizaje y las secuencias temporales para aplicar estas técnicas distribuidas temporalmente en función de la dificultad. Los repasos, el calendario para aplicarlos y los resultados obtenidos (autoevaluación) forman un continuo, donde tiempo-repasos-tipos de repasos-autoevaluación constituyen cíclicamente la base de la progresión en el dominio de la materia. El último informante, directamente, no ha trabajado ningún tipo de estrategia.

Collection: realización de sesiones de estudio
File: C:\Documents and Settings\jm\entrevista Jua\JUA.wma
Time: 0:02:08.6 - 0:02:56.8  (Length: 0:00:48.2)
Episode Transcript: E3-13JBS
Clip Transcript:

(...)

porque ya cuando llegas a una edad tienes unos problemas, tienes una serie de cosas que te rodean y entonces cuesta; pero intento hacer eso, tengo mi habitación en casa, específica para estudiar. Me encierro ahí y me pongo a estudiar y hago lecturas. No soy capaz de ponerme a estudiar e intentar memorizar como si fuera un loro, si no que leo, intento entender lo que estoy leyendo y de esa manera intento asimilarlo y memorizarlo.

Collection: realización de sesiones de estudio
File: C:\Documents and Settings\jm\entrevistas dav\DAV.wma
Time: 0:11:02.1 - 0:11:31.2  (Length: 0:00:29.1)
Episode Transcript: E 5-13 DSB
Clip Transcript:

(...)

porque tengo un hábito de estudio es fuera de mi casa, yo necesito salir como si fuera un trabajo, vamos, y meterme en la biblioteca.

Collection: realización de sesiones de estudio
File: C:\Documents and Settings\jm\entrevista lui\LUI.wma
Time: 0:12:10.9 - 0:13:00.5  (Length: 0:00:49.5)
Episode Transcript: E7-13LFS
Clip Transcript:

(...)

yo personalmente en una biblioteca pública no puedo estudiar porque va mucha gente que también va allí como si fuese un sitio para quedar con alguien y dialogar. Yo donde mejor estudio es en mi casa, donde he estudiado toda la
vida, en el mismo sitio. Es mi habitáculo de estudio. Siempre he estudiado ahí y es donde más cómodo me siento.

La mayoría de los informantes -y así lo confirma el perfil del Inventario de Hábitos de Estudio (IHE) aplicado- es que las condiciones ambientales de estudio se califican, con diferencia respecto de las otras escalas que componen dicho cuestionario, muy satisfactorias, indistintamente del lugar en el que se estudia habitualmente. No obstante parecen desconocer determinadas estrategias de entrenamiento previo a la realización de las pruebas a las que han de someterse de forma real. La experiencia confortablemente ambiental y el entorno controlado en el que se suele estudiar, es bien diferente al contexto en el que se han de realizar los exámenes (generalmente grandes salas, espacio de trabajo limitado, presión, tensión…). Esta experiencia -que constituiría el contexto de reproducción- suele ser uno de los motivos de bloqueos y por los que en el día del examen disminuye, generalmente, el rendimiento. Esto puede ser debido a la escasa o nula familiaridad que se tiene con el lugar donde se realizará la prueba; de ahí la conveniencia -algo que ni se plantean como parte del entrenamiento- de visitar o realizar las pruebas frecuentemente en sitios parecidos a los que tendrá lugar, finalmente, el examen.

Organización de horas de estudio (RSoh). Síntesis (tabla 223).

<table>
<thead>
<tr>
<th>CodCat</th>
<th>SUBCATEGORÍA</th>
<th>CÓDIGO</th>
<th>( n_i )</th>
<th>( f_i ) (s/ Total)</th>
<th>( p_i ) (s/ Categoría)</th>
<th>( f_i ) (s/ Total)</th>
<th>( p_i ) (s/ Categoría)</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>RS</td>
<td>Organización, horas de estudio</td>
<td>RSoh</td>
<td>10</td>
<td>0,0417</td>
<td>4,1667%</td>
<td>0,2564</td>
<td>25,6410%</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Tabla 223: Frecuencias y porcentajes de enunciados de la subcategoría (RSoh).

Collection: Realización de sesiones de estudio
File: C:\Documents and Settings\jm\entrevista car\CAR.wma
Time: 0:04:40.6 - 0:05:04.4 (Length: 0:00:23.9)
Episode Transcript: E1-13CPG1
Clip Transcript:

P. ¿Cuántas horas puedes dedicarle al estudio habitualmente?
R. (…) sobre todo los fines de semana que es cuando tengo un poco más de tiempo libre, porque entre semana lo tengo un poco justo.

Collection: Realización de sesiones de estudio
File:C:\Documents and Settings\jm\entrevista mar\MAR.wma
Time: 0:05:22.2 - 0:07:31.9 (Length: 0:02:09.6)
Episode Transcript: E2-13MDM
Clip Transcript:

Yo estudio al día más o menos como unas tres horas y media o cuatro. Yo sé que cuatro horas de seguido no se puede estudiar, mayormente porque a la hora y media o dos horas el cerebro deja de funcionar (sic), entonces cada hora, hora y cuarto hago un descanso de 5 minutos o 10 (…). Luego cuando
vuelvo a ponerme a estudiar me siento mejor y estoy más descansado y me entran mejor las cosas. Entonces yo me siento 3-4 horas. Depende del día, si estoy cansado bastante o no.

De los enunciados facilitados por los distintos informantes se puede intuir que se da un escaso nivel de programación en cuanto a horarios previstos dedicados al estudio, algo que se viene repetiendo en, prácticamente, todas las entrevistas. Lo más significativo puede ser el aspecto residual que se le confiere al estudio en función de otras tareas prioritarias. La importancia de la relación entre las horas dedicadas al estudio y el rendimiento (Rosário, Núñez, González-Pienda, Almeida, Soares y Rubio, 2005), suele ser un predictor altamente fiable del propio estilo de aprendizaje (superficial o profundo) o la forma de afrontamiento del mismo (autorregulación-dependencia).

**Sistemas de evaluación (RSsa).** Síntesis (tabla 224).

<table>
<thead>
<tr>
<th>CodCat</th>
<th>SUBCATEGORÍA</th>
<th>CÓDIGO</th>
<th>n_i</th>
<th>f_i</th>
<th>p_i</th>
<th>f_i</th>
<th>p_i</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>RS</td>
<td>Sistemas de autoevaluación</td>
<td>RSsa</td>
<td>4</td>
<td>0,0167</td>
<td>1,6667%</td>
<td>0,1026</td>
<td>10,2564%</td>
</tr>
</tbody>
</table>

**Tabla 224:** Frecuencias y porcentajes de enunciados de la subcategoría (RSsa).

**Collection:** realización de sesiones de estudio  
**File:** C:\Documents and Settings\jm\entrevista car\CAR.wma  
**Time:** 0:08:11.8 - 0:08:30.5  (Length: 0:00:18.7)  
**Episode Transcript:** E1-13CPG2  
**Clip Transcript:**

P. ¿Realizas algún tipo de autoevaluación por tu parte, al margen de las que se pueden realizar en clase?
R. No. (...) me hago mis esquemas pero luego no me hago como un examen, luego hago los tipo test y me pongo cuántos he fallado, cuántos he hecho y esos los suelo repetir al cabo del tiempo.

Estrategias de memorización de preguntas para examen por repetición. No se utiliza ninguna autoevaluación, excepto la referencia restringida -por falta de respuestas razonadas- de los fállos cometidos en los propios tests de examen. La evaluación no tiene significado en el proceso de aprendizaje personal, ni parece guardar relación con el nivel de conocimientos adquiridos más allá de los resultados obtenidos en los sistemas previstos de heteroevaluación.

**Collection:** realización de sesiones de estudio  
**File:** C:\Documents and Settings\jm\entrevista jes\JES.wma  
**Time:** 0:06:18.8 - 0:06:48.5  (Length: 0:00:29.7)  
**Episode Transcript:** E6-13JVS  
**Clip Transcript:**
P. ¿Te haces evaluaciones previas, posteriores? ¿Cómo sabes qué conocimientos tienes?
R. Pues tengo el tema en mi escritorio, y tengo los epígrafes, cada vez que hago un epígrafe, corregirlo, ver que no me ha faltado nada, mirar detalles, y si en un caso me he equivocado en algo, apuntarlo para posteriormente una vez acabado el tema, repasar esa parte.
P. ¿Haces eso verbal, o escrito?
R. Todo verbal.

El realizar repasos con la intención de cubrir posibles lagunas de contenidos y someterlo a futuros repasos de afianzamiento, son técnicas que adolecen de una aproximación real al formato de examen al que han de someterse finalmente. Existe una diferencia significativa entre realizar una prueba de evaluación verbalmente y una prueba por escrito, y dentro de esta última categoría, desarrollar un tema o contestar a una prueba objetiva, por lo que si el entrenamiento no se realiza de la forma más aproximada al formato de examen, disminuye sensiblemente la posibilidad de éxito, entre otras cuestiones, por la falta de control de tiempo en la ejecución. Si el examen es verbal, los repasos silentes obran de similar forma, ya que existe una importante diferencia entre la lectura interiorizada y la lectura o verbalización en voz alta.

Collection: realización de sesiones de estudio
File: C:\Documents and Settings\jm\entrevista lui\LUI.wma
Time: 0:09:31.2 - 0:10:09.4 (Length: 0:00:38.3)
Episode Transcript: E7-13LFS
Clip Transcript:

P. ¿Te haces evaluaciones temporales? Cuando terminas con un tema ¿Cómo sabes que conocimientos tienes sobre eso, esperas a que te lo digan o lo haces por tu cuenta?
R. Me autoevalúo, me hago exámenes, intento conseguir exámenes de diversas procedencias para saber más o menos el nivel con respecto a un sitio o a otro y por ejemplo si algún amigo se está preparando igual que tú, hacerse preguntas, un día quedan y comentar sobre un tema; qué piensas tú sobre una cosa y otra y así sacar conclusiones.

Collection: realización de sesiones de estudio
File: C:\Documents and Settings\jm\entrevista Jes\JES.wma
Time: 0:16:41.6 - 0:19:27.1 (Length: 0:02:45.5)
Episode Transcript: E8-13JTS
Clip Transcript:

P. ¿Autoevalúas de vez en cuando tus conocimientos o simplemente esperas a que te evalúen aquí en el centro?
R. No, yo tengo todos los tests que se dan aquí los tengo en blanco en casa guardados, tengo un archivador, con cada tema tiene sus tests y cuando estudio un tema los hago todos y más o menos veo donde flojeo un poquito más.
El concepto de autoevaluación para uno de estos informantes consiste en comparar exámenes de distinta procedencia (sin considerar el riesgo de fiabilidad -actualización de contenidos- que ello conlleva). El procedimiento de evaluar conocimientos por este sistema no difiere del sistema acumulativo de información indiscriminada y sin involucración personal. Este sistema constituye una variante de heteroevaluación por un sistema grosero de aproximación. En ambos casos se excluye del aprendizaje la posibilidad de plantearse personalmente preguntas sobre los contenidos objeto de dicho aprendizaje, al utilizar básicamente pruebas ya diseñadas y sobre las que no existe la posibilidad de variación en el orden de los ítems y de las respuestas. Esta estrategia de evaluación, podría muy bien definirse como una metodología de aprendizaje monologuista y asentada, tal cual la describe Sanz (2006), en el género -aparentemente arcaico- de los catecismos.

P. ¿Qué opinas sobre la práctica habitual de los exámenes?
R. Es un método de evaluación para ver que tal estamos, me parecen bien, para guiarnos cómo vamos, si hay que mejorar. Sí es una referencia.

La asunción de los exámenes, como única o principal referencia de aprendizaje, goza de un importante -y paradójico- crédito entre los estudiantes. Crédito entendido no necesariamente como certeza, prestigio, solvencia o garantía, si no más bien en el sentido que académicamente entendemos por valoración de una materia y lo que de ello formalmente se deriva: en definitiva aprobar. Y paradójico por el rechazo que, generalmente, suscita cualquier tipo de prueba evaluativa, indistintamente de la semántica con la que esta se adorne. La creencia de que el examen es un recurso técnico-recopilatorio de conocimientos externamente tasado, libera de determinadas responsabilidades que sobre el propio aprendizaje debería arrogarse el alumno, en general, y en el caso del alumno adulto en particular.

**6.18 CATEGORÍA: TRANSFERENCIAS DE HÁBITOS ESCOLARES (TH)**

**6.18.1 Definición conceptual.** Síntesis (tabla 225, tabla 226 y gráfico 69).
Comportamientos, creencias, estilos de afrontamiento y/o conductas similares a las que se correspondieran con formas de estudio habituales durante la etapa escolar obligatoria.

Recuerdo de la etapa escolar (THre)
Ideas, creencias y recuerdos que se conservan del periodo de escolarización obligatorio y que, de alguna manera, influyen en las actitudes presentes respecto del estudio.

Comportamiento y actitud en clase (THca)
Actitudes, comportamiento y/o conductas observadas durante el desarrollo de las clases que se perciban como más propias de otro contexto de aprendizaje distinto al actual.

**Tabla 225:** Descripción de conceptos generales para el análisis de categorías (TH) y subcategorías.

| CATEGORÍA                      | CodCat | n₁  | f₁   | p₁   | CodCat | SUBCATEGORIA | Código | n₁  | f₁   | p₁   | f₁   | p₁   |
|--------------------------------|--------|-----|------|------|--------|--------------|--------|-----|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| TRANSFERENCIAS DE HÁBITOS ESCOLARES | TH     | 50  | 0,2083 | 20,8333% | TH     | Afrontamiento de estudio | THae | 23  | 0,0958 | 9,5833% | 0,4600 | 46,000% |
|                                 |        |     |       |      | TH     | Recuerdo de la etapa escolar | THre | 17  | 0,0708 | 7,0833% | 0,3400 | 34,000% |
|                                 |        |     |       |      | TH     | Comportamiento y actitud en clase | THca | 10  | 0,0417 | 4,1667% | 0,2000 | 20,000% |

Totales | 50  | 0,2083 | 20,8333% | 1,0000 | 100,000% |

**Tabla 226:** Frecuencias de enunciados por categorías y subcategorías “transferencias hábitos escolares”.

**Gráfico 69:** Porcentaje de enunciados por subcategorías de (TH).

6.18.2 Breve descripción de los datos obtenidos

Los datos obtenidos indican que existe una sensible diferencia en las frecuencias de las distintas subcategorías. La forma en la que se afronta el estudio, con un 46% de enunciados, parece como una de las principales actividades realizadas por los informadores y que suscita una mayor inquietud en la forma en la que dicho afrontamiento (planificación, método de estudio…) suele realizarse. La subcategoría que se refiere al recuerdo que se guarda de la etapa escolar, representa un 34% de los enunciados realizados en ese sentido durante las entrevistas, en tanto que en último lugar, las frecuencias de respuestas que aluden al comportamiento del
Capítulo 6

Resultados de la investigación

La falta de estrategias de afrontamiento de estudio conlleva un sistema basado en la escasa programación, (para el caso de los repasos previos a una sesión de clase, a veces sí, a veces no, inten to leerlo…) pese a que, como los propios informantes manifiestan, la experiencia de los resultados de dicha clase sean más efectivos si previamente se ha preparado el tema. Probablemente el desconocimiento de estrategias eficaces y sencillas como el de la

adulto en clase suponen un 20% del total de los enunciados. En síntesis, de esta escala de prelación se infiere que las actitudes (conductas inmaduras en clase) se asumen con cierta normalidad en tanto que parecen formar parte de un contexto con el que el alumno está o ha estado familiarizado por sus experiencias escolares constituyendo, en última instancia su principal preocupación la forma en la que ha de afrontar -de hecho afronta- el proceso de aprendizaje durante esta nueva etapa de formación.

6.18.3 Análisis de algunos de los ítems más representativos

Afrontamiento de estudio (THae). Síntesis (tabla 227).

<table>
<thead>
<tr>
<th>SUBCATEGORÍA</th>
<th>CÓDIGO</th>
<th>n_i</th>
<th>f_i (s/ Total)</th>
<th>p_i (s/ Total)</th>
<th>f_i (s/ Categoría)</th>
<th>p_i (s/ Categoría)</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Afrontamiento de estudio</td>
<td>THae</td>
<td>23</td>
<td>0,0958</td>
<td>9,5833%</td>
<td>0,4600</td>
<td>46,0000%</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Tabla 227: Frecuencias y porcentajes de la subcategoría (THae).

Collection: transferencias de hábitos escolares
File: C:\Documents and Settings\jm\entrevista car\CAR.wma
Time: 0:10:24.5 - 0:11:29.0 (Length: 0:01:04.5)
Episode Transcript: E1-13CPG
Clip Transcript:

P. ¿Cuándo llegas a clase has leído el tema previamente, trae preguntas preparadas para el profesor?
R. Hay veces que sí y hay veces que no, va dependiendo de la semana de cómo ha sido de tiempo. Suele ocurrir que las veces que me he leído el tema luego en clase es más fácil, lo he comprendido mejor.

Collection: transferencias de hábitos escolares
File: C:\Documents and Settings\jm\entrevista lui\LUI.wma
Time: 0:08:00.4 - 0:08:29.0 (Length: 0:00:28.6)
Episode Transcript: E7-13LFS
Clip Transcript:

P. Cuando vienes a clase, ¿has leído previamente el tema, has preparado preguntas?
R. Antes de venir a clase, sí el tema que se va a dar, inten to leerlo para sacar conclusiones; las ideas que tienes claras las afianzas y las dudas que tienes intentar solucionarlas.
Capítulo 6  

Resultados de la investigación

sinopsis que proporciona la lectura previa del tema a tratar en clase e inmediatamente la organización del material después de la finalización de la misma, hacen del estudio una tarea innecesariamente ardua. Los principios de primacía y recencia, igualmente, no suelen ser utilizados -por desconocimiento la mayoría de las veces- por los propios docentes que no inciden, consecuentemente, en la importancia didáctica de dichos principios. Esta circunstancia, probablemente, el propio alumno la pueda juzgar, en el caso de conocieraquellos, irrelevante para la eficacia del estudio.

Collection: transferencias de hábitos escolares  
File: C:\Documents and Settings\jm\entrevista Die\DIE.wma  
Time: 0:05:41.0 - 0:06:12.7   (Length: 0:00:31.7)  
Episode Transcript: E9-13DLC  
Clip Transcript:

P. ¿Aprendiste en la escuela a hacer esquemas? ¿Te enseñaron algunas técnicas de estudio?
R. No, eran esquemas pues muy básicos, porque de hecho el profesor que tuve de pequeño nos los daba ya hecho los esquemas. Los mapas conceptuales, que él los llamaba así.

