

ISSN 1669-2438

revista de
PSICOLOGÍA
Journal of Psychology

REVISTA
XXI

Volumen 11. Año 2015



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA ARGENTINA
FACULTAD DE PSICOLOGÍA Y PSICOPEDAGOGÍA



DEPARTAMENTO
DE PSICOLOGÍA

FACULTAD DE
PSICOLOGÍA Y
PSICOPEDAGOGÍA

PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA
ARGENTINA

Rector
Víctor Manuel Fernández

Secretario Académico
Gabriel Limodio

Decano
Marcelo Noël
Secretaria Académica
Claudia Gómez Prieto

Directora
Departamento de Psicología
María Cristina Lamas
Coodinadora
Departamento de Psicología
Julietta Marmo

Av. Alicia M. de Justo 1500
C.A.B.A.- C1107AFD
Argentina
Tel.: (054) 011-4338-0805
revistapsicologia@uca.edu.ar
www.uca.edu.ar/revistapsicologia

Journal of Psychology

revista de PSICOLOGÍA

Revista N° 21 - Volumen 11 - Año 2015

COMITÉ EDITOR

Mirtha Susana Ion (*Universidad Aconcagua, Argentina*)

José Eduardo Moreno (*Pontificia Universidad Católica Argentina, Centro Interdisciplinario de Investigación en Psicología, Matemática y Experimental, Argentina*)

Néstor Roselli (*Pontificia Universidad Católica Argentina, Centro de Investigaciones en Psicología y Psicopedagogía, Argentina*)

SECRETARIA EJECUTIVA

Lina Grasso

COLABORADOR EJECUTIVO

Franco Londra

CONSEJO ASESOR CIENTÍFICA NACIONAL

María Rosa Caride (*UBA*)

Gustavo Daniel Beláustegui (*UCA*)

José Bonet (*Univ. Favaloro*)

Mario Carretero (*FLACSO, UAM*)

Néstor Costa (*UK, AFIPA*)

Fray Rafael Cúnsulo (*U. Norte Santo Tomás Aquino*)

Orlando D'Adamo (*UB*)

Carlos Díaz Usandivaras (*UB, Inst. Familia*)

Ana Inés di Gianni (*UBA, USAL*)

Roberto Doria Medina (*UBA, UCA*)

Héctor Fernández Álvarez (*AIGLE, UB*)

Horacio A. Ferreyra (*UNCórdoba, UCA*)

Silvia Franchi (*UNLP, UCA*)

Eva Ada Goldenstein Muchinik (*UBA*)

Marina Gómez Prieto (*UCA*)

Ethel Kacero (*UBA*)

Hugo Klappenbach (*UN San Luis*)

Francisco Leocata (*UCA*)

Helena Lunazzi (*UNLP*)

Facundo Manes (*INECO-UCA*)

Miguel Márquez (*ADINEU*)

Bernardo Nante (*USAL, Fundación Vocación Humana*)

Alicia C. de Pereson (*UCA*)

José María Pincemin (*UCA, Paraná*)

Abelardo Félix Pithod (*UN Cuyo-CONICET*)

Janine Puget (*AAPG, Buenos Aires*)

Cecile Rausch Herscovici (*USAL*)

Cristina Richaud de Minzi (*CIIPME-CONICET*)

Martha Verónica Rodríguez (*USAL*)

María Lucrecia Rovaletti (*CONICET, UBA*)

Carla Sacchi (*CIIPME-CONICET*)

Daniel Valdez (*UBA, FLACSO, UAM*)

Stella Maris Vázquez (CONICET, CEFIP)
Alicia Zanotti de Savanti (UCA)

CONSEJO ASESOR CIENTÍFICO INTERNACIONAL

Luis Ahumada Figueroa (UCValparaiso, Chile)
Amada Ampulia Rueda (UNAM, México)
Cleomar Azevedo (PUC-San Pablo, Brasil)
José Bayo Margalef (U. Barcelona, España)
Ana C. Clérico de Deutsch (PTV, California, EE.UU.)
Cristian Cortés Silva (PUC, Chile)
de Mattos Pires Ferreira, Ma. Elisa (U. FIEO, Brasil)
Luis De Nicolás (U. Deusto, España)
Juan Francisco Díaz Morales (UCM, España)
Bernardo Ferdman (Alliant International U., EE.UU.)
Renata Frank de Verthelyi (Virginia Tech, EE.UU.)
Félix Guillén García (ULPGC, España)
Rafael Gargurevich (UCLovaina, Bélgica)
Pablo Gelsi (UCU, Uruguay)
Fernando González Rey (PUC-Campinas, Brasil)
Dora Isabel Herrera Paredes (U. Lima, Perú)
Rainer Holm-Hadulla (Heidelberg U., Alemania)
Juan Antonio Huertas (UAM, España)
David Jáuregui Camasca (UNMSM, Perú)
Horst Kächele (Ulm U., Alemania)
Juan Antonio León (UAM, España)
Elena Lugo (Comisión de Bioética P.José Kentenich, Schoenstatt)
Carlos Maffi (UP, París, Francia)
Nuria Masjuan (UCU, Uruguay)
María Isidora Mena (PUC, Chile)
Ignacio Montero García-Celay (UAM, España)
Salvatore Parisi (S. Romana Rorschach, Italia)
Pedro R. Portes (U. of Georgia, EE.UU.)
Juan Ignacio Pozo (UAM, España)
Marco Antonio Recuero del Solar (PUC, USACH, Chile)
Alberto Rosa Rivero (UAM, España)
María Rodríguez Moneo (UAM, España)
Juan José Sanguineti (PU della Santa Croce, Italia)
Jorge Serrano (UCLovaina, Bélgica)
María Tamashiro Sakuda (PUCP, Perú)
Antonio Tena Suck (U. Iberoamericana, México)
Lilia Urrutia de Palacios (USMA, Panamá)
Orlando Villegas (Clinica Southest, Michigan, EE.UU.)

COLABORADORES CORRECTORES

María Florencia Pinto
María de las Mercedes Doria Medina
María Celina Mongeló

La Revista de Psicología, de periodicidad semestral, publica resultados de investigaciones empíricas en las diferentes áreas de la psicología y ciencias afines. También acepta trabajos teóricos y de revisión temática.

Dentro del necesario pluralismo científico, el objetivo de la revista es promover un saber integrado, no reduccionista, centrado en la dignidad de la persona como ser único e irrepetible, y comprometido con la comunidad de la que forma parte.

El contenido de la Revista está dirigido a especialistas, investigadores, docentes universitarios, estudiantes de grado y posgrado.

Los autores de los artículos publicados en el presente número ceden sus derechos a la editorial, en forma no exclusiva, para que incorpore la versión digital de los mismos al Repositorio Institucional de la Universidad Católica Argentina como así también a otras bases de datos que considere de relevancia académica.

Las opiniones y el contenido de los artículos publicados en la Revista de Psicología son exclusiva responsabilidad de los autores.

SUMARIO

ARTÍCULOS

Enfoques de enseñanza presencial y de enseñanza mixtavirtual-presencial de profesores universitarios de ambas modalidades

PEÑA MORENO, JOSÉ ARMANDO; RODRÍGUEZ NIETO, MARÍA CONCEPCIÓN;
PADILLA MONTEMAYOR, VÍCTOR MANUEL

7

Modelización de una prueba de afecto hacia la matemática con la teoría de respuesta al ítem

ABAL, FACUNDO JUAN PABLO; AUNÉ, SOFÍA ESMERALDA;
LOZZIA, GABRIELA SUSANA; ATTORRESI, HORACIO FÉLIX

23

Estudio preliminar sobre la relación entre el nivel educativo de la madre y los índices comprensión verbal y velocidad de procesamiento del WISC-IV

LABIN, AGUSTINA; BRENLLA; MARIA ELENA; TABORDA, ALEJANDRA

35

Simpatía y conducta prosocial en niños de 6 y 7 años

LEMOS, VIVIANA

47

Clima motivacional de clase. En búsqueda de matices

ELLIFF, HELGA; HUERTAS, JUAN ANTONIO

61

RECENSIÓN BIBLIOGRÁFICA

Eigen, M. (2014). Faith (Fe). Londres, Inglaterra: Karnac Books.
NICOLÁS OBIGLIO

75

ENTREVISTA A MICHAEL EIGEN

El hábito de la Fe
POR NICOLÁS OBIGLIO

79

Enfoques de enseñanza presencial y de enseñanza mixta virtual - presencial de profesores universitarios de ambas modalidades

*University Professor's conceptions about face to face teaching and
blended teaching*

José Armando Peña Moreno *
María Concepción Rodríguez Nieto *
Víctor Manuel Padilla Montemayor *

Resumen

El objetivo de este estudio fue analizar los enfoques de las concepciones de enseñanza en aula y de enseñanza mixta de profesores de estas modalidades educativas. El diseño fue no experimental, descriptivo, transversal y corte mixto. La muestra fue de 183 profesores, 129 de cursos cara a cara y 54 de cursos mixtos que respondieron a preguntas abiertas relacionadas con el significado de la enseñanza, del rol del profesor, del rol del estudiante y de estrategias de enseñanza de cursos cara a cara y mixtos. Los resultados mostraron que en la concepción de enseñanza cara a cara y sus dimensiones de rol del profesor y rol del estudiante en profesores de cursos cara a cara y mixtos la tendencia mayor fue hacia el enfoque en aprendizaje. La concepción de enseñanza de cursos mixtos en profesores de las dos modalidades educativas se ubicó fuertemente en un enfoque en enseñanza a

diferencia de sus dimensiones que se focalizaron en el aprendizaje. A partir de este dato se sugiere continuar con la investigación en el tema y la inclusión de las concepciones de enseñanza en los cursos de formación docente.

Palabras clave: Concepciones de enseñanza, concepciones de enseñanza mixta, enfoques de enseñanza, rol del profesor, rol del estudiante, estrategias de enseñanza, educación superior.

Abstract

The aim of this study was to analyze the approaches of the conceptions of face to face teaching and blended teaching of teachers of these educational modalities. The design was not experimental, descriptive, transversal and mixed.

* Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Nuevo León, México
Correo electrónico: jose.penam@uanl.mx

The sample consisted of 183 teachers, 129 of face to face courses and blended courses 54, who responded to open-ended questions about the meaning of teaching, the role of the teacher, the role of the student and teaching strategies to face to face courses and blended courses. The results showed that in conception of teaching face to face and their dimensions of the teacher's role, the role of student of teacher's face to face courses and teachers blended courses the trend was towards greater focus on learning. The conception of teaching blended courses in teacher education modalities both was located strongly in focus in teaching as opposed to its dimensions were focused on learning. From this data we suggest to continue the research on the topic and the inclusion of the concepts of education in teacher training courses.

Key Words: conceptions of teaching, blended teaching, teaching approaches, role of the teacher, role of student, teaching strategies, higher education.

Introducción

En este siglo XXI existe un rápido crecimiento de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) que propicia cambios que impactan en las exigencias de las sociedades por lo que son cada vez más importantes en los sistemas educativos (Buabeng-Andoh, 2012). Asimismo, en las últimas décadas destaca el tránsito desde un paradigma de educación con enfoque en la enseñanza a uno con enfoque en el aprendizaje que se ha considerado una forma altamente efectiva para preparar al estudiante para este siglo (Voogt, 2008).

Este movimiento paradigmático se entrecruza con la incorporación cada vez mayor en los últimos 15 años del uso de la Web y tecnologías de Internet en la educación superior (Chen,

Lambert & Guidry, 2010) y una tendencia importante es la enseñanza y el aprendizaje mixto (Bliuc, Goodyear & Ellis, 2007).

La enseñanza mixta consiste en la adopción de estrategias de enseñanza que implican la interacción entre pedagogía y tecnología para el logro del aprendizaje del estudiante (Jeffrey, Milne, Suddabay & Higgins, 2012).

El incremento en el uso de las tecnologías de la información y comunicación en la educación superior (Brouwer et al., 2009) y en la vida cotidiana permite inferir que los profesores que han desempeñado la función docente cara a cara han incorporado tecnologías a la enseñanza o lo harán en un futuro próximo. En las modalidades educativas existen diferencias.

El curso cara a cara se sustenta en actividades de enseñanza y aprendizaje que ocurren predominantemente a través de la interacción entre docente y estudiante en un mismo tiempo y lugar con apoyo de medios visuales y sonoros donde la voz y expresión corporal son los recursos principales de comunicación (Keegan, 1996). Los cursos mixtos son los que integran actividades en línea y cara a cara de manera planificada y pedagógica (Laster et al., 2005).

Para transformar un curso cara a cara a un formato mixto es necesario reexaminar las metas del curso y la manera de interacción con el estudiante, desarrollar nuevas actividades de aprendizaje en ambas modalidades educativas e implementar cambios en la evaluación (Kaleta, Skibba & Joosten, 2007). Por ende, se requiere un rediseño de la enseñanza – aprendizaje, no solo la incorporación de la tecnología a un programa cara a cara ya existente (Garrison & Kanuka, 2004).

Las diferencias entre cursos en aula tradicional y en cursos mixtos implican que los profesores realicen cambios en la enseñanza en aspectos de planificación, implementación y evaluación (Gilakjani & Branch, 2012). Los profesores son agentes activos en procesos de cambios por lo que sus concepciones pueden apoyar u obstaculizar el éxito del uso de las TICs para el logro del aprendizaje en el estudiante (Levin & Wadmany, 2006).

Las concepciones dan significado al mundo que nos rodea, pueden ser vistas como un lente a través del cual la gente percibe e interpreta el mundo (Pratt, 1992), son sistemas de explicación (White, 1994) por lo que influyen en la manera en que la persona actúa y reacciona en el medio ambiente.

Además, las concepciones están relacionadas con las creencias del profesor sobre la enseñanza y el aprendizaje en contextos particulares (Brownlee, Purdie & Boulton-Lewis, 2003), guían las acciones que realiza para el logro del aprendizaje del estudiante, intervienen en cómo implementa las innovaciones y determinan cómo y por qué adopta nuevos métodos de enseñanza (Golombek, 1998). Por tanto, afectan fuertemente la integración de las tecnologías a los cursos (Gilakjani & Branch, 2012) y están interrelacionadas significativamente con los enfoques de enseñanza (Kirkwood & Price, 2011).

Algunos profesores adoptan un enfoque en el estudiante/aprendizaje, mientras que otros tienen un enfoque en el profesor/enseñanza (Kinchin, 2012). Para la integración con éxito de la tecnología a la educación, es necesario que las concepciones con enfoque en enseñanza del profesor sean modificadas y dirigidas hacia el aprendizaje (Ertmer, 2005). Los profesores con enfoque en aprendizaje tienen mayores probabilidades de lograr un cambio conceptual en los estudiantes que los profesores con un enfoque en enseñanza que tienen más a la transmisión de información (Postareff, Lindblom-Ylänne & Nevgi, 2007).

Existe un consenso general de que las concepciones enfocadas en el aprendizaje del estudiante con su énfasis en la comprensión conceptual, son un modelo más eficaz para el logro del aprendizaje a lo largo de la vida (Akerlind, 2007; Kember, 1997) que las centradas en la enseñanza. Este enfoque se asocia a ambientes constructivistas donde el profesor desempeña un rol de guía y los estudiantes un rol activo (Kroasbergen & Van Luist, 2005).

La investigación sobre las concepciones de enseñanza ha ayudado a entender cómo los profesores universitarios enfocan su enseñanza y de

esta manera, ha contribuido a mejoras en la práctica docente (Ginns, Kitay & Prosser, 2008) y a la creación de ambientes de aprendizaje más efectivos (Könings, Brand-Gruwel & van Merriënboer, 2005).

El contexto de tránsito de un paradigma educativo con enfoque en la enseñanza a uno con enfoque en el aprendizaje y de la creciente incorporación de las TICs a los cursos cara a cara que ha propiciado que los profesores estén transformando su práctica docente da lugar al objetivo de este estudio que fue analizar los enfoques de las concepciones de enseñanza en aula y de enseñanza mixta de profesores en estas modalidades educativas. Se partió de diferencias en los enfoques de las concepciones de enseñanza de los profesores en las dos modalidades educativas y de una tendencia mayor al aprendizaje en cursos mixtos en profesores de esta modalidad.

Concepciones de enseñanza

Las concepciones de enseñanza universitaria son las acciones moldeadas e influenciadas por juicios y creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje (Canbay & Beceren, 2012) y están asociadas al enfoque de enseñanza que adopta el profesor (Chapman, Ramondt & Smiley, 2005). En estas concepciones están dimensiones como las estrategias de enseñanza, el rol del profesor y el rol del estudiante que permiten una mayor comprensión de la enseñanza (Postareff, Katajaviuori, Lindblom-Ylänne & Trigwell, 2008). Desde la perspectiva teórica de enfoques de aprendizaje, las concepciones de enseñanza han sido objeto de múltiples investigaciones en aula tradicional principalmente en las dos décadas pasadas (e.g. Canbay & Beceren, 2012; Gao & Watkins, 2002; Kember, 1997; Mokiwa & Msila, 2013; Prosser & Trigwell 2001; Ramsden et al., 2007). Los resultados demostraron que a pesar de variaciones hay consistencia en elementos centrales que permiten establecer dos grandes categorías que se pueden colocar en un continuo (Prosser &

Trigwell, 2001). En un extremo está el enfoque en el profesor donde la primordial intención es la transmisión del conocimiento y en el otro, está el enfoque en el estudiante donde el profesor pretende facilitar los procesos de construcción de conocimiento y apoyarlo en el cambio conceptual (Trigwell et al., 1999). Estos enfoques son denominados también en enseñanza y en aprendizaje respectivamente. Un enfoque es una orientación, una perspectiva, o una posición (Jarvis, 2006).

Biggs y Moore (1993), plantean que en la concepción de enseñanza centrada en la enseñanza, el docente es fuente de conocimiento que transmite al estudiante que es un receptor pasivo de lo transferido (Chan & Elliot, 2004). El profesor se concentra en el contenido y en cómo lo enseña por lo que enfatiza cómo organizarlo, estructurarlo y presentarlo para que desde su perspectiva sea fácil de entender por los estudiantes (Lindblom-Ylänne et al., 2006). Las principales estrategias de enseñanza son la exposición del profesor y se prefieren los exámenes objetivos (Gao & Watkins, 2002).

En la concepción de enseñanza centrada en el estudiante hay una facilitación del entendimiento y colaboración en el proceso de aprendizaje del estudiante por parte del profesor (Chan, 2003). Asimismo, el docente ayuda al estudiante en su proceso de construcción del conocimiento y lo apoya en su cambio conceptual (Vermunt & Verloop, 1999). El contenido de enseñanza no está limitado a los programas de las materias, libros y exámenes, va más allá del conocimiento y habilidades disciplinares incluyendo tópicos de la vida diaria y considera las actitudes y conducta de los profesores (Gao & Watkins, 2002).

Gao y Watkins (2002) detectaron la enseñanza como:

1. *Impartición de conocimiento.* El profesor es una fuente de conocimientos y habilidades que transmite a los estudiantes que son receptores pasivos. El aprendizaje es un proceso de adquisición y acumulación de conocimiento y habilidades por lo que la enseñanza es el proceso de proporcionarlos.

2. *Preparación para los exámenes.* El profesor tiene el propósito de que el estudiante que es un novato pasivo logre altas calificaciones, particularmente en las evaluaciones públicas. La enseñanza está basada en el contenido y métodos que se usan en estas evaluaciones.

3. *Desarrollo de habilidades.* El profesor es un facilitador del aprendizaje. La enseñanza se basa en los programas de las materias y los libros y es un proceso de construcción interna y desarrollo del conocimiento del estudiante a través de interacciones entre el estudiante y el profesor.

4. *Promoción de actitudes.* Se focaliza en lograr en el estudiante la motivación y el desarrollo de correctas actitudes hacia el aprendizaje modeladas por el profesor. Los productos del aprendizaje son la acumulación de conocimiento, el desarrollo de habilidades académicas y el cambio de actitudes del estudiante hacia el aprendizaje.

5. *Conducta guiada.* Es la influencia implícita del profesor en la conducta del estudiante en el salón de clase y va más allá de los contenidos disciplinares de las materias. Los estudiantes aprenden a interactuar y comunicarse adecuadamente con sus compañeros, profesores, autoridades escolares y padres y cómo comportarse bien.

En este estudio de Gao y Warkins (2002) las categorías de impartición de conocimiento, de preparación para exámenes están asociadas al enfoque en enseñanza y las de desarrollo de habilidades, promoción de actitudes y conducta guiada se relacionan con un enfoque en aprendizaje.

Una investigación de Smith (2006) reveló cuatro concepciones de enseñanza:

1. *Transmisión del programa de la materia.* Presenta un énfasis en lo que el profesor hace, los ejemplos que proporciona, las preguntas que realiza y que el estudiante debe responder por lo que su rol es pasivo. Enseñar, es hacer el contenido de la materia interesante al estudiante y relacionarlo con estudios posteriores y trabajo en la vida.

2. *Comprensión del programa.* El profesor se concibe como un guía que ayuda al estudiante a interesarse y entender el programa de

la materia, lo corrige cuando está equivocado, lo alienta a aplicar los conocimientos adquiridos en situaciones de su vida, presenta ejemplos de la vida real, y muy frecuentemente usa actividades grupales. Los estudiantes toman un rol más activo que en la concepción de transmisión del contenido del programa de una materia.

3. *Adaptación del programa.* El profesor se percibe como guía para cubrir el programa, pero ayuda al estudiante a resolver los problemas en su proceso de aprendizaje más que dar respuestas correctas en base a su conocimiento por lo que se reconoce la importancia del aprendizaje previo y apoyo de compañeros para nuevos aprendizajes. El rol del estudiante es activo. Esta concepción incluye la mayoría de los aspectos de las dos concepciones previas y agrega el reconocimiento de que el programa de la materia y estrategias de enseñanza precisan ser adaptados a las necesidades de un grupo de estudiantes.

4. *Aprendizaje independiente.* El profesor es un guía para que el estudiante desarrolle un enfoque de aprendizaje independiente e intenta que obtengan las mejores calificaciones. La enseñanza va más allá del programa de la materia, usa trabajo grupal como juego de roles y otros más informales para ayudar al estudiante en sus objetivos particulares. El rol del estudiante es activo.

De las categorías de concepciones de enseñanza propuestas por Smith (2006), la transmisión del programa de la materia se relaciona con el enfoque en enseñanza, la de comprensión del programa es un tránsito entre los dos enfoques y la adaptación del programa y de aprendizaje independiente atañen al enfoque en aprendizaje.

Concepciones de enseñanza mixta

Los enfoques de las concepciones de enseñanza cara a cara se han mantenido a través del tiempo. Son y han sido incorporados a la enseñanza mixta que se está convirtiendo en parte de la oferta educativa normal en universidades basadas en campus (Ellis, Steed & Applebee, 2006). No

obstante, la investigación al respecto ha sido escasa (González, 2010).

Kember y Kwan (2000) arguyen que las concepciones prevalecientes en la enseñanza mixta se pueden integrar en dos categorías. En una, el profesor visualiza la tecnología en términos de la capacidad para almacenar y transmitir información o de acceso y recuperación de recursos dispersos. En la otra, los profesores piensan en la facilitación de la comunicación y el dialogo sincrónico o asincrónico que se puede lograr. Estas dos posiciones pueden relacionarse con una concepción de enseñanza asociada a transmisión de conocimiento y a la facilitación del aprendizaje respectivamente.

La investigación germinal donde se examinó la enseñanza mixta como un todo sin separar los componentes en línea y cara a cara fue realizada por Ellis, et al. (2006). Los resultados revelaron que las concepciones de enseñanza y de aprendizaje están interconectadas, aunque se presentaron separadas destacando elementos centrales de cada una de ellas. Las categorías de enseñanza mixta son:

1. *Categoría A.* El profesor acentúa el desarrollo en el estudiante de las habilidades de pensamiento y reflexión para la aplicación de los conceptos de la disciplina en el mundo real y un enfoque basado en evidencia, el análisis de problemas más que la distribución descontextualizada del contenido del curso. Es gran importancia la sinergia entre actividades de aprendizaje del estudiante en medios virtuales y cara a cara.

2. *Categoría B.* El profesor intenta relacionar los contenidos del curso en foros de discusión en línea y cara a cara para la reflexión y propósitos evaluativos. Los materiales en línea son para facilitar el compromiso del estudiante con una preparación significativa para las sesiones en aula. Destaca cómo la tecnología podría relacionarse con el aprendizaje y con alternativas de evaluación.

3. *Categoría C.* El profesor usa la tecnología para transmitir información, la toma de notas de clases y realiza pocos intentos de integrar el conocimiento de los diferentes medios tecno-

lógicos. Su rol es proporcionar una variedad de accesos a información.

4. *Categoría D.* El profesor emplea la tecnología a expensas de cualquier relación significativa con el contexto del salón de clases o aprendizaje del estudiante. La mayoría de los materiales en línea tienen la función de enseñar pues son como la voz del profesor.

Las categorías A y B de Ellis y colaboradores (2006) están asociadas a un enfoque en aprendizaje y las categorías C y D a un enfoque en enseñanza.

González (2009) encontró al igual que Ellis et al. (2006) que las concepciones de enseñanza mixta y de aprendizaje mixto estaban interrelacionadas y también las expone de manera separada. Las concepciones de enseñanza mixta que identificó son:

1. *Categoría A.* La enseñanza mixta como una forma desintegrada de apoyar la transmisión de información.

El rol del profesor es incorporar el medio virtual al aula tradicional. La enseñanza es proporcionar el entendimiento del profesor de la disciplina. Los componentes en línea son una alternativa para mejorar la distribución de materiales y de información pertinente al curso y responder a preguntas ocasionales del estudiante por lo que están separados de la enseñanza cara a cara.

2. *Categoría B.* la enseñanza mixta como una forma disonante de combinación de la enseñanza cara a cara y en línea.

El profesor puede presentar una combinación de concepciones de enseñanza focalizadas en la enseñanza y en la comunicación / colaboración. En otras palabras, puede tener una concepción de enseñanza focalizada en las discusiones en línea y a la vez para proporcionar información de la disciplina.

3. *Categoría C.* La enseñanza mixta como una forma integrada para apoyar el aprendizaje del estudiante.

La enseñanza es una manera de promover el aprendizaje del estudiante desarrollando la comprensión y el pensamiento crítico. Esta concepción se focaliza en el aprendizaje. Para el pro-

fesor, el medio virtual es un espacio para crear el aprendizaje a través de las discusiones, tareas colaborativas, etc. Por tanto, la tecnología se integra al componente cara a cara del curso y las tareas están diseñadas para cada componente y producir una sinergia que ofrezca experiencias de aprendizaje de calidad.

Las categorías A y B de González (2009) están asociadas a un enfoque en enseñanza y las categorías C y D a un enfoque en aprendizaje.

Estrategias de enseñanza

Las variaciones en los enfoques de las concepciones están asociadas a las estrategias de enseñanza (Åkerlind, 2007). En la literatura de la teoría de enfoques de aprendizaje, las estrategias de enseñanza con frecuencia están entremezcladas con las concepciones de enseñanza tanto cara a cara como en cursos mixtos aunque no siempre.

En las concepciones con enfoque en enseñanza cara a cara, los profesores han informado estrategias de enseñanza como la exposición (Gao & Watkins, 2002), explicaciones, presentación de hechos y datos (Tsai, 2002). En el enfoque en aprendizaje, se ha reportado la enseñanza mediante la interacción entre estudiante y profesor (Gao & Watkins, 2002), solución de problemas, experiencias de autodescubrimiento (Tsai, 2002), actividades grupales (Smith, 2006), la aplicación del conocimiento a problemas no familiares, proyectos, discusiones, uso de inferencias, prácticas de laboratorio donde el estudiante registra y analiza datos que organiza de manera lógica para obtener conclusiones (Aydeniz, 2009).

En cursos mixtos con enfoque en enseñanza, algunas estrategias son la transmisión de información relacionada la colocación de apuntes de lectura y acceso a recursos en línea de la materia (Elliset al., 2006; González, 2013). En el enfoque en aprendizaje están el enfoque basado en evidencia, el análisis de problemas (Elliset al., 2006), los foros de discusión, Wikis o Web-videoconferencia (Giesbers et al., 2009), el trabajo

colaborativo (Van Merriënboer & Paas, 2003), el aprendizaje basado en proyectos y la resolución de problemas (Palak & Walls, 2009). Es relevante destacar que estas actividades se pueden usar para la enseñanza y para la evaluación del aprendizaje.

Método

Este estudio se ubica en la perspectiva teórica de Enfoques de Aprendizaje por lo que usa metodología que la sustenta.

Diseño

No experimental, descriptivo, transversal y tipo mixto.

Participantes

Muestra intencional (Tashakkori & Teddlie, 2003) de 183 participantes. 129 profesores de cursos cara a cara y 54 profesores de cursos mixtos en educación superior de nueve Estados del País. La edad estuvo en un rango de 23 a 65 años con una media de 40 años. El 44% fueron hombres, el 48% mujeres y el 8% no respondió. El nivel de estudios fue de 22% de profesores con licenciatura, el 63% con maestría, el 13% con doctorado y el 2% no respondió. El 91% estaba adscrito a una institución pública, el 7% a privadas, el 1% de otro país y el 1% no respondió.

Instrumentos

Cuestionario de Preguntas Abiertas sobre Concepciones de Enseñanza y Aprendizaje de Profesores de Cursos en Aula y Mixtos (Moreno, Rodríguez & Padilla, 2010) del que en este estudio se reportan datos de preguntas abiertas relacionadas con el significado de la enseñanza,

del rol del profesor, del rol del estudiante y de estrategias de enseñanza cara a cara y de cursos mixtos.

Procedimiento

El Cuestionario se aplicó de manera individual. Se capturaron las respuestas a las preguntas de cada participante y examinaron mediante análisis de contenido. La revisión de la información recabada se sustentó principalmente en descripciones de las concepciones de enseñanza de Gao y Watkins (2002) y de Smith (2006); de las concepciones de enseñanza mixta de Ellis et al. (2006) y de González (2009) y su asociación con enfoques en enseñanza y en aprendizaje. Los enfoques de las dimensiones de rol del profesor y del estudiante, las estrategias de enseñanza además, fueron relacionados con reportes de la literatura especializada.

Las respuestas de los profesores a las preguntas fueron analizadas con un proceso de lectura y relectura por dos personas para identificar aspectos centrales las concepciones, dimensiones y enfoques objeto de estudio que, posteriormente fueron discutidos para minimizar los traslapes. Todos los extractos pertenecientes a enfoque específico fueron leídos nuevamente para confirmarlos o reanalizarlos y agregar ejemplos para clarificarlos. Posteriormente, los datos fueron trabajados con porcentajes.

Resultados

Los resultados de las concepciones de enseñanza cara a cara y mixta con las dimensiones de rol de profesor y rol de estudiante se observan en la Tabla 1.

Una muestra de respuestas de profesores relacionadas con ambos enfoques de las concepciones y tipo de curso, así como de las dimensiones del rol de profesor y rol del estudiante se presenta a

continuación (Tabla 2).

Los profesores informaron sobre el uso de varias estrategias en cursos cara a cara y en cursos mixtos. Cuando en un conjunto de actividades mencionadas por un profesor se encontraba al menos una asociada al enfoque en aprendizaje en

ciben como guías y facilitadores de la construcción del conocimiento del estudiante lo cual es congruente lo que es acorde con las concepciones de desarrollo de habilidades de Gao y Watkins (2002), de comprensión del programa y de adaptación del programa de Smith (2006).

A pesar del predominio del enfoque en aprendizaje, fue destacada la cantidad de profesores con enfoque en enseñanza que enfatiza la transmisión del conocimiento a un estudiante pasi-

Tabla 1
Enfoques de enseñanza en aula y de enseñanza mixta

| Enfoque | En enseñanza | | En aprendizaje | | Sin Clasificación | |
|-------------------------|--------------------------|-----------|----------------|-----------|-------------------|-------|
| | Cara a cara | Mixto | Cara a cara | Mixto | Cara a cara | Mixto |
| Profesor de curso | | | | | | |
| | % | | | | | |
| | Enseñanza en aula | | | | | |
| Concepción de enseñanza | 29 | 37 | 48 | 46 | 23 | 17 |
| Rol del profesor | 31 | 26 | 57 | 63 | 12 | 11 |
| Rol del estudiante | 28 | 22 | 53 | 61 | 19 | 17 |
| | Enseñanza mixta | | | | | |
| Concepción de enseñanza | 63 | 70 | 12 | 22 | 25 | 8 |
| Rol del profesor | 15 | 11 | 61 | 80 | 24 | 9 |
| Rol del estudiante | 3 | 3 | 59 | 81 | 37 | 16 |

la literatura especializada se ubicó en este enfoque (Tablas 4 y 5).

Discusión

En la concepción de enseñanza cara a cara y sus dimensiones de rol del profesor y rol del estudiante en profesores de cursos cara a cara y en cursos mixtos se presentaron los enfoques en enseñanza y en aprendizaje.

En cursos cara a cara, predominó el enfoque en aprendizaje donde los profesores se per-

vo. Esta perspectiva es acorde a la de impartición de conocimiento de Gao y Watkins (2002) y a la de transmisión del programa de la materia de Smith (2006). Los niveles más elevados de las concepciones de enseñanza que se refieren al cambio conceptual, al aprendizaje independiente y no aparecieron en este estudio y por lo que son temas a reflexión y trabajar.

Las concepciones de enseñanza mixta en los profesores de las dos modalidades educativas, también indicaron ambos enfoques, pero con fuerte tendencia hacia la enseñanza que es concebida fundamentalmente como transmisión de conocimientos y proporcionar a los estudiantes los

Tabla 2
Enfoques de Enseñanza cara a cara

| Profesor de curso | Concepción de enseñanza | Rol de profesor | Rol de estudiante |
|------------------------|--|---|---|
| Cara a cara | | | |
| Enfoque en enseñanza | <i>Oportunidad de transmitir conocimientos.</i> | <i>Transmitir conocimiento</i> | <i>Se limita a observar, registrar y dar respuesta solo a la información que se le solicita</i> |
| Enfoque en aprendizaje | <i>... como maestro debo de ser un facilitador del conocimiento, un guía y acompañante, en la búsqueda de que el conocimiento sea un aprendizaje significativo</i> | <i>Guía, potenciador de los atributos de cada uno de los alumnos</i> | <i>El alumno debe de construir sus propios esquemas de organización e interpretación de los contenidos ...</i> |
| Sin clasificación | <i>Muy importante</i> | <i>... en primeros semestres el profesor tiene más carga; últimos semestres el alumno trabaja más</i> | <i>Creo que siempre debe ser lo mismo</i> |
| Mixto | | | |
| Enfoque en enseñanza | <i>El docente tiene la obligación de transmitir los conocimientos al estudiante</i> | <i>Proporcionar a los estudiantes los contenidos de su materia en el aula como profesor</i> | <i>Receptor de un cúmulo de información que generalmente esta desasociado de su contexto de interés</i> |
| Enfoque en aprendizaje | <i>Una interacción que permite analizar las diferentes perspectivas de un tema</i> | <i>Ser un facilitador de la materia</i> | <i>Desarrollar su capacidad de autoaprendizaje, involucrarse en la aplicación del conocimiento, aprender a investigar</i> |
| Sin clasificación | <i>Es buena pero no del todo, pues los profesores no siempre tienen el conocimiento de todo</i> | <i>El flujo de información</i> | <i>Asistencia presencial a las actividades</i> |

contenidos del curso a través de la tecnología. La percepción de los profesores de este enfoque se asocia a las categorías fragmentadas C y D de Ellis et al. (2006) y las categorías A y B de González (2009) donde el medio virtual es otra forma de proporcionar información al estudiante.

Una reducidísima cantidad de profesores se enfocaron en el aprendizaje considerando las tecnologías como recurso para experiencias que permiten el desarrollo de la comprensión, la construcción de aprendizaje y que son aspectos de las categorías A y B de Ellis et al (2006) y la

Tabla 3
Enfoques de Enseñanza mixta

| Profesor de curso | Concepción de enseñanza | Rol de profesor | Rol de estudiante |
|--------------------------|---|---|--|
| Cara a cara | | | |
| Enfoque en enseñanza | <i>Oportunidad de transmitir un espectro más amplio, rompiendo la barrera de tiempo y espacio</i> | Transmisor de conocimientos a distancia | <i>Receptor del conocimiento</i> |
| Enfoque en aprendizaje | <i>Guía que promueve la autonomía, la autogestión y la colaboración</i> | Facilitador del conocimiento | <i>El autoaprendizaje, la auto-programación y el cumplimiento</i> |
| Sin clasificación | <i>Cumplimiento</i> | No ponen el mismo entusiasmo | <i>Es más una mesa de trabajo</i> |
| Mixto | | | |
| Enfoque en enseñanza | <i>Transmisión de conocimientos y habilidades a los alumnos en la que se cuenta con otros recursos (tecnologías) y oportunidades...</i> | Dar información | <i>Ser receptivo, pasivo</i> |
| Enfoque en aprendizaje | <i>Guiar a los estudiantes a desarrollar su intelecto de autoaprendizaje, tratando siempre de tener una relación constante por medio de la tecnología</i> | Actúa como facilitador de tareas y actividades académicas | <i>Interpretar, generar evidencias, intercambio de reflexiones aprender a investigar</i> |
| Sin clasificación | <i>Algo nuevo para algunos maestros</i> | Sin horarios establecidos | <i>Asistencia sincronía y asíncrona a través de las TICs</i> |

categoría C de González (2009). Estos resultados permiten inferir como área de oportunidad en la formación docente concepciones de enseñanza mixta que muestren la integración del medio cara a cara y del virtual de manera pedagógica para el logro del aprendizaje significativo del estudiante.

En la enseñanza mixta, las dimensiones del rol de profesor y del rol de estudiante en profesores de los dos tipos de cursos y modalidades educativas se enfocaron principalmente en aprendiza-

je con mayor acentuación en profesores de cursos mixtos y en el rol del estudiante. Los profesores perciben como facilitadores y guías de un estudiante activo en la construcción y logro de su aprendizaje.

De la propuesta de González (2010) se rescata la categoría B de la enseñanza como una combinación disonante de enseñanza cara a cara y en línea. Al igual que los profesores de la categoría B de Ellis et al. (2006), los participantes en este

Tabla 4
Estrategias de enseñanza de cursos cara a cara

| Profesor de curso | Enfoque en enseñanza | | Enfoque en aprendizaje | |
|-----------------------------------|----------------------|------------|------------------------|-----------|
| | Cara a cara | Mixto | Cara a cara | Mixto |
| Estrategias de enseñanza | % | | | |
| Discusión y debate | 0 | 0 | 22 | 43 |
| Exposición y presentación | 83 | 100 | 59 | 54 |
| Organizadores de información | 0 | 0 | 23 | 3 |
| Interrogatorio | 13 | 40 | 14 | 26 |
| Estudio de caso | 0 | 0 | 28 | 29 |
| Retroalimentación del profesor | 4 | 0 | 5 | 6 |
| Lectura | 9 | 0 | 17 | 9 |
| Trabajos y reportes | 9 | 20 | 14 | 20 |
| Ensayos | 0 | 0 | 11 | 3 |
| Investigación | 0 | 0 | 6 | 3 |
| Análisis y síntesis | 0 | 0 | 8 | 9 |
| Proyectos y solución de problemas | 0 | 0 | 2 | 17 |

Nota. El porcentaje puede ser diferente a 100 por el conjunto de estrategias de enseñanza reportadas por cada profesor.

enfoque intentan que los estudiantes relacionen los contenidos del curso en aula y experiencias con herramientas colaborativas como foros de discusión que además, eran empleados para evaluación. La percepción del profesor como facilitador y guía del aprendizaje de un estudiante activo que corresponde a un enfoque en aprendizaje y la concepción de enseñanza mixta enfocada en enseñanza carece de coherencia por lo que es un aspecto a trabajar en la reflexión personal del profesor y en la formación docente.

En aula tradicional, gran cantidad de profesores de ambos tipos de cursos reportó el uso de las estrategias de enseñanza exposición y presentación siendo en mayor medida en el enfoque en enseñanza que en aprendizaje (Gao & Watkins, 2002; Tsai, 2002).

En los profesores de cursos en aula en el enfoque en aprendizaje en una jerarquía decreciente las estrategias de enseñanza fueron: la exposición y presentación, estudio de caso, interrogatorio, lectura, organizadores de información y en profesores de cursos mixtos exposición y presentación, discusión y debate (Aydeniz, 2009; Smith, 2006), interrogatorio, estudio de caso y reportes y trabajos. De este resultado se infiere que el profesor de curso en aula usa y tiene conocimiento de estrategias enfocadas en el aprendizaje que mezcla con estrategias enfocadas en la enseñanza.

En los cursos mixtos, en el enfoque en enseñanza casi la totalidad de profesores aludieron al uso de la tecnología en lo abstracto. En los profesores de cursos en aula se detectó además, la exposición y presentación y la lectura.

Tabla 5
Estrategias de enseñanza en cursos mixtos

| Profesor de curso | Enfoque en enseñanza | | Enfoque en aprendizaje | |
|---------------------------------|----------------------|------------|------------------------|-----------|
| | Cara a cara | Mixto | Cara a cara | Mixto |
| Estrategias de enseñanza | | | % | |
| Foros de discusión, chat, Wiki | 0 | 0 | 40 | 35 |
| Exposición y presentación | 16 | 0 | 7 | 9 |
| Organizadores de información | 0 | 0 | 8 | 19 |
| Estudio de caso | 0 | 0 | 5 | 9 |
| Retroalimentación del profesor | 0 | 0 | 10 | 7 |
| Lectura | 11 | 0 | 13 | 6 |
| Trabajos y reportes | 0 | 0 | 20 | 4 |
| Ensayos | 0 | 0 | 15 | 7 |
| Investigación | 0 | 0 | 20 | 17 |
| Análisis y síntesis | 0 | 0 | 10 | 9 |
| Uso de tecnología | 95 | 100 | 0 | 0 |

Nota. El porcentaje puede ser diferente a 100 por el conjunto de estrategias de enseñanza reportadas por cada profesor.