Collection: transferencias de hábitos escolares  
File: C:\Documents and Settings\jm\entrevistas Jua\JUA.wma  
Time: 0:10:24.3 - 0:11:36.4   (Length:0:01:12.1)  
Episode Transcript: E3-13JBS  
Clip Transcript:

(...) yo al principio lo intentaba afrontar como cuando obtuve el bachillerato. como lo saqué con muy buenas notas y yo decía: “bueno pues esto será cuestión de coger un tema, yo me lo estudio, me lo memorizo y se acabó”; y claro te das cuenta de que algo estás haciendo mal porque estudias un tema y a las dos semanas no me acuerdo de nada.

Facilitar esquemas y/o restímenos o indicar que partes del texto se han de subrayar es una práctica habitual para muchos profesores. Esta práctica, implicitamente, coarta varios principios de aprendizaje básicos y muy particularmente el de la adquisición paulatina de autonomía intelectual por parte del alumno. Esta falta de autonomía eclosiona, generalmente, cuando el alumno ha de enfrentarse al estudio de forma particular, sin guías o expertos. Desde esta perspectiva cabe considerar que la validez de la materia -lo que merece la pena aprender de ella- se encuentra entonces en los apuntes e indicaciones de los profesores.

Probablemente en la voluntad de facilitar una tarea -o más bien de cumplir indefectiblemente con los objetivos y los contenidos mínimos curriculares- se malogren las distintas formas o estilos de aprendizaje que potencialmente tiene cada alumno. Esto, cuando no se genera una confusión que perdurará en el tiempo y desaprovechará oportunidades de
aprendizaje significativo como los que facilitan, por ejemplo, los mapas conceptuales (Novak 1995, 2002) y que para el informante suponen una forma más de aprendizaje receptivo, memorístico, reproductivo y carente de significado relacional.

Collection: transferencias de hábitos escolares
File: C:\Documents and Settings\jm\entervistas dav\DAV.wma
Time: 0:05:42.5 - 0:06:16.1 (Length: 0:00:33.7)
Episode Transcript: E5-13DSB
Clip Transcript:

P. Tú eres consciente de que hay que estudiar cada cierto tiempo y con ciertas pautas...
R. Pues no. La verdad es que cuando empecé la oposición, yo vi que iba dando resultado lo que yo invertía [tiempo., estrategias...] que iba ganando cada vez más nivel, y seguí con el mismo ritmo, las mismas pautas.

Collection: transferencias de hábitos escolares
File: C:\Documents and Settings\jm\entrevista Jes\JES.wma
Time: 0:02:51.9 - 0:03:35.0 (Length:0:00:43.1)
Episode Transcript: E6-13JVS
Clip Transcript:

(….) yo estoy tan acostumbrado cuando estudiaba filosofía, a estudiar los temas de memoria, pues los temas de policía, pues básicamente, tres cuartas partes de lo mismo, aprendo razonándolos, evidentemente, pero me los aprendo de memoria, y una vez hagan la pregunta, pues eso lo recuerdo y sé lo que es, y a insertarlo.

El aprendizaje por ensayo y error, por aproximación o memorístico forman parte de un mismo procedimiento derivado de aprendizajes previos y que, en su momento, se vieron reforzados por la inmediatez positiva de los resultados y sirvieron para superar reiteradamente algún tipo de pruebas, -generalmente exámenes-, por lo que es muy probable que estas mismas pautas emerjan ante situaciones similares a las vividas experiencialmente en otros contextos.

Collection: transferencias de hábitos escolares
File: C:\Documents and Settings\jm\entrevista mar\MAR.wma
Time: 0:05:22.2 - 0:07:31.9 (Length: 0:02:09.6)
Episode Transcript: E2-13MDM
Clip Transcript:

(….) pero que sea a bolígrafo yo me tengo que escribir el temario entero resumido porque si no yo no me concentro, tiene que ser mi letra. (…), apuntes a mano, esquemas a mano.

Collection: transferencias de hábitos escolares
File: C:\Documents and Settings\jm\entrevista Jua\JUA.wma
Time: 0:07:40.6 - 0:08:03.0 (Length: 0:00:22.4)
Episode Transcript: E3-13JBS
Clip Transcript:
P. El recurso que llamamos entrenatest sabes que es una herramienta que sirve para elaborar preguntas y después preparar exámenes. ¿Has llegado a trabajar con ello?

R. No, no me he encontrado yo tan valiente, tan capacitado.

La resistencia a cambiar procedimientos o formas de preparar los materiales para su estudio, suele estar, igualmente, relacionado con aprendizajes previos. En principio, determinadas formas de tratar los esquemas o materiales no tiene más trascendencia que la propia utilidad (facilitar el aprendizaje) que personalmente se le confiera. La escasa flexibilidad para adaptarse -como es el caso- a cualquier recurso tecnológico se manifiesta a través de una actitud refractaria que sugiere un sistema de creencias por el que solo hay una forma correcta de hacer algo, y que además, ya se conoce.

Collection: transferencias de hábitos escolares
File: C:\Documents and Settings\jm\entrevista mar\MAR.wma
Time: 0:00:00.0 - 0:13:10.9  (Length: 0:13:10.9)
Episode Transcript: E2-13MDM
Clip Transcript:

(...) retomar libros, siéntate en un escritorio y ponte a estudiar, lo veo con más dificultad que una persona que es más joven y viene de estudiar anteriormente lo va a coger no con más ganas sino que no va a perder el hábito de estudiar que una persona que a lo mejor deja 3, 4 o 5 años de estudiar y tiene que volver a retomarlo.

Collection: transferencias de hábitos escolares
File: C:\Documents and Settings\jm\entrevista Jes\JES.wma
Time: 0:10:28.5 - 0:12:07.6  (Length: 0:01:39.1)
Episode Transcript: E8-13JTS
Clip Transcript:

Que me he desacostumbrado, yo antes en la ESO era una máquina, no es por tirarme flores, pero a lo mejor me leía las cosas tres o cuatro veces y ya lo tenía metido en la cabeza, y ahora no hay manera. Me he desacostumbrado.

La falta de estrategias en el afrontamiento del trabajo intelectual supone intentar poner en práctica el mismo procedimiento de estudio que en tiempos pasados en contextos diferentes. Probablemente el éxito derivado de la inmediatez temporal entre la preparación de material de examen y el propio examen, hace suponer a estos informantes que lo aprendido, la cadencia temporal y los resultados obtenidos eran suficientes y adecuados al esfuerzo previamente realizado y que, además, todos estos elementos formaban parte de una misma lógica secuencialmente organizada. Repetir el modelo cuando el tipo de pruebas, la dificultad o las circunstancias personales actuales han cambiado sensiblemente, implica un alto grado de desorientación inicial y un proceso de adecuación que, embrionariamente, si no se resuelve pronto y favorablemente, conllevará una elevada probabilidad de abandono.
P. Describeme, por favor, cómo preparas una sesión de estudios.
R. (...) no me pongo a estudiar a lo loco, cuando decido que tengo que ponerme a estudiar (...) porque veo que se acercan los exámenes.

Los exámenes siguen marcando las pautas temporales de funcionamiento a la hora de diseñar los planes o programas de trabajo realizando, generalmente, un estudio concentrado e intensivo vs. estudio distribuido temporalmente y cuya mayor eficiencia está ampliamente constatada (Maddox, 1979; Hernández Pina y Mondejar, 1987; Salas Parrilla, 1993; Jiménez Ortega y Alonso, 1997). El adulto sigue evaluando los temas en función de la importancia que se le otorga a cada uno respecto de la posibilidad de que sean objeto de examen. Los conocimientos desde esta perspectiva son selectivos no tanto porque sean importantes por su practicidad o aplicación personal cuanto por el propio fin de superar el propio examen, lo que supone, en la práctica, una prolongación del sistema utilitario del que parece impregnarse cualquier tramo y/o modalidad formativa.
(…). Un examen por ejemplo en un instituto o en una universidad pues el profesor si evidentemente tiene 100 alumnos es una manera de control de quien está trabajando y quién no; pero en otras facetas en círculos más cerrados de alumnos y de profesores creo que el examen es algo poco significativo porque el que trabaja se ve en su trabajo diario, en la clase.

La falta de autoevaluación alimenta la creencia de que estudiar no es tanto cuestión de grado cuantos de aproximación a las cuestiones planteadas en el examen. Hacer referencia a estudiar más -caso del primer informante- vs. estudiar mejor; dar más de sí mismo sin saber los parámetros en los que se mueve (estrategias de estudio, autoevaluación…), no deja de ser un ejercicio voluntarista, tentativamente más orientado a buscar eficacia en los resultados finales que eficiencia en la preparación previa. El segundo informante, confiere a este tipo de pruebas un sistema de control, igualmente heterónomo, ligado a la cantidad de sujetos, en cualquier caso, necesariamente controlables. En última instancia, independientemente de la cantidad de sujetos evaluables, el profesor generalmente evalúa, tanto por aspectos formalmente establecidos (contenidos) cuanto por otros aspectos no explicitados directamente y que han sido objeto de múltiples estudios (Child, 1984) por la subjetividad implícita que conlleva, como el tipo de examen, la legibilidad del escrito, la redacción -independientemente de los contenidos-, distribución formal del texto, el orden de corrección, la fatiga, etcétera, factores que no pocas veces pasan desapercibidos, y que a buen seguro, pondría en duda el propio evaluador.

El adulto acepta la evaluación con el mismo acríticismo que lo hacía en el instituto y cuya necesidad, como manifiesta este informante, forma parte de una serie de creencias enraizadas en una práctica en la que se dan por supuesto correlaciones inexistentes. El más relevante suele ser aquel que presupone la linealidad enseñanza-aprendizaje. La prueba más obvia de la falacia de este principio son los propios exámenes, toda vez que pretenden verificar, con cierta regularidad, el desfase entre los términos de tal binomio. Desde esta perspectiva, no parece existir, pues, la certeza de que esta trasferencia ocurra, responsabilizando, en última instancia del desfase (deficiencia) entre lo enseñado y lo aprendido al propio alumno.

**Recuerdo de la etapa escolar** (THre). Síntesis (tabla 228).

<table>
<thead>
<tr>
<th>CodCat</th>
<th>SUBCATEGORÍA</th>
<th>CÓDIGO</th>
<th>(n_i)</th>
<th>(f_i) (s/ Total)</th>
<th>(p_i) (s/ Total)</th>
<th>(f_i) (s/ Categoría)</th>
<th>(p_i) (s/ Categoría)</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>TH</td>
<td>Recuerdo de la etapa escolar</td>
<td>THre</td>
<td>17</td>
<td>0,0708</td>
<td>7,0833%</td>
<td>0,3400</td>
<td>34,0000%</td>
</tr>
</tbody>
</table>

**Tabla 228**: Frecuencias y porcentajes de la subcategoría (THre).
Capítulo 6  Resultados de la investigación

La satisfacción durante esta etapa suele estar especialmente ligada, más a la relación entre iguales que a los contenidos o las materias de estudio. Las teorías de afiliación o del apego (Woods, 1990; Cassidy, 1999; Delgado y otros, 2011) podría justificar de alguna manera esta actitud más afectiva que cognitiva. El aspecto afectivo se manifiesta, igualmente, en la relación con los profesores a los que puede ver más como consejeros y amigos (padres contextualmente sustitutos) que como expertos en una materia. Las actitudes proteccionistas, a su vez, pueden coartar la autonomía del alumno, buscando en el futuro, en otros contextos similares estas posiciones idealizadas de relaciones afectivas-dependientes.


. P. ¿Podrías evaluar la satisfacción que guardas de tu etapa escolar? ¿Cómo recuerdas la escuela?
R. (...) me gustaría volver muchas veces a cuando estaba en clase, o sea es verdad que no era una persona (...) que no estuviera a gusto en clase con sus compañeros, yo iba, aparte de estudiar, me lo pasaba bien con mis amigos, con mis compañeros.
[Los profesores] eran muchas veces como si fueran nuestros padres porque te decían M. estudio, haz esto. ¿Qué tal te va todo? La verdad que una experiencia muy buena en mi vida.

P: ¿Cómo definirías tu etapa escolar?
R: Bastante bien, yo estaba centrada en lo mío a mis cosas.
P: ¿Tienes un buen recuerdo de los profesores?
R: Sí, todavía sigo hablando con ellos.

Este último informante, en otros apartados de la entrevista, ha manifestado reiteradamente la preferencia del estudio a través de la plataforma y la utilización general de las
TIC. El modelo *b-learning* se ajusta a sus necesidades formativas destacando, entre otros factores, la autonomía que le confiere en el aprendizaje, si bien no tenía ninguna experiencia con sistemas mixtos de formación ni con las TIC.

El aspecto socializador a través de los distintos grupos que componen el micromundo escolar puede condicionar determinar conductas o actitudes transferidas a futuras situaciones en contextos similares. La reproducción de modelos de aprendizaje -competitivos, colaborativos, mixtos…- o de desarrollo de habilidades sociales, suelen estar ligados a estas etapas y relacionados con el propio ambiente en el que se vivieron, de forma particular y personal, las distintas experiencias. El clima escolar (Rodríguez Garrán, 2004, 3) forma parte del propio proyecto de centro y así se puede manifestar de una u otra manera y ser percibido y vivido por los distintos actores de la comunidad escolar en el ámbito territorialmente restringido del centro escolar en general y/o de las aulas en particular.

**6.18.4 Percepción de distintas variables sobre la escuela**

En este epígrafe vamos a analizar algunos de los recuerdos que guardan actualmente los sujetos de la muestra sobre determinados aspectos puntuales y ligados a su etapa escolar y que nos han de servir de contraste con los distintos enunciados extraídos de las entrevistas. Para ello, se recogieron los datos que estimamos pertinentes para el caso, a través del cuestionario Biodata, (cuyo diseño y objetivos se describió en el capítulo 5. Los resultados de las distintas variables se exponen a continuación.

**6.18.4.1 Variables consideradas**

Nivel de satisfacción escolar: (percepción general, agradabilidad, evocación, reminiscencias…)

Agrado por el estudio: (satisfacción, interés, disfrute…)

Recuerdo general sobre los profesores: (accesibilidad, compromiso, actitudes percibidas…)

De las tres variables analizadas, el recuerdo de los profesores, seguido del nivel de satisfacción con la etapa escolar, son las dos variables más valoradas por el adulto, (gráfico 70) en tanto que el agrado por el estudio es significativamente menor. La lectura que puede

---

65 Entendemos por clima escolar, siguiendo a este autor, como “(…) el conjunto de características psicosociales de un centro educativo, determinado por todos aquellos factores o elementos estructurales, personales y funcionales de la institución que, integrados en un proceso dinámico específico, confieren un peculiar estilo o tono a la institución, condicionante, a su vez, de los distintos productos educativos”.

---
extraerse de estos datos es que la estancia en la escuela y la relación se valora como positiva, en tanto que la principal función que se le atribuye (o se le presupone) a la escuela como es el despertar agrado por el estudio queda relegado a un lugar accesorio y con escasa significatividad.

**Gráfico 70:** Percepción de distintas variables escolares por parte del adulto.

**Recuerdo de los profesores.** Si bien, en general, los sujetos puntúan positivamente esta variable, por género (gráfico 71) existe una diferencia significativa en cuanto al menor agrado (mayor rechazo) de las mujeres respecto de los profesores que por parte de los hombres (gráfico 72).

**Gráfico 71:** Percepción del adulto sobre los profesores durante su etapa escolar.
Capítulo 6  
Resultados de la investigación

Gráfico 72: Percepción, por género, de los profesores.

**Agrado-rechazo hacia el estudio.** En lo que se refiere al agrado (aceptación-rechazo) del estudio, el gráfico 73 muestra que, en general, si bien los valores se sitúan en el segmento positivo, en la escala quedan muy próximos a los valores más bajos dentro del parámetro positivo. En el gráfico 74 se muestran los valores de esta variable por género.

Gráfico 73: Agrado del adulto por el estudio durante la etapa escolar.

Gráfico 74: Agrado por el estudio en la etapa escolar según el adulto (por género).
Nivel de satisfacción con la estapa escolar. En cuanto al nivel de satisfacción con la que recuerda el adulto su etapa escolar, la percepción que dice tener es positiva (gráfico 75), si bien en ningún caso alcanza cotas significativas en la valoración más positiva de la escala. Por género, si bien en ambos casos es positiva, (gráfico 76) los hombres dicen tener un recuerdo más agradable que las mujeres de dicha etapa.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Nivel de satisfacción con la etapa escolar</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>60</td>
</tr>
<tr>
<td>50</td>
</tr>
<tr>
<td>40</td>
</tr>
<tr>
<td>30</td>
</tr>
<tr>
<td>20</td>
</tr>
<tr>
<td>10</td>
</tr>
<tr>
<td>0</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Gráfico 75: Nivel de satisfacción total del adulto con su etapa escolar.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Nivel de satisfacción con la etapa escolar por género</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>40%</td>
</tr>
<tr>
<td>30%</td>
</tr>
<tr>
<td>20%</td>
</tr>
<tr>
<td>10%</td>
</tr>
<tr>
<td>0%</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Gráfico 76: Nivel de satisfacción del adulto con su etapa escolar, (por género).

En el gráfico 77 se recogen los datos de una investigación realizada por Moreno y otros (2011, 32), sobre la percepción que tienen los profesores y los alumnos sobre determinadas aptitudes y actitudes que deberían adornar al docente. De los resultados que arroja dicho estudio, se aprecian determinadas convergencias/divergencias entre las distintas cuestiones planteadas en forma de atributos. Así, si bien en la escala de prelación resultante, profesores y alumnos coinciden, en primer lugar, sobre la importancia de la formación del docente, se da, por el contrario, un desfase muy significativo, en lo que a la importancia que unos y otros le confieren a la capacidad de relación. El aspecto relacional es preeminente en la valoración, por la importancia y atractivo como cualidad docente para el alumno, en tanto que tal vínculo,
entendido como proximidad, colaboración o cooperación, se pondera por parte de los profesores, como una variable de una sensible menor trascendencia.

![Gráfico 77: Comparativa en la percepción de distintos atributos por profesores y alumnos. (Moreno y otros, 2011, 32).](image)

Comportamiento y actitud en clase (THca). Síntesis (tabla 229).