En el enfoque en aprendizaje la diversidad de estrategias fue más amplia y la tecnología se asoció a herramientas colaborativas. Los profesores de las dos modalidades educativas reportaron similitudes en las estrategias de enseñanza que ordenadas de forma decreciente fueron foros de discusión, Chat, Wikis, investigación, organizadores de información, trabajos y reportes, entre otros que son coherentes con la literatura especializada (Ellis, et al., 2006; Giesbers, Rienties, Gijsselaers, Segers, & Tempelaar, 2009; González, 2013; Palak, & Walls, 2009; Van Merriënboer, & Paas, 2003)

Conclusiones

En la enseñanza en aula, los profesores de las dos modalidades educativas, tienen una concepción de enseñanza en aula y de sus dimensiones de rol de profesor, rol del estudiante y de estrategias de enseñanza en aula y en cursos mixtos con un enfoque en aprendizaje predominante.

Respecto a la enseñanza mixta, en profesores de los dos tipos de cursos estas dimensiones presentaron una tendencia fuertemente mayor a un enfoque en aprendizaje que a enseñanza; la excepción, es la concepción de enseñanza mixta que tiene una fuerte inclinación hacia un enfoque en enseñanza. Este hallazgo inesperado y contradictorio con los datos de las dimensiones de enseñanza demanda más estudios al respecto para confir-

mar o modificar este resultado y una profunda reflexión y permite sugerir su inclusión de manera amplia en la formación docente.

La tendencia mayor en las modalidades educativas al enfoque al aprendizaje de las concepciones de enseñanza y las dimensiones estudiadas ocurrió en los profesores de cursos mixtos confirmó el supuesto de la investigación. El elemento discordante fue la singularidad de la concepción de enseñanza mixta donde también la tendencia al enfoque en enseñanza fue mayor en profesor de cursos mixtos.

En cursos en aula (respecto a la enseñanza presencial), los profesores de cursos mixtos con enfoque en enseñanza informaron más las estrategias de enseñanza de exposición y presentación, el interrogatorio y trabajos y reportes que los profesores de cursos cara a cara.

En los cursos mixtos, la totalidad de los profesores de cursos mixtos en el enfoque en enseñanza señalaron como estrategia de enseñanza la tecnología per se a diferencia de los profesores de cursos en aula que además indicaron la de exposición y presentación y lecturas.

Otro dato interesante y para repensarse es que los profesores de cursos cara a cara reportaron en mayor porcentaje que los profesores de cursos mixtos las estrategias de foros de discusión, chat y wiki, la retroalimentación del profesor, la lectura, los trabajos y reportes, los ensayos, la investigación y el análisis y síntesis. Este resultado permiten inferir que los profesores de ambas modalidades educativas conocen al menos nominalmente que las estrategias previamente referidas pueden integrarse en los cursos mixtos y sugerir otros estudios para explorar las formas específicas de implementación visualizadas por los profesores y de su incorporación de manera pedagógica a este tipo de cursos.

Referencias

- Åkerlind, G. (2007). Constraints on academics' potential for developing as a teacher, *Studies in Higher Education*, 32(1), 21-37.
- Aydeniz, M. (2009, April). Defining and measuring science teachers' conceptual ecology for assessment of students' learning in science. Trabajo presentado en el Annual International Meeting of The National Association for Research in Science Teaching, Garden Grove, CA, EEUU.
- Biggs, J. B. & Moore, P.J. (1993). *Process of learning* (3rd Ed). Sydney, Australia: Prentice Hall.
- Buabeng-Andoh, Ch. (2012). Factors influencing teachers' adoption and integration of information and communication technology into teaching: A review of the literature. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology*, 8, 136-155.
- Bliuc, A.M., Goodyear, P. & Ellis, R.A. (2007). Research focus and methodological choices in studies into students' experiences of blended learning in higher education. *The Internet and Higher Education*, 10(4), 231-244.
- Brouwer, N., Ekimova, L., Jasinska, M., Van Gastel, L. & Virgailaite-Meckauskaite, E. (2009). Enhancing mathematics by online assessments, two cases of remedial education considered. *Industry and Higher Education*, 23(4), 277-284.
- Brownlee, J., Purdie, N. & Boulton-Lewis, G. (2003). An investigation of student teachers' knowledge about their own learning. *Higher Education*, 45(1), 109-125.
- Canbay, O. & Beceren, S. (2012). Conceptions of Teaching Held by the Instructors in English Language Teaching Departments. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 3(3), 71-78.
- Chan, K.W. (2003, December). Preservice teachers' epistemological beliefs and conceptions about teaching and learning:

- cultural implications for research in teacher education. Trabajo presentado en NZARE AARE conference, Auckland, Nueva Zelanda.
- Chan, K.W. & Elliott, R.G. (2004). Relational analysis of personal epistemology and conceptions about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 20, 817-831.
- Chapman, C., Ramondt, L. & Smiley, G. (2005). Strong community, deep learning: exploring the link. *Innovations in Education and Teaching International*, 42(3), 217-230.
- Chen, P.S.D., Lambert, A.D. & Guidry, K.R. (2010). Engaging online learners: The impact of Web-based learning technology on college student engagement. *Computers & Education*, 54(4), 1222-1232.
- Ellis, R.A., Steed, A.F. & Applebee, A.C. (2006). Teacher conceptions of blended learning, blended teaching and associations with approaches to design. *Australasian Journal of Educational Technology*, 22(3), 312-335.
- Ertmer, P. (2005). Teacher pedagogical beliefs: The final frontier in our quest for technology integration? *Educational Technology Research and Development*, 53(4), 25-39.
- Gao, L. & Watkins, D.A. (2002) Conceptions of teaching held by school science teachers in P.R. China: identification and cross cultural comparisons. *International Journal of Science Education*, 24(1), 61-79.
- Garrison, D.R. & Kanuka, H. (2004). Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. *The Internet and Higher Education*, 7, 95-105.
- Gilakjani, A.P. & Branch, L. (2012). EFL Teachers' Beliefs toward Using Computer Technology in English Language Teaching. *Journal of Studies in Education*, 2(2), 62-80.
- Ginns, P., Kitay, J. & Prosser, M. (2008). Developing conceptions of teaching and the scholarship of teaching through a Graduate Certificate in Higher Education. *The International Journal for Academic Development*, 13, 175-185.
- Golombek, P.R. (1998). A study of language teachers' personal practical knowledge. *TESOL Quarterly*, 32(3), 447-464.
- González, C. (2009). Conceptions of, and approaches to, teaching online: A study of lecturers teaching postgraduate distance courses. *Higher Education*, 57(3), 299-31.
- González, C. (2010). What do university teachers think e-Learning is good for in this teaching? *Studies in Higher Education*, 35(1), 61-78.
- González, C. (2013). E-teaching in undergraduate University education and its relationship to approaches to teaching. *Informatics in education*, 12(1), 81-92.
- Giesbers, B., Rienties, B., Gijselaers, W.H., Segers, M. & Tempelaar, D.T. (2009). Social presence, web video conferencing and learning in virtual teams'. *Industry and Higher Education*, 23(4), 301-310.
- Jarvis, P. (2006). The theory & practice of teaching. New York, EEUU: Routledge.
- Jeffrey, L.M., Milne, J., Suddabay, G. & Higgins, A. (2012). Research Report. Help or Hindrance: blended approaches and student engagement. Publishers Ako Aotearoa National Centre for Tertiary Teaching Excellence.
- Kaleta R., Skibba K. & Joosten T. (2007), Discovering, Design, and Delivering Hybrid Course. En A.G. Picciano & C.D. Dziuban (Eds.), *Blended Learning Research Perspectives* (pp.111-143). Needam, MA: The Sloan Consortium.
- Keegan, D. (1996). Foundations of Distance Education. EEUU: Routledge.
- Kember, D. (1997). A reconceptualisation of the research into academics' conceptions of teaching. *Learning and Instruction*, 7(3), 255-275.
- Kember, D. & Kwan, K. P. (2000). Lecturers' approaches to teaching and their relationship to conceptions of good teaching. *Instructional Science*, 28(5), 469-490.
- Kinchin, I. M. (2012). Avoiding technology-enhanced non-learning. *British Journal of Educational Technology*, 43(2), E43-E48.
- Kirwood, A. & Price, L. (2011). Enhancing

- learning and teaching through technology: a guide to evidence-based practice for academic developers. Higher Education Academy, York, UK.
- Könings, K.D., Brand-Gruwel, S. & Van Merriënboer, J.J.G. (2005). Towards more powerful learning environments through combining the perspectives of designers, teachers, and students. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 645-660.
- Kroasbergen, E.H. & Van Luit, J.E. (2005). Constructivist Mathematics Education for Students with Mental Retardation. *European Journal of Special Needs Education*, 20(1), 107-116.
- Laster, S., Otte, G., Picciano, A.G. & Sorg, S. (2005, April). Redefining blended learning. Presentation at the Sloan-C Workshop on Blended Learning, Chicago, IL.
- Levin, T. & Wadmany, R. (2006). Teacher's beliefs and practices in technology-based classrooms: A developmental view. *Journal of Research on Technology in Education*, 39(2), 157-181.
- Lindblom-Ylänne, S., Trigwell, K., Nevgi, A. & Ashwin, P. (2006). How approaches to teaching are affected by discipline and teaching context. *Studies in Higher Education*, 31(3), 285-298.
- Mokiwa, H.O. & Msila, J. (2013). Teachers' Conceptions of Teaching Physical Science in the Medium of English: A Case Study. *International Journal of Educational Sciences*, 5(1), 55-66.
- Moreno, J.A., Rodríguez, N.M.C. & Padilla, V.M. (2010). Cuestionario de Preguntas Abiertas sobre Concepciones de Enseñanza y Aprendizaje (no publicado).
- Palak, D. & Walls, R.T. (2009). Teachers' Beliefs and Technology Practices: A Mixed-methods Approach. *Journal of Research on Technology in Education*, 42(4), 417-441.
- Pratt, D.D. (1992). Chinese conceptions of learning and teaching: A westerner's attempt at understanding. *International Journal of Lifelong Education*, 11(4), 301-319.
- Postareff, L., Katajavuori, N., Lindblom-Ylänne, S. & Trigwell, K. (2008). Consonance and dissonance in descriptions of teaching of university teachers. *Studies in Higher Education*, 33(1), 49-61.
- Prosatreff, L., Lindblom-Ylänne, S. & Nevgi, A. (2007). The effect of pedagogical training on teaching in higher education. *Teaching and Teacher Education*, 23, 557-571.
- Prosser, M. & Trigwell, K. (2001). *Understanding Learning and Teaching: The Experience of Higher Education*. The Society for Research into Higher Education, Buckingham.
- Ramsden, P., Prosser, M., Trigwell, K. & Martin, E. (2007). University teachers' experiences of academic leadership and their approaches to teaching. *Learning and Instruction*, 17, 140-155.
- Smith, L. (2006). Teachers' conceptions of teaching at a Gulf university: A starting point for revising a teacher development program. *Learning and Teaching in Higher Education: Gulf Perspectives*, 1. Recuperado de http://www.zu.ac.ae/lthe/vol3no1/documents/lthe03_01_02.htm.
- Tsai, C. (2002). Nested epistemologies: Science teachers' beliefs of teaching, learning and science. *International Journal of Science Education*, 24(8), 771-783.
- Trigwell, K., Prosser, M. & Waterhouse, F. (1999). Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning. *Higher Education*, 37, 57-90.
- Van Merriënboer, J.J. G. & Paas, F. (2003). Powerful learning and the many faces of instructional design: Towards a framework for the design of powerful learning environments. In E. De Corte, L. Verschaffel, N. Entwistle & J.J.G. Van Merriënboer (Eds.), *Powerful learning environments: Unraveling basic components and dimensions* (pp. 3-20). Oxford, UK: Elsevier Science.
- Vermunt, J. D. & Vermetten, Y. J. (2004). Patterns in student learning: Relationships between learning strategies, conceptions of learning, and learning orientations. *Educational Psychology Review*, 29(4), 359-384.
- Voogt, J. (2008). IT and the curriculum processes: Dilemmas and challenges. En J. Voogt & G. Knezek (Eds.), *International Handbook of*

Information Technology in Primary and Secondary Education (pp. 117-132). New York, EEUU: Springer.

White, R. (1994). Commentary: Conceptual and Conception Change. *Learning and Instruction*, 4, 117-121.

Modelización de una prueba de afecto hacia la matemática con la teoría de respuesta al ítem

Modelling Affect towards Mathematics scale using Item Response Theory

Facundo Juan Pablo Abal *
Sofía Esmeralda Auné **
Gabriela Susana Lozzia ***
Horacio Félix Attorresi ****

Resumen

Se aplicó el Modelo de Crédito Parcial (MCP) de la Teoría de Respuesta al Ítem (TRI) al análisis de ítems de una escala que mide Afecto hacia la Matemática. Esta variable describe el interés de los estudiantes de Psicología por involucrarse en actividades vinculadas a la matemática y los sentimientos asociados al uso de sus conceptos. La prueba consta de 8 ítems con

formato de respuesta Likert de 6 opciones. Participaron 1875 estudiantes de Psicología de la Universidad de Buenos Aires (Argentina) de los cuales un 82% fueron mujeres. El análisis de la consistencia interna brindó un índice altamente satisfactorio ($\text{Alfa} = .91$). Se verificó la condición de unidimensionalidad requerida por el modelo mediante un análisis factorial exploratorio. Todos los análisis basados sobre la TRI se realizaron con el programa Winsteps. La estimación de los parámetros del modelo se efectuó por Máxima

* Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, Argentina. La investigación que se presenta en este artículo fue realizada con subsidios de la Universidad de Buenos Aires (UBACyT 2011-14 N° 20020100100346BA y UBACyT 2014-17 N° 20020130100320BA), de la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (ANPCyT PICT 2011 N° 0826) y en el marco de la Beca Postdoctoral otorgada al Dr. Facundo Juan Pablo Abal por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).

Facundo Juan Pablo Abal. Dirección: Zuviría 5691, (1439), CABA.

Tel: (54 11) 4601-4331. Correo electrónico: fabal@psi.uba.ar.

** Sofía Esmeralda Auné. Dirección: Virrey Liniers 577 15° B (1220), CABA.

Tel: (54 11) 4931-3374. Correo electrónico: sofiaaune177@hotmail.com.

*** Gabriela Susana Lozzia. Dirección: Lope de Vega 1507 Dto 2. (1407), CABA.

Tel: (54 11) 4568-6172. Correo electrónico: glozzia@psi.uba.ar.

**** Horacio Félix Attorresi. Dirección: Rivera Indarte 160 1° A (1406), CABA.

Tel: (54 11) 4637-0923. Correo electrónico: hatorre@psi.uba.ar.

Fecha de recepción: 07 de octubre de 2014 - Fecha de aceptación: 15 de diciembre de 2014

Verosimilitud Conjunta. El ajuste del MCP fue satisfactorio para todos los ítems. La Función de Información del Test fue elevada en un rango amplio de niveles del rasgo latente. Un ítem presentó una inversión en dos parámetros de umbral. Como consecuencia, 1 de las 6 categorías del ítem no fue máximamente probable en ningún intervalo de la escala del rasgo latente. Se analizan las implicancias de este hallazgo en la evaluación de la calidad psicométrica del ítem. Los resultados de este estudio permitieron profundizar el análisis del constructo y aportaron evidencias de validez basadas en la estructura interna de la escala.

Palabras clave: Educación Matemática, Actitud hacia la Matemática, Dominio Afectivo, Modelo de Crédito Parcial.

Abstract

The Partial Credit Model (PCM) of Item Response Theory (IRT) was applied in the item analysis of a scale that evaluates Affect towards Mathematics. This variable describes the interest of psychology students to get involved in activities related to mathematics and the feelings associated with the use of its concepts. The scale comprises 8 items in polytomous response format (6-point Likert-type).

The sample was made up by 1875 students of the Psychology school of the University of Buenos Aires (Argentina), 82% of whom were women. The internal consistency analysis provides a highly satisfactory score ($\text{Alpha} = .91$). The unidimensionality assumption required by the model was confirmed through the exploratory factor analysis. All analyses based on IRT were performed by operating the Winsteps software. The parameters estimation was carried out through Joint Maximum Likelihood procedures. The PCM fitted to the data was satisfactorily for all items. Test Information Function was high across a wide range of latent trait. One item showed two reversed thresholds. Consequently, 1 of the 6 item

response was not most likely category for no range of latent trait scale. The implications of this finding in evaluating the psychometric properties of the item are analyzed. The results of this study allowed for deeper analysis of the construct and serve as validity evidence based on internal structure of test.

Key words: Mathematical Education, Attitude towards mathematics, Affective Domain, Partial Credit Model.

Parece una realidad universalmente aceptada que una parte considerable de los estudiantes de carreras universitarias humanísticas y sociales presentan una actitud desfavorable frente al aprendizaje de asignaturas de corte cuantitativo (Blanco, 2004; Narro, 1997; Rodríguez Feijóo, 2011). Tanto Matemática como Estadística son consideradas herramientas fundamentales para adquirir y construir conocimientos en carreras tales como Psicología, Sociología y Ciencias de la Educación pero para sus estudiantes éstas no suelen ser las materias más atractivas. Muchos ingresantes a estas carreras se sorprenden al descubrir que deben cursar materias que demandan capacidad para el cálculo precisamente porque suponen que se trata de carreras no-matemáticas (Coolican, 1994; Cortada, Rodríguez Feijóo & Kohan Cortada, 2008). Docentes e investigadores del área vienen poniendo de manifiesto en diversos contextos culturales la dificultad que tienen los alumnos para alcanzar una cabal comprensión de los conceptos matemáticos y estadísticos (Blanco, 2004, 2008). Las explicaciones y demostraciones matemáticas tienden a omitirse o adecuarse para evitar el rechazo de la materia, lo que va en detrimento de la formación (Ponsoda, 2000).

La enseñanza de asignaturas que incluyen nociones matemáticas en carreras no-matemáticas plantea un desafío que va más allá de la transmisión de los contenidos. El estudio de la Actitud hacia la Matemática en el nivel universita-

rio tiene una extensa tradición. Sin embargo, se ha llevado adelante principalmente en carreras de ciencias físico-químico-matemáticas o tecnológicas (Álvarez & Ruiz, 2010). Por ello, en el marco de una investigación más amplia que estudia diferentes componentes actitudinales en la enseñanza de Matemática y Estadística en estudiantes de Psicología se definió conceptualmente el constructo Afecto hacia la Matemática y se construyó un instrumento para su medición. Esta escala mide el interés del estudiante por involucrarse en actividades vinculadas a la Matemática y sentimientos asociados al uso de sus términos, símbolos y conceptos (Abal, 2013). Aunque con diferentes denominaciones, el componente afectivo de la Actitud hacia la Matemática se encuentra presente en gran parte de los modelos teóricos más destacados (Adelson & McCoach, 2011; Auzmendi, 1992; Bazán & Sotero, 1998; Palacios, Arias & Arias, 2013; Tapia & Marsh, 2004). Se trata de la dimensión con más resistencia al cambio frente a las intervenciones didácticas y la de mayor incidencia en el aprendizaje de los contenidos de la materia (Gómez-Chacón, 2005; McLeod, 1992). Así también, el afecto hacia la Matemática ocupa un lugar predominante en las aproximaciones teóricas que postulan una Actitud hacia la Matemática unidimensional (Brito, 1998; Muñoz & Mato, 2008; Vendramini, Silva & Dias, 2009). El factor común de estas teorizaciones es el énfasis en el carácter positivo de esta dimensión asociado al agrado, disfrute o gusto que experimenta el individuo al enfrentarse con la Matemática y que define su aceptación o rechazo.

La Escala de Afecto hacia la Matemática (Abal, 2013) cuenta con propiedades psicométricas óptimas obtenidas en el marco de la Teoría Clásica de Tests. No obstante, los estudios instrumentales actuales recomiendan incorporar evidencias de calidad psicométrica provenientes de fuentes que toman a los ítems como unidad de análisis (Elosua, 2003). Tal es el caso de los modelos de la Teoría de Respuesta al Ítem (TRI) cuyo aporte al estudio de los ítems enriquece la información suministrada por los indicadores globales de validez y confiabilidad de la teoría clásica

(Attorresi, Abal, Galibert, Lozzia & Aguerri, 2011). Los modelos de la TRI postulan la existencia de una relación directa entre el comportamiento de un individuo frente a un ítem (e.g. elegir una opción de respuesta) y el rasgo inobservable que genera esta conducta. Estos modelos establecen una relación funcional para describir la probabilidad que tiene una persona de elegir cada una de las opciones del ítem en función del nivel del rasgo latente que presente (Muñiz, 2010).

Recientemente Abal, Lozzia y Blum (2013) aplicaron los modelos logísticos dicotómicos de uno, dos y tres parámetros a los ítems politómicos de la escala de Afecto hacia la Matemática. Los resultados demostraron que la dicotomización de los datos perjudica notablemente a la capacidad discriminatoria de la escala y a la precisión de la medida. En consecuencia, se consideró más apropiado aplicar un modelo politómico para estudiar las respuestas de los individuos. Se eligió el Modelo de Crédito Parcial (MCP) de Masters y Wright (1997) por ser uno de los más utilizados para el análisis psicométrico de ítems que miden actitudes y rasgos de personalidad (e.g. Distefano, Morgan & Motl, 2012; Rojas & Pérez, 2001).