<table>
<thead>
<tr>
<th>SUBCATEGORÍA</th>
<th>CÓDIGO</th>
<th>( n_i )</th>
<th>( f_i ) (s/Total)</th>
<th>( p_i ) (s/Categoría)</th>
<th>( f_i ) (s/Categoría)</th>
<th>( p_i ) (s/Categoría)</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Comportamiento y actitud en clase</td>
<td>THca</td>
<td>10</td>
<td>0,0417</td>
<td>4,1667%</td>
<td>0,2000</td>
<td>20,000%</td>
</tr>
</tbody>
</table>

**Tabla 229: Frecuencias y porcentajes de la subcategoría (THca).**

**Collection:** transferencia de hábitos escolares  
**File:** C:\Documents and Settings\jm\entrevista lui\LUI.wma  
**Time:** 0:06:12.5 - 0:07:21.6  
**Length:** 0:01:09.1  
**Episode Transcript:** E7-13LFS  
**Clip Transcript:**

> Cuando empecé a venir aquí, [a clase] pensé que iban a ser [los compañeros] muchísimo más autónomos, más responsables. Sí que no llega al nivel de clase de instituto porque ahí va mucha gente obligada que no quiere estar allí, y aquí más o menos todos, entre comillas, quieren estudiar pero; si que es verdad que hay un cierto grado de irresponsabilidad en el aula.

. . P. ¿Te recuerda de alguna forma a clases de instituto?

R. Sí, un poco.
Clip Transcript:

[Percepción de conductas en la clase] Yo por lo menos a la hora que vengo (...) veo que la gente viene a lo que viene, que viene a estudiar que viene a aprender (...) que no es lo mismo que un colegio que están de risa o de cachondeo o de cualquier manera que no le dan tanta importancia como aquí. Aquí sabes que vienes a lo que vienes a estudiar, que vienes a una oposición y tienes que esforzarte.

Collection: transferencia de hábitos escolares
File: C:\Documents and Settings\jm\entrevista dav\DAV.wma
Time: 0:06:48.7 - 0:07:37.7 (Length: 0:00:49.0)
Episode Transcript: E 5-13DSB

Clip Transcript:

[Sobre conductas infantilizadas] Sí, yo lo entiendo, en parte, porque yo tengo 26 años y ellos muchos tienen 18 recién cumplidos, y sí es verdad que cuando yo estaba en bachillerato había gente con 18 años que tenía o que teníamos un nivel de madurez distinto, y claro pues no lo comprendo, porque cuesta mucho prepararse una oposición, dinero y tiempo y todo, y no lo entiendo muy bien, pero...

Collection: transferencias de hábitos escolares
File: C:\Documents and Settings\jm\entrevista Jes\JES.wma
Time: 0:07:11.6 - 0:08:12.0 (Length: 0:01:00.4)
Episode Transcript: E8-13JTS

Clip Transcript:

(...) estoy más pendiente del profesor y del powerpoint que de lo que hacen los demás. Sí que es verdad que algunas veces me he tenido que dar la vuelta en clase y decir “oye cállate un poco que yo quiero escuchar”, que se ponen ahí a hablar y a reírse algunos.

Collection: transferencias de hábitos escolares
File: C:\Documents and Settings\jm\entrevista Jes\JES.wma
Time: 0:09:22.2 - 0:10:18.7 (Length: 0:00:56.5)
Episode Transcript: E6-13JVS

Clip Transcript:

[Respecto de la conducta en clase y el aprovechamiento] Sí, eso es verdad, hay gente que parece que se lo pagan los papás y viene a pasar el rato.

De los distintos enunciados facilitados por los entrevistados, se infiere cómo determinadas actitudes y comportamientos aprendidos en la escuela se transfieren a otros contextos formalmente similares donde se reproducen, si bien más flexibilizadas, el cumplimiento de determinadas normas preestablecidas y que en ámbito no formal de aprendizaje se definen como de “cortesía”, (esperar unos minutos al comienzo de la clase, negociar los descansos...) si bien en el fondo difieren muy poco, (son escasamente discriminantes), de aquellas otras normas y comportamientos que se aprendieron en el sistema escolar (exceptuando, y no siempre, la obligatoriedad de asistir a clase) y por lo que,
probablemente, llegado el momento propicio, tales comportamientos afloren de forma prácticamente espontánea.
CONCLUSIONS, LIMITACIONES Y LÍNEAS DE FUTURAS INVESTIGACIONES
CAPÍTULO 7
CONCLUSIONES
LIMITACIONES
LÍNEAS DE FUTURAS INVESTIGACIONES

7.1. Estudio exploratorio (EX) ................................................................. 631
7.2. Estudio descriptivo (DE) ................................................................. 637
7.3. Estudio cuasiexperimental (CU) .................................................... 643
7.4. Estudio inventario hábitos de estudio (IH) ...................................... 650
7.5. Estudio análisis cluster (CL) .......................................................... 653
7.6. Estudio cualitativo (EN) ................................................................. 655
7.7. Limitaciones de la investigación .................................................... 663
7.8. Líneas de investigación futuras ....................................................... 671
Capítulo 7

Conclusiones, limitaciones y líneas de investigación futuras
Con este capítulo iniciamos lo que para algunos autores (Bisquerra, 2000; Hernández Pina, 2010; Sampieri y otros 2010) constituye la última etapa del proceso de investigación y en la que se expondrán las principales conclusiones derivadas de los distintos estudios realizados en nuestra investigación. Por el propio diseño metodológico mixto, y el planteamiento multiestudio, nos enfrentamos a dos tipos de conclusiones: unas de tipo cuantitativo y que se sustancian en la validación o rechazo de las hipótesis planteadas, y otras fundamentadas en un razonamiento inductivo desde la perspectiva cualitativa con la que hemos abordado una parte del diseño metodológico de la investigación. Igualmente señalaremos las posibles limitaciones, implicaciones y la posible utilidad que le conferimos a los distintos hallazgos, efectuando una interpretación y/o conceptualización, hasta donde nos sea posible, de los mismos. Desde estas premisas, expondremos, pues, las conclusiones obtenidas de los siguientes estudios:

Estudio exploratorio (EX)(*)

Estudio descriptivo (DE)

Estudio cuasiexperimental (CU)

Estudio intragrupo (IN)

Estudio sobre Inventario Hábitos de Estudio (IH)

Estudio del análisis cluster (CL)

Estudio cualitativo (entrevistas semiestructuradas) (EN)

(*) Utilizaremos esta nomenclatura para indicar el estudio y las distintas conclusiones, ordenadas, para una lectura más cómoda, alfanuméricamente.

7.1 ESTUDIO EXPLORATORIO (EX)

En este estudio se han considerado distintas cuestiones justificadas metodológicamente en el capítulo 5 y que pretende indagar, particularmente, sobre el “¿quién es?” los sujetos objeto de estudio (Sampieri y otros, 2010) y que pretendemos contestar planteándonos a tal fin los siguientes objetivos específicos:

Determinar los distintos perfiles de la muestra relacionados con factores de personalidad, clínicos, inteligencia general, motivación y estrategias de estudio.
Conocer los antecedentes en este tipo de preparación (nivel de experiencia) y comprobar la influencia (si se da) de los exámenes realizados en los posibles cambios de actitud y/o formas de afrontamiento del estudio, relacionados con dicha experiencia.

Conocer el grado de satisfacción con la etapa escolar y las estrategias de estudio utilizadas.

Explorar la posible asociación -o ausencia de ella- entre distintas variables cruzadas.

Para contestar a estas cuestiones utilizamos los cuestionarios estandarizados (documentados en el capítulo 5), y de cuyo análisis de resultados y conclusiones nos ocupamos seguidamente.

7.1.1 Inteligencia general

La muestra alcanza, según el baremo del manual técnico del inventario, unos valores (PC-65 en valores CI=106) lo que sitúa a dicha muestra en una inteligencia general media. Como ya indicamos se acepta, generalmente, con muy pocas variaciones, en la baremación del Cociente Intelectual (CI), una puntuación entre 70-79 como retraso mental; 80-89 inteligencia por debajo de la media; 90-110 inteligencia media; 111-120 inteligencia por encima de la media; 121-130 dotado y >130 muy dotado.

7.1.2 SPV. Perfil

EX1- En el análisis realizado en la dimensión de “Practicidad”, definida como tendencia hacia la obtención de cosas prácticas y útiles, se observa una puntuación baja, tendencia que se reafirma al contrastar esta variable con la puntuación -igualmente baja- de la subdimensión “Dinamismo” del cuestionario BFQ. Esta dimensión está relacionada bipolarmente con comportamientos enérgicos dinámicos y entusiastas. En este sentido los datos obtenidos apuntan a que los sujetos muestran una tendencia a plantearse con cierta ambigüedad y laxitud la búsqueda de resultados concretos a corto medio plazo.

EX2- En la dimensión “Resultados” se ha obtenido una puntuación igualmente baja. Esta dimensión correlaciona con la dimensión del cuestionario BFQ “Apertura mental”, toda vez que dicha dimensión se define bipolarmente en sujetos como interesados en experiencias y conocimientos nuevos. Los datos obtenidos apuntan hacia una escasa iniciativa personal y poco espíritu de superación, así como un limitado afrontamiento ante determinados retos que requieran un esfuerzo personal importante.
EX3- La puntuación obtenida en la dimensión “Variedad” es igualmente baja lo que correlaciona igualmente con la dimensión del cuestionario BFQ “Apertura mental” y sus dos subdimensiones más significativas: “Apertura a la cultura” y “Apertura a la experiencia”. De los datos obtenidos se infiere una escasa apertura hacia actividades diversas y dispersas, muestran poco agrado por situaciones e ideas novedosas y tienden a la rutinización de dichas actividades.

EX4- En la dimensión “Decisión” se ha obtenido una puntuación media (S=54,23), datos que alejan sensiblemente el perfil de la definición que se le atribuye a las puntuaciones altas (S>=85) de dicha dimensión y que se correspondería con perfiles de individuos que valoran sus propias opiniones, su capacidad para pensar cosas por sí mismos, y disfrutan con trabajos en los que la toma de decisiones es una parte esencial de la actividad. Esta circunstancia sugiere -si consideramos el estudio activo como un conjunto de decisiones autónomas sobre la elección de los elementos más eficientes para un aprendizaje personalmente significativo- que la previsible falta de competencias sobre estas tomas de decisiones autónomas (búsqueda selectiva de información, contraste de opiniones, visión crítica, planteamientos divergentes…) de alguna manera terminen manifestándose en una cierta proclividad a la dependencia del experto.

EX5- Las puntuaciones obtenidas en la dimensión “Orden y método” son igualmente bajas. Esta puntuación correlaciona con la subdimensión “Escrupulosidad” del cuestionario BFQ que mide aspectos como la meticulosidad y el gusto por el orden donde, igualmente, se obtiene una baja puntuación. (Estos datos se confirman con la escala “Planificación” del Inventario de Hábitos de Estudio (IHE) como veremos más detenidamente en el estudio particular de este Inventario). De los datos obtenidos se infiere una carencia en lo que a planificación previa, organización y sistematización en el estudio se refiere.

EX6- En cuanto a la dimensión “Metas” el valor obtenido en el perfil presenta una puntuación media-alta. Esta dimensión correlaciona, a su vez, con la dimensión “Tesón” y la subdimensión “Perseverancia” del cuestionario BFQ. Los sujetos que obtienen estas puntuaciones prefieren trabajos generalmente bien definidos y claramente especificados por lo que suelen restringir otras actividades anexas o complementarias, orientando la tarea, prioritariamente hacia el/los objetivo/s previstos.

7.1.3 BFQ. Perfil

Antes de realizar la valoración y posibles conclusiones del cuestionario es necesario comentar que la muestra no ha falseado las respuestas (escala de distorsión dentro de rango), lo que indica, por extensión, una imagen alejada de la deseabilidad social o respuesta ajustada a lo que el sujeto cree que se espera de la respuesta dada, por lo que se puede deducir que los datos
obtenidos gozan de suficiente fiabilidad para el análisis. La valoración y conclusiones en las cinco dimensiones y las correspondientes subdimensiones que las componen se muestran a continuación:

EX7- En lo que a la dimensión “Energía” se refiere se obtiene una puntuación media, lo que se reafirma con las subdimensiones, igualmente con puntuaciones medias, de “Dinamismo”, (facilidad de palabra, entusiasmo…) y “Dominancia”, (sobresalir, influencia sobre los demás…). Este perfil se correspondería con el de sujetos situados en una posición intermedia entre el dinamismo y la actividad, la energía y la sumisión, entre la locuacidad y la discreción. Por otro lado la puntuación obtenida en esta dimensión apunta a valores inusualmente bajos, (escasa energía), en sujetos jóvenes como los que componen la muestra analizada (\( \bar{X} = 24,39 \) años).

EX8- En la dimensión “Afabilidad” se ha obtenido una puntuación media, propiciada por las puntuaciones relativamente bajas de las subdimensiones “Cooperación” (empatía, comprensión de lo ajeno…) y “Cordialidad” (amabilidad, confianza…). Los datos obtenidos muestran una tendencia relativamente acusada hacia el individualismo -lo que traducido a actitudes podríamos definirlo como un componente conductual- y el distanciamiento hacia los demás, que en la misma línea actitudinal, se relacionaría con el componente afectivo. Con otra lectura: (Campillo, 1973; Eiser, 1989; Pérez Juste y otros, 1989; Worchel y otros 2004) los datos sugieren una predisposición aprendida con una respuesta consistente hacia un objeto social. En otros términos: individualismo sustentado en la tendencia a evitar relacionarse con otros sujetos y por extensión escasa predisposición hacia el trabajo colaborativo.

EX9- La dimensión “Tesón” indica la capacidad de autorregulación y/o autocontrol. Si bien las puntuaciones obtenidas por el perfil que venimos analizando se corresponden con puntuaciones ajustadas a la norma, las subdimensiones “Escrupulosidad” (meticulosidad, orden…), y “Perseverancia” (persistencia, tenacidad…), presentan valores claramente diferenciados. En el último caso la puntuación es media alta, en tanto que en el caso de la “Escrupulosidad” se encuentra por debajo de los valores medios de la escala. Estos datos sugieren que el perfil de los sujetos en esta dimensión oscila entre un nivel aceptable de persistencia en las tareas y una tendencia a la poca meticulosidad y el orden. Estas tendencias se evidenciaron anteriormente en el cuestionario SPV.

EX10- La dimensión “Estabilidad emocional” indica las tendencias de los sujetos en aspectos relacionados con impulsividad e irritabilidad, entre otros. De los datos obtenidos se observa una puntuación ajustada a la norma; otro tanto ocurre con los valores obtenidos en las subdimensiones “Control de las emociones” (tensión asociada con la emotividad) y “Control de
los impulsos” (comportamiento ante conflictos, peligro…), cuyos valores, igualmente, se ajustan a la norma, por lo que podríamos concluir, que el perfil de estos sujetos muestra que se mantienen dentro de unos niveles aceptables de control sobre la impulsividad e irritabilidad como respuesta a situaciones estresantes, de enojo, disgusto o irritación. Lo que podría sugerir un adecuado nivel de socialización con respecto al cumplimiento de las formas y normas (responsabilidad) o, con otra lectura, la consciente omnipresencia de las posibles consecuencias punitivas derivadas de la pérdida de tal control (temor).

EX11- En la dimensión “Apertura mental” las puntuaciones obtenidas indican un escaso interés por las experiencias nuevas o la información ajena a unos intereses concretos. La subdimensión “Apertura a la cultura” (información, lectura o conocimientos de otras sociedades, civilizaciones…) muestra una puntuación baja al igual que la subdimensión “Apertura a la experiencia” (novedades, otras perspectivas, otros valores…) lo que podría definirse, para este perfil muestral concreto, como una tendencia acusada al continuismo y una actitud marcadamente conservadora, perfiles que podrían interpretarse como inusuales, -al igual que ocurriera con la dimensión “Energía”- dada la edad media (\( \bar{x} = 24,39 \) años) de los sujetos de la muestra.

En la tabla 230 se recogen las distintas variables analizadas y la relación entre los datos obtenidos por los distintos cuestionarios como medio de cotejar (triangular) la aproximación o divergencia de los resultados.

| **TABLA 230: Triangulación de variables del estudio exploratorio.** | **TRIANGULACIÓN DE DATOS TESTS SPV/BFQ/IHE** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **TESTS** | Dimensiones y subdimensiones. | **SPV** | Practicidad | Resultados | Variedad | Orden/ método | Metas | Decisión |
| BFQ | Dinamismo | | | | | | | |
| | Apertura mental | | | | | | | |
| | Apertura a la cultura | | | | | | | |
| | Apertura a la experiencia | | | | | | | |
| | Escrupulosidad | | | | | | | |
| | Tesón | | | | | | | |
| | Perseverancia | | | | | | | |
| | Planificación | | | | | | | |
| IHE | | | | | | | | |

635
MMPI-2. **Inventario Multifásico de personalidad**

El estudio exploratorio de este test reveló una significatividad alta en determinados factores como ansiedad, obsesividad, depresión, preocupaciones por la salud, tendencias a pensamientos extravagantes, conductas antisociales, irritabilidad, malestar social, problemas familiares y/o laborales o actitudes negativas hacia la ayuda que eventualmente pudieran prestarles distintos profesionales. Se hizo un estudio más detallado en el capítulo correspondiente, por lo que aquí se sintetizan las conclusiones de los resultados obtenidos. Estos datos siempre hay que interpretarlos desde la relatividad (Goetz y otros, 1988), desde el contexto en el que se recogen y las circunstancias que rodean a los participantes en ese momento siendo, por lo tanto, una información contextual y no, necesariamente, predictiva.

**7.1.4 Experiencia en oposiciones**

EX12- En cuanto a los sujetos que se han presentado alguna vez a examen, los resultados obtenidos, tomados en su conjunto, apuntan a un elevado porcentaje de fracaso, encontrándose diferencias significativas entre las distintas pruebas. Los resultados se distribuyen de forma uniforme en la variable género. Estos datos se cotejaron con el estudio descriptivo para comprobar los posibles cambios de actitud, y en qué sentido, por la experiencia negativa.

EX13- Los sujetos de la muestra cuando se han presentado a otra oposición distinta a la que están preparando lo han hecho en alguna relacionada con los Cuerpos de Seguridad66. Esta circunstancia puede entenderse como una tendencia que, de alguna manera, reforzaría los datos obtenidos en el análisis de los tests SPV y BFQ que apuntaban perfiles relacionados particularmente con claridad de metas, tesón y perseverancia.

**7.1.5 Satisfacción con la etapa escolar**

EX14- Si bien la satisfacción con la etapa escolar que dicen tener es media-alta (2 sobre una escala Likert de rango ±3), a fin de cotejar dichos datos por otras fuentes, estos resultados se analizaron con mayor profundidad en el estudio cualitativo, considerando los tres ítems propuestos al respecto: 1) grado de satisfacción con la etapa escolar, 2) agrado en el estudio y 3) recuerdo de los profesores. Las conclusiones se exponen en el estudio cualitativo de este mismo capítulo.

---

66Es necesario diferenciar, particularmente por razones competenciales, entre Fuerzas y Cuerpos de Seguridad del Estado (G.Civil, CNP…) y Cuerpos de Seguridad, (policias locales, policias autonómicas…).
7.1.6 Técnicas y estrategias de estudio (autoevaluación)

EX15- Los datos obtenidos de la autoevaluación realizada en cuanto a las estrategias de aprendizaje que dicen tener los sujetos de la muestra a la hora de abordar el estudio, se sitúa en un nivel medio-alto (+2) sobre una escala Likert (rango ±3). Estos datos se han contrastado posteriormente por dos métodos: 1) cumplimentación de un cuestionario específico (IHE) y 2) entrevistas realizadas en el estudio cualitativo. Las valoraciones y conclusiones del contraste de datos se exponen en los apartados correspondientes de cada estudio. (Estudio sobre el IHE y estudio cualitativo).

7.1.7 Horas diarias de estudio

EX16- En tanto que los sujetos que no trabajan dicen dedicarle más horas al estudio otro tanto ocurre con los que ya se han presentado a alguna oposición; por el contrario no parece haber diferencia en este sentido entre aquellos que han repetido algún curso o tengan un nivel más elevado de estudios. Esta circunstancia sugiere que una fase de entrenamiento (aprendizaje previo) que culmina con un determinado resultado práctico (aunque no sea satisfactorio), puede modificar alguna actitud (mayor esfuerzo, para el caso, traducido en horas de estudio).

7.1.8 Variables cruzadas

EX17- La edad se ha mostrado consistente y estadísticamente significativa con el resto de las variables analizadas. Esta variable parece marcar el umbral de dependencia-independencia familiar y la situación laboral activa (媒介 26 años). Algo similar a lo que ocurre con aquellos que llevan más tiempo preparando la oposición o tienen mayor experiencia por haberse presentado en alguna ocasión a la misma y que se relaciona con el segmento de edad (媒介 24-26 años).

7.2 ESTUDIO DESCRIPTIVO (DE)

En el capítulo 5 hicimos una justificación teórica de este tipo de estudios, su alcance, sus posibilidades y limitaciones. Con respecto a estas últimas hemos intentado profundizar, yendo más allá del nivel descriptivo de formular preguntas y enunciar respuestas para, en la medida de lo posible, orientar el estudio hacia lo que Van Dalen y otros (1981, 260) definen como estudios de interrelación, toda vez que estos tipos de enfoques “(…) ofrecen hipótesis cuyo nivel se aproxima al de las hipótesis de carácter explicativo”; con ello se pretende alcanzar la mayor precisión posible en los datos obtenidos ya que como estos mismos autores sostienen, la utilidad de los estudios descriptivos estará, precisamente, en función de la situación en los
que dichos estudios quieran usarse. Nuestra investigación aspira a buscar resultados que puedan orientar, y en su caso facilitar, determinadas praxis en el aula y cuya aplicación dependerá, previsiblemente, en gran medida, de la exactitud de dichos datos ya que esta circunstancia (Van Dalen y otros, 1981, 260) “(...) ofrecen al educador una información de gran valor práctico, que puede ser empleada para resolver los diferentes problemas que surgen de la labor diaria”.

Recordamos que el objetivo propuesto era describir el perfil de los sujetos de la muestra, en función de la posible relación que pueda darse entre las variables situacionales: género, edad, independencia familiar, convivencia en pareja, trabajo actual, tiempo de preparación, nivel académico, repetidor de curso y experiencia en la oposición, con las variables de características personales seleccionadas para el estudio como: tesón, orden y método, practicidad y metas y ansiedad e inteligencia general y las hipótesis correspondientes para cumplir tal objetivo. A continuación se exponen las principales conclusiones de los resultados obtenidos.

DE1- La hipótesis planteada sobre la variable género no resulta estadísticamente significativa con ninguna de las variables propuestas para el estudio (tesón, motivación, ansiedad e inteligencia). No se han encontrado diferencias que afecten o se vean afectadas por las variables consideradas al respecto.

DE2- La variable edad resulta estadísticamente significativa solamente para el segmento de (18-20 años) -que a su vez, es el segmento más joven de los distintos analizados-. Esta significatividad se da, particularmente, en la variable orden y método, cuya correspondencia con el test BFQ sería la subdimensión “Escrupulosidad”, ya contrastada en el estudio exploratorio. Los resultados obtenidos confirman que el estudio sistematizado (orden y método de trabajo) parece afianzarse, no tanto a partir de una cierta edad, cuanto de las experiencias adquiridas durante un determinado periodo de tiempo y con un umbral experiencial mínimo que parece modificar o propiciar algún cambio de actitud al afrontar el estudio con otras estrategias distintas a las que inicialmente se utilizaron. Esta estimación se corrobora al analizar la variable “experiencia en la oposición” en este mismo estudio y que abordaremos posteriormente.

Otra cuestión que sugieren los datos obtenidos, en cuanto a la marcada deficiencia en orden y método del segmento de edad más joven, al contrastarlos con el grupo que ya se han presentado a alguna oposición (\( \bar{X} = 24-26 \) años) es que, en tanto en cuanto estos últimos, parecen haber modificado su actitud, adecuando la metodología de estudio a las exigencias reales para superar las pruebas, los más jóvenes están en una fase que, hipotéticamente, por proximidad aún al periodo escolar obligatorio, tienden a extrapolar miméticamente algunas de las estrategias escolares, a un contexto de estudio diferente y donde la experiencia de una prueba
selectiva marcará, previsiblemente, el punto de inflexión que pondrá al descubierto la ineficiencia de las estrategias inicialmente utilizadas para lograr los objetivos propuestos.

DE3- La variable independencia familiar no ha resultado estadísticamente significativa con las variables cruzadas en el estudio, excepto con tesón (definido como la tenacidad, constancia o empeño para dirigir los esfuerzos hacia el logro de las metas propuestas). Esta subdimensión se relacionaría, a su vez, con determinadas competencias personales como son la capacidad de autorregulación y/o autocontrol. Los resultados obtenidos resultan favorables a los sujetos que están independizados (29,8%), lo que representa algo menos de un tercio de la muestra. Con estos datos se podría inferir, que las posibilidades de éxito, al menos para dos tercios de los sujetos, serían relativamente bajas.

DE4- Vivir en pareja no ha resultado estadísticamente significativo con ninguna de las variables propuestas. Los datos en este sentido sugieren que determinadas situaciones relacionales no parecen interferir en el ámbito de estudio o de preparación en la oposición, lo que, a su vez, hace presumir que esta situación se encuentra integrada -o coexiste sin estridencias- en la esfera de lo cotidiano y no afecta, o se ve afectada, por las distintas circunstancias de convivencia ordinarias.

DE5- La variable estar trabajando (60,5%) no resulta estadísticamente significativa con las variables tesón y ansiedad y sí por el contrario con las dimensiones practicidad (con una elevada significación estadística) y metas (significativamente bajas). Estos datos contrastan con los que se obtienen del grupo de sujetos que no trabajan y que se encuentran en la situación inversa, donde las metas son más elevadas y se da una menor tendencia hacia la practicidad, (en tanto que, conceptualmente, dicha practicidad se define como la búsqueda y provisión de los medios más eficaces para lograr los objetivos previstos con el mínimo tiempo y esfuerzo posibles). Una de las lecturas que se podría hacer al respecto es que para aquellos sujetos que trabajan los posibles condicionantes de esta circunstancia le obligan a tener una visión más realista de la situación, ajustando, consecuentemente, el nivel más bajo a las metas que considera posibles y buscando los procesos más prácticos (en el sentido que hemos definido anteriormente la practicidad) para alcanzar dichas metas. Una posible conclusión que se podría extraer de esta ambivalencia en el enfoque, sería que, en tanto los ocupados laboralmente optimizan los recursos y ajustan las metas con cierta objetividad, para aquellos que no trabajan, por las altas expectativas puestas en las metas y los escasos recursos prácticos con los que se dota al proceso para conseguir dichas metas, parecen afrontar la preparación desde posicionamientos más subjetivos e idealizados.
DE6- La variable tiempo preparando la oposición, en lo que se refiere a los sujetos que llevan más tiempo, la variable tesón no ha resultado estadísticamente significativa dándose, por el contrario, para este segmento, una tendencia estadísticamente significativa que apunta a una menor decisión (indecisión, dudas, convicciones débiles e incertidumbre en el polo más negativo de dicha dimensión). En cuanto a la variable ansiedad se da una correlación inversa y estadísticamente significativa, en tanto que esta disminuye a medida que aumenta el tiempo en la preparación. De los resultados obtenidos se puede inferir que si bien a más tiempo menos ansiedad (lo que podría valorarse como un elemento positivo), por el contrario, incide de forma negativa sobre la decisión, como se comentó anteriormente, devaluando las expectativas, y por extensión cuestionando la firmeza de las convicciones e ideas preestablecidas. Desde estas premisas podríamos conjeturar que, si bien, la adecuación a un nivel bajo de decisión (incertidumbre) puede incidir favorablemente sobre la ansiedad, -circunstancia generalmente beneficiosa para el estudio-, igualmente conlleva, -lo que ya no es tan beneficioso-, unas bajas expectativas de logro.

DE7- En lo que respecta al nivel de estudios alcanzado y la posible incidencia con las distintas variables propuestas, en ningún caso han alcanzado significatividad estadística. Así, indicadores como la inteligencia general, la motivación, el tesón (en tanto que orientación al logro), o la ansiedad (en tanto que elemento inhibidor o estimulador), han resultado irrelevantes en una muestra que podría estimarse como porcentualmente aceptable en el nivel de estudios (46,8% básicos, 43,2% medios, 10% superiores). Si bien determinados descriptores como inteligencia o nivel de estudios, suelen considerarse correlacionalmente positivos con el rendimiento, -considerado este como un resultado multicausal- y condicionado, a su vez por el concurso de variables, entre otras, como método y orden, alta motivación o metas elevadas, para el caso, los resultados apuntan a una escasa relevancia y/o incidentalidad con las variables analizadas.

DE8- Ser repetidor de curso (73,9% de los sujetos e la muestra) no resulta estadísticamente significativo con las variables tesón, ansiedad ni inteligencia, por el contrario en la variable metas sí aparece con significatividad estadística, lo que indica una tendencia a un nivel de aspiraciones más bajo que para aquellos sujetos que no han repetido ningún curso. Otro tanto ocurre con la variable método y orden, menor, igualmente en los que han repetido algún curso. Con estos resultados podríamos concluir en que los repetidores a la hora de afrontar estudios en el futuro lo hacen con expectativas más bajas (metas) y con estrategias deficientes de estudio (orden y método) que no parecen haber mejorado, necesariamente, por la repetición de algún curso.
Capítulo 7  Conclusiones, limitaciones y líneas de investigación futuras

DE9- El tener o no tener experiencia en la oposición no resulta significativo estadísticamente con la variable tesón, ni ansiedad si bien esta última parece estar relacionada con la variable tiempo como se comentó en otro punto, (a más tiempo menor ansiedad); sin embargo se da una tendencia a mayor orden y método para aquel segmento de sujetos que ya se han presentado en alguna ocasión. De lo anterior se podría deducir que haber adquirido experiencia en alguna situación real hace que se modifiquen alguna de las actitudes que afectan a los sistemas y/o estrategias de estudio. Esta circunstancia parece estar ligada, a su vez, -según se deduce de otras variables relacionadas con el estudio exploratorio- formalmente a un segmento de edad (T~24-26 años) y funcionalmente con un incremento en las horas de estudio.

7.2.1 Conclusiones. (Tabla resumen)

En la tabla 231 se resumen los resultados obtenidos en cuanto a significatividad de las áreas de estudio propuestas con las distintas variables de contraste.

<table>
<thead>
<tr>
<th>ESTUDIO DESCRIPTIVO (Síntesis)</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Variables</td>
</tr>
<tr>
<td>Género</td>
</tr>
<tr>
<td>Edad (segmento)</td>
</tr>
<tr>
<td>Independencia familiar</td>
</tr>
<tr>
<td>Vivir o no en pareja</td>
</tr>
<tr>
<td>Trabajo</td>
</tr>
<tr>
<td>Preparación (tiempo)</td>
</tr>
<tr>
<td>Nivel de estudios</td>
</tr>
<tr>
<td>Repetidor</td>
</tr>
<tr>
<td>Experiencia en oposición</td>
</tr>
<tr>
<td>Leyenda</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Tabla 231: Resumen de los resultados del estudio descriptivo.

La variable género no discrimina ni alcanza significatividad con ninguna de las variables de contraste propuestas en el estudio.
En cuanto a la edad, resultan significativamente negativas para el segmento más joven de la muestra (18-20 años), las variables orden y método y en menor medida tesón. Aducimos la posibilidad de que estos resultados se deban al enfoque mimético que se le confiere a la forma de afrontar el estudio, por la proximidad del segmento de edad con el periodo escolar obligatorio, en tanto que determinadas estrategias cambian y se hacen más funcionales en la medida en el que aumenta el tiempo en la preparación de la oposición y la experiencia en la misma.

La variable independencia familiar parece favorecer a los emancipados, que muestran mayor tesón que aquellos que aún permanecen en el domicilio familiar, lo que puede interpretarse como una necesidad mayor de logro impuesta por un contexto más autónomo y menos proteccionista.

Vivir o no vivir en pareja no ha resultado significativo a ningún efecto, de lo que se infiere que probablemente el tiempo dedicado a esta preparación no supone una yuxtaposición o solapamiento que contravenga la convivencia ordinaria en una u otra situación.

La variable estar o no trabajando, se ve afectada, de forma positiva, para aquellos que trabajan, en cuanto a la practicidad (inmediatez en la busca de resultados) y de forma negativa por una orientación hacia metas más bajas, si bien esta última circunstancia podría interpretarse como una ponderación objetiva de ajuste a las expectativas inicialmente descompensadas. Lo contrario ocurre con el segmento de los que no trabajan, que instalados en una posible disfuncionalidad, utilizan los medios (recursos difusos) con una menor practicidad y los fines (objetivos y metas) muy por encima de las posibilidades reales de dichos medios.

El tiempo de preparación parece influir favorablemente en la disminución de la ansiedad, en tanto que, por el contrario, apunta a un menor nivel en la toma de decisiones. Estas circunstancias combinadas, si bien permiten un enfoque más laxo (y a veces conveniente) de la realidad, puede generar, por el contrario, incertidumbre y cierta ambigüedad en las metas y objetivos previstos a corto y medio plazo.

Algunas variables, como nivel de estudios o inteligencia, consideradas tradicionalmente como predictores fiables de rendimiento académico, no parecen guardar relación, para nuestro caso, con algunas de las variables de contraste con cierta afinidad y/o complementariedad con dichos predictores como la motivación, el tesón o una adecuada estrategia de estudio. Con estos resultados no se puede concluir, pues, que se dé una posible relación entre dichos predictores con el rendimiento u otras variables no consideradas por sobrepasar la intencionalidad de los objetivos planteados en el estudio.
Los repetidores de curso han mostrado menores expectativas de logro (metas) y estrategias deficientes en orden y método de trabajo respecto de los no repetidores. Esta circunstancia sugiere que la repetición de cursos, en lo que a este punto concretamente se refiere, actúa en el tiempo de forma negativa en nuevos escenarios de aprendizaje, si bien no se ha constatado, -por exceder la intencionalidad del estudio-, si estos datos podrían variar al contrastarlos con otras variables como tiempo o experiencia en la preparación.

En cuanto a la posible influencia de la experiencia por haberse presentado anteriormente a alguna oposición, los sujetos muestran una significativa mejora de estrategias en la metodología del trabajo intelectual respecto de aquellos que no tienen tal experiencia, de lo que se infiere que esta circunstancia experiencial provoca o incide, de alguna manera, en un cambio de actitudes que parece apuntar a un antes y un después en el estilo de afrontamiento del estudio.

7.3 ESTUDIO CUASIEXPERIMENTAL (CU)

El estudio cuasiexperimental conforma la parte central de la investigación que desde un principio se plantea como la necesidad de averiguar que conocimiento tienen los sujetos que componen la muestra sobre las TIC y la posible influencia en el rendimiento académico, utilizando determinados recursos informáticos soportados en un modelo b-learning. En este apartado presentamos las conclusiones extraídas de los resultados obtenidos en el capítulo 6.

7.3.1 Utilización de los recursos de la plataforma

CU1- La utilización de la plataforma por los sujetos del grupo experimental resultó parcial y relativamente baja (el 24,7% utilizó todos los recursos regularmente, el resto lo hizo esporádica y circunstancialmente) si bien, se podría calificar de intensa por quiénes hicieron uso habitual y regular de ella. Esta diferencia en la utilización de un modelo de aprendizaje soportado en TIC se debe, en nuestra opinión, a un proceso multicausal que intentamos fundamentar teóricamente en los primeros capítulos y en los que concluíamos que el tratamiento de las TIC en el sistema escolar eran, cuanto menos, propedéuticamente deficiente. Esta eventualidad metodológica parece proyectarse en el futuro en forma de percepción, un tanto interina de los recursos informáticos que, aplicados al aprendizaje, gozan de una escasa relevancia y acusada subsidiariedad. En este sentido se podría concluir, en lo que a este estudio en particular se refiere, que la utilización de las TIC goza de un escaso predicamento como recurso de apoyo y aprendizaje, si bien, como comprobaremos en otro apartado, la metodología aplicada y apoyada en estas tecnologías, ha resultado particularmente eficiente en la mejora del rendimiento para aquellos sujetos que han hecho un mayor uso de estos recursos.
7.3.2 Seguimiento inicial sobre la utilización de la plataforma

CU2- La utilización de las TIC parece atender a una serie de convicciones previamente establecidas y relativamente arraigadas en forma de creencias. Si se consideran y analizan algunos de los argumentos facilitados por el grupo de sujetos del grupo experimental a los que, en forma de sondeo, se les solicitó comentaran alguna de las razones por las que aún no habían utilizado -o lo habían hecho muy escasamente- la plataforma (tres semanas después de su puesta en funcionamiento), los resultados obtenidos -presentados por orden de prelación- parecen apoyar las estimaciones que hacíamos al inicio de este párrafo.

1. Preferencia de estudio por un sistema tradicional. (Clases presenciales, aulas convencionales, explicaciones del profesor, ejercicios controlados…)
2. Actitud generalmente refractaria a la hora de afrontar las sesiones de estudio con el ordenador.
3. Falta de tiempo para la utilización de la plataforma.
4. Bajo dominio de las NNTT.
5. Problemas técnicos relacionados con el equipamiento informático.
6. Otros no especificados o de difícil categorización.