A partir de estas consideraciones teóricas y metodológicas se propone como objetivo general de este trabajo examinar la calidad de los ítems de la escala de Afecto hacia la Matemática a partir de la aplicación del Modelo de Crédito Parcial.

Método

Participantes

Se contó con la colaboración de 1875 estudiantes del segundo año de la Facultad de Psicología de Universidad de Buenos Aires. El 82% fueron mujeres y su edad osciló entre 18 y 62 años, con una media de 22.7 años ($DE = 6.33$).

Instrumento

Escala de Afecto hacia la Matemática (Abal, 2013). Consta de ocho enunciados con formato politómico de seis categorías de respuesta tipo Likert. Los anclajes lingüísticos para las opciones fueron: Totalmente en desacuerdo, En desacuerdo, Más bien en desacuerdo, Más bien de acuerdo, De acuerdo y Totalmente de acuerdo. El Alfa de Cronbach es de .91. Los ítems aparecen en la figura 1.

Procedimiento de recolección de datos

Se utilizó un diseño muestral no-probabilístico por accesibilidad. Los estudiantes respondieron el instrumento sin tiempo límite y en grupos reducidos. Previa administración se desarrolló una exposición motivadora que resumió a los participantes la finalidad de la actividad y la futura utilización de los datos.

Análisis de datos

Modelo de Crédito Parcial: La aplicación del MCP supone una segmentación adyacente del dato politómico para establecer una comparación de una puntuación con la inmediatamente anterior. Apelando a una denominación acorde con los test de rendimiento máximo, Master (2010) empleó la expresión paso para describir la transición que un individuo realiza de una categoría (h-1) a la siguiente h. Esto es, suponiendo que la resolución de un ítem de una prueba de habilidad involucra la realización de varios pasos sucesivos, el evaluado será puntuado con categorías de orden creciente considerando la cantidad de pasos completados correctamente. En ítems de tests de comportamiento típico no se obtiene un registro tangible de la transición, por lo tanto este paso se encuentra implícito y debe suponerse.

En el MCP la probabilidad que tiene un

individuo dar cada uno de los pasos de un ítem depende de su nivel de rasgo (θ) y del parámetro de umbral β_h correspondiente a ese paso. Cada parámetro β_h se define como la localización del paso en la escala del rasgo. Se trata de un valor de umbral en el que el evaluado tiene la misma probabilidad de responder la categoría h o en h - 1. Lógicamente, este parámetro está definido solamente para $h = 1, \dots, m$ porque no existe una categoría anterior a $h = 0$ y, por ende, tampoco existe el umbral β_0 . La transición de una categoría a la categoría adyacente supone que ya se han dado los pasos anteriores. El individuo con nivel de rasgo mayor a β_h tendrá una mayor probabilidad de realizar esa transición (e.g. tendrá más chance de elegir la categoría h-1 en lugar de elegir la h) y enfrentarse al siguiente paso. El evaluado que no cuente con una cantidad de rasgo suficiente como para superar el valor de umbral β_h tendrá menos probabilidad de hacer la transición de una categoría a otra.

Aunque la lógica que subyace al MCP es relativamente sencilla, la formulación general reviste cierta complejidad.

La probabilidad de un evaluado de elegir la opción h ($h = 0, \dots, m$) en el ítem i como:

$$P_i(h|\theta) = \frac{e^{\theta - \beta_h}}{\sum_{j=0}^m e^{\theta - \beta_j}}$$

$$\text{Donde se define: } \sum_{h=0}^0 (\theta - \beta_h) = 0$$

Básicamente, esta ecuación muestra cómo la probabilidad de responder a una categoría h se representa como una exponencial correspondiente a esta categoría que se divide por la sumatoria de las exponenciales correspondientes a cada una de las categorías (Embretson & Reise, 2000; Martínez Arias, Hernández Lloreda & Hernández Lloreda, 2006).

Estimación y Ajuste del MCP: Previa aplicación del MCP se verificó el supuesto de unidimensionalidad del constructo con el programa Factor 9.2

(Lorenzo-Seva & Ferrando, 2006). Se realizó un Análisis Factorial Exploratorio utilizando como procedimiento para la extracción de factores el método de mínimos cuadrados simple sobre la matriz de correlaciones de policóricas.

Los análisis basados en la TRI se realizaron con el programa Winsteps versión 3.63.0 (Linacre, 2006). La estimación de los parámetros se efectuó por el Método de Máxima Verosimilitud Conjunta. Considerando las características de la escala Likert usada en la prueba, el MCP requiere de cinco parámetros de umbral ($\beta_1, \beta_2, \beta_3, \beta_4, \beta_5$) que separan las seis categorías de respuesta de los ítems; en consecuencia, fueron estimados un total de 40 parámetros. El ajuste del modelo a los datos se estudió ítem a ítem y también a nivel global considerando los valores de los estadísticos ajuste próximo (infit) como lejano (outfit). El infit detecta desajustes en las desviaciones cerca de la zona de medición del ítem. El outfit, en cambio, detecta desajustes en las desviaciones alejadas de la zona de medición del ítem. Se refiere a las anomalías detectadas en los extremos de la distribución muestral.

Los infit y outfit se interpretan como medias cuadráticas de los residuales no estandarizados (MNSQ) y adoptan un valor de 1 cuando se observa un ajuste perfecto entre los datos y el modelo. Se espera que la mayoría de los valores no excedan el intervalo 0.6 y 1.4 tanto para las personas como para los ítems (Wright & Linacre, 1994). Winsteps también ofrece las medias cuadráticas de los residuos estandarizados (ZSTD) pero este indicador no fue considerado porque resulta sensible para un tamaño de muestra elevado como el que tiene la presente investigación (Linacre, 2012).

Posteriormente, se graficaron con el programa Excel las curvas características de las categorías de respuestas para los ítems, la Función de Información del test y el error típico.

Resultados

Supuesto de unidimensionalidad

Mediante el estudio de Análisis Factorial (Prueba de esfericidad de Bartlett, $\chi^2=8488.3$; $gl= 28$; $p<.0001$, $KMO = .94$) se aisló un único factor con autovalor superior a 1. Este autovalor fue de 5.2 y describió el 65.4% de la varianza. El cociente entre el primer y segundo autovalor fue de 8.67. Las saturaciones factoriales de los ítems resultaron adecuadas dado que oscilaron entre .67 y .88. Estos resultados corroboran la unidimensionalidad de los datos considerando como criterios: a) la regla Kaiser (1960), b) un porcentaje de varianza explicada por el primer factor mayor a 60% (Hair, Anderson, Tatham & Black, 1999) y c) un cociente entre el autovalor del primer factor y del segundo mayor a 5 (Martínez Arias, 1995).

Calibración de los ítems

El proceso de estimación de los parámetros de los ítems alcanzó la convergencia en el ciclo 29. En la tabla 1 se exhiben los resúmenes estadísticos que permiten un estudio global del ajuste del modelo a los datos. Los niveles de Afecto hacia la Matemática de los individuos (θ) se distribuyeron con media 0.07 y desviación estándar de 1.37. Las medias de las MNSQ de infit y outfit en los sujetos se encontraron próximas a 1, reflejando que las respuestas se ajustan a los patrones pronosticados mediante el MCP. Existen, no obstante, valores mínimos y máximos que exceden los límites aceptables. Como afirmaron Revuelta et al (2006), es posible suponer que el número de individuos desajustados es pequeño en comparación con el total de la muestra y, por ende, no afectarán al ajuste del modelo. En relación al ajuste global de los ítems, la tabla muestra el promedio de los β_h de un mismo ítem (denominado β_{prom} en tabla 1), el cual revela la posición

relativa de cada ítem en la escala del rasgo latente al considerarlo como una totalidad. También para los ítems las medias de las MNSQ de infit y outfit fueron cercanas a 1 e incluso los valores extremos estuvieron incluidos en el intervalo de valores recomendado para señalar un ajuste satisfactorio. La tabla 2 amplía la información vinculada al ajuste

de los ítems detallando para cada uno de ellos los β_{Prom} , las MNSQ de Infit y Outfit y los parámetros de umbral β estimados. También aquí se aprecia que los valores de MNSQ se encuentran dentro de los límites aceptables, por lo que es posible considerar que el modelo resulta satisfactorio para representar los datos.

Tabla 1
Ajuste global del MCP

| | Ajuste global de sujetos | | | | Ajuste global de ítems | | | |
|-------|--------------------------|------|------|------|------------------------|------|-------|--------|
| | θ | Se | In | Out | β_{Prom} | Se | Infit | Outfit |
| | | | MNSQ | MNSQ | | | MNSQ | MNSQ |
| Media | 0,07 | 0,41 | 1,01 | 1,01 | 0,00 | 0,03 | 1,01 | 1,01 |
| DE | 1,37 | 0,11 | 0,45 | 0,47 | 0,48 | 0,00 | 0,21 | 0,23 |
| Máx | 4,41 | 1,05 | 7,01 | 7,77 | 0,95 | 0,03 | 1,31 | 1,34 |
| Min | -3,83 | 0,34 | 0,03 | 0,04 | -0,75 | 0,02 | 0,70 | 0,69 |

Nota. θ = Nivel de Afecto hacia la Matemática; Se = Error de estimación; β_{Prom} = promedio de los β h de un ítem; MNSQ = Media cuadrática de los residuales no estandarizados del ajuste interno (INFIT) y ajuste externo (OUTFIT).

Tabla 2
Estimación y ajuste de los ítems.

| Ítem | β_{Prom} | Se | In | Out | Parámetros de umbral | | | | |
|------|----------------|------|------|------|----------------------|-------|-----------|-----------|-----------|
| | | | | | MNSQ | MNSQ | β_1 | β_2 | β_3 |
| 1 | -0,49 | 0,03 | 1,31 | 1,34 | -2,01 | -1,62 | -0,72 | -0,04 | 1,94 |
| 2 | 0,23 | 0,03 | 1,19 | 1,23 | -1,57 | -0,76 | 0,00 | 0,92 | 2,57 |
| 3 | 0,08 | 0,02 | 0,98 | 0,98 | -1,42 | -0,87 | -0,09 | 0,58 | 2,21 |
| 4 | 0,95 | 0,03 | 1,22 | 1,22 | -1,21 | -0,36 | 1,06 | 1,96 | 3,27 |
| 5 | 0,14 | 0,03 | 1,08 | 1,09 | -1,74 | -0,78 | -0,40 | 0,85 | 2,77 |
| 6 | -0,01 | 0,02 | 0,70 | 0,69 | -1,49 | -0,73 | -0,12 | 0,53 | 1,78 |
| 7 | -0,16 | 0,03 | 0,75 | 0,76 | -1,93 | -1,19 | -0,41 | 0,62 | 2,13 |
| 8 | -0,75 | 0,03 | 0,85 | 0,80 | -1,90 | -2,05 | -0,92 | 0,01 | 1,15 |

Nota. β_{Prom} = promedio de los β h de un ítem; Se = Error de estimación; MNSQ = Media cuadrática de los residuales no estandarizados del ajuste interno (IN) y ajuste externo (OUT).

Los β se localizaron en un rango del rasgo latente desde -2.05 (β_2 del ítem 8) y hasta 3.27 (β_5 del ítem 4). En términos generales, los β presentaron valores dentro de un rango esperable entre -3 y 3. La escala adoptada tanto para θ como para los parámetros de umbral es arbitraria y no presenta unidades de medida intrínsecamente definidas. Sin embargo, se define por consenso una escala estandarizada de media de 0 y desviación estándar de 1. Así como la mayoría de los individuos se ubican a menos de 3 desviaciones por encima y por debajo de la media de θ , también es razonable esperar que los β se ubiquen en el mismo rango. Sólo el parámetro $\beta_5 = 3.27$ del ítem 4 excedió el rango esperable pero no se considera una desviación importante como para desestimar la calidad del ítem.

El β_{Prom} de los ítems permite identificar una zona de actuación predominante para cada uno de ellos. Al mismo tiempo, permite profundizar el análisis de la relación existente entre el constructo Afectivo y la respuesta a la escala Likert de los ítems. Como los β_{prom} se encuentran en la misma escala que el rasgo, admiten un ordenamiento de los indicadores de los reactivos en función del θ que demandan. La mayoría de los β_{prom} se ubicaron en una zona de actuación en torno al valor central del rasgo con valores entre -0.16 y 0.23. Allí se localizan indicadores asociados a sentimientos de fastidio (ítem 6), desgano (ítem 3), desagrado (ítem 7), aburrimiento (ítem 2) o atracción (ítem 5) que pueden despertarse cuando el evaluado se vincula con la Matemática.

En la zona de actuación más baja (nivel medio-bajo de la variable) se observa que estar en desacuerdo con el ítem 8 (sentir desprecio por todo lo relacionado con los números y la matemática) demanda el menor nivel de Afecto dentro de los indicadores propuestos en la escala. Se trata de un ítem con redacción negativa, por lo que su β_{prom} debe interpretarse como un punto central en la transición que los evaluados hacen de estar totalmente de acuerdo a totalmente en desacuerdo. También en la zona de actuación baja se localiza $\beta_{prom} = -0.49$ correspondiente al ítem 1. En este caso, por tratarse de un ítem positivo, el parámetro

permite inferir que estar de acuerdo con la posibilidad de disfrutar de una clase de Matemática demanda un nivel bajo de Afecto. El ítem 4 fue el único con una zona de actuación más elevada, de lo que se deduce que experimentar alegría al utilizar nociones de matemática en otras materias es el indicador que requiere mayor nivel de Afecto.

Análisis de las Curvas Características

En la figura 1 se reproducen las Curvas Características de las categorías de respuestas de los ítems que describen la probabilidad de elección de cada opción de la escala Likert en función del nivel del rasgo latente.

Además de los β_{Prom} , los parámetros β_3 también brindan información útil para describir el comportamiento general de los individuos con respecto a los ítems en virtud de su posición central. Los valores estimados de cada β_3 muestran el nivel de Afecto que un individuo necesita para que, con una probabilidad de .50, elija la opción Más bien de acuerdo en lugar de escoger la categoría Más bien en desacuerdo. Lógicamente, en el caso de los ítems inversos la transición se hará de Más bien en desacuerdo a Más bien de acuerdo. En consecuencia, el valor de β_3 representa un punto dentro de la escala del rasgo que separa la propensión del evaluado a responder en un sentido desfavorable o favorable respecto del contenido propuesto por el ítem.

A pesar de que los valores de β logran cubrir una mayor extensión de la escala de la variable para los θ superiores a la media, se observa una tendencia de los umbrales a posicionarse en los niveles medio-bajos del rasgo latente. A excepción de los ítems 4 y 2, el β_3 del resto de los ítems fueron negativos dando cuenta de que los ítems del test de Afecto hacia la Matemática despertaron un nivel de adhesión latente. A excepción de los ítems 4 y 2, el β_3 del resto de los ítems fueron negativos dando cuenta de que los ítems del test de Afecto hacia la Matemática despertaron un nivel de adhesión considerable por parte de los estudiantes. Incluso

para el ítem 1 también el parámetro β_4 se ubicó ligeramente por debajo de la media del rasgo y sólo resultó positivo el parámetro β_5 . Esto señala que el contenido de este ítem requirió de menor nivel de Afecto para tender a estar De acuerdo.

Los parámetros β_h estimados para los ítems de la escala mostraron, en su gran mayoría, valores ordenados de forma creciente. Esto constituye una importante propiedad psicométrica de los ítems de la escala en tanto que garantiza que todas las categorías de la escala Likert son útiles para discriminar en algún rango específico de la variable. No obstante, en la tabla 1 se puede apreciar que la modelización del reactivo 8 registró una inversión entre las ubicaciones de los parámetros $\beta_1 = -1.9$ y $\beta_2 = -2.05$. Este resultado se ve reflejado en el gráfico correspondiente al ítem que aparece en la figura 1, donde la curva de la categoría De acuerdo no llega a ser máximamente probable para ningún rango del espectro del rasgo.

En principio, es posible concluir que, para este ítem, las categorías de respuesta de la escala Likert no funcionaron acorde a lo esperable. Un estudiante A cuyo nivel de Afecto θ es de -2.05 (o sea que $\theta_A = \beta_2$) tiene la misma probabilidad de responder De acuerdo o Más bien de acuerdo. En tanto que otro estudiante B con $\theta_B = -1.9$ tiene idéntica probabilidad de elegir la Totalmente de acuerdo o De acuerdo. Esto implica que A, aunque tenga un menor nivel de Afecto que B ($\theta_A < \theta_B$) podría optar por una categoría en la escala Likert que representa a un mayor nivel de Afecto. En consecuencia, la inversión demuestra que las diferentes categorías de la escala Likert no reflejan crecientes niveles del rasgo latente. Por ende, no se puede sostener el supuesto de monotonía creciente necesario para una medición válida entre la escala ordinal del ítem y la escala continua del rasgo.

Precisión de la medida

La figura 2 muestra la Función de Información del Test (FIT) y el error típico de medida obtenidos bajo el MCP. El test brinda una

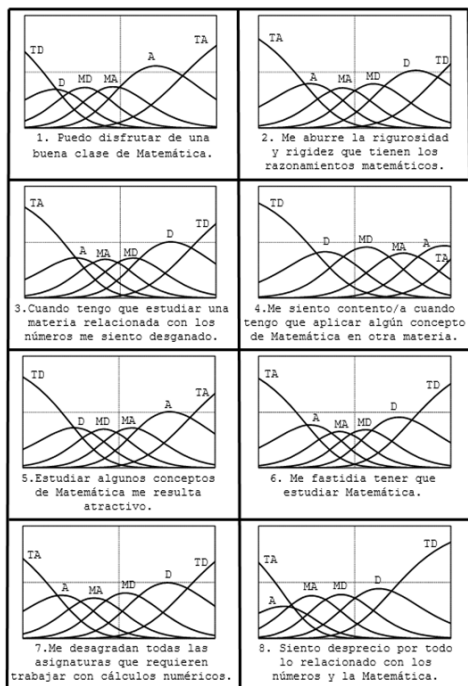


Figura 1. Curvas Características de las Categorías de Respuesta de los ítems. TD = Totalmente en desacuerdo; D = En desacuerdo; MD = Más bien en desacuerdo; MA = Más bien de acuerdo; A = De acuerdo; TA = Totalmente de acuerdo.

máxima información de 8.6 en $\theta = -0.5$, el cual podría considerarse como un nivel próximo al valor central de la distribución del rasgo latente. Dada su relación inversa, la función correspondiente al error típico mostró para el mismo nivel de la variable un valor mínimo de 0.34.

Otra característica de interés que mostró la FIT es su simetría respecto del valor θ próximo a 0. Esto demuestra que la prueba resultó precisa para medir en un nivel del rasgo latente en el que se encuentra la mayor cantidad de individuos de la población. En cambio, el error en la medición crece hacia los valores extremos del rasgo.

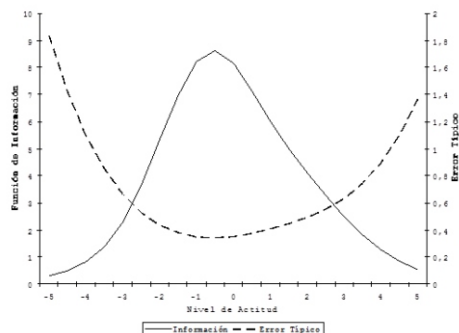


Figura 2. Función de Información del Test y Error Típico de medida.

Discusión

El estudio del afecto involucrado en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Matemática presenta una larga historia plagada de debates y reformulaciones (Gómez Chacón, 2005; Hernández, 2011; Mc Leod, 1992). Si bien es cierto que todas las intervenciones didácticas deben considerar la implicancia del afecto, en el contexto de las carreras no-matemáticas cobra mayor relevancia comparado con otras materias que cuentan con una actitud favorable por parte del estudiante (Cortada et al., 2008). En este sentido, la construcción de un instrumento de medición como el que se presenta en esta investigación contribuye a caracterizar un aspecto de esta dimensión afectiva en una población particular como es la de estudiantes universitarios de Psicología.

Por otro lado, la modelización de la escala de Afecto hacia la Matemática desde la perspectiva de la TRI mostró la utilidad que tiene la aplicación de esta teoría en el análisis de ítems de un test que mide aspectos no-cognitivos de la personalidad. En efecto, la TRI se utiliza con frecuencia en el campo educativo para la modelización de tests de habilidades, rendimiento o aptitudes pero las ventajas de su aplicación a tests de actitudes o rasgos de personalidad están poco difundidas (Abal, Lozzia, Aguerri, Galibert & Attorresi,

2010).

La aplicación del MCP a la escala de Afecto hacia la Matemática permitió acceder a una valiosa comprensión del rasgo medido a partir del análisis exhaustivo de los parámetros β_h de los ítems. Este estudio reveló información respecto de la relación que existe entre los indicadores propuestos por los reactivos y el constructo medido identificando la capacidad de las opciones de respuesta para discriminar rangos específicos del espectro de la variable. Así también, la FIT reveló que la escala brinda una información elevada a lo largo de una extensión considerable del recorrido del rasgo.