Los problemas aducidos, pues, podrían agruparse por: a) criterios técnicos (con un peso porcentualmente bajo) y b) otras cuestiones de tipo actitudinal respecto de la forma en la que se afronta el estudio soportado en las TIC. En el primer caso el grupo experimental estuvo apoyado desde el inicio hasta el final de la investigación por un soporte técnico informático de lunes a sábado y de 9 a 21 horas ininterrumpidamente, con lo que se pretendía garantizar la inmediatez en la solución de cualquier problema técnico relacionado con la plataforma, los recursos incluidos o el acceso a la misma como usuario. En cuanto al componente actitudinal de afrontamiento de estudio en el modelo b-learning propuesto parece apuntar no tanto al rechazo de las NNTT -que les son familiares a todos los entrevistados- cuanto a la utilización de las mismas como recurso o alternativa de aprendizaje, vinculando el mismo a un sistema más convencional y heterónomo como parece indicar el 75,3% de los sujetos que se plantearon, prioritariamente, un sistema tradicional con el que se identificaban preferentemente.

7.3.3 Distintas variables y utilización de la plataforma

CU3- Del estudio realizado con distintas variables que hemos considerado pertinentes para la investigación en función de los objetivos previstos y de los resultados obtenidos se pueden extraer las siguientes conclusiones:
CU3.1- La utilización de la plataforma no guarda relación con la edad. En este sentido cabría esperar que por el intervalo de edad del grupo (18 a 20 años) el segmento más joven -y consecuentemente más próximo en el tiempo al sistema escolar-, hubiera mostrado -no habiendo sido el caso- una actitud más positiva hacia este modelo mixto de aprendizaje. Esta circunstancia, en nuestra opinión, tiene al menos una doble lectura: a) que el interés por esta metodología de trabajo se distribuye por igual en función de la edad, género, nivel de estudio y otras variables consideradas al respecto, y la posible utilización está basada en otros intereses o, b) que en un intervalo amplio de tiempo no se han modificado los sistemas de aprendizaje en las aulas apoyadas en las TIC. Supuesto este último, en el que sustentábamos la probabilidad de certeza de las hipótesis planteadas.

CU3.2- Los sujetos con menor distancia al centro de formación han mostrado una tendencia más positiva a la utilización de la plataforma que los sujetos en un radio de distancia mayor. Si bien parecería lógico considerar que quienes viven más alejados, y siendo precisamente salvar la distancia uno de los principios en los que se asientan las NNTT (en tanto que acercamiento al alumno por accesibilidad a contenidos en Red), se dé el efecto contrario. Los datos en este sentido sugieren una diferencia en la utilización de los recursos TIC en función de cómo se percibe la utilidad de los mismos. Así, la distancia parece actuar como un inhibidor en la utilización de la plataforma para aquellos sujetos más alejados del centro, lo que en la práctica les supone, cuanto menos, una mayor gasto y pérdida de tiempo en desplazamientos. La minimización que parece darse de estos inconvenientes podría interpretarse, tal vez, en clave de coste de oportunidad, donde el tiempo y el gasto adicional son variables con menor peso que la predisposición a la presencialidad en el aprendizaje. O con otra posible lectura: una menor autonomía en el estudio y mayor dependencia del experto puede actuar de forma compensatoriamente inversa: a mayor esfuerzo personal menor refuerzo virtual. Por otro lado, para poder comprobar a qué puede ser debida la tendencia de una mayor utilización de la plataforma por proximidad al centro. Sería necesario un análisis particular, en forma de nuevo diseño de investigación, que se escapa de la intencionalidad del presente estudio.

CU3.3- La variable tiempo preparando la oposición, no parece guardar ninguna relación con la utilización de los recursos de la plataforma. En este sentido el sistema de estudio utilizado habitualmente parece afianzarse o cuanto menos mantenerse en el tiempo, en detrimento de otros sistemas o metodologías entre los que las TIC, no alcanzan la consideración de una alternativa eficiente de aprendizaje que pueda mejorar el rendimiento. En este sentido se podría concluir, que la reticencia a cualquier cambio puede no deberse tanto a la bondad del sistema
utilizado cuanto a la disyuntiva que plantea la utilización de otros posibles procesos de aprendizaje. La variable tiempo, por el contrario, según se desprende del estudio descriptivo, tiende a modificar determinadas conductas como son la decisión (se plantean más dudas respecto de cómo lograr los objetivos previstos) en tanto que disminuye el nivel de ansiedad, -probablemente por habituación-, si bien no se introducen cambios significativos con repercusión en otras variables por el concurso en la utilización de las TIC.

CU3.4- El haberse presentado alguna vez a la oposición y no haber obtenido un resultado favorable, tampoco parece influir en un incremento de la utilización de la plataforma como apoyo o mejora en el aprendizaje. Entendemos que la lógica del proceso debe ser similar a la expuesta en el punto anterior; si bien en este segmento de sujetos analizados en el estudio descriptivo, después de la experiencia de presentarse a una oposición, aumentan las horas diarias de estudio y mejoran el orden y el método de trabajo (planificación, estrategias de estudio…), por lo que parece haber algún cambio de actitudes entre las que no se consideran, a tenor de los datos analizados, la formación con las TIC.

7.3.4 Rendimiento del grupo control y experimental

CU4- El objetivo que habíamos propuesto para este estudio era comprobar si se daban diferencias en el rendimiento -y si se daban, en qué grado- entre las pruebas pretest y postest aplicadas a los grupos control y experimental, y si estas diferencias se debían, específicamente, a la utilización de la plataforma informática. En la hipótesis enunciada sosteníamos que los sujetos del grupo experimental obtendrían un mayor rendimiento, estadísticamente significativo, en las pruebas postest que los sujetos del grupo control. Las conclusiones que formulamos al respecto son:

CU4.1- Los datos obtenidos confirmaron diferencias estadísticamente significativas en el rendimiento entre el grupo control y el grupo experimental medidas por sendas pruebas pretest y postest y, además, que este mayor rendimiento fue favorable al grupo experimental en función de la utilización de los recursos de la plataforma. Se comprobó, igualmente, que existía un aumento proporcional de dicho rendimiento en función de la mayor utilización de los recursos habilitados a tal efecto.

CU4.2- Se encontró una similitud en rendimiento entre el grupo que más puntuación había obtenido en el grupo control y el grupo que menor puntuación había obtenido en el grupo experimental, lo que sugiere que el grupo de sujetos menos eficiente de la plataforma, ha obtenido el mismo rendimiento que el grupo más eficiente del grupo control. Se da, igualmente,
una sensible diferencia intergrupo favorable a aquellos sujetos que más utilizaron, dentro del propio grupo experimental, los recursos informáticos.

La conclusión general que puede extraerse de lo anteriormente expuesto es que la utilización de recursos de apoyo sustentados en TIC con metodología *b-learning* favorece e incrementa el rendimiento facilitando el aprendizaje. Este rendimiento es diferente en función de la propia utilización que se haga de los recursos por parte de los sujetos, lo que apunta, además de a una serie de competencias personales en la utilización de estas tecnologías, el necesario conocimiento en la utilización de las mismas, sus posibilidades y limitaciones. Los datos sugieren que la posible introducción temprana de las NNTT en la formación del alumnado más joven se integrará de forma natural en el proceso de aprendizaje, toda vez que esta falta de experiencia apunta, por los distintos estudios que hemos venido realizando, a que una incorporación de los recursos TIC en determinadas etapas tardías son objeto de escasa atención, cuando no de franco rechazo.

**7.3.5 Pruebas de contraste de resultados en rendimiento**

CU5- Para confirmar la fiabilidad y validez de los resultados obtenidos se realizaron dos pruebas de contraste para las que habíamos marcado sendas hipótesis que se han cumplido en ambos supuestos. El control de los posibles “Efecto Mateo” y “Efecto Novedad” se consideraron relevantes para el estudio en el doble sentido de: a) ver si aumentaba el rendimiento de aquellos sujetos que partían inicialmente con mayores conocimientos y, b) dado que los sujetos del grupo experimental no tenían experiencia, en general, en formación *b-learning*, comprobar que no se había producido algún incremento en el rendimiento, temporalmente fluctuante, que pudiera ser debido a un “Efecto Novedad” por la utilización de una nueva metodología -y las posibles expectativas que el sujeto hubiera puesto en ella-, más que a la supuesta bondad de tal metodología.

CU5.1 Los resultados obtenidos permiten concluir que, a efectos de los objetivos previstos, no se han producido ninguno de los dos efectos ya que el incremento en el rendimiento fue proporcional entre los subgrupos analizados y linealmente ascendente, sin cotas de fluctuaciones temporales significativas. No obstante una posible lectura que se podría extraer de la no existencia del “Efecto Novedad” podría ser las bajas expectativas que genera la metodología basada en las TIC, toda vez que no parece motivar la curiosidad e incentivar el aprendizaje, siquiera esporádica o ocasionalmente.
CU5.2 Con el estudio correlacional se pretendía comprobar la asociación -si es que esta se daba en algún grado- entre el número de entradas en la plataforma y la posible incidencia en el incremento del rendimiento. Los resultados del estudio corroboraron esta causalidad. La conclusiones, pues, serían: a) que en la medida en la que se intensifica la utilización de la plataforma el rendimiento aumenta proporcionalmente y, b) que la metodología basada en un sistema *b-learning*, en lo que al menos concierne a nuestra investigación, facilita el aprendizaje bajo determinadas condiciones de utilización mínima. Estas condiciones son las que nos propusimos averiguar con el siguiente estudio sobre dónde podría encontrarse el umbral mínimo de rendimiento efectivo por la utilización de la plataforma.

7.3.6 ESTUDIO INTRAGRUPO. (IN). Umbral mínimo de rendimiento y variables conexas. Conclusiones

CU6 Los objetivos que nos habíamos planteado en este estudio eran, por un lado, comprobar la incidencia en el rendimiento intragrupo por la utilización de la plataforma, las variables relacionadas con estrategias de estudio y la utilización de NNTT, y por otro definir el umbral mínimo en el que el número de entradas en la plataforma resultaba, a efectos del rendimiento, estadísticamente significativo. Los datos obtenidos indicaron que las condiciones ambientales de estudio y la utilización del ordenador, (utilizado prioritariamente para tareas de estudio), resultaban estadísticamente significativos en el incremento del rendimiento. El umbral mínimo, donde estas dos variables interactuaban, incidiendo en la mejora del aprendizaje, se situaba en un número de entradas igual o mayor a veinte (>=20). Este umbral, relativamente alto, sugiere que, posiblemente, la demora o dilatación en el tiempo para obtener algún resultado satisfactorio, actúe como un inhibidor o como un sistema motivacionalmente disuasorio por falta de retroalimentación con cierta inmediatez67, algo por lo demás esperable, como experto y/o usuario, de una tecnología que, justamente se basa en la presentación de resultados con una tasa de respuestas muy alta en un intervalo de tiempo muy corto.

7.3.7 Relación de variables psicosociales y rendimiento por utilización de la plataforma

CU7- Los datos obtenidos apuntan a la no existencia de una relación directa entre las variables analizadas y el rendimiento obtenido por la utilización de los recursos en la

67Si bien la mayoría de los cursos en línea incluyen pruebas de autoevaluación (generalmente en formato tipo prueba objetiva) en los que se obtiene, de inmediato, una detallada estadística y registro de los resultados, no suele ocurrir así en las consultas sobre dudas al tutor o experto, dándose una marcada descompensación entre una información síncrona y asíncrona en un mismo proceso de aprendizaje. Este aspecto se ha constatado en el estudio cualitativo en la que alguno de los informantes asume, por experiencia personal en algún curso, las respuestas sobre dudas planteadas al tutor con una demora de 24-48 horas, (a veces más) como parte “normal” del proceso en este tipo de formación.
Capítulo 7 Conclusiones, limitaciones y líneas de investigación futuras

plataforma\textsuperscript{68}. Estos resultados sugieren que estas variables -utilizadas generalmente, entre otras, como predictoras del rendimiento académico- pueden ser relativamente incidentales en el proceso de aprendizaje en la plataforma, si bien no parecen ajustarse, particularmente, a la metodología \textit{b-learning} que estamos utilizando, por lo que el mayor rendimiento obtenido por el grupo experimental parece depender de otras variables diferentes a las analizadas en este estudio.

En este sentido, distintos autores coinciden en una serie de características diferenciales -estrategias- (Bautista Pérez y otros, 2006) respecto de la formación presencial y el entorno formativo basado en las TIC, en los que aspectos como situación vital del estudiante, diferencias individuales o motivacionales y afectivas (Barberà y otros, 2004) que siendo importantes en la formación general adquieren especial relevancia en la formación en línea donde el alumno, a diferencia de lo que ocurre en un entorno presencial, ha de poner en práctica determinadas competencias tales como: elevadas habilidades lectoras y de escritura, sentido del orden y de la disciplina voluntariamente impuesta o un estilo de trabajo independiente. En definitiva, aprender a autorregularse (Zimmerman y otros, 1989, 2001, 2011; Pintrich y otros, 2000; Cabero y otros, 2006a). Otro tanto ocurre en el plano emocional donde ha de desarrollar la capacidad de afrontamiento ante el estrés y el aislamiento (Borges, 2005, 2007). Igualmente para otros autores (Bartolomé, 2004; Bartolomé y otros, 2006; Cabero, 2006b) el alumno en este tipo de formación ha de mostrarse crítico en la utilización de los medios y selectivo ante el exceso de información. A este perfil, que ya se adivina complejo, cabría añadirle una alta motivación intrínseca en un entorno en el que ha de asumir la responsabilidad de la calidad y eficiencia de su propio aprendizaje (Serrano Gómez, 2009).

Desde esta perspectiva distintos autores (García Aretio, 2001; Barberà y otros, 2004; Bartolomé, 2004; Padula Perkins, 2005; Cobo y otros, 2011) sostienen, como ya se comentó en otra lugar, que no todos los estudiantes en la modalidad de formación en línea en general o en \textit{b-learning} en particular, tienen un perfil que pueda garantizar, de alguna manera, las posibilidades de éxito. En este mismo sentido (Cantaluppi, 2005a, 2005b) hace depender, igualmente, los resultados, no tanto de las posibles limitaciones del modelo cuanto de las competencias y capacidades del alumno. Dillon y otros (2003), por el contrario, -refiriéndose al enfoque de la instrucción y las diferencias de los alumnos- sostienen que lo apropiado sería, en cualquier caso, cambiar la instrucción en lugar de cambiar al alumno.

\textsuperscript{68}Del estudio cualitativo realizado, menos de un 30% (frecuencias de enunciados) se muestran favorables a la utilización de la TIC, y reducen su utilización a un elemento subsidiario. En esta tendencia, menos de un 6% (frecuencias de enunciados) estaría dispuesto a realizar un curso a distancia.
7.4 ESTUDIO INVENTARIO HÁBITOS DE ESTUDIO (IHE)

7.4.1 Estudio inicial

Más de la mitad de los sujetos que han realizado la prueba (un 53,04%) se encuentran en un nivel no satisfactorio de sinceridad lo que, en la práctica, invalida más de la mitad de la muestra al poner de manifiesto la disfuncionalidad de lo que muchos de los sujetos creen que hacen y lo que realmente hacen. Esta situación evidencia aún más, si cabe, la necesidad de realizar este tipo de análisis, dada la relevancia que estas estrategias adquieren para un estudio más eficiente. Algunas de las conclusiones que se extraen de este contexto, en una primera lectura serían:

Son más sinceros contestando al IHE aquellos que ya se han presentado y tienen experiencia en la oposición. Los datos muestran un ajuste, modificación o cambio de estrategias en aquellos sujetos que se han enfrentado a un examen respecto de los que aún no lo han hecho.

No obstante el porcentaje de sujetos que desvirtúan o distorsionan los datos sugiere el propio desconocimiento real que tiene sobre estas estrategias que, probablemente, interpretan como asimiladas y aplicadas en niveles que no se corresponden con la realidad. En este sentido resulta particularmente relevante la variable nivel de estudios, ya que de los resultados se infiere que las estrategias y/o técnicas utilizadas lo son indistintamente de la experiencia académica.

Las hipótesis se plantearon para toda la muestra. La dicotomía que se ha establecido en la escala (S) elimina la comprobación de que estas hipótesis, probablemente, se hubieran cumplido total o parcialmente en todas las escalas, para el grupo fuera de rango si bien estos resultados simplemente permiten afirmar que, con esta herramienta un elevado porcentaje de sujetos, no han contestado sinceramente a las cuestiones planteadas.

Hemos aludido reiteradamente a lo largo de la presente investigación a la importancia que tienen determinados hábitos y estrategias de estudio adquiridas en edades tempranas y cómo, previsiblemente, inciden u orientan el afrontamiento del estudio en otros contextos temporalmente alejados del periodo escolar, toda vez que la repetición de pautas, -en otro momento eficaces-, pueden mostrarse escasamente eficientes fuera del contexto en el que se adquirieron. Los objetivos planteados pretendían comprobar el grado en el que estas estrategias de estudio incidían o podían incidir en el rendimiento e igualmente la posible relación existente entre estas estrategias y distintas variables que estimamos relevantes para el estudio.
7.4.2 Estudio modificado

Ante los datos obtenidos hubo que reconsiderar dicho estudio ya que los resultados, en su conjunto, apuntaban a una posible falta de validez y fiabilidad al estar fuera de rango la escala de sinceridad indicada en dicho cuestionario (valor obtenido S=31,29 vs. S>=35). Esta circunstancia obligó a rediseñar el estudio inicialmente previsto para ajustarlo a los valores de sinceridad dentro del rango de dicha escala (S) y cuyos nuevos resultados, ya ajustados sirvieron para realizar el análisis previsto inicialmente. No obstante el elevado porcentaje de sujetos fuera del rango (S) resultó suficientemente significativo como para cuestionarse a qué podía deberse este desfase tan sustantivo y cuáles podían ser las diferencias en las estrategias de estudio entre un grupo -que denominamos genéricamente como “sinceros”- y el otro grupo que denominamos como “no sinceros”-. Con los resultados de este nuevo replanteamiento y con los nuevos datos obtenidos propondremos las conclusiones en este apartado.

IH1- Este nuevo perfil, en el que solo se incluyeron los valores ajustados a (S), se evidenciaron diferencias (estimación más baja) en todas las escalas, siendo particularmente significativa la escala de “planificación”, (“orden y método” en el cuestionario SPV y que ya resultó significativo en el estudio exploratorio). Con estos nuevos datos ajustados se podría concluir que: a) los sujetos del grupo “sinceros” parecen tener una percepción más realista de las estrategias que ponen en funcionamiento, de los recursos de los que disponen y la forma de utilizarlos más eficientemente que los “no sinceros” y b) que los individuos “sinceros” y “no sinceros” se distribuyen por igual en cuanto a género, edad, nivel de estudios y el resto de variables utilizadas en el contraste.

7.4.3 Resultados IHE, (S) adecuada, con las distintas variables seleccionadas para el estudio

IH2- Otros de los objetivos previstos era, por un lado, comprobar cuáles eran las estrategias de estudio utilizadas y el grado de adecuación de las mismas a los niveles de las distintas escalas y, por otro, analizar el nivel de correlación que pudiera existir entre las escalas del IHE y las distintas variables seleccionadas al respecto. De los resultados obtenidos se extraen las siguientes conclusiones: a) las estrategias de estudio que manifiestan tener es “normal” (según la nomenclatura utilizada por el propio inventario IHE) para todas las escalas a excepción de “condiciones ambientales” que se sitúa en un nivel inmediatamente superior calificado como “bien”) se da una diferencia significativa en la escala de “utilización de los materiales” (técnicas de lectura, achivo y clasificación, llamadas en el texto, empleos de
diccionarios y/o materiales adicionales de consulta, técnicas de subrayado, confección de esquemas y resúmenes), favorable a las mujeres

Se realizó, igualmente, un estudio exploratorio que permitiera definir y comprobar, (triangular) las posibles diferencias -si existieran- en base a los niveles de sinceridad de ambos grupos. Al cruzar estas variables, particularmente aquellas que se referían a las escalas de distorsión (fiabilidad de las respuestas), con otros tests estandarizados utilizados en la investigación (BFQ, SPV, FACTOR “g” 3, MMPI-2), y otras variables que entendíamos relevantes para los objetivos propuestos. Estas variables fueron: las horas dedicadas al estudio por uno y otro grupo, el conocimiento que decían tener sobre las materias de contenido del programa y finalmente el rasgo dominante en extroversión vs. introversión.

IH2.1 De los datos obtenidos, el grupo de “no sinceros” alcanzó significatividad estadística (en distinto grado) en todas las variables propuestas excepto en inteligencia general. Los resultados obtenidos permiten extraer, como probables, las siguientes conclusiones: a) este grupo parece tener una percepción desvirtuada y sobredimensionada de la realidad en la que se mueven, toda vez que decían estudiar más horas diarias y autoevaluarse como de conocimientos iniciales sensiblemente por encima del grupo de “sinceros” b) un posible menor rendimiento por existir una mayor tendencia a la dispersión en las tareas, menor concentración, atención y constancia en el logro de objetivos y un mayor número de descansos involuntarios, (Eysenck, 1975) toda vez que este grupo mostraba un perfil bien definido con rasgos predominantes de extroversión c) los datos obtenidos en cuanto a distorsión en las respuestas al cuestionario (IHE) pueden definirse como de fiables y consistentes toda vez que el grupo de “no sinceros” quedan igualmente fuera de los baremos de sinceridad en el resto de cuestionarios cumplimentados y con valores altamente significativos en la dimensión “mentira” del cuestionario MMPI-2. Por último, este grupo presentó un menor grado de inteligencia general estadísticamente significativo -como ya quedó apuntado- que el grupo de “sinceros”.

69 Para esta definición hemos tomado como referencia, exclusivamente, los trabajos de Eysenck.
70 Si bien, por razones metodológicas de la investigación, hemos venido definiendo la inteligencia ajustada a un Cociente Intelectual (CI) determinado, adoptaremos para el caso, la definición, por más extensa y ajustada a la realidad compleja del ser humano, que sobre inteligencia hace la American Psychological Association (APA), para la que los individuos difieren los unos de los otros en habilidad de comprender ideas complejas, de adaptarse eficazmente al entorno, así como de aprender de la experiencia, en encontrar varias formas de razonar, de superar obstáculos mediante la reflexión. A pesar de que estas diferencias individuales puedan ser sustanciales, estas nunca son completamente consistentes: las características intelectuales de una persona variarán en diferentes ocasiones, en diferentes dominios, y juzgarán con diferentes criterios. El concepto de “inteligencia” es una tentativa de aclarar y organizar este conjunto complejo de fenómenos. Recuperado el 10-03-2013 de: http://www.ltainc.com/swtaboo/taboons/apa_01htm
7.5 ESTUDIO DE ANÁLISIS CLUSTER (CL)

Hemos utilizado el análisis cluster como técnica de clasificación post hoc de datos, que nos permita descubrir concentraciones homogéneas de dichos datos y su agrupación en conglomerados. El objetivo de obtener clasificaciones (clusterings) a través de este análisis confiere a esta técnica un carácter marcadamente exploratorio, y tal y como indicábamos en el capítulo cinco, si bien no constituye otro fin que obtener información que posibilite una investigación más completa (Sampieri y otros, 2010) toda vez que este tipo de análisis tienen la facultad de indicar tendencias y/o relaciones potenciales entre variables, circunstancias estas que se ajustan a los objetivos que a tal fin habíamos previsto inicialmente con este tipo de estudio y que eran: comprobar la incidencia que tienen o pueden tener en el rendimiento distintas variables psicosociales y definir aquellas variables que pueden agruparse y delimitar el perfil más eficiente relacionado con la variable rendimiento.

De los distintos estudios realizados, ha predominado un perfil en el que los sujetos que han obtenido mayor rendimiento, -estadísticamente significativo-, durante el periodo de tiempo que ha durado la investigación, son aquellos que:

CL1- Trabajan. Los resultados que arrojaba el estudio descriptivo en esta variable, apuntaban a que los sujetos en esta situación, si bien puntuaban más bajo en decisión (convicciones menos firmes) y se planteaban metas más bajas que el resto, por el contrario demostraban mayor practicidad y un ajuste más realista al contexto en el que venían desarrollando la actividad de estudio, de lo que se infiere, previsiblemente, un mayor control de la situación como premisa para adecuar los medios a los fines.

CL2- Dedican menos de tres horas del día al estudio. Si bien este dato puede mostrarse como aparentemente contradictorio (a menos horas de estudio mayor rendimiento), ya el estudio exploratorio ponía de relieve la coincidencia de esta circunstancia con el segmento de los sujetos que trabajaban. En el punto anterior exponíamos cómo este segmento parece optimizar el tiempo en función, precisamente, de su carencia. Así, de los datos que aportan los estudios exploratorio y descriptivo se infiere que los sujetos que trabajan, -aunque le dediquen menos horas diarias al estudio-, tienden a una mayor practicidad y objetivización de metas. Rentabilizan, de alguna manera, una situación adversa.

CL3- Llevan más de nueve meses preparando la oposición. Este segmento, igualmente, por los datos extraídos de los estudios exploratorio y descriptivo, muestran una menor ansiedad y previsiblemente, si han tenido experiencia en otras oposiciones, mayor orden y método de...
trabajo, a la par que una mayor decisión; premisas todas ellas que, a priori, pueden considerarse favorablemente orientadas hacia un mayor rendimiento.

CL4- En el Inventario de Hábitos de Estudio (IHE) han demostrado sinceridad. Por el contrario de los “no sinceros”, los sujetos de este conjunto demuestran un ajuste realista, -si bien bajo en las distintas escalas, excepto en condiciones ambientales-, lo que puede interpretarse como una utilización eficiente de las distintas estrategias puestas en juego durante el estudio.

CL5- Tienen una inteligencia general media superior al resto. A tal efecto nos ceñimos al concepto y definición -por más extensivo- de inteligencia que hace la APA y que reseñamos a pie de página en otro lugar, (nota 70).

CL6- Control elevado de emociones. La dimensión estabilidad emocional en la escala alta de puntuación del test BFQ refleja personas poco vulnerables, poco impulsivas, pacientes y escasamente irritables, de alguna manera aspectos próximos y/o relacionados con una tendencia al control de estados de tensión asociados a experiencias emotivas y por extensión a un nivel alto de resiliencia, factores todos ellos que, en su conjunto, pueden considerarse descriptores favorables para un afrontamiento más eficiente del estudio.

CL7- El conglomerado que hemos definido como más eficiente, no ha mostrado significatividad con otras variables inicialmente incluidas en el estudio, tales como edad, género, responsabilidades familiares (independencia, vivir o no en pareja), nivel de estudios o ser repetidor de curso. Otro tanto ocurre con las variables medidas por el cuestionario de valores personales (SPV), resultando solamente significativa la subdimensión “Control de emociones” y por extensión la dimensión “Estabilidad emocional” -en el cuestionario BFQ, dato al que hemos hecho referencia en el punto anterior.

CL8- Un aspecto a considerar de estos resultados, es la inexistencia de las dos variables que respecto de la utilización de las TIC habíamos incluido como son el posible manejo (conocimiento) de las NNTT y la utilización de la plataforma como recurso. Si bien es cierto que el componente porcentual de dicho conglomerado es muy bajo, algo similar ha ocurrido en el resto de conglomerados descartados como menos eficientes, donde el número de sujetos, en su conjunto, resulta significativo, si bien los resultados apuntan en la misma dirección de nula significatividad en los aspectos relacionados con el uso de las tecnologías.

CL9- Por otro lado la relevancia en el uso de la plataforma, en cuanto a rendimiento se refiere, ya se encontraba muy limitada como pudimos comprobar en los resultados del estudio cuasiexperimental, donde el propio grupo experimental había hecho una utilización irregular y
escasa de dicho recurso, lo que limita la probabilidad de que los sujetos del conglomerado que nos ocupa, estén representados de forma significativa o pueda comprobarse por esta vía la eficiencia de la plataforma.

En cualquier caso, no se puede concluir, por los resultados de este estudio y los objetivos del mismo, si el perfil del conglomerado considerado más eficiente, lo sería igualmente en la utilización de las tecnologías o con el apoyo de las mismas. Lo que muestra el perfil es un ajuste a un modelo bastante convencional de estudio, donde la inteligencia general, el autocontrol, una visión realista de las estrategias intervinientes en la programación de las sesiones de estudio, y el factor tiempo, tanto dedicado al estudio -condicionado por la actividad labobral- como el tiempo en la preparación (constancia, persistencia, tesón…) resultarían los mejores predictores de un mayor rendimiento académico.

7.6 ESTUDIO CUALITATIVO (EN)

Iniciamos en este apartado el análisis y descripción de los datos obtenidos en el estudio etnográfico a través de las entrevistas semiestructuradas. En el capítulo 5 se justificó la necesidad de utilizar un método mixto en el diseño de la investigación y sus objetivos. En el capítulo 6 se analizaron los resultados obtenidos y, finalmente, en este capítulo exponemos las principales conclusiones obtenidas en dicho estudio. Por razones metodológicas hemos agrupado en cuatro variables los enunciados obtenidos de las entrevistas a través de los distintos informantes. Este agrupamiento se ha realizado en base a la afinidad de las distintas categorías con las que se han trabajado las entrevistas semiestructuradas y que a modo de recordatorio exponemos en la tabla 232.

<table>
<thead>
<tr>
<th>CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS AGRUPADAS</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Variables</td>
</tr>
<tr>
<td>--------------------------------------</td>
</tr>
<tr>
<td>Utilización de NNTT</td>
</tr>
<tr>
<td>Actitud hacia el estudio</td>
</tr>
<tr>
<td>Adulto, características</td>
</tr>
</tbody>
</table>

FACTORES DE INFLUENCIA EN RENDIMIENTO CON

Programa b-learning

Tabla 232: Agrupación de categorías y subcategorías por afinidad.
Se exponen seguidamente las conclusiones extraídas de las entrevistas, agrupadas por afinidad o tendencia, según se ha indicado en la tabla precedente.

7.6.1 Utilización de nuevas tecnologías

**EN1- Utilización de las tecnologías (UT)**

Las principales conclusiones que se podrían extraer en esta categoría son:

**EN1.1- Utilización residual.** Las TIC suelen relegarse a un uso residual en el aprendizaje. No parece percibirse como una forma “seria” de aprendizaje. Las TIC, cuando se utilizan parece atender a un sistema tentativo de aprendizaje.

**EN1.2- Disponibilidad como inconveniente.** La continua disponibilidad y accesibilidad intemporal e ilimitada de los recursos informáticos (generalmente considerados como puntos fuertes del sistema), en la práctica, parece producir un efecto contrario. La flexibilidad horaria para abordar el estudio con recursos TIC parece favorecer la escasa planificación de las sesiones de trabajo que, probablemente, por la continua disponibilidad tienden a dilatarse en el tiempo.

**EN1.3- El tiempo en las TIC.** La falta de tiempo, aducida frecuentemente por distintos informantes, como argumento, constituye, paradójicamente, otro de los puntos fuertes -como quedó indicado en su momento- de esta modalidad abierta de formación, ya que facilita (no necesariamente potencia) la interacción de los usuarios con el sistema en cualquier momento, por lo que esta circunstancia sugiere lo episódico e incidental que se le confiere a esta metodología de aprendizaje.

**EN1.4- Exceso de información.** Es probable que el exceso y/o la ambigüedad de la información por un lado (Aguado y otros, 2005) y la proclividad al “volcado de materiales” por otro, (Sangrá, 2002; Barberà y otros, 2004; Area, 2004, 2005) a la que ha de enfrentarse el sujeto en una situación, generalmente, de aislamiento, produce al menos, en nuestra opinión, dos efectos perversos:

1.- por un lado una posible pérdida de autonomía en el aprendizaje al generar una innecesaria dependencia del experto y,

2- una tendencia acululativa del material no comprendido y que vendría a ser la versión digitalizada de lo que Eco (1983, 157) define como la coartada de las fotocopias y que no es otra cosa que “Una especie de vértigo de la acumulación, un neocapitalismo de la
información”. Un material que generalmente se guarda sin haberlo, según este mismo autor, *poseído*.

**EN1.5- Aprendizaje de NNTT.** El aprendizaje y utilización de las NNTT parece haberse realizado de forma particular y por intereses personales, en cualquier caso fuera del entorno escolar. Además, el aprendizaje y utilización de NNTT, parece entenderse más como una necesidad (una especie de imperativo social), que como una forma vehicular o alternativa de aprendizaje.

**EN1.6- TIC y escuela.** La informática parece ocupar un lugar episódico e incidental en las actividades escolares, de lo que se infiere que existe una cultura tecnológica escasamente instaurada y, por derivación, arraigada en las aulas.

**7.6.2 Estrategias de estudio**

**EN2- Aspectos prácticos del estudio. (AP)**

Las principales conclusiones que se podrían extraer en esta categoría son:

**EN2.1- Entrenamiento para aprobar y superar cursos.** La promoción y/o superación de cursos sin estrategias adecuadas para realizar aprendizajes significativos, parecen fomentar, entre otras prácticas, una concentración temporal en el estudio de tipo utilitario en determinados momentos y circunstancias; un ciclo transitoriamente asumido donde la superación de exámenes supone un fin en sí mismo.

**EN2.2- Exámenes como evaluación heterónoma.** Los exámenes suelen aceptarse como la principal fuente de comprobación sobre los conocimientos adquiridos, -no necesariamente asimilados-, como única referencia de aprendizaje válido en tanto que sancionado por el experto. Si bien, generalmente se admite que la evaluación heterónoma delimita o elimina directamente la responsabilidad del alumno en su propio aprendizaje, prevalece el criterio de (re)validar los conocimientos adquiridos por un sistema dependiente y subordinado.

**EN2.3- Respuesta demorada.** Parece asumirse con cierta normalidad, particularmente en lo que se refiere a la modalidad *on-line*, el desfase temporal (24-48 o más horas) entre una consulta realizada y la respuesta del tutor, contrayendo uno de los principios básicos del aprendizaje soportado en la inmediatez de la retroalimentación. Esta circunstancia, que podría calificarse de excepcional en un sistema presencial o sincrónico, pierde el carácter de anómala, para según qué actividad académica. Así, es frecuente demorar -a veces más que un tiempo razonable-, por ejemplo, los resultados de los exámenes realizados. Esta circunstancia parece asumirse como parte de un proceso, en cierto modo “naturalizado” y consustancial a un sistema
recopilatorio (cuantificación de conocimientos) más que referencial (cualitativamente adicional de los mismos).

EN3-Ayudas, apoyos en el estudio (AA)

Las principales conclusiones que se podrían extraer en esta categoría son:

EN3.1 **Cambios de percepción y autonomía.** El concepto sobre la utilidad del aprendizaje puede cambiar en el tiempo cuando el sujeto descubre otros tipos de contenidos próximos a sus intereses. Algunos adultos descubren la autonomía del estudio transcurrido un cierto tiempo desde que salieron del sistema educativo reglado. La opción personal de poder elegir qué estudiar, cuándo, cómo dónde y con quién, parece ser un condicionante significativo a la hora de percibir la forma en la que se espera puedan desarrollarse los acontecimientos en el futuro. Probablemente muchos alumnos adultos se encuentran más cómodos en situaciones de menor control y es en esta posición donde descubren nuevas potencialidades y las desarrollan con menor esfuerzo y mayor eficiencia.

EN3.2 **Generar confianza.** La oportunidad de realizar algunas tareas que facilitan un mayor y mejor grado de comprensión de determinadas realidades que hasta ese momento han pasado desapercibidas, generan en el adulto que reanuda sus estudios un grado de confianza elevado.

EN.4 Realización de sesiones de estudio (RS)

Las principales conclusiones que se podrían extraer en esta categoría son:

**Formas de enfocar las sesiones de estudio:**

EN.4.1- **Voluntarismo y memorización.** Parece darse un enfoque de tipo voluntarista en el estudio de las materias más que estratégico. Tendencia a utilizar métodos memorísticos sin considerar posibles técnicas que faciliten la asimilación del material de una forma más eficiente a través de la planificación temporal de repasos, elaboración de materiales bien estructurados visualmente, que faciliten el aprendizaje por distintas vías estimularmente enriquecidas…

EN.4.2- **Repasos.** No se aplican (no parecen conocerse o el conocimiento es vago y difuso) determinadas estrategias relacionadas con la curva de aprendizaje y las secuencias temporales para aplicarlas a un estudio distribuido temporalmente vs. un estudio concentrado. Técnicas que, en general, pueden ser objeto de revisión por su artificialidad y objetivos finalistas (Barberà y otros, 2004), se han venido mostrado, no obstante, altamente eficaces.
Capítulo 7
Conclusiones, limitaciones y líneas de investigación futuras

(Hernández Pina y otros, 1987; Jiménez Ortega y otros, 1997; Maddox, 1979; Salas Parrilla, 1993).

EN.4.3- **Programación.** La programación de las sesiones de estudio, -cuando se da- suele adolecer de controles de posible avance o estancamiento en el proceso de aprendizaje (sesiones preestablecidas de autoevaluación). Por otro lado, utilizar como estrategia el repaso lineal de los temas, siguiendo rigurosamente el índice general, podría interpretarse como una reminiscencia escolar, posiblemente, un hábito adquirido tempranamente por la propia disposición secuencial del material en los libros, sin considerar la posible o inexistente prelación entre los distintos temas o contenidos.