Aunque los ítems de la escala mostraron en general un óptimo comportamiento, el análisis del ítem 8 bajo el MCP dejó expuestas sus debilidades. Cabe destacar que la aparición de inversiones de los parámetros ha despertado una fuerte controversia aún no esclarecida. Para algunos autores no es necesariamente un problema que deba llevar a la pérdida del ítem sino que más bien refleja la distribución de los evaluados a través de las categorías de respuesta. Por esta razón, Adams, Wu y Wilson (2012) recomiendan colapsar las categorías cuyos parámetros resultaron invertidos. Sin embargo, otros autores han cuestionado este planteo mostrando la necesidad de profundizar las investigaciones (Andrich, 2013; Wetzel & Carstensen, 2014). Tanto los anclajes lingüísticos de las categorías de respuesta del ítem como la serie de números enteros sucesivos usados en la codificación presentan la propiedad de orden. Se espera, en consecuencia, que los rangos de la variable donde las curvas se tornan máximamente probables también adopten niveles crecientes (o decrecientes) de la variable. La aparición de β_h invertidos indica que el sistema utilizado para la codificación de los ítems no reúne los elementos que lógicamente deben cumplirse para una medición válida. Es decir, no es posible corroborar para este ítem una monotonía creciente entre la escala Likert y la escala del rasgo latente. Por lo tanto, bajo las condiciones de aplicación que impone el MCP el ítem 8 debería ser sustituido o eliminado.

Podría resultar de interés intentar comprender el poco atractivo que tuvo la opción de acuerdo entre los estudiantes de bajo nivel de Afecto; o bien, la tendencia de estos estudiantes a preferir la categoría Totalmente de acuerdo. Si se analiza el enunciado del reactivo es posible afirmar que el mismo describe un sentimiento de odio hacia la Matemática expresado en un nivel extremo (desprecio). A modo de hipótesis podría conjeturarse que es justamente este carácter extremo lo que originó que un grupo de estudiantes con nivel de Afecto medio-bajo, motivados por una reacción afectiva, hayan encontrado que la expresión Totalmente de acuerdo es la que mejor representaba su opinión. Por otra parte, otro conjunto de individuos reconoció, aun estando de acuerdo con lo que expresa el ítem, que la intensidad de odio reflejada por el enunciado era desmedida y se volcaron hacia una categoría más conservadora como es Más bien de acuerdo.

Los hallazgos recogidos en esta aplicación del MCP han servido para orientar las modificaciones que requiere la escala de Afecto hacia la Matemática. Pero además han proporcionado nuevos objetivos para futuras investigaciones que permitan perfeccionar el instrumento. Se propone estudiar el comportamiento de los reactivos de la escala (en particular el ítem 8) a partir de otros modelos politómicos. Así también, resultará de interés analizar si la reducción de algunas categorías de respuesta de la escala Likert o la implementación de una opción central podría afectar de manera considerable a indicadores de validez y confiabilidad.

Futuras investigaciones también se centrarán en realizar las adaptaciones correspondientes a los ítems para aplicar la escala en estudiantes de otras carreras humanístico-sociales. Un aumento en la heterogeneidad de la muestra permitiría obtener indicadores para estudiar la invariancia de los parámetros estimados en las distintas poblaciones dianas. Asimismo, se apuntará a la obtención de evidencias externas de validez para establecer las relaciones del rasgo evaluado con otros constructos o variables observables.

Referencias

- Abal, F. (2013). Comparación de modelos dicotómicos y politómicos de la Teoría de Respuesta al Ítem aplicados a un test de comportamiento típico. Tesis Doctoral no publicada. Universidad de Buenos Aires, Argentina.
- Abal, F., Lozzia, G. & Blum, G. (2013). Modelos Logísticos de la TRI aplicados a un test que mide el Afecto hacia la Matemática en estudiantes de Psicología. Trabajo presentado en el V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XX Jornadas de Investigación y VIX Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Buenos Aires, Argentina.
- Aval F., Lozzia, G., Aguerri, M., Galibert, M. & Attorresi, H. (2010). La escasa aplicación de la Teoría de Respuesta al Ítem en Tests de Ejecución Típica. *Revista Colombiana de Psicología*, 19 (1) 111-122.
- Adams, R.J., Wu, M.L. & Wilson, M. (2012). The Rasch rating model and the disordered threshold controversy. *Educational and Psychological Measurement*, 72 (4), 547-573.
- Adelson, J. L. & McCoach, D. B. (2011). Development and psychometric properties of the Math and Me Survey: Measuring third through sixth graders' attitudes towards mathematics. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 44, 225-247.
- Álvarez, Y. & Ruiz, M. (2010). Actitudes hacia las matemáticas en estudiantes de ingeniería en universidades autónomas venezolanas. *Revista de Pedagogía*, 31 (89), 225-249.
- Andrich, D. (2013). An Expanded Derivation of the Threshold Structure of the Polytomous Rasch Model That Dispels Any "Threshold Disorder Controversy". *Educational and Psychological Measurement*, 73 (1), 78-124.
- Attorresi, H., Abal, F., Galibert, M., Lozzia, G. & Aguerri, M. (2011). Aplicación del Modelo de Respuesta Graduada a los ítems de una escala

- de Voluntad de Trabajo. *Interdisciplinaria*, 28 (2), 231-244.
- Auzmendi, E. (1992). Las actitudes hacia la matemática-estadística en las enseñanzas medias y universitarias. Bilbao, España: Mensajero.
- Bazán J. & Sotero H. (1998). Una aplicación al estudio de actitudes hacia la Matemática en la UNALM. *Anales Científicos de la Universidad Nacional Agraria La Molina*, 36, 60-72.
- Blanco, A. (2004). Enseñar y aprender Estadística en las titulaciones universitarias de Ciencias Sociales. En J. C. Torre Puente & E. Gil Coria (Eds.), *Hacia una enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje* (pp. 143-190). Madrid, España: Universidad Pontificia Comillas.
- Blanco, A. (2008). Una revisión crítica de la investigación sobre las actitudes de los estudiantes universitarios hacia la Estadística. *Revista Complutense de Educación*, 19 (2), 311-330.
- Brito, M. (1998). Adaptação e validação de uma escala de atitudes em relação à Matemática. *Zetetiké*, 6, 109-161.
- Coolican, H. (1994). *Métodos de investigación y estadística en psicología*. México: El Manual Moderno.
- Cortada, N., Rodríguez Feijóo, N. & Kohan Cortada, A. (2008). Análisis de las sugerencias para modificar las actitudes negativas hacia la estadística. Trabajo presentado en el I Encuentro de Docentes e Investigadores de Estadística en Psicología, Buenos Aires, Argentina.
- DiStefano, C., Morgan, G.B. & Motl, R.W. (2012). An examination of personality characteristics related to acquiescence. *Journal of applied measurement*, 13(1), 41-56.
- Elosua, P. (2003). Sobre la validez de los tests. *Psicothema*, 15(2), 315-321.
- Embretson, S. & Reise, S. (2000). *Item Response Theory for Psychologists*. Mahwah, NJ, EEUU: Erlbaum Publishers.
- Gómez-Chacón, I. (2005). *Matemática emocional. Los afectos en el aprendizaje matemático*. España: Narcea.
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L. & Black, W. C. (1999). *Análisis Multivariante*. Madrid, España: Prentice Hall.
- Hernández, G. (2011). Estado del arte de creencias y actitudes hacia las matemáticas. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 3 (24). Extraído el 10 de abril de 2011 de <http://www.eumed.net/rev/ced/24/ghs.htm>
- Kaiser, H. F. (1960) The application of electronic computers to factor analysis. *Educational and Psychological Measurement*, 20, 141-151.
- Linacre, J. M. (2006). *Winsteps® (Version 3.63.0) [Computer Software]*. Beaverton, Oregon, EEUU: Winsteps.com.
- Linacre, J. M. (2014). *Winsteps® Rasch measurement computer program User's Guide*. Beaverton, Oregon, EEUU: Winsteps.com.
- Lorenzo-Seva, U. & Ferrando, P. J. (2006). FACTOR: A computer program to fit the exploratory factor analysis model. *Behavioral Research Methods, Instruments and Computers*, 38(1), 88-91.
- Martínez Arias, M. R. (1995). *Psicometría: Teoría de los Tests Psicológicos y Educativos*. Madrid, España: Síntesis.
- Martínez Arias, M. R., Hernández Lloreda, M. V. & Hernández Lloreda, M. J. (2006). *Psicometría*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Masters, G. N. & Wright, B. D. (1997). The Partial Credit Model. En W. J. Van der Linden y R. K. Hambleton (Eds.), *Handbook of Modern Item Response Theory* (pp. 101-121). New York, EEUU: Springer.
- Masters, G. N. (2010). The Partial Credit Model. En M. Nering & R. Ostini (Eds.), *Handbook of Polytomous Item Response Theory Models* (pp. 109-122). New York, EEUU: Routledge Academic.
- McLeod, D. (1992). Research on affect in mathematics education: A reconceptualization. En D. A. Grouws (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 575-596). New York, EEUU: MacMillan.
- Muñiz, J. (2010). Las teorías de los tests: Teoría clásica y Teoría de respuesta a los ítems. *Papeles del Psicólogo*, 31 (1), 57-66.

- Muñoz, J. M. & Mato, M. D. (2008). Análisis de las actitudes respecto a las Matemáticas en alumnos de ESO. *Revista de Investigación Educativa*, 26(1), 209-226.
- Narro, A. E. (1997). Investigación sobre la concepción de la matemática en ciencias sociales en la UAM-XOCHIMILCO. *Política y Cultura*, 9, 249-280.
- Palacios, A., Arias, V. & Arias, B. (2014). Attitudes Towards Mathematics: Construction and Validation of a Measurement Instrument. *Revista de Psicodidáctica*, 19(1), 67-91.
- Ponsoda, V. (1990). Un punto de vista sobre la docencia de la Estadística en Psicología. *Estadística Española*, 31, 481-489.
- Reuelta, J., Abad, F. J. & Ponsoda, V. (2006). *Modelos Politémicos de respuesta al ítem*. Madrid, España: La Muralla.
- Rodríguez Feijóo, N. (2011). Actitudes de los estudiantes universitarios hacia la estadística. *Interdisciplinaria*, 28(2), 199-205.
- Rojas, A. J. & Pérez, C. (2001) *Nuevos Modelos para la Medición de Actitudes*. Valencia, España: Promolibro.
- Tapia, M. & Marsh, G. E. (2004). An instrument to measure mathematics attitudes. *Academic Exchange Quarterly*, 8, 16-21.
- Vendramini, C., Silva, M. & Dias, A. (2009). Avaliação de atitudes de estudantes de psicologia via modelo de crédito parcial da TRI. *Psico-USF*, 14(3), 287-298.
- Wetzel, E. & Carstensen, C. H. (2014, en prensa). Reversed Thresholds in Partial Credit Models. A Reason for Collapsing Categories? *Assessment*.
- Wright, B. D. & Linacre, J. M. (1994). Reasonable mean-square fit values. *Rasch Measurement Transaction*, 8, 370.

Estudio preliminar sobre la relación entre el nivel educativo de la madre y los índices comprensión verbal y velocidad de procesamiento del WISC-IV

Preliminary study on the relationship between the educational level of the mother and the Verbal Comprehension and Processing Speed Indexes of the WISC-IV

Agustina Labin *
María Elena Brenlla **
Alejandra Taborda ***

Resumen

En la ciudad de San Luis (Argentina), se llevó adelante un estudio piloto de tipo exploratorio-descriptivo con el objetivo de estudiar la relación entre los años de educación maternal -como medida del nivel socioeconómico y ambiental- y la producción cognitiva de niños y niñas a partir de la Escala de Inteligencia para Niños de Wechsler (WISC-IV). A los fines de esta investigación se optó por incluir sólo dos puntuaciones compuestas obtenidas en la Escala; el Índice Comprensión Verbal que refiere principalmente a la amplitud y aplicabilidad del conocimiento adquirido y por otro lado el Índice Velocidad de Procesamiento que depende sutilmente de la estimulación socio-ambiental.

Los resultados preliminares revelan diferencias significativas entre el nivel educativo

alcanzado por la madre y el Índice Comprensión Verbal. En cambio, al explorar los procesos cognitivos fluidos y perceptuales a través del Índice Velocidad de Procesamiento, las diferencias entre los grupos estudiados desaparecen. Esto confirma la fuerza del test para evaluar tanto los procesos de velocidad de procesamiento como las habilidades cristalizadas.

En este marco se propone un dispositivo diagnóstico extendido e integrado destinado a captar la compleja trama trazada por la conjunción de capacidad cristalizada y habilidades específicas que se encuentran menos influenciadas por los factores ambientales.

Palabras claves: capacidad intelectual, WISC-IV, niñez, nivel educativo materno.

* Lic. Agustina Labin Facultad de Psicología – Universidad Nacional de San Luis. Becaria CONICET.

** Dra. María Elena Brenlla Facultad de Psicología y Psicopedagogía - Universidad Católica Argentina. Centro de Investigaciones en Psicología y Psicopedagogía (CIPP).

*** Dra. Alejandra Taborda Facultad de Psicología - Universidad Nacional de San Luis.

Abstract

In San Luis (Argentina), was carried out a pilot exploratory-descriptive study to see the relationship between the years of maternal education, as a measure of socioeconomic and environmental level, and the cognitive production of children, from Wechsler Intelligence Scale for Children (WISC-IV). For the purpose of this research it was decided to include only two composite scores on the scale; Verbal Comprehension Index refers mainly to the scope and applicability of the acquired knowledge and secondly the Processing Speed Index that depends slightly from the socio-environmental stimulation.

Preliminary results show significant differences between the level educational attainment of the mother and the Verbal Comprehension Index. By contrast, exploring the cognitive and fluids processes through the Processing Speed Index, the differences between the study groups disappear. This confirms the power of the test to assess both the processes of the crystallized abilities and the processing speed.

In this context, an extended and integrated diagnosis is proposed to capture the complex plot drawn by the combination of crystallized capacities and specific abilities which are less influenced by environmental factors.

Key words: intellectual capacity, WISC-IV, childhood, maternal educational level.

Introducción

Desde su creación las escalas de inteligencia de Wechsler se han instalado internacionalmente, no sólo por su utilidad práctica y clínica en un amplio rango de campos y objetivos sino, porque conforman una de las pruebas de mayor actualización y revisión teórica-psicométrica permanente (Beres, Kaufman & Perlman, 2000).

El autor desarrolló las escalas a partir del concepto de inteligencia definido como la capacidad global del individuo para proceder con intención, para pensar racionalmente y para actuar de manera efectiva con su medio ambiente. Se entiende como global porque caracteriza la conducta individual como un todo; es un agregado porque se halla compuesta de elementos o habilidades, las cuales, aunque no completamente independientes, son cualitativamente diferenciales.

Si bien los tests de inteligencia creados por Wechsler siempre han atendido a la complejidad de los procesos cognitivos en procura de alcanzar un adecuado potencial diagnóstico de la capacidad para resolver diversas situaciones que plantea la vida cotidiana, durante mucho tiempo la propuesta de evaluación reunía una valoración global de la inteligencia a partir de la producción verbal y de ejecución.

En los estudios con el WISC-III se encontró una estructura factorial que sirvió de apoyatura para la incorporación de puntuaciones índices como Organización Perceptiva, Comprensión Verbal, Velocidad de Procesamiento y Ausencia de Distractibilidad. Estos hallazgos permitieron ampliar las tradicionales clasificaciones diagnósticas (CIV, CIE y CIT) (Brenlla & Tabora, 2013; Kaufman & Kaufman, 1997).

Los avances en psicometría así como los nuevos aportes de las neurociencias y ciencias cognitivas, pusieron en evidencia la necesidad de actualizar la tercera versión a la luz de la teoría jerárquica de la inteligencia creada a partir de las propuestas de Cattell, Horn y Carroll que, actualmente, se conocen con el nombre de teoría CHC. En términos esenciales, la teoría CHC sostiene que las habilidades intelectuales se organizan en tres estratos: un estrato general, un estrato amplio y un estrato próximo (Brenlla & Tabora, 2013; Carroll, 1997).

En este sentido, la cuarta generación de las escalas amplía la evaluación diferenciada de procesos de razonamiento perceptivo, velocidad de procesamiento, memoria operativa, y comprensión verbal. La velocidad de procesamiento está dinámicamente relacionada con la conservación

de los recursos cognitivos y con el uso eficiente de la memoria operativa en las tareas fluidas de orden superior en tanto sutilmente influenciado por el ambiente (Fry & Hale, 2000; Kail, 2000). Por su parte, el índice verbal evalúa tanto el almacenamiento de conocimientos como las habilidades para el procesamiento verbal que conforman la inteligencia cristalizada (Brenlla & Taborda, 2013).

Además de los refinamientos teóricos y metodológicos, la consideración especial de las diferencias socioculturales ha favorecido el desarrollo de una mayor calidad de estímulos para explorar diversas habilidades cognitivas. A su vez, el test ha promovido estudios que exploran como el nivel sociocultural y económico impacta en los resultados del mismo. Hale, Raymond y Gajar (1981) evaluaron el CI verbal a partir del WISC-R e indicaron que no estaba sesgado respecto a la situación socioeconómica. Glasser y Zimmerman (1991) lejos de aseverar estos resultados, señalaron que los grupos culturalmente desfavorecidos no fueron considerados en la tipificación del WISC. Refieren que la misma fue excelente para la zona de población que cubría, pero que presentaba una extensión demasiado restringida ya que sólo incluía a niños norteamericanos, blancos, preferentemente de clase media.

En nuestro país, en la ciudad de Tucumán, se estudiaron –instrumentando los subtests semejanzas y construcción con cubos del WISC-III- las habilidades cognitivas de niños que viven bajo condiciones de pobreza. Se encontraron asociaciones estadísticas moderadas entre el nivel educativo materno y el rendimiento de los niños en el subtest semejanzas. Los autores concluyen que a mayor nivel educativo de las madres, mayor puntaje en la prueba verbal (Coronel de Pace, Lacunza, & Contini, 2006).

Fletcher-Janzen (2010) administró el WISC-IV y el K-ABC-II en una muestra integrada por sujetos de distintos niveles socioeconómicos y de diferentes grupos étnicos. Los resultados indicaron que el WISC-IV estaba más relacionado con el estatus social y económico que el K-ABC-II.

En el año 2011, en Colombia estudiaron la asociación entre el coeficiente intelectual –a partir del WISC-IV- de niños entre 6 y 8 años con los niveles de seguridad alimentaria de sus hogares y condiciones socioeconómicas. Los resultados indicaron diferencias estadísticamente significativas en el CIT de los niños que pertenecían a hogares seguros con respecto a aquellos de hogares con inseguridad alimentaria severa. El coeficiente intelectual límite fue explicado en parte por la inseguridad alimentaria severa en el hogar y por las condiciones socioeconómicas (Cadavid, Maryoris Zapata, Aguirre & Alvarez, 2011).

Arán Filippetti (2012) analizó el efecto del estrato socioeconómico y de la edad sobre la memoria de trabajo –entre otras dominios cognitivos - a partir de la Escala de Inteligencia de Wechsler para niños – IV versión española. La autora trabajó con una muestra intencionada de 228 niños argentinos de 8 a 11 años de edad de nivel socioeconómico bajo y medio. En cuanto a la memoria de trabajo, encontró diferencias significativas a favor de los niños de nivel económico medio. Específicamente, el perfil evidenciado en los niños de estrato bajo sugiere dificultades para retener y manipular información verbal para emplearla en un corto plazo (Arán Filippetti, 2012).

En concordancia con este estudio, una investigación colombiana confirma las relaciones entre el desarrollo de memoria de trabajo, edad y nivel socioeconómico. La memoria de trabajo se evaluó empleando los subtests Retención de Dígitos y Letras y Números del WISC-IV. Los resultados revelan que los niños de estratos socioeconómicos medios y altos que asisten a escuelas privadas obtienen mejores puntajes en la prueba de Dígitos. En tanto, la prueba de Letras y Números parece no estar influenciada por las condiciones socioeconómicas (Cadavid Ruiz & Del Río, 2012).

Estudios nacionales e internacionales conceden especial relevancia al medio ambiente compartido y a la educación de los padres como variables explicativas del rendimiento intelectual estudiado con mayor especificidad en la cuarta generación de la Escala de Wechsler (Brooks,

2011; Cadavid, Maryoris Zapata, Aguirre & Alvarez, 2011; Turkheimer, Haley, Waldron, D'Onofrio & Gottesman, 2003), específicamente el nivel educativo materno (Brenlla & Taborda, 2013; Fletcher-Janzen, 2010; Fuica, Lira, Alvarado, Araneda, Lillo, Miranda, Tenorio, Perez-Salas, 2014). En coincidencia, las investigaciones que exploran los logros educativos señalan que los años de educación materna son el factor interpretativo más importante en el desempeño escolar de los hijos (Jadue, 1997).

Las mencionadas investigaciones teóricas y empíricas promovieron el desarrollo de un estudio piloto en la ciudad de San Luis (Argentina) que tiene como objetivo analizar las potenciales diferencias en tareas de inteligencia cristalizada y fluida según el nivel educativo de la madre, a partir de los Índices Comprensión Verbal y Velocidad de Procesamiento de la adaptación argentina de la Escala de Inteligencia para Niños de Wechsler - Cuarta Edición. El Índice Comprensión Verbal evalúa las habilidades para construir conceptos verbales, articular precisión con amplitud en la definición de vocablos, comprender las convenciones sociales establecidas, desarrollar juicios prácticos e instrumentar la inteligencia cristalizada en los procesos de razonamiento. Por su parte el Índice Velocidad de Procesamiento pone en juego la capacidad de planificar, memorizar, automatizar la actividad y sostener un ritmo de trabajo productivo.

Actualmente, la función velocidad de procesamiento puede ser estudiada a partir de diversos instrumentos, desde tareas de tiempo de reacción hasta técnicas de imagen cerebral. Cabe subrayar como una de las fortalezas del WISC-IV, que la evaluación de la velocidad de procesamiento se incluye en el marco de una exploración integral en la que se procura captar las particularidades de la conjunción, diferenciación y articulación de un amplio espectro de habilidades cognitivas.

Los reportes bibliográficos vigentes sobre la exploración de los dominios cognitivos fluidos a partir de la adaptación argentina del WISC-IV, realizada en la ciudad de Buenos Aires y conurbano bonaerense, son acotados. Única-

mente se registran estudios desarrollados en dicha muestra de tipificación, que sustentan el desarrollo de la presente investigación en curso.

De este modo se pretende proveer evidencias válidas para el análisis fundamentado del test en distintos contextos socioeconómicos y respetar las directrices de la International Test Commission en cuanto al uso responsable de los tests, que incluye la noción de que hayan sido previamente adaptados en la población local. De esta manera, aun modestamente, este estudio puede considerarse relevante y original.

Método

Diseño

Para la obtención de los resultados y su análisis se utilizó una metodología cuantitativa con alcance correlacional y un diseño exploratorio-descriptivo.

Participantes

La muestra está conformada por 65 niño/as de 6 a 12 años, de ambos sexos, que asisten a escuelas públicas de la ciudad de San Luis ([Argentina] Tabla 1 y 2). Los niños y niñas aceptaron participar voluntariamente y fueron elegidos a partir de un muestreo intencionado.

Se dividió en tres grupos según los años de educación recibidos por la madre -medida del nivel ambiental y económico del hogar-. El primero conformado por 17 sujetos (26.15%) corresponde a niños y niñas cuyas madres consiguieron un nivel de escolaridad primaria o secundaria incompleto (menos de 12 años de educación). El siguiente conjunto está constituido por 23 sujetos que tienen madres con 12 años de educación, esto significa que han completado sus estudios secundarios (35.38% de la muestra). Y

Tabla 1
Distribución muestral según sexo

| Sexo | f | % |
|-------|----|------|
| Mujer | 35 | 53,8 |
| Varón | 30 | 46,2 |

Tabla 2
Distribución muestral según edad

| Sexo | f | % |
|---------|----|------|
| 6 años | 9 | 13,8 |
| 7 años | 9 | 13,8 |
| 8 años | 10 | 15,4 |
| 9 años | 10 | 15,4 |
| 10 años | 14 | 21,5 |
| 11 años | 7 | 10,8 |
| 12 años | 6 | 9,2 |

finalmente, un tercer grupo conformado por 25 niños y niñas (38.46% de la muestra) que cuentan con madres que han accedido a la universidad o a una institución terciaria (más de 12 años de educación) (Tabla 3).

Instrumentos de recolección de datos

Se utilizaron los siguientes instrumentos:

1. Encuesta Sociodemográfica diseñada ad hoc con el fin de explorar los antecedentes académicos maternos.
2. Escala de Inteligencia para niños de Wechsler - Cuarta Edición (WISC-IV) en su adaptación argentina (Taborda, Barbenza & Brenlla, 2011). Este instrumento de administración individual permite evaluar la inteligencia de sujetos de

Tabla 3
Distribución muestral según años de educación materna

| Años de educación materna | F | % |
|---------------------------|----|-------|
| Menos de 12 años | 17 | 26,15 |
| 12 años | 23 | 35,38 |
| Más de 12 años | 25 | 38,46 |

entre 6 años 0 meses y 16 años 11 meses. La Escala otorga puntuaciones compuestas que proveen información sobre el funcionamiento intelectual general (CIT), Comprensión Verbal (ICV), Razonamiento Perceptivo (IRP), Memoria Operativa (IMO) y Velocidad de Procesamiento (IVP).

El ICV está integrado por tres subtests principales, Semejanzas, Vocabulario, Comprensión y dos opcionales, Información y Adivinanzas; evalúa las habilidades verbales, y la posibilidad de instrumentar la inteligencia cristalizada. El IRP -compuesto por tres subtests principales, Construcción con Cubos, Conceptos, Matrices y una prueba optativa, Completamiento de Figuras- explora las funciones cognitivas implicadas en el procesamiento simultáneo de la información, la organización perceptiva, las habilidades prácticas constructivas, la formación de conceptos no verbales y el análisis visual. E IVP -conformado por dos pruebas principales, Claves, Búsqueda de Símbolos y un subtest optativo, Animales- evalúa la percepción visual, la organización y la capacidad de utilizar destrezas grafo-motoras de manera eficiente, en tiempos acotados. El IMO -conformado por dos subtests principales Retención de Dígitos y Letras y Números y el optativo Aritmética- evalúa la atención, la concentración y la capacidad de mantener información activa en la consciencia para producir un resultado (Brenlla & Taborda, 2013).

Si bien, en este estudio se administraron

los 10 subtests principales y los 5 optativos que conforman la Escala, a los fines de la investigación sólo se consideran las habilidades cristalizadas a partir del Índice Comprensión Verbal, y los dominios fluidos a través del Índice Velocidad de Procesamiento. Adicionalmente, se analizará la puntuación compuesta CIT.

Procedimiento

Se explicaron los fundamentos, objetivos y modalidad del estudio piloto, a los directivos y docentes de tres escuelas públicas de la ciudad de San Luis (Argentina). Una vez que se alcanzó la autorización correspondiente de la institución educativa, a posteriori, se invitó a los padres y a los alumnos a participar del mismo. Quienes aceptaron debieron firmar un consentimiento informado antes de suministrarles la encuesta socio-demográfica.

Finalmente se aplicó y evaluó el WISC-IV a niños y niñas en su versión completa de manera individual. Por la extensión del mismo la administración del test se realizó en dos encuentros. Se desarrolló un sistema de evaluación "ciega" por tres profesionales.

A partir de los resultados obtenidos, se calcularon las frecuencias, las medias y desviación estándar de las variables así como los estadísticos de normalidad de la distribución a fin de asegurar el uso idóneo de estadísticos paramétricos en el análisis de datos. Además, se llevó a cabo un análisis de correlación entre los índices seleccionados y los grupos clasificados según la educación de la madre y finalmente se analizaron las diferencias según los grupos estudiados mediante el análisis de varianza de un factor (ANOVA).

Resultados

El análisis de la distribución de las puntuaciones de CIT, ICV e IVP, efectuado a través de la prueba Kolmogorov-Smirnov (Tabla 4), indica que las puntuaciones tienen una adecuada distribución que se aproxima a la curva normal.

Tabla 4
Test de Bondad de Ajuste a la Curva Normal de Kolmogorov-Smirnov de CIT, ICVE IVP

| | Media | D.S | K-S Z | Sig. |
|-----|--------------|------------|--------------|-------------|
| ICV | 90 | 10,6 | ,748 | ,631 |
| IVP | 102,45 | 14,6 | 1,12 | ,159 |
| CIT | 95,1 | 9,47 | ,670 | ,760 |

El análisis correlacional entre la educación recibida por la madre y el rendimiento intelectual global (CIT) en el WISC-IV, indica una relación significativa entre las variables estudiadas ($r = .344$; $sig. = 0,05$) con un efecto de tamaño mediano (Cohen, 1988). En el grupo de participantes con madres que recibieron menos de 12 años de educación, se registró un índice de capacidad intelectual general (CIT) promedio de 89.06. Esta media aritmética se encuentra a 6.24 puntos por debajo del promedio 95.30 obtenido por el conjunto de niños y niñas cuyas madres alcanzaron los 12 años de educación (secundario completo) y éste, a su vez, se ubica a 3.9 puntos de los obtenidos por el grupo de hijos e hijas de madres con formación superior a 12 años, quienes alcanzaron una media de la inteligencia global de 99.20.

El Índice Comprensión Verbal (ICV), resultó ser el más afectado por los escasos años de educación recibidos por la madre (Tabla 5). Los sujetos que tienen madres con menos de 12 años de educación obtuvieron un promedio de 80.12 puntos. Mientras que los hijos de madres que completaron la escolaridad secundaria alcanzaron una media de 90.43. Por último los niños y niñas de

madres con más de 12 años de formación académica obtuvieron una puntuación promedio de 96.32. En el análisis de correlación se encontraron asociaciones significativas entre el rendimiento verbal en el WISC-IV y la escolaridad materna ($r = .533$; $sig.=0,01$), aún más importantes, que las halladas para el CIT (Tabla 6). Siguiendo el criterio de Cohen se observó un tamaño de efecto grande (Cohen, 1988).

Tabla 5

Promedio obtenido por los niños y niñas en los Índices compuestos según el nivel educativo materno.

| Índices | Años de educación materna | | | | | |
|---------|---------------------------|--------|--------|------|-------|-------|
| | < 12 | | 12 | | > 12 | |
| | Media | D.S | Media | D.S | Media | D.S |
| CIT | 86,06 | 8,45 | 95,30 | 7,87 | 99,20 | 9,55 |
| ICV | 80,12 | 8,01 | 0,43 | 7,48 | 96,32 | 9,82 |
| IVP | 105,35 | 12,937 | 103,26 | 8,84 | 99,72 | 19,31 |

Tabla 6

Correlaciones: Puntuaciones índices y años de educación materna.

| | CIT | ICV | IVP |
|---------------------------|------|------|-------|
| Años de educación materna | ,344 | ,533 | -,176 |

Los resultados del Índice Velocidad de Procesamiento (IVP) consiguieron la menor diferencia descriptiva entre las medias de los grupos evaluados. Los niños y niñas de madres con educación formal superior a 12 años obtuvieron un promedio de 99.72, ubicado a 5.63 puntos por debajo de los sujetos con menor nivel académico materno que alcanzaron una puntuación media de 105.35 (menos de 12 años de educación). Los hijos de madres con 12 años de escolarización lograron un

promedio de 103.26 (Tabla 5). En el análisis correlacional se encontraron asociaciones de efecto pequeño y signo negativo entre la velocidad de procesamiento y la educación materna ($r = -.176$; $sig.=0,01$). Dada la relación indisoluble entre velocidad de procesamiento y memoria operativa-ambos son fundamentales en los procesos atencionales, de memoria, y discriminación de los aspectos esenciales de los detalles accesorios- se decidió analizar los índices. Los resultados muestran correlaciones significativas entre IMO e IVP ($r=.613$; $sig.=0.05$). En concordancia con estudios anteriores, no se encontró una correlación entre IMO y los años de educación materna ($r=.006$; $sig.=0.05$)(Labin, Brenlla & Taborda, 2015).

En cuanto a las diferencias según el nivel educativo de la madre, se registraron diferencias significativas para las medidas de cociente intelectual total ($F(2; 64) = 6.869$; $p = .002$) y para el índice de comprensión verbal ($F(2; 64) = 18.038$; $p = .000$) pero no para las de velocidad de procesamiento ($F(2; 64) = .800$; $p = .454$). Además, las pruebas post hoc mostraron que, en el caso del CIT y el ICV las diferencias halladas lo fueron para los tres grupos considerados. Tanto para CIT como para el ICV, el grupo de niños con madres de menor nivel de educación obtuvieron sistemáticamente menores puntuaciones promedio que los dos restantes. En la Tabla 5 pueden observarse las medias y desvíos estándar para las puntuaciones CIT, ICV e IVP según los grupos definidos en función del nivel educativo de la madre.

Discusión

El objetivo principal de este artículo fue analizar las diferencias en el desempeño de los niños en tareas que implican habilidades cristalizadas y fluidas según las condiciones socio familiares exploradas a través de la educación materna. Los resultados hallados muestran diferencias significativas en cuanto al rendimiento global –expresado en el CIT- y las tareas propias de la inteligencia cristalizada –representada por el ICV-

pero no en cuanto a las pruebas de velocidad de procesamiento tal como son medidas en el WISC-IV.

Estos resultados son de sumo interés ya que señalan el carácter diferencial del efecto del nivel educativo de la madre sobre distintos dominios cognitivos y representan un hallazgo ya que la evidencia previa se contenta con señalar diferencias globales sin pormenorizar cuáles son los dominios más y menos afectados por factores del entorno.

Específicamente, se observaron diferencias significativas entre la categoría académica alcanzada por la madre y el Índice Comprensión Verbal que explora la inteligencia cristalizada en los procesos de razonamiento en el que talla con pregnancia la estimulación que el medio provee. Cabe subrayar que las puntuaciones que arroja dicho Índice constituyen el único dominio cognitivo que alcanzó diferencias de más de una desviación estándar en la comparación entre los extremos educativos maternos. En otras palabras, a medida que aumentan los años de educación materna, mejoran las puntuaciones ICV. Posiblemente una amplia formación escolar materna enriquece el despliegue de diversos recursos intelectuales que se constituyen en proveedores de un amplio espectro de estímulos que favorecen el desarrollo de la capacidad cristalizada y las posibilidades de lograr un buen desempeño académico.

En este sentido, los resultados preliminares obtenidos en la ciudad de San Luis (Argentina) coinciden con lo señalado por multiplicidad de autores como Sattler, (2003), Cohen y Swerdlik (2001), Kaufman (1994). Representantes de la comunidad científica argentina, también plantean la existencia de factores ambientales que influyen en el desarrollo intelectual (Cayssials, 2011; Coronel de Pace, Lacunza, & Contini, 2006). Se ha demostrado que aquellas madres con educación superior emplean un léxico más rico e implementan la lectura a sus hijos -lo cual se traduce en la posibilidad de desarrollar un amplio vocabulario de sus descendientes- que las madres que no han alcanzado un nivel secundario completo (Brenlla, 2012; Brenlla & Taborda, 2013; Diuk, Borzone de

Manrique, & Rosemberg, 2000; Hoff, 2003; Mella & Ortiz, 1999). Un estudio de la muestra de tipificación de Buenos Aires (Argentina) analizó la relación entre las puntuaciones compuestas del WISC-IV y el nivel educativo materno. Los resultados mostraron diferencias significativas especialmente entre los años de educación de la madre respecto del Cociente Intelectual y el Índice de Comprensión Verbal. A medida que aumenta el nivel educativo de la madre, aumenta el CIT e ICV de los hijos (Brenlla & Taborda, 2013).

Los datos alcanzados en el presente estudio piloto ponen de relieve las limitaciones que se presentan a la hora de consolidar habilidades cristalizadas reflejadas en la transmisión cultural de generación en generación, el nivel académico materno y los conocimientos adquiridos en el ámbito familiar-cultural y en las instituciones escolares o de pertenencia extra-familiar.

En cambio, al explorar los procesos cognitivos fluidos a través del Índice Velocidad de Procesamiento, las diferencias significativas entre los grupos estudiados desaparecen. La población muestra en su conjunto alcanza una clasificación cualitativa de "rendimiento promedio". Cabe hacer notar que los sujetos del primer grupo cuyas madres no han completado la formación escolar secundaria, obtuvieron la mejor puntuación. Estos resultados se suman a las evidencias empíricas actuales que señalan el poder del IVP para explorar dominios cognitivos fluidos que ponen en juego el funcionamiento cerebral integrado, secuencial verbal en la comprensión de la consigna y, espacial visual en la ejecución, y que dependen sutilmente de la estimulación ambiental (Kaufman & Kaufman, 1997; Springer & Deutsch, 1981).

En concordancia, diversos estudios demuestran que las mejoras en el desempeño de los niños, en las mediciones de la velocidad de procesamiento, son reflejo de los cambios relacionados con la edad en el número de conexiones transitorias hacia el sistema nervioso central y el incremento de la mielinización que enriquecen los procesos atencionales, la memoria visual a corto plazo, la instrumentación de la memoria operativa, y la de toma de decisiones cognitivas (Berthier, De

Blois, Poirier, Novak & Clifton, 2000; Brenlla & Taborda, 2013). Por su parte, la memoria operativa, implica la aptitud del sujeto de mantener información activa en la conciencia, realizar operaciones y producir una respuesta. Asimismo, constituye un componente esencial del razonamiento y se encuentra en relación de correspondencia con la velocidad de procesamiento, tal como se muestra en este trabajo.

Los resultados alcanzados confirman la fuerza del WISC-IV para evaluar la inteligencia fluida. La cuarta generación del test, instauró una nueva propuesta que responde a las reconceptualizaciones sobre las funciones cognitivas elaboradas en base al modelo Cattell-Horn-Carroll (CHC) de inteligencia cristalizada y fluida –entre otras habilidades-en procura de superar los sesgos referidos a la primacía de la evaluación de conocimientos cristalizados.

Las conclusiones cobran relevancia tanto para el recorrido diagnóstico como para la elaboración de estrategias de intervención específicas. De este modo, se propone un corrimiento de los principios que entienden a las habilidades cristalizadas como sinónimo de inteligencia y ponen en relieve la importancia de analizar los procesos de pensamiento fluido implicados en la manipulación de abstracciones, reglas, generalizaciones, relaciones lógicas que contribuyen a la estructura de la capacidad intelectual global. Además, las evidencias empíricas reseñadas, concordantes con la bibliografía actual, ponen de manifiesto la pertinencia de diseñar políticas de prevención y promoción de la salud en poblaciones vulnerables para estimular el desarrollo de los dominios lingüísticos. El ICV de la Escala incluye tanto el conocimiento declarativo como procedimental, evalúa la amplitud, familiaridad y rigurosidad del conocimiento adquirido en un contexto cultural determinado y la posibilidad de utilizar ese conocimiento de forma efectiva. En otras palabras, los dominios lingüísticos, constituyen recursos psicológicos en los que se reflejan evolutivamente las posibilidades de nominar, categorizar y realizar elaboraciones conceptuales. Paulatinamente, el lenguaje constituye un sistema

de codificación que permite manejar desde la situación actual lo que esta distante en el espacio y en el tiempo, siendo el significado de las palabras el nexo fundamental entre pensamiento y lenguaje (Álvarez González, 2010).

En síntesis, los avances científicos y el amplio abanico metodológico que propone la psicometría, favorece y promueve una concepción de complejidad humana entendida en la comprensión de los procesos cognitivos en términos subjetivos. Concepción funcional propuesta por Wechsler como capacidad global y agregada para pensar racionalmente, actuar con propósito, y enfrentarse de manera eficiente con el medio.

Desde este posicionamiento se adhiere y se entiende al uso de instrumentos como una modalidad de evaluación que deben ser transversalizadas por, la interpretación cualitativa, el análisis clínico de los resultados y de las recurrencias a lo largo de todo el proceso diagnóstico clínico y/o educacional. Por lo cual se propone un dispositivo diagnóstico extendido e integrado que responda a la complejidad que reviste y a la significación que tiene la evaluación psicológica en la vida de una persona, la cual nunca tiene un efecto neutro, por el contrario, es terapéutica o iatrogénica. Se entiende por diagnóstico extendido la instrumentación de la técnica test-retest a efectos de valorar la evolución del síntoma -luego de seis meses a un año de tratamiento, acorde a la perturbación inicialmente observada- antes de emitir diagnósticos contundentes (Brenlla & Taborda, 2013; Labin, Brenlla & Taborda, 2015).

En esta línea, es conveniente que el examinador reconozca tanto al niño y niña como a su grupo de pertenencia y los factores socio-ambientales que lo rodean para desarrollar una interpretación más abarcativa de la producción registrada en el WISC-IV.

Es preciso señalar que el presente trabajo corresponde a un estudio preliminar, por lo tanto, se recomienda que estudios empíricos de estas características puedan replicarse con muestras más amplias y representativas de niños residentes de todas las regiones del país. Asimismo, sería deseable ahondar en el estudio de la comprensión verbal

y la velocidad de procesamiento apelando a técnicas de evaluación alternativas a las empleadas en esta investigación en pos de conocer si las diferencias y similitudes halladas se mantienen independientemente de las medidas utilizadas.

Referencias

- Álvarez González, C. (2010). La relación entre lenguaje y pensamiento de Vigotsky en el desarrollo de la psicolingüística moderna. *RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada*, 48(2), 13-32.
- Arán Filippetti, V. (2012). Estrato Socioeconómico y Habilidades Cognitivas en Niños Escolarizados: Variables Predictoras y Mediadoras. *Psyke (Santiago)*, 21(1), 3-20.
- Beres, K. A., Kaufman, A. S. & Perlman, M. D. (2000). Assessment of child intelligence. *Handbook of psychological assessment (3ª Ed.)*. Kidlington, Oxford, United Kingdom: Elsevier Science Ltd.
- Berthier, N. E., DeBlois, S., Poirer, C. R., Novak, M. A. & Clifton, R. K. (2000). Where's the ball? Two- and three-year-olds reason about unseen events. *Developmental Psychology*, 36, 394-401.
- Brenlla, M.E. (2012). Nivel socioeducativo y rendimiento intelectual en niños: la aplicación del WISC-IV en grupos vulnerados. Buenos Aires, Argentina: UCA: Lic. en Psicología.
- Brenlla, M.E. & Taborda, A. (Comps.) (2013). Guía para una interpretación integral del WISC-IV. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Brooks, B. (2011). A Study of low scores in Canadian children and adolescents on the Wechsler Intelligence Scale for Children, Fourth Edition (WISC-IV). *Child Neuropsychology*, 17(3), 281-289.
- Cadavid Ruiz, N. & Del Río, P. (2012). Memoria de trabajo verbal y su relación con variables socio-demográficas en niños colombianos. *Acta Colombiana de Psicología*, 15(1), 99-109.
- Cadavid, M., Maryoris Zapata, Z., Aguirre, A. D. & Alvarez, U. M. (2011) Coeficiente intelectual de niños escolarizados en instituciones públicas de las zonas nororiental y noroccidental de Medellín según el nivel de seguridad alimentaria del hogar y condiciones socioeconómicas. *Revista chilena de nutrición*, 38(4), 392-403.
- Carroll, J. B. (1997). The three-stratum theory of cognitive abilities. En D. P. Flanagan, J. L. Genshaft, & P. L. Harrison (eds.), *Contemporary intellectual assessment: Theories, tests, and issues* (pp. 122-130). Nueva York, EEUU: Guilford Press.
- Cayssials, A.N. (2011). Cuali y/o cuanti. Aportes para elaborar informes integrativos en Psicología. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences (2ª ed.)*. Hillsdale, NJ, EEUU: Erlbaum.
- Cohen, R. J. & Swerdlik, M. E. (2001). Pruebas y evaluación psicológicas. Introducción a las pruebas y a la medición. México: McGraw-Hill.
- Coronel de Pace, C., Lacunza, B. & Contini, N. (2006). Las habilidades cognitivas en niños privados culturalmente. Resultados preliminares de la primera fase de evaluación. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 22(2), 49-74.
- Diuk, B., Borzone de Manrique, A. M. & Rosemberg, C. (2000). El fracaso escolar entre los niños de sectores pobres: una alternativa pedagógica intercultural. *C&E Cultura y Educación*, 19, 23-33.
- Fletcher-Janzen, E. (2010). The Relationship of Socioeconomic Status to Cognitive Ability in Ethnically Diverse Samples of Normal Children, As Measured by the KABC-II and WISC-IV. Disponible en ego.thechicagoschool.edu/.../SES%20and%20
- Fry, A. F. & Hale, S. (2000). Relationships among processing speed, working memory, and fluid intelligence in children. *Biological Psychology*, 54, 1-34.
- Fuica, P., Lira, J., Alvarado, K., Aranedo, C., Lillo, G., Miranda, R., Tenorio, M. & Pérez-Salas, C.

- (2014). Habilidades Cognitivas, Contexto Rural y Urbano: Comparación de Perfiles WAIS-IV en Jóvenes. *Terapia psicológica*, 32(2), 143-152.
- Glasser, A. & Zimmerman, I. (1991). Interpretación clínica de la escala de inteligencia de Wechsler para niños. España: TEA Ediciones.
- Hale, R., Raymond, M. & Gajar, A. (1981). Evaluating socioeconomic status bias in the WISC-R. *Journal of School Psychology*, 20 (2), 145-149.
- Hoff, E. (2003). The specificity of environmental influence: Socioeconomic status affects early vocabulary development via maternal speech. *Child Development*, 74, 1368-1378.
- Horn, J. L. & Noll, J. (1997). Human cognitive capabilities: Gf-Gc theory. En D. P. Flanagan, J. L. Genshaft G P. L. Harrison (eds.), *Contemporary intellectual assessment: Theories, tests, and issues* (pp. 53-91), Nueva York, EEUU: Guilford Press.
- Jadue, G. (1997). Factores ambientales que afectan el rendimiento escolar de los niños provenientes de familias de bajo nivel socioeconómico y cultural. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 23, 75-80.
- Kail, R. (2000). Speed of information processing: Developmental change and links to intelligence. *Journal of School Psychology*, 38, 51-61.
- Kaufman, A. S. (1994). *Intelligent Testing with the WISC-III*. New York, EEUU: J. Wiley and Sons.
- Kaufman, A. & Kaufman, N. (1997). *Manual de interpretación K-ABC*. Madrid, España: TEA Ediciones.
- Labin, A., Brenlla, M. E. & Taborda, A. (en prensa). Estudio sobre la relación entre el nivel educativo de la madre y el rendimiento cognitivo infanto-juvenil a partir del WISC-IV. *Revista Psicogente*.
- Mella, O. & Ortiz, I. (1999). Rendimiento escolar. Influencias diferenciales de factores externos e internos. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 29, 69-92.
- Sattler, J. (2003). *Evaluación infantil. Manual Moderno*.
- Springer, S. P. & Deutsch, G. (1981). *Left brain, right bran*. San Francisco, EEUU: W, H. Freeman.
- Taborda, A., Barbenza, C. & Brenlla, M.E. (2011). *Adaptación argentina del WISC-IV Wechsler. Escala de Inteligencia de Wechsler para niños cuarta edición (WISC-IV)*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Turkheimer, E., Haley, A., Waldron, M., D'Onofrio, B. & Gottesman, I. (2003). Socioeconomic status modifies heritability of IQ in young children. *Psychological Science*, 14(6), 623-628.
- Wechsler, D. (1955). *La medición de la inteligencia del adulto*. La Habana, Cuba: Centro cultural.

Simpatía y conducta prosocial en niños de 6 y 7 años

Simpaty and pro-social behavior in children of 6 and 7 years old

Viviana Lemos *
Karina Hendrie **
Laura Oros ***

Resumen

El presente estudio analiza el rol de la simpatía en la conducta prosocial infantil, determinando posibles diferencias en función del sexo y la edad. La muestra estuvo constituida por 275 niños de ambos sexos, escolarizados, de 6 y 7 años de edad de las provincias de Chaco y Corrientes, Argentina. Previo consentimiento informado de los padres, se administró la Escala de simpatía para niños de 6 y 7 años de edad, de Oros (2006), el Prosocial BehaviorScale de Caprara y Pastorelli (1993) traducido y adaptado al español por Del Barrio, Moreno y López, (2001), y el Cuestionario

de Conducta Prosocial (PBQ) de Weiner y Duveen (1981). En función de los objetivos propuestos, se realizó un análisis univariado de varianza (ANOVA) y análisis multivariados de variancia (MANOVAs). Los diferentes resultados obtenidos, se discuten en función de los desarrollos teóricos y empíricos encontrados hasta el momento, hallando una consistencia general entre los mismos.

Palabras clave: simpatía, conducta prosocial, niños.

* Dra. en Psicología. Investigadora del Grupo Vinculado en Entre Ríos al Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología Matemática y Experimental Dr. Horacio J. A. Rimoldi (CIIPME) del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), República Argentina.

E-mail: vivianoemilemos@gmail.com

** Karina Hendrie: Lic. en Psicología. Universidad Adventista del Plata. 25 de Mayo 99, 3103 Libertador San Martín, Entre Ríos. Argentina. E-mail: karihen@hotmail.com

*** Laura Oros: Dra. en Psicología. Investigadora del IDIC- Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), República Argentina. E-mail: lauraorosb@gmail.com

Abstract

The present study analyzes the role of sympathy in children's prosocial behavior, determining possible differences according sex and age. The sample consisted of 275 children enrolled in school, both sexes, of 6 and 7 years old from the provinces of Chaco and Corrientes, Argentina. Previous informed parental consent, was administered the Scale of sympathy for children of 6 and 7 years old, Oros (2006), the Prosocial Behavior Scale of Caprara and Pastorelli (1993) translated and adapted to Spanish by del Barrio, Moreno and Lopez (2001), and Prosocial Behavior Questionnaire (PBQ) of Weiner and Duveen (1981). According to the objectives proposed, it was carried a univariate analysis of variance (ANOVA) and multivariate analyzes of variance (MANOVAs). The different results obtained are discussed in terms of theoretical and empirical developments so far found, finding an overall consistency there between.

Key words: sympathy, prosocial behavior, children.

Introducción

La interacción social es la base del desarrollo humano, por lo que es de máxima importancia establecer relaciones interpersonales adecuadas (Lemos & Richaud de Minzi, 2010), y es en esta dirección que la capacidad de simpatizar con el dolor, el sufrimiento y la necesidad del otro, podría ser la base más importante para este fin (Kienbaum, 2014). El conocimiento sobre el desarrollo de esta habilidad en los niños es crucial para el entendimiento de las interacciones sociales humanas y especialmente para la motivación de la conducta prosocial (Kienbaum, 2014). La capacidad para sentir simpatía por una persona angustia-

da o afligida y la motivación para beneficiar a otro necesitado, se desarrollan durante la infancia en el contexto de una red de relaciones donde el niño no sólo está siendo influido sino también se encuentra influenciando a otros (Kienbaum, Volland & Ulich, 2001). Es en este marco donde entran en juego los comportamientos prosociales.

Son muchos los efectos positivos que produce la conducta prosocial en el desarrollo del niño, a nivel social, emocional y cognitivo (Auné, Blum, Abal, Lozzia & Attorresi, 2014; Lemos, 2009, 2013). Dicha conducta ha sido definida como una conducta intencional que tiene el propósito de beneficiar a otros (Inglés et al., 2009; Roche Olivari, 2011), independientemente de que ese acto revierta en beneficio propio (Redondo Pacheco, Rueda Rueda & Amado Vega, 2013). Se trataría de una conducta positiva, constructiva y provechosa, contraria al comportamiento antisocial (Myers, 2005). Los comportamientos prosociales, aumentarían la probabilidad de generar una reciprocidad positiva, solidaria y cálida en las relaciones interpersonales (Redondo Pacheco et al., 2013; Roche Olivari, 2011). Incluirían actos de condolencia, cooperación, ayuda física o verbal, rescate, entrega o generosidad, reconfortándolas en algún momento de angustia o dificultad (Roche Olivari, 2011).

Así mismo, al considerar las conductas prosociales en su conjunto, algunas investigaciones han encontrado diferencias en cuanto a género. Carlo, Mc Ginley, Hayes, Batenhorst y Wilkinson (2007), afirman que las tendencias prosociales son más fuertemente estimuladas en las niñas que en los niños. A su vez, suele considerarse que las niñas son más generosas, compasivas y tienden a ayudar con mayor frecuencia (Caprara & Pastorelli 1993; Inglés et al. 2008; Inglés et al., 2009; Plazaset al., 2010; Shaffer, 1994; Urquiza & Casullo, 2006). Sin embargo, tales diferencias, podrían originarse en estereotipos culturales y depender del tipo de conducta prosocial que se esté midiendo (Auné et al., 2014). La cultura cumpliría un papel fundamental en relación a las conductas de ayuda y de cuidado que son más comunes en las mujeres (Papalia & Olds, 1992). Todas las

culturas, de un modo u otro intentan promover las conductas prosociales en los niños, según investigaciones relevantes una de las formas más eficaces de hacerlo se da a través del ejemplo y la exposición ya que la conducta de los niños parece verse influida por las conductas de los modelos que presentan un impacto positivo (Midlarsky & Bryan, 1972; Richaud, Mesurado & Lemos, 2013).

Teniendo en cuenta la multiplicidad de beneficios que provee la conducta prosocial al desarrollo infantil, es que muchas investigaciones se han ocupado de profundizar el estudio de diferentes variables consideradas asociadas y/o precursoras de dicha conducta (Auné et al., 2014; Etxebarria, 2008; Guijo, 2002; Martí Vilar, 2010; Mestre Escrivá, Samper García & Frías, 2002; Mestre, Samper, & Frías, 2004; Mestre, Samper, Nacher, Tur, & Cortés, 2006; Mestre, Samper, Tur & Diez, 2001; Richaud, Mesurado, & Lemos, 2013; Strayer, Wareing & Rushton, 1979). Entre ellas, se destaca el rol de la empatía como favorecedora del comportamiento prosocial. En esta línea de investigación se encuentran un gran número de estudios que se proponen explorar teórica y empíricamente la relación entre la empatía y la conducta prosocial (e.g. Bandura, Barbaranelli, Caprara, & Pastorelli, 1996; Batson, et al., 1991; Caprara, Alessandri & Eisenberg, 2012; Gutiérrez Sanmartín, Escartí Carbonell & Pascual Baños, 2011; Hoffman, 1987; Hoffman, 1990; Mc Mahon, Wernsman, & Parnes, 2006; Mestre, Samper, & Frías, 2002.; Oliva, Parra, & Sánchez, 2006; Sanmartín, Carbonell & Baños, 2011; Twenge, Baumeister, De Wall, Ciarocco & Bartels, 2007). Así pues, la empatía con el sufrimiento de los demás favorecería los comportamientos prosociales altruistas (Bandura, 1987; Batson & Coke, 1981; Carlo, Mestre, Samper, Tur, & Armenta, 2010; Hoffman, 1987, 1989, 1990; Sobral, Romero, Luengo & Marzoa, 2000).

La empatía, analizada desde una perspectiva multidimensional, incluye componentes cognitivos y emocionales (Arán Filippetti, López, & Richaud de Minzi, 2012; Decety & Jackson, 2004; Gerdes & Segal, 2009; Mestre Escrivá, Frías Navarro & Samper García, 2002; Richaud de

Minzi, Lemos, & Oros, [en prensa]). Es importante distinguir los procesos cognitivos de las reacciones emocionales. Así, las diferentes concepciones se presentan mediante tres aspectos que se destacan en el proceso empático: a) la toma de perspectiva, b) la empatía como respuesta reflejo al estado emocional del otro, y c) la simpatía (Eisenberg, 2001).

Según Eisenberg et al. (2007), la simpatía se puede definir como una respuesta emocional vicaria frente al estado o condición emocional del otro, que no implica meramente sentir lo que el otro siente, sino que envuelve sentimientos de pena o preocupación por la necesidad de la otra persona. La sensación de ser movido por la situación en que se encuentra el otro es una característica específica de la simpatía (Oros, 2006).

Si bien la simpatía interviene como un componente esencial del proceso empático, es un constructo psicológico que suele ser evaluado de manera independiente, teniendo incluso un sustrato neurológico diferencial respecto al constructo general de empatía (Eisenberg, Van Schyndel & Hofer, 2015). Debido a que es una emoción discreta de gran envergadura para el relacionamiento social (Eisenberg, et al., 1989; Lazarus, 2000; Yamasaki & Katsuma, 2010) su estudio resulta un aporte significativo para la comprensión de los comportamientos de interacción.

Diversas investigaciones aportan indicios de que la simpatía está relacionada positivamente con la conducta prosocial (Batson, 1987; Hoffman, 1984). Eisenberg y Miller (1987) mencionan su relación con los actos de caridad. De este modo, Ouden y Russell (1997) mencionan que las expresiones de simpatía, actúan como predictivas de la conducta de ayuda, llevando a la realización de éstas. Se ha demostrado que esta emoción se evoca al encontrarse con personas necesitadas y al observar las desgracias que determinan la causa del malestar del otro, siempre que su situación sea atribuida a factores que estén más allá del control de la víctima (Ouden & Russell, 1997).

Davis (1983) halló que los índices disposicionales de la simpatía, la angustia o el dolor personal, estaban relacionados positivamente

te con uno o más índices de sensibilidad hacia las vivencias de otros. También un cuerpo creciente de trabajos apoya el supuesto de que la regulación de emociones desempeña un papel importante en la conducta prosocial y en general, en el funcionamiento social de las personas (Eisenberg, Fabes, Guthrie & Reiser, 2000).

Análisis discriminantes realizados indican que los procesos emocionales se correlacionan con la conducta prosocial destacando como variable predictiva, la emocionalidad empática (Mestre, Samper & Frías, 2002). Según Bandura, la activación emocional empática es uno de los factores que influyen en el tipo de respuesta que con mayor probabilidad dará el sujeto ante las reacciones emocionales de los demás, se trata de un factor afectivo que interactuará con reguladores cognitivos y variables situacionales y sociales (Bandura, 1987, 1991).

Carlo, Mc Ginley, Hayes, Batenhorst y Wilkinson (2007), también encontraron evidencias de que las prácticas parentales mediadas por el efecto indirecto de la simpatía estaban significativamente relacionadas con las conductas prosociales en los adolescentes, por lo que mostraron un interés particular en la relación positiva de la simpatía como predictora de la conducta prosocial.

Como se ha podido ver, las investigaciones sugieren que la relación entre los índices de simpatía y una respuesta prosocial existe, porque la simpatía surge en el motivo para aliviar la necesidad del otro, su preocupación o angustia (Batson, 1987; Eisenberg, 1986; Staub, 1986). Sin embargo, en nuestro país, los estudios sobre la temática son prácticamente inexistentes, especialmente en la franja de la niñez media. Ni la experiencia de simpatía, como emoción positiva, ni las conductas prosociales han sido lo suficientemente exploradas a pesar del importante rol que juegan para el desarrollo de relaciones saludables. Por tal motivo, y con el propósito de aportar luz sobre cada uno de estos aspectos y sobre la dinámica que se produce entre ellos en niños argentinos de 6 y 7 años de edad, este estudio se planteó los siguientes objetivos: a) determinar posibles diferencias en la simpatía en función del sexo y la edad; b) evaluar

posibles diferencias en la conducta prosocial (CP y PBQ) en función del grado de simpatía de los niños, evaluando de modo conjunto el efecto de los factores sexo y edad.

Metodología

Participantes

La investigación se llevó a cabo en la ciudad de Corrientes Capital y Resistencia Chaco, situadas al noreste de la República Argentina. La muestra estuvo conformada por 275 niños escolarizados; 143 de sexo femenino (52 %), y 132 de sexo masculino (48 %), de siete instituciones de gestión pública (n = 3) y privada (n = 4), de 6 y 7 años de edad (ME = 6.750; DE = 0.432).

Los docentes de los niños (n = 14) también participaron respondiendo a uno de los cuestionarios de modalidad heteroevaluación.

Instrumentos

Los instrumentos administrados en esta investigación fueron: la Escala de simpatía para niños de 6 y 7 años de edad, de Oros (2006), el Prosocial Behavior Scale (CP) de Caprara y Pastorelli (1993) traducido y adaptado al español por Del Barrio, Moreno y López, (2001), y el Cuestionario de Conducta prosocial (PBQ) de Weinery y Duveen (1981).

Para evaluar la simpatía se utilizó la Escala de simpatía para niños de 6 y 7 años de edad, de Oros (2006), y para evaluar la conducta prosocial se recurrió a dos métodos diferentes. Por un lado, se empleó la Prosocial Behavior Scale (CP) de Caprara y Pastorelli (1993) traducida y adaptada al español por Del Barrio, Moreno y López, (2001), y por otro lado, y con el objetivo de contar con la opinión de un evaluador externo, se incluyó el Cuestionario de Conducta Prosocial

(PBQ) de Weiner y Duveen (1981). Se consideró importante incluir estas dos fuentes de información ya que por un lado, es fundamental conocer la autopercepción del niño con respecto a sus propios comportamientos, sentimientos y actitudes, pues desde la teoría cognitiva es esta percepción lo que en realidad influye en su comportamiento. Pero por otro lado, debido a la etapa evolutiva abarcada, una única medida de autorreporte podría no garantizar la validez de la evaluación. Son conocidas las dificultades de las medidas objetivas para niños, las cuales se asocian, entre otras, a una menor capacidad de introspección (Lemos, 2013), dificultades para determinar el nivel de comprensión lectora específicamente en el caso de los cuestionarios verbales autoaplicados del tipo de papel y lápiz (Del Barrio Gándara, 2009) y a la deseabilidad social, la cual se ha observado particularmente en la evaluación infantil (Lemos, 2006). Por esta razón consideramos que una evaluación multicomponente contribuiría a una mejor comprensión del comportamiento prosocial del niño.

Escala de simpatía

La escala de evaluación de simpatía para niños de 6 y 7 años de edad fue desarrollada por Oros en el año 2006. Consta de 11 ítems que evalúan la capacidad de sintonizar con la emoción del otro y el interés o la inclinación de ayudar (dimensiones resultantes del análisis factorial exploratorio). Los enunciados pueden responderse en una escala de tres puntos: sí, más o menos y no. Los valores de la escala pueden fluctuar entre 11 y 33 puntos. A mayor nivel obtenido, corresponde mayor nivel de simpatía. El valor global de consistencia interna informado por la autora en la validación inicial de la prueba, sobre una muestra de 119 niños escolarizados, de ambos sexos, de entre 6 y 7 años de edad ($M=6.40$; $DE=.74$), pertenecientes a diferentes sectores sociales de la provincia de Entre Ríos, fue satisfactorio ($\alpha=.86$). El índice para la dimensión de Sintonía con la emoción del

otro también resultó elevado (.84) mientras que el correspondiente a la dimensión Inclinación a ayudar, fue más bien bajo (.57), pero aun así aceptable de acuerdo a la edad de los respondentes (Lemos, 2013).

Prosocial Behavior Scale (CP)

La escala de Conducta Prosocial fue elaborada por Caprara y Pastorelli (1993) traducida y adaptada al español por Del Barrio, Moreno y López, (2001). Es una escala de 15 ítems, 5 de control de aquiescencia y 10 ítems que evalúan la autopercepción que tiene el niño de su propio comportamiento prosocial a través de tres alternativas de respuesta en función de la frecuencia con que se den cada una de las conductas descritas en los ítems, por ejemplo: «ayudo a mis compañeros a hacer los deberes». La versión española obtuvo un α de .60.

En una reciente investigación desarrollada en Argentina (Richaud, 2015), se estudió su funcionamiento psicométrico en 387 niños escolarizados, de las provincias de Entre Ríos y Buenos Aires, obteniendo una medida global de prosocialidad (un factor que explicaba el 35% de la variancia; $KMO=.784$; X^2 de Bartlett = 706.072; $p=.000$) con una consistencia interna satisfactoria, de $\alpha=.78$.

Cuestionario de Conducta prosocial (PBQ)

El Cuestionario de Conducta Prosocial (PBQ) fue elaborado por Weiner y Duveen (1981). Contiene 20 ítems de conductas prosociales con tres alternativas de respuesta cada uno, donde el tutor o maestro informa acerca de las conductas que observa en sus alumnos. Según los autores del instrumento, la escala presenta un α de .94 lo cual demuestra una alta consistencia interna. En un estudio sobre el funcionamiento psicométrico del instrumento en Argentina, en una muestra de 83 niños escolarizados, de ambos sexos, de 9 a 12

años, el alpha obtenido fue muy semejante ($\alpha = .93$) al encontrado por los autores del PBQ observándose también un único factor global de prosocialidad que explicó el 41% de la variancia de las respuestas de los niños ($KMO = .825$; $X^2 = 670.302$; $p = .000$) (Lemos, 2012).

Procedimientos para la recolección de datos

Los instrumentos fueron aplicados en siete escuelas de gestión pública ($n = 3$) y privada ($n = 4$), de las provincias de Corrientes Capital y Resistencia Chaco, Argentina.

Se solicitó la autorización de los directivos escolares para realizar la administración de los instrumentos dentro de las escuelas, en los horarios habituales de clase. Asimismo se requirió el consentimiento informado de los tutores de cada niño para realizar el estudio. La participación de los niños y docentes fue voluntaria, asegurándose la confidencialidad de la información obtenida. Sólo se retiraron del aula, de manera individual para completar los protocolos, los niños que contaron con el consentimiento informado de sus padres, el resto de los niños continuó con sus tareas áulicas habituales. La administración de las escalas se realizó a través de protocolos individuales compuestos por el cuestionario de Evaluación de Simpatía, y la escala CP de autoevaluación para los niños y el PBQ que fue contestado por los docentes. Previamente a la aplicación de los mismos se explicó a los sujetos los objetivos del estudio, solicitando una respuesta sincera y anónima.

Procedimientos para el análisis de datos

Los datos recogidos fueron procesados mediante el Statistical Package for the Social Sciences (SPSS).

Se realizó un análisis univariado de variancia (ANOVA) para determinar posibles diferencias en la simpatía en función del sexo y la edad de los niños. También se realizaron análisis

multivariados de variancia (MANOVA) con el fin de: a) determinar posibles diferencias en la simpatía en función del sexo y la edad, b) evaluar posibles diferencias en la conducta prosocial (CP y PBQ) en función del grado de simpatía de los niños, evaluando de modo conjunto el efecto de los factores sexo y edad.

Resultados

Diferencias en la simpatía según sexo y edad

Los resultados del ANOVA factorial indican que las diferencias en la simpatía se dan en función del sexo de los niños ($F(1, 269) = 21.106$; $p = .000$), pero no en función de la edad ($F(1, 269) = 2.476$; $p = .117$). La interacción dada por ambas variables no arrojó resultados significativos ($F(1, 269) = 0.039$; $p = .843$). De acuerdo a las medias observadas, las niñas obtuvieron un mayor puntaje en simpatía ($M = 30.910$) en comparación con los varones ($M = 29.369$) (ver Tabla 1).

Diferencias en la conducta prosocial según el grado de simpatía y los factores sexo y edad

A los efectos de realizar este análisis, la variable independiente simpatía fue categorizada en dos grupos. Teniendo en cuenta los valores de distribución de la variable, se realizó un punto de corte, de modo que el primer grupo quedó constituido por aproximadamente el 50 % de los niños que obtuvieron los puntajes más elevados y el segundo grupo por aquellos con puntajes más bajos, que en realidad correspondieron a puntajes medios de simpatía.

Los resultados del MANOVA, indican diferencias estadísticamente significativas en general en la conducta prosocial en función del grado simpatía (F de Hotelling(2, 258) = 7.317; $p = .001$); en función del sexo (F de Hotelling(2, 258) =

Tabla 1
Comparación de los valores medios y desvíos de la variable simpatía en función del sexo y la edad

| Variables | Sexo | | Edad | | F _(1,269) | p |
|-----------|----------|-------|-----------|-------|----------------------|------|
| | Femenino | | Masculino | | | |
| | M | DE | M | DE | | |
| Simpatía | 30,910 | 0,241 | 29,369 | 0,233 | 21,106 | ,000 |
| | 6 años | | 7 años | | | |
| | M | DE | M | DE | F _(1,269) | p |
| Simpatía | 29,876 | 0,291 | 30,404 | 0,166 | 2,476 | ,117 |

7.32;p = .001) y en función de la edad(F de Hotelling(2, 258)= 8.91;p = .000). Ninguna de las interacciones entre los factores resultó significativa.

Según los análisis univariados, las diferencias en la conducta prosocial en función del grado de simpatía se presentan tanto según la evaluación del docente (PBQ, (F(1, 259)= 5.60;p = .019) como según la propia evaluación de los niños (CP (F(1, 259)= 9.42; p = .002). En cuanto a las diferencias en función del sexo, sólo se observan cuando la conducta prosocial es evaluada por el docente (PBQ, (F(1, 259)= 14.56;p = .000), pero no cuando es evaluada por el propio niño (CP, F(1, 259)= .079;p = .779). Por último, en relación a las diferencias en función de la edad, en este caso sólo se observan según la autoevaluación de los niños (CP, (F(1, 259)= 17.82;p = .000), pero no según la evaluación de los docentes (PBQ, (F(1, 259)= .115;p = .735).

En la Tabla 2 se observan los valores de F que corresponden a los análisis univariados para cada instrumento, y las medias y desvíos de los grupos estudiados, donde puede observarse que fueron los niños más simpáticos quienes obtuvieron valores más elevados de prosocialidad. Así también fueron las niñas, según la evaluación de los docentes, quienes manifiestan mayores

conductas prosociales. Por último, los niños de 6 años se consideraron más prosociales que los niños de 7 años.

Tabla 2
Comparación de los valores medios y desvíos de la conducta prosocial (PBQ y CP) en función de la variable simpatía y los factores sexo y edad

| Variable | Simpatía | | | | F _(1,259) | p |
|----------|----------|------|--------|------|----------------------|------|
| | Media | | Alta | | | |
| | M | DE | M | DE | | |
| PBQ | 48,60 | 6,73 | 50,68 | 5,98 | 5,60 | ,019 |
| CP | 25,56 | 1,88 | 29,26 | 1,36 | 9,42 | ,002 |
| | Sexo | | Edad | | | |
| | Varón | | Mujer | | | |
| | M | DE | M | DE | F _(1,259) | p |
| PBQ | 47,97 | 7,42 | 51,31 | 4,79 | 14,56 | ,000 |
| CP | 28,95 | 1,52 | 28,82 | 1,79 | 0,08 | ,779 |
| | 6 años | | 7 años | | | |
| | M | DE | M | DE | F _(1,259) | p |
| PBQ | 49,79 | 4,77 | 49,49 | 7,16 | 0,12 | ,735 |
| CP | 29,40 | 1,13 | 28,43 | 1,75 | 17,82 | ,000 |

Discusión

El presente trabajo se realizó con el propósito de abordar empíricamente dos variables psicológicas escasamente analizadas en la población infantil de nuestro país: la simpatía y la prosocialidad. Se planteó por un lado conocer si la simpatía varía en función del sexo y la edad (6 y 7 años) y si la conducta prosocial infantil varía en función del grado de simpatía, teniendo en cuenta

los factores sexo y edad.

Con respecto a la simpatía se encontraron diferencias significativas entre niñas y varones, siendo las niñas quienes obtuvieron los valores más elevados, acorde con la explicación dada por Shaffer (1994) acerca de que las niñas presentan expresiones empáticas más intensas que los niños. También Russell y Mentzel (1990) expresan que las mujeres muestran mayor simpatía que los hombres frente a circunstancias de la vida real, y Eisenberg y Lennon (1983) concluyen según reseñas de diferencias de sexo que las mujeres expresan más simpatía por la situación de las víctimas en desastres que los varones.

Kienbaum, Volland, y Ulich (2001), estudiaron la relación entre las variables sociales, personales, la simpatía y la conducta prosocial en niños; concluyendo, frente a las principales variables, que en situaciones de mayor estrés las niñas presentan mayor simpatía que los varones. Así se podría sostener que en general se presenta una tendencia del sexo femenino a presentar mayor simpatía.

Al evaluar la simpatía en relación con la edad, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los seis y siete años, ambos grupos obtuvieron medias relativamente altas. Según Griffa y Moreno (2001) a los 6 años el niño inicia un periodo en el que su seguridad personal crece y por medio de éste sus metas e intereses personales se solidifican, iniciando también un proceso de socialización por medio del cual adquiere modelos sociales y morales, así los autores concuerdan en que en el periodo escolar la intensificación de las relaciones interpersonales con el grupo de pares da comienzos a nuevos vínculos afectivos. De este modo la interacción con los iguales adquiere una gran importancia como contexto relacional donde se espera una interinfluencia entre las relaciones con los compañeros y el desarrollo emocional (López Sánchez, 2008).

Por otra parte, en consistencia con los resultados de Amatto (1986), en este estudio también se observaron diferencias en la conducta prosocial en función de la simpatía; en este caso, evaluada no sólo por los alumnos, sino también por

los docentes. Con el desarrollo de la cognición desde los primeros años escolares del niño, existe la expectativa de que según se desarrolla su capacidad para comprender las perspectivas de otro niño o adulto también se desarrolla la capacidad para sintonizar con sus emociones y reaccionar de manera adecuada y sensible a sus necesidades y problemas. Esta toma de conciencia permite al niño empatizar y simpatizar con las condiciones generales de otros (Hoffman, 1984), surgiendo así el deseo de aliviar su carga o estrés, lo cual a su vez se materializaría en el despliegue de conductas prosociales (Batson, 1987; Eisenberg, 1986; Staub, 1986).

En cuanto a las diferencias en la conducta prosocial en función del sexo, las mismas fueron significativas según la evaluación dada por el docente con el PBQ, indicando que las niñas obtienen mayor puntaje que los niños en conducta prosocial, sin embargo, estas diferencias no se observaron en las respuestas dadas por los niños con el CP. Las razones por las cuales se producen estas disparidades entre los diferentes métodos de evaluación pueden deberse a múltiples factores, algunos vinculados por ejemplo a las limitaciones de los cuestionarios objetivos autoadministrados en niños (Lemos, 2012a; Silva, 1995), como por ejemplo, la discapacidad social (Lemos, 2006, 2013) (tanto niños como niñas se percibieron notoriamente prosociales). Se sugiere ampliar el repertorio de estrategias de evaluación incorporando por ejemplo, cédulas de observación y entrevistas a terceros, con el objetivo de obtener una visión más completa y comprensiva del comportamiento prosocial de los niños.

Con respecto a las diferencias en función de la edad, Papalia y Olds (1992) expresan que el nivel de conducta prosocial aumenta en forma continua a medida que se incrementa la edad y el niño es capaz de ponerse en el lugar de otra persona, así como el razonamiento mental se desarrolla y pueden tomar el papel de otros por estar seguros de sí mismos.

En la presente investigación, no se han encontrado diferencias significativas entre los seis

y siete años, según las respuestas dadas por los docentes respecto a la conducta prosocial. Sin embargo en la autoevaluación hecha por los niños se encuentran diferencias significativas que, si bien podrían reflejar una mayor prosocialidad en los más pequeños, también podrían estar explicadas por una alta deseabilidad social, probablemente mayor a los seis que a los siete años. La deseabilidad social se define como la tendencia psicológica a atribuirse a sí mismo cualidades de personalidad socialmente deseables y rechazar a aquellas socialmente indeseables, produciendo un efecto distorsionador que en un extremo puede invalidar una medición psicológica (Lemos, 2006). En un estudio realizado anteriormente (Lemos, 2005), se ha podido observar que la deseabilidad social en los niños pequeños disminuye a medida que aumenta la edad, por lo cual los niños tienen una inclinación a dar respuestas esperables desde el punto de vista social, a fin de agradar a los demás, lo cual podría estar ligado con características del entorno, de personalidad y principalmente estaría muy estrechamente ligada a las características evolutivas; por lo que se cree que los niños más pequeños podrían estar afectados en mayor medida. Dado que en esta muestra sólo se han incluido niños de 6 y 7 años de edad, sería deseable analizar el efecto de la edad en muestras más heterogéneas que representen un rango de edad más amplio con el fin de echar luz sobre estas cuestiones.

En síntesis, los resultados de esta investigación, además de aportar datos originales que amplían el conocimiento de las variables en niños argentinos, contribuyen a generar nuevos interrogantes en un campo de investigación de reciente análisis en nuestro medio. Como futuras líneas de investigación se sugiere explorar el efecto de la edad sobre la simpatía y la prosocialidad mediante estudios longitudinales, o mediante estudios transversales que incluyan grupos más extremos de edad, por ejemplo desde los 6 a los 12 años. Para ello se recomienda también analizar la posibilidad de adaptar la escala de simpatía de Oros (2006) para ser aplicada a niños mayores de siete años. Otro aspecto a ser abordado en próximos estudios tiene

que ver con las diferencias encontradas en el estudio de la incidencia del sexo sobre la prosocialidad, cuando ésta fue evaluada por los docentes y cuando fue evaluada por los propios niños.

Finalmente, se sugiere incluir el estudio de otras variables personales y contextuales que pueden predecir o dar cuenta de un comportamiento prosocial adecuado en la niñez media. Tal es el caso del razonamiento moral y los procesos de atribución, del ámbito cognitivo; como así también los estilos de apego, el autoconcepto y autoestima, del ámbito afectivo. En cuanto a las variables contextuales, sería interesante analizar el rol del contexto familiar, escolar y cultural.

Por último, teniendo en cuenta, tal como se mencionó en un principio, el rol fundamental que tienen las interacciones sociales positivas como base del desarrollo del niño, los resultados de este estudio llevan a reflexionar sobre la necesidad de propiciar, fortalecer y ofrecer desde la familia, la escuela y la sociedad en general, modelos de sensibilidad y respuestas apropiadas ante las necesidades del prójimo. Cuando el dolor ajeno interesa, provoca sentimientos que promueven una reacción cognitiva y emocional que vivifica la ayuda al prójimo (Frijda, 1994).

Referencias

- Auné, S. E., Blum, D., Abal, F. J. P., Lozzia, G. S. & Attorresi, H. F. (2014). La conducta prosocial: estado del arte e instrumentos de evaluación. *Perspectivas en Psicología*, 11(2), 21-33.
- Amatto, P. R. (1986). Emotional arousal and helping behavior in a real-life emergency. *Journal of Applied Social Psychology*, 16, 633-641.
- Arán Filippetti, V., López, M. B. & Richaud, M. C. (2012). Aproximación neuropsicológica al constructo de empatía: aspectos cognitivos y neuroanatómicos. *Cuadernos de Neuropsicología*, 6(1), 63-83.
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y Acción*. Barcelona, España: Martínez Roca.

- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of moral thought and action. En W.M. Kurtines & J.L. Gewirtz (Eds.), *Handbook of moral behavior and development* (Vol. 1, pp. 45–103). Hillsdale, NJ, EEUU: Erlbaum.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. & Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development*, 67, 2106-1222.
- Batson, C.D. (1987). Prosocial motivation Is it ever truly altruistic. En L Berkowitz (Ed), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 20, pp. 65-122). New York, EEUU: Academic Press.
- Batson, C.D. & Coke, J. (1981). Empathy: A source of altruistic motivation for helping? En J. Rushton y Sorrentino (Eds.), *Altruism and helping behavior: Social, personality, and developmental perspectives* (pp. 167-187). Hillsdale, NJ, EEUU: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Batson, D., Batson, J., Slingsby, J., Harrell, K., Peekna, H. & Todd, M. (1991). Empathic joy and the empathy-altruism hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61(3), 413-426.
- Caprara, G. V., Alessandri, G. & Eisenberg, N. (2012). Prosociality: The contribution of traits, values, and self-efficacy beliefs. *Journal of personality and social psychology*, 102(6), 1289-1303.
- Caprara, G. & Pastorelli, C. (1993). Early emotional instability, prosocial behavior, and aggression: some methodological aspects. *European Journal of Personality*, 7, 19-36.
- Carlo, G., McGinley, M., Hayes, R., Batenhorst, C. & Wilkinson, J. (2007). Parenting Styles or Practices? Parenting, Sympathy, and Prosocial Behaviors Among Adolescents. *The Journal of Genetic Psychology*, 168(2), 147-176.
- Carlo, G., Mestre, M. V., Samper, P., Tur, A. & Armenta, B. (2010). The longitudinal relations among dimensions of parenting styles, sympathy, prosocial moral reasoning, and prosocial behaviors. *International Journal of Behavioral Development*, 35(2), 116-124.
- Decety, J. & Jackson, P. H. (2004). The Functional Architecture of Human Empathy. *Behavioural and Cognitive Neuroscience Review*, 3(2), 71-100.
- Del Barrio V, Moreno, C. & López R. (2001). Evaluación de la agresión y la inestabilidad emocional en niños españoles: su relación con la depresión. *Clínica y Salud*, 12(1), 33-50.
- Del Barrio Gándara, V. (2009). Problemas específicos de la evaluación infantil. *Clínica y Salud*, 20(3), 225-236.
- Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy. Evidence for a multidimensional approach. *Journal of personality and social Psychology*, 44, 113-126.
- Eisenberg, N. (1986). *Altruistic emotion, cognition and behavior*. Hillsdale, NJ, EEUU: Laurence Erlbaum.
- Eisenberg, N. & Lennon, R. (1983). Sex differences in empathy and related capacities. *Psychological Bulletin*, 94, 100-131.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Guthrie, I. & Reiser, M. (2000). Dispositional emotionality and regulation: their role in predicting quality of social functioning. *Journal Personality and Social Psychology*, 78(1), 136-157.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Miller, P. A., Fultz, J., Shell, R., Mathy, R. M. & Reno, R. R. (1989). Relation of sympathy and personal distress to prosocial behavior: a multimethod study. *Journal of personality and social psychology*, 57(1), 55-66.
- Eisenberg, N. & Miller, P.A. (1987) The relation of empathy to prosocial and related behaviors. *Psychological Bulletin*, 101, 91-119. <http://dx.doi.org/10.1037//0033-2909.101.1.91>
- Eisenberg, N. (2001). Emotion, regulation, and moral development. *Annual Review of Psychology*, 51, 665-697.
- Eisenberg, N., Michalik, N., Spinrad, T.L., Hofer, C., Kupfer, A., Valiente, C. et al. (2007). The relations of effortful control and impulsivity to children's sympathy: a longitudinal study. *Cognitive Development* 22, 544–567.
- Eisenberg, N., VanSchyndel, S. K. & Hofer, C. (2015). The association of maternal

- socialization in childhood and adolescence with adult offsprings' sympathy/caring. *Developmental psychology*, 51(1), 7.
- Etxebarria, I. (2008). *Desarrollo afectivo y social*. Madrid, España: Ediciones Pirámide.
- Frijda, N. H., (1994). "Lex Talionis: On Vengeance". En S. M. Van Goozen, y otros. *Emotions: Essays on Emotion Theory*(pp. 263-290). New Jersey, EEUU: Lawrence Erlbaum Hillsdale.
- Gerdes, K. E. & Segal, E. A. (2009). A Social Work Model of Empathy. *Advances in Social Work*, 10(2), 114-127.
- Griffa, M.C. & Moreno, E. (2001). *Claves para una psicología del desarrollo*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Lugar.
- Guijo, V. (2002). *Estudio Multifactorial de la conducta prosocial en niños de cinco y seis años*. Tesis doctoral no publicada. Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad de Burgos, España.
- Gutiérrez Sanmartín, M., Escartí Carbonell, A. & Pascual Baños, C. (2011). Relaciones entre empatía, conducta prosocial, agresividad, autoeficacy responsabilidad personal y social de los escolares. *Psicothema*, 23(1), 13-19.
- Hoffman, M. L. (1984). Interaction of affect and cognition in empathy. *Emotion, cognition and behavior*. New York, EEUU: CUP.
- Hoffman, M.L. (1987). The contribution of empathy to justice and moral judgment. En N. Eisenberg & J. Strayer (Eds.), *Empathy and its development* (pp. 47-80). New York, EEUU: Cambridge University Press.
- Hoffman, M. L. (1989). Empathy and prosocial activism. In N. Eisenberg, J