EN.4.4- **Conocimientos previos.** Los conocimientos previos parecen resultar condicionantes -positivos o negativos- con un cierto peso, al afrontar determinadas tareas futuras. Estos conocimientos previos actúan (o pueden actuar) como elementos motivadores toda vez que auguran el posible éxito sobre otras materias que se desconocen o resultan menos atractivas; si bien, por falta de programación de objetivos concretos de aprendizaje, se corre el riesgo de un sobreaprendizaje en determinados temas, en función de su agradabilidad, y en detrimento de otros con el mismo peso e importancia en la preparación. En este sentido parece prevalecer un concepto del estudio cuantitativo (estudiar más) sobre el cualitativo (estudiar mejor).

**Modelos de enseñanza-aprendizaje**

EN.4.5- **Repetición de pautas.** En el sistema no reglado predomina la misma metodología expositiva y el mismo fin utilitario del aprendizaje. Igualmente, es una práctica docente bastante común, indicar que partes del texto se han de subrayar, y más común, aún, que el alumno lo demande y se muestre particularmente incómodo cuando no recibe resúmenes y respuestas concretas sobre aquellos contenidos que se estimen con mayor probabilidad de ser, igualmente, objeto de examen.

7.6.3 Actitud hacia el estudio

EN5.1- **Autoconcepto como estudiante (AE)**

Las principales conclusiones que se podrían extraer en esta categoría son:

**Repetición de cursos**

EN5.1.1- **Repetir curso.** La repetición de algún curso no parece haber supuesto un problema particular para aquellos sujetos en los que se ha dado esta circunstancia se asume, por
el contrario, como una necesidad, relativamente impuesta, ante un bajo rendimiento causalmente provocado por motivos que se entienden como exclusivamente personales.

Al analizar (triangular) esta variable con otros estudios que configuran esta investigación, los datos y resultados obtenidos apuntaban a un sistema de trabajo (orden y método) deficiente respecto de los que no habían repetido curso, lo que sugiere que la repetición de algún curso no ha mejorado, cuanto menos, las estrategias de estudio, en tanto en cuanto que los datos apuntaban, igualmente, a una orientación hacia las metas (capacidad de logro, orientación al éxito) significativamente más bajas que los no repetidores.

**EN5.2 Actitudes características personales (AC)**

**Factores de personalidad**

Esta área se analizó como contraste, considerando los enunciados que facilitaban los informantes durante la entrevista y el posible ajuste-desajuste entre dichos enunciados y los perfiles reflejados en los sendos tests estandarizados utilizados al respecto y considerados fiables (distorsión dentro del baremo) para el sujeto entrevistado. Se pretendía comprobar (triangular) si existían disfunciones entre las cuestiones que se planteaban y el grado en el que eran conscientes o no de su posible influencia, (locus de control); su afrontamiento ante situaciones estresantes y la tendencia predominante para intentar resolver dichas situaciones (resiliencia). De alguna manera, en qué grado influían en sus decisiones y/o posicionamientos determinados atributos y particularmente la consciencia de los mismos. En general se podría concluir en este sentido que:

**EN5.2.1- Imagen de sí mismos.** Los informantes, tienen una imagen parcialmente ajustada de sí mismos -siempre desde la óptica de sus declaraciones y el perfil con el que se contrastan dichas declaraciones-. Así, si bien en determinados rasgos como: predominancia extroversión-introversión, perseverancia o tesón, definen con bastante precisión estos factores aplicados a sí mismos, por el contrario, se da un desajuste significativo en cuanto a dimensiones relacionadas con: variedad (apertura a nuevas actividades, huida de la rutina) apertura mental (experiencias nuevas, divergencia…) decisión (valoración de sus propias opiniones, autonomía en pensamiento…) cooperación (ayuda, empatía…) o en el área más instrumental de dominio y conocimiento de estrategias de estudios. Factores todos ellos perceptivamente distorsionados con su perfil (tendencias sobredimensionadas) e idealización de atributos en distinto grado.

**EN5.2.2- Ambivalencia y/o desconocimiento.** Entendida aquella como el resultado final de un difícil equilibrio entre dos cuestiones, en cierto modo contradictorias, en tanto que por un lado dicen conocer y dominar algo que por otro lado no practican. Existe una
Capítulo 7 Conclusiones, limitaciones y líneas de investigación futuras

descompenación entre lo que se piensa, se dice y finalmente se hace. Los valores obtenidos en el test clínico MMPI-2 apuntan a que hay una serie de factores no controlados -por desconocidos- que tienen una influencia importante en los comportamientos y actitudes de los informantes. La preparación de una oposición influye, o puede influir, de forma aislada, ocasional o habitualmente sobre determinadas formas de comportamientos que pueden quedar, esporádica o regularmente, fuera del control perceptivo del propio interesado.

EN5.2.3- Información como propedéutica. La información previa sobre determinados sucesos o acontecimientos causales ligados a un efecto previsible y conocido, facilita la comprensión de hechos singulares que de otra manera producirían, por desconcierto y/o confusión, justificaciones racionalizadas vs. interpretaciones racionales aducidas por los sujetos bajo determinadas circunstancias que escapan a su control (Berger, 1995). Los estados anímicos ambivalentes que suelen presidir los procesos de aprendizaje durante un período prolongado de tiempo bajo determinada presión, suelen restar efectividad al propio estudio al encontrarse este inmerso en frecuentes estados dubitativos y emocionalmente cambiantes. Estos estadios, que influyen gradual y distintamente en cada sujeto en función de factores personales y contextuales, disminuirían, previsiblemente, si tuvieran consciencia, no tanto de lo que acontece, cuanto del por qué acontece (Schachter y otros, 1962). El proceso de aprendizaje, desde esta perspectiva, parece ser eminentemente vivencial, privativo y con una escasa o inexistente predisposición por solicitar algún tipo de ayuda o consejo profesional, algo que se constata en la dimensión “indicadores negativos de tratamiento” (MMPI-2) al que ya nos referimos puntualmente en el capítulo anterior.

EN5.3 Transferencia de hábitos y creencias escolares (TH)

Recuerdos de la etapa escolar

EN5.3.1- Satisfacción escolar. Al analizar los datos con mayor precisión en el estudio cualitativo sobre los tres ítems propuestos al respecto: 1) grado de satisfacción con la etapa escolar, 2) agrado en el estudio y 3) recuerdo de los profesores, se da una tendencia de los distintos informadores a evaluar dicha etapa desde una perspectiva más de tipo relacional y afectiva (Woods, 1990; Cassidy, 1999; Delgado y otros, 2011) que eminentemente instructiva. Así al menos parece desprenderse del vínculo emocional que dicen mantener durante dicha etapa con los profesores en general y con los compañeros en particular, quedando relegado a un tercer nivel, prácticamente irrelevante, el interés por el estudio, o las materias que abarca.

EN5.3.2- Otra posible conclusión que al respecto podría extraerse de los datos anteriores, es la distinta percepción que de un mismo contexto parecen tener los distintos
actores, en tanto en cuanto unos y otros entienden y viven la presencia en las aulas desde realidades fácticas diferentes (profesores que están y alumnos que van; el estudio como un fin, el estudio como un medio, el conocimiento como beneficio subjetivo, el aprendizaje circunstancial como objetivo). En este contexto se da, igualmente, una diferencia sustantiva entre géneros, donde las mujeres parecen mostrarse más críticas que los varones en los diferentes ítems tratados.

**Sistemas de creencias escolares**

EN5.3.3- **Buen profesor, en persona.** Si bien existen notables diferencias entre este concepto desde la perspectiva del docente y del alumno (Moreno y otros, 2011), la experiencia escolar de un “buen profesor, en persona” parece condicionar los resultados del aprendizaje (expectativas favorables de logro), indistintamente del peso con el que se dote a dicha materia en el curriculum o el grado de dificultad que particularmente el alumno le confiera. A la presencialidad, como modelo predominante de aprendizaje, tradicionalmente vinculada a los sistemas educativos se alía la escasa experiencia de aquel con otras modalidades como, por ejemplo, *b-learning*. Esta circunstancia, probablemente, en el tiempo condicione, -cuando no excluya directamente-, otras alternativas o modalidades de estudio con otros roles profesor-alumno que por desconocidos, escasa familiaridad o confianza en el sistema, tendrán pocas posibilidades de prosperar.

EN5.3.4.- **Etapas formativas.** La creencia de que la educación se divide en etapas formativas estancas suele perdurar en el tiempo. La formación se concibe parcializada y orientada a metas mediatizadas con objetivos a corto plazo. Solo hay una forma correcta de hacer algo, y que además ya se conoce.

EN5.3.5- **Nivel de competencias.** Parece confundirse el nivel de estudios alcanzado con el nivel de competencias para el desempeño laboral, tales como, entre otras muchas, flexibilidad, adaptación a situaciones cambiantes, trabajo en equipo o formación continua. Capacidades todas ellas que generalmente no se aprenden, potencian, desarrollan o valoran suficientemente en la escuela.

**7.6.4 Adulto características**

EN.6.4- **Estudiar de adulto características (EA)**

Las principales conclusiones que se podrían extraer en esta categoría son:

EN6.4.1- **Aspectos contextuales.** Los aspectos laborales, ligados íntimamente con los económicos, la edad y el haber dejado los estudios, en el tiempo se constituyen como algunos de
Capítulo 7 Conclusiones, limitaciones y líneas de investigación futuras

los principales condicionantes a la hora de autovalorar las dificultades con las que se encuentra el adulto al retomar la formación, entre los que destaca una importante falta de confianza en el afrontamiento ante nuevas situaciones de aprendizaje. Se aducen problemas que, sin motivos aparentes o fundamentados, parecen actuar como un sistema anticipador de protección personal (autoestima) ante posibles fracasos.

EN6.4.2- **Ensayo y error.** La rutinización del trabajo intelectual, en tanto que sistematizado e incluido en un programa, no parece considerarse en toda su amplitud e importancia por parte del adulto. En el aprendizaje se suelen utilizar fórmulas de ensayo y error cuya inclusión e integración en el sistema habitual de estudio, parece hacerse depender de la inmediatez de los resultados y de que estos satisfagan, a su vez, las expectativas iniciales.

EN6.4.3- **Dependencia del experto.** El adulto en clase sigue una serie de pautas muy similares a las establecidas, generalmente, en el sistema escolar reglado. La posible respuesta correcta (o la más correcta) la tiene el profesor, por lo que este tipo de consultas no parece depender tanto del grado de dificultad cuanto de la falta de hábitos y/o estrategias en buscar respuestas de forma autónoma. En este sentido la autorregulación (o más propiamente su ausencia), parece cobrar especial relevancia al priorizar, sobre otras opciones posibles, la tendencia del adulto a la consulta indiscriminada.

EN6.4.4- **Motivación y metas.** La alta motivación con la que parece abordarse determinadas actividades muy anheladas o atractivas suelen disminuir en la práctica diaria si el incentivo, inicialmente vigoroso, comienza a perder nitidez en función de los resultados obtenidos regularmente. Ajustar las metas y ponderar los objetivos, mejorar los sistemas de trabajo, en cuanto a orden y método, la disminución de la ansiedad o la modificación de determinadas pautas de actuación (decisión), son algunos de los cambios que parecen derivarse del estudio descriptivo en función de las variables tiempo y experiencia, en tanto en cuanto (y las tasas de abandono temprano indican lo contrario) el adulto se dé la oportunidad del tiempo suficiente para, con estrategias adecuadas, adquirir la experiencia y seguridad necesaria para explorar todas sus potencialidades.

7.7 LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

Con el fin de sistematizar, en la medida de lo posible, las limitaciones que pudieran surgir durante la investigación, consideramos, desde las primeras etapas la necesidad de plantearnos, a modo de guía, una serie de supuestos que:

1. Nos permitiera estimar el grado de aproximación logrado durante las distintas fases de la investigación.
2. Identificar aquellas causas que, incidentalmente, nos pudieran alejar de los objetivos previstos.

3. Considerar cualquier aspecto no controlado suficientemente como una posible causa de limitación en la generalización de los resultados (Bisquerra, 2000).

Probablemente, el primer obstáculo, la primera limitación con la que tropezamos sea la necesaria delimitación al vernos enfrentados a la disyuntiva entre lo que queremos hacer, lo que realmente podemos hacer y, por último, los límites del propio desconocimiento y bagaje personal con el que se aborda el proyecto.

En este punto se hace necesaria una reflexión sobre todo aquello que no se pudo realizar más que sobre lo que se ha podido, posiblemente, aportar con la investigación realizada. Como se comentó anteriormente, el ímpetu inicial que guía los primeros pasos, se va ajustando y concentrando en intentar solventar todas aquellas restricciones y obstáculos encontrados durante las distintas fases del proceso de investigación. Desde esta perspectiva, hemos agrupado por categorías algunas de las limitaciones que han supuesto durante el proceso algún tipo de condicionante o punto crítico. Estas categorías lejos de ser estancas, excluyentes o yuxtapuestas, atienden, básicamente, a un intento de sistematización que facilite una mejor comprensión del fenómeno que nos ocupa, por lo que deberían ser interpretadas desde esta intencionalidad.

**Tipos de limitaciones consideradas durante la investigación**

- Intencionales/incidentales.
- Explícitas/implicitas.
- Metodológicas/del propio diseño.
- Recursos/herramientas.
- Teóricas/prácticas.

Exponemos seguidamente, agrupadas por las categorías definidas anteriormente, aquellas limitaciones, a nuestro juicio, más relevantes.

**Limitaciones intencionales/incidentales**

Los límites intencionales (para qué) serían aquellos que se deben a la planificación del investigador y sobre los que se ejerce o puede ejercerse deliberadamente un determinado control. En tanto que la incidentalidad surgida durante el proceso supone una serie de limitaciones, en forma de impedimentos o dificultades no previstas. Estas circunstancias obligan a reconducir, cuando es posible, lo episódico del hecho, hacia los límites controlables de la intencionalidad.
En este sentido, la primera limitación, como indicamos al principio de este apartado, consistió en la necesidad, precisamente, de delimitar, razonablemente la extensión y profundidad del estudio. Acotar los límites para cumplir, en la medida de lo posible, las expectativas inicialmente puestas en dicho estudio. Una segunda limitación, que transmuta de intencional a incidental, surge del propio sector privado de las enseñanzas no regladas en el que hemos centrado el estudio. Como ya se comentó en el capítulo 1, este sector, en general, se asienta en la practicidad y la provisión diligente. La subsistencia de la propia “empresa de formación” se hace depender, desde un planteamiento “metodológico” entre utilitario y mercantilista. De la inmediatez de la respuesta y la eficacia de los resultados (no por “exitosos”, a veces, menos cuestionables), medida por el ajuste y/o cobertura de las necesidades del cliente y, particularmente, por el grado de satisfacción con el que aquel percibe tal servicio. Este aspecto mediato/inmediato, supone una actividad replegada sobre sí misma, con una mirada estrábica hacia los movimientos de la competencia lo que, en la práctica, hace difícil el posible concurso de otros actores que, con la misma problemática, pudieran colaborar, comunicar experiencias, contrastar opiniones y/o dificultades que pudieran reorientar y enriquecer los planteamientos de la investigación en una primera etapa. De lo anterior se puede deducir la escasa o nula respuesta y compromiso obtenido ante la propuesta de una mesa de trabajo que pudiera analizar regular y sistemáticamente, -más allá de la aparente validación por la experiencia inmutablemente repetida-, los resultados actuales, sus carencias, deficiencias y sus posibles causas, convirtiendo en metodológicamente propedéutica e innovadora una actividad tradicionalmente ex post facto.

Dentro de los límites impuestos, igualmente, por la incidentalidad, cabría añadir la escasa oferta de empleo público de los últimos años, lo que, a buen seguro, genera unos perfiles de opositores que, previsiblemente, presenten ciertas singularidades que no se darían o serían bastante más moderadas en situaciones más favorables; de ahí la necesidad de considerar los límites de los resultados obtenidos en el momento y circunstancia en los que estos se analizan, valoran e interpretan, lo que por extensión supone, para el caso, una limitación más a considerar en toda su amplitud y profundidad.

**Limitaciones explícitas/implícitas**

Nos centraremos particularmente en las limitaciones que definimos como explícitas, ya que las limitaciones implícitas, bien por desconocimiento, bien por darse por supuestas, escapan de alguna manera al control del investigador. Desde este supuesto, entendemos por limitaciones explícitas (el por qué) aquellas que delimitan, en base a distintos criterios claramente
capítulo 7 Conclusiones, limitaciones y líneas de investigación futuras

Establecidos por el propio investigador; que están bajo su particular ámbito de actuación y serán tanto más categóricas cuanto más definidas.

Desde esta perspectiva, otra limitación, que ya se apuntó anteriormente, es el bagaje con el que, personal y profesionalmente, se afrontaba la investigación, y ello, fundamentalmente, porque aquella surgía de un intento de necesaria desubicación experiencial; de analizar bajo otro prisma, los resultados que, por habituales en la práctica diaria de muchos años, se habían convertido en cotidianos y como tal parapetados en la cómoda y escasa incertidumbre que proporciona el hecho repetido e irreflexivo. Desde este planteamiento se hacía necesario, inevitablemente, considerar el estrecho margen que existe entre el estudio y quién lo realiza, generalmente, con creencias profundamente arraigadas; actitudes o experiencias refrendadas en la práctica diaria y la previsible arbitrariedad o discrecionalidad que de estas circunstancias se derivan suponían, igualmente, más que un reto, un proceso de continua reflexión, una limitación tanto más compleja cuanto más condicionado se está por las experiencias de las que se parte. Una limitación, explícitamente impuesta, pues, ha sido durante todo el proceso evitar, lo que para Buendía y otros (2010, 84) supone “(...) los posibles sesgos debidos a intereses o interpretaciones conniventes con el propio investigador”. Algo no siempre fácil de eludir.

Sobre las hipótesis y sus resultados.

Las hipótesis planteadas para los distintos estudios se enunciaron, explícitamente y siempre en términos de probabilidad. Algunas de dichas hipótesis no se han cumplido, o lo han hecho parcialmente, por lo que cabe plantearse la posibilidad de haber cometido algún error en la fundamentación de sus enunciados o, por el contrario que tales limitaciones enunciativas formales no existan, por lo que podíamos considerar la posibilidad, -sin duda un tanto pretenciosa por nuestra parte- (Bisquerra, 2000, 296) de que si “(...) las hipótesis resultan negativas y no se deben a fallos metodológicos o de otro tipo puede contribuir al avance científico”.

**Limitaciones metodológicas/restricciones del propio diseño**

Algunas limitaciones se deben a las propias restricciones metodológicas y/o del diseño, recursos utilizados o disponibles, herramientas, medios o procedimientos en la recolección de datos.

El planteamiento metodológico en los que se sustenta y del que se nutre la investigación es, formal y funcionalmente, limitado. La estructura de la que se dota y fundamenta paradigmática un diseño, de alguna manera, delimita y restringe la flexibilidad que se le confiere al mismo. En este sentido, las distintas variables que componen los estudios
cuantitativos que hemos realizado, presentan, por las razones aducidas, una serie de limitaciones inherentes al propio diseño. Esta circunstancia hace más necesario, si cabe, considerar estas limitaciones dada la posible influencia de los datos y resultados en las conclusiones que pudieran extraerse de este tipo de estudios (Sampieri y otros, 2010).

Otro tanto ocurre con los resultados obtenidos con el diseño cualitativo utilizado, una de cuyas mayores limitaciones suele ser la posibilidad de generalizar resultados. El cuestionamiento que sobre la posible validez se le confiere generalmente a este tipo de investigación, se encuentra implícita en la subjetividad de su enfoque metodológico, que si bien es más reflexivo y permite profundizar en la complejidad de un fenómeno, también influyen o pueden influir determinados posicionamientos del investigador, en forma de opiniones o creencias que pueden condicionar y reorientar, sustancialmente, la forma de tratar los datos y extraer conclusiones. Flick (2004, 17) expresa de forma explícita estas limitaciones toda vez que “(…) una gran parte de los ideales de objetividad formulados con antelación no se pueden satisfacer. A pesar de todos los controles metodológicos, en la investigación y sus hallazgos intervienen inevitablemente los intereses y el fondo social y cultural de los implicados. Estos factores influyen en la formulación de las preguntas e hipótesis de investigación lo mismo que en la interpretación de los datos y las relaciones”.

En nuestra investigación estas limitaciones se han procurado minimizar, ya que la inclusión en el diseño de un estudio cualitativo, además de dotar de la necesaria complementariedad metodológica y enriquecimiento a la investigación, pretendía con los datos cualitativamente tratados, realizar una serie de triangulaciones con otros datos obtenidos por procedimientos cuantitativos. No obstante, hemos considerado continuamente la relativización de forma sistemática toda vez que, como sostienen Goetz y LeCompte (1988, 171) “(…) todos los datos deben relativizarse. Para entenderlos, hay que detenerse en el modo en que fueron recogidos. No se descarta nada. Sólo varía la interpretación, de acuerdo con el contexto”

**Limitaciones por recursos/herramientas**

Los recursos e instrumentos utilizados, - necesariamente limitados y circunscritos a un tiempo y a un espacio- están, por un lado, condicionados y constreñidos formalmente por los supuestos teóricos en los que se sustentan y, por otro, por el código deontológico y la obligada privacidad que preside el tratamiento de los datos así obtenidos. La necesidad de una justificación previa de las herramientas utilizadas, tanto más fiables y válidas cuanto más ajustadas a los objetivos que con ellas se persiguen, cobran una especial relevancia ya que, por sí mismas, han de dotar de suficiente credibilidad, -en forma de validez y fiabilidad- a los datos así obtenidos.
En este sentido otra de las limitaciones importantes se encuentra implícita en los límites de los instrumentos con los que se recogen los datos. Los tests estandarizados utilizados en nuestro caso, arrojan una serie de resultados que se ajustan a un momento y circunstancia concretos y deben ser glosados, consecuentemente, en el contexto en el que dichos datos se recopilan, analizan e interpretan. En última instancia, si bien determinados indicadores obtenidos con estos instrumentos, previsiblemente, tienden a mantenerse en el tiempo con cierta estabilidad, se han tratado, analíticamente, como tendencias cuya estabilidad y/o consistencia podría verse influida por algún tipo de cambio coyuntural en el tiempo.

Los distintos perfiles obtenidos se ajustan, como se ha comentado reiteradamente, a un momento y circunstancia, con muy poca oferta de empleo público en general. En este sentido las FFCCSE no son una excepción. Esta circunstancia, probablemente, condiciona las actitudes y expectativas que augura en forma de probabilidades de éxito y, por extensión, estas se vean reflejadas en los datos. Cabe suponer, razonablemente, que alguna de las pruebas (particularmente en el área clínica MMPI-2) pasadas en otro momento podrían arrojar resultados diferentes. Otros, por el contrario, tenderían a mantenerse, dada la adecuación de la mayoría de los aspirantes a estos cuerpos, a la tendencia hacia un perfil bastante definido.

**Limitaciones teóricas/prácticas**

Las limitaciones teóricas serían aquellas de carácter restrictivo que, bien por falta de documentación o investigación suficiente en el campo en el que se orienta el interés del investigador; bien por la ambigüedad, profundidad o escasa convergencia de los estudios realizados con anterioridad, pueden resultar referencialmente insuficientes para un contraste o con escaso valor de concordancia con la línea de investigación establecida. Las limitaciones prácticas, por su parte, estarían relacionadas con aquellos aspectos que pueden impedir, o desviarse sustancialmente durante la ejecución del proyecto de investigación y que podrían deberse, bien a una serie de previsiones dudosamente fundamentadas, bien sustentadas en supuestos de campo no verificados, variables sobredimensionadas, o bien por la propia incidentalidad que pudiera darse durante el proceso, entendida esta en los términos en los que se definió anteriormente.

Puede existir, como ha sido nuestro caso (y hasta donde hemos podido profundizar), escasa información relacionada con el tema de investigación, o la que existe y/o se ha podido manejar, coincide vaga y tangencialmente con los intereses de nuestro estudio. Una limitación considerable ha sido la de trabajar con datos muy generalistas extraídos de las escasas publicaciones que tratan el tema del sector privado de enseñanzas no regladas en general y de oposiciones a los Cuerpos de Seguridad en particular. También hemos encontrado limitaciones
en las experiencias realizadas en *b-learning* en el área en el que hemos centrado nuestra investigación. Esta experiencia en modalidad mixta, por el contrario, se da con cierta profusión en la literatura sobre estudios en el ámbito universitario y particularmente *on-line* en áreas de formación continua y en menor grado, en formación ocupacional en la que hemos encuadrado nuestra investigación como un caso particular de esta última.

Por otro lado el planteamiento del diseño requería que los sujetos del grupo experimental trabajaran en la plataforma informática desde su domicilio, ya que el rendimiento, además de otras variables, lo hacíamos depender, por un lado, de la existencia, y en su caso, posible influencia, de algunos atributos personales como capacidad de autorregulación y control del contexto y, por otro, el grado de dominio de determinadas competencias, entre las que cobraban especial relevancia las estrategias de afrontamiento y autonomía en el estudio. En la práctica, las limitaciones que intencional y explícitamente se introdujeron en el diseño, tenían por finalidad comprobar la incidencia de estos extremos sobre la eficiencia en el aprendizaje.

En este sentido, para Carrión (2005, 4) este tipo de investigaciones grupales se corresponden con un diseño implícitamente erróneo pues “(...) el estudiante típico, fruto del promedio de la muestra, es un espejismo que enmascara la variabilidad de la población. Lo que interesa es ver cómo aprende la persona y no los grupos”.

Otra de las limitaciones prácticas a las que nos enfrentamos fue de orden temporal, más concretamente relacionada con el intervalo de tiempo en el que se desarrolla, particularmente la investigación cuasiexperimental, dado que hubo que ajustarse a las fechas más idóneas que interrumpiera lo menos posible el programa de preparación al que estaban sometidos los alumnos. Esta circunstancia obligó a reconsiderar una de las variables estructurales del diseño que se había introducido como más significativa, y que no era otra que realizar el estudio cuasiexperiental durante un periodo de tiempo, necesariamente corto para evitar posibles deserciones por fatiga o desmotivación, y lo suficientemente largo para poder observar el grado de implicación y perseverancia de los sujetos en su autoaprendizaje. Este diseño temporal, a su vez, perseguía un doble objetivo: a) analizar qué fluctuaciones pudieran darse entre los sujetos del grupo experimental en cuanto al uso de la plataforma y poder realizar, posteriormente, con estos resultados el estudio intragrupo previsto en el diseño y b) dotar, al estar sometidos a un periodo más largo de tiempo, de mayor consistencia y estabilidad a los datos así obtenidos.

Si bien el periodo de tiempo que se estimó conveniente para los objetivos previstos, se fijó en cinco meses (ni demasiado corto, ni demasiado largo) no ocurrió así con las fechas de inicio y finalización, que si bien se estimaron como idóneas en intervalos de cinco meses entre los meses de septiembre a mayo, dadas las circunstancias aducidas de programación y
disponibilidad de los sujetos que podrían intervenir en la investigación, dichas fechas se fijaron, finalmente, entre el 7 de mayo de 2012 al 4 de noviembre del mismo año. Estas fechas suponían interrumpir durante el mes de agosto la experiencia para todos los sujetos, dado que el porcentaje de personas que iban a seguir utilizando la plataforma sería muy inferior y podrían verse alterado, a buen seguro, los resultados finales.

En cualquier caso, entendemos las limitaciones como un control más durante el proceso de investigación. Un sistema de verificación preestablecido con unos límites de tolerancia que permiten considerar una posible disfuncionalidad estimativa de posibles fuentes de error a tener en cuenta en futuras investigaciones.

**Algunas aplicaciones prácticas**

No obstante, pese a las limitaciones aducidas, consideramos que los resultados obtenidos pueden aportar algún tipo de información que sitúan a este colectivo de adultos en una mejor posición para futuras investigaciones. Entendemos que los distintos estudios realizados han facilitado información sobre determinados perfiles psicopedagógicos, intereses, expectativas, limitaciones y delimitaciones del adulto que reanuda su formación y, muy particularmente, de las actitudes que muestra hacia aquella.

Aunque nos hemos centrado en alumnos que preparan una oposición específica, convendría estimar los datos y resultados en toda su amplitud, toda vez que, si bien estamos considerando al adulto en una situación particular de formación, los problemas y limitaciones que hemos podido observar y verificar mediante un análisis metodológico mixto, apuntan hacia problemas que, más que probablemente, no difieran demasiado de los que puede encontrar el adulto en cualquier situación formativa. Esta circunstancia podría llevarnos a considerar los resultados desde una perspectiva andragógica más amplia y enriquecedora.

Con esta investigación creemos haber aportado, además, una idea general del desconocimiento que sobre la aplicación de las tecnología de aprendizaje basados en las TIC tienen los adultos y como dicho grado de implicación -o mejor, la ausencia del mismo- depende de la escasa formación previa en la utilización de las NNTT, -poco más allá de lo esporádico-, en la propia escuela. Esta eventualidad a la que se somete a las TIC en el entorno escolar parece compartirse con el mismo criterio accesorio por los distintos actores.

Abundando en el punto anterior, aun comprobando que la aplicación de un programa de aprendizaje basado en un modelo b-learning se ha mostrado eficiente en cuanto al rendimiento por aquellos que lo han utilizado frecuentemente, no parece captar la atención de un porcentaje alto de sujetos que aducen preferir modelos tradicionales de formación. Esta circunstancia
apunta a la necesidad de un programa de entrenamiento previo basado en los intereses y necesidades del adulto y, muy particularmente, por ello lo entendemos como aportación, un detallado estudio del perfil del adulto que ponga de manifiesto, no tanto las posibilidades de afrontar con éxito un modelo mixto de formación, cuanto las dificultades a las que se va a enfrentar y cómo reaccionar ante ellas.

Quizás, más que una aportación debería interpretarse como una reflexión el hecho de que en nuestra investigación hemos podido constatar que la mayoría de los sujetos muestran un grado de satisfacción más que aceptable con la etapa escolar, lo que trasladado a un posible afrontamiento en otros contextos futuros de aprendizaje debería traducirse en una situación, cuanto menos, gratificante. Sin embargo, este agrado y/o atractivo se da, especialmente, en los aspectos relacionales para con sus compañeros y profesores, relegando el aspecto instructivo a un más que significativo último lugar. Este patrón parece repetirse cuando el adulto, en el micromundo del aula, falto de experiencias colaborativas de aprendizaje o soportes metodológicos con los que abordar el estudio, reproduce modelos de ensayo y error, memorísticos u otros escasamente eficientes, derivando, finalmente, hacia el experto el peso de un aprendizaje, necesariamente, personal. Y esta circunstancia se da, indistintamente, de la edad, género o nivel de estudios alcanzados.

7.8 LINEAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN

Exponemos a continuación, a modo de sugerencias, algunas de las posibles líneas de investigación que, por afinidad con la que nosotros hemos realizado, podrían ser objeto de estudio y/o consideración en un futuro.

1.-En la misma línea de formación no reglada, realizar algún diseño de investigación apoyado en modalidad b-learning y aplicado en otros contextos instructivos (formación continua, ocupacional, reciclajes…), con otros segmentos de edad y diferentes contenidos formativos que permitan realizar contrastes de perfiles en cuanto a rendimiento, intereses, dificultades de aprendizaje…con los obtenidos en nuestra investigación. Comprobar el grado de afinidad o desigualdad entre distintos segmentos de adultos respecto de las actitudes y utilización que hacen de las TIC en el ámbito laboral.

2.-Diseñar desarrollar y evaluar, -ampliando la muestra a otros contextos formativos de adultos (CEPA, prueba libre de acceso a CCGS, acceso a la universidad para mayores de 25 años…)-, un programa de entrenamiento específico en NNTT, en general, y de formación b-learning en particular, a partir de un diagnóstico previo sobre conocimientos y utilización que de las mismas
hacen los sujetos de dicha muestra. Realizar un estudio comparativo con otro grupo sin entrenamiento y analizar los posibles cambios de actitudes hacia las TIC.

3.- Si bien el diseño de investigación se realizó -dado los objetivos que se perseguían- con una metodología b-learning intencionalmente restringida a la actividad de los alumnos, estimamos conveniente efectuar otros tipos de investigaciones en esta misma modalidad con el concurso de otros actores, (particularmente profesores-tutores y coordinadores generales del proyecto) y una combinación metodológicamente adecuada, de medios síncronos -apoyados en sistemas de videoconferencias- y asíncronos, que permitan analizar la eficiencia en el aprendizaje por la intervención de variables relacionadas con la inmediatez en la respuesta, la bidireccionalidad comunicativa o la posible disminución de la ansiedad provocada por los sistemas formativos en línea.

4.- Replicar la presente investigación en situaciones contextuales más favorables, (mayor oferta pública de empleo, menor tasa de paro juvenil…) y comprobar si se dan posibles cambios -y en caso afirmativo en qué grado- en los perfiles resultantes obtenidos en este nuevo contexto temporal respecto de los obtenidos en nuestra investigación.

5.- Realizar un estudio longitudinal de un grupo de sujetos que hayan superado en su día este tipo de oposición y comprobar la evolución de su carrera profesional, con especial énfasis en el análisis de la formación realizada y la modalidad formativa preferentemente utilizada.

6.- Investigar si existe alguna posible relación o influencia en la utilización de los recursos de aprendizaje facilitados a través de la modalidad b-learning en función de la distancia al centro de formación.

7.- Comprobar las competencias que intervienen y posibles diferencias -si existen- que de las estrategias de estudio vienen realizando los alumnos en una modalidad b-learning o en la modalidad de formación presencial.

8.- Analizar los umbrales mínimos en los que aumenta el rendimiento por la utilización diferenciada de sendos recursos síncronicos y asíncronos en un programa de aprendizaje en modalidad b-learning.

9.- Analizar y profundizar en los distintos perfiles y variables que parecen intervenir y/o condicionar un mayor rendimiento en la utilización de las plataformas informáticas. Elaborar y validar un cuestionario que defina estos perfiles que permita prever, con precisión, el grado de incidencia de las distintas variables consideradas, en el posible éxito de un programa formativo en modalidad b-learning.
10.- Diseñar y realizar un estudio exploratorio que permita comprobar las capacidades y/o competencias que los alumnos esperan y valoran en el tutor de cursos en modalidad \textit{b-learning}, respecto del profesor en formación presencial.

11.- Comprobar con una muestra de alumnos en formación, el posible grado de incidencia que sobre el aprendizaje en modalidad \textit{b-learning} pueden tener algunas de las variables (particularmente nivel de estudios o inteligencia), consideradas tradicionalmente como predictoras relativamente fiables de rendimiento académico.

12.- Comprobar si incide, -y si incide en qué grado-, la forma de afrontamiento del estudio en función del tipo de evaluación al que se someterá finalmente el contenido soportado en modalidad \textit{b-learning}.

13.- Realizar un programa de entrenamiento en modalidad \textit{b-learning} con sujetos repetidores y no repetidores comprobando las distintas formas de afrontamiento del estudio que pudieran darse entre unos y otros. Analizar si se dan cambios de actitudes hacia las TIC y un posible transfer de habilidades en función del éxito en los objetivos conseguidos por uno u otro grupo.

14.- Explorar las posibilidades de algunos de los recursos tecnológicos de uso cotidiano (dispositivos móviles) y comprobar la utilización o posible nivel de rechazo como soporte y/o medio de aprendizaje.

Por último…

Nos gustaría hacer nuestra la reflexión de Bisquerra (2000, 296) cuando sostiene que “(...) una investigación puede valorarse por las interrogantes que suscita más que por las respuestas que ofrece”. Desde el primer momento, esta investigación surge de la necesidad de intentar superar una cotidiana y “consolidada” experiencia en la que nos encontramos cómodamente inmersos, un espacio contextualmente confortable; algo así como el pez de Linton, que sumergido permanentemente en el agua ignora su existencia. Al finalizar necesaria y temporalmente este recorrido, creemos haber despejado algunas dudas; si bien, han sido muchas más las que se nos han planteado en este periplo y que, en definitiva, serán las líneas directrices que asumimos, a modo de guía, para orientar profesionalmente futuras actuaciones.
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS


Referencias Bibliográficas


Referencias Bibliográficas


Referencias Bibliográficas


Confederación Española de Empresas de Formación (CECAP) (2012). Recuperado el 12-03-2012 de: www.cecap.es/


Referencias Bibliográficas


Referencias Bibliográficas


Referencias Bibliográficas


Referencias Bibliográficas


Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. (LGE)

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General des Sistema Educativo. (LOGSE)

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (LOE)


López Palma, F. (2011). La formación ocupacional. En Trillas, J. y otros. La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social (pp. 64-95) Barcelona: Ariel Educación.

Referencias Bibliográficas


Referencias Bibliográficas


Referencias Bibliográficas


Referencias Bibliográficas


Perrenoud, Ph. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida:¿desarrollar competencias o enseñar otros saberes?* Barcelona: Graó.


Referencias Bibliográficas


Referencias Bibliográficas


Referencias Bibliográficas


ANEXOS

En este apartado se han incluido, en soporte CD-ROM, aquellos documentos que pueden aportar información complementaria o aclaratoria sobre determinados estudios de la investigación tratados y/o desarrollados en los distintos capítulos.

Tesis Doctoral.

Cuestionario “Biodata”. Modelo.

Entrevistas en soporte audio. (Muestra)

Transcripción de las entrevistas en soporte papel.

Pruebas pretest/postest.

Gráficos de los distintos tests estandarizados. (Muestra)

Plataforma informática. Utilización de recursos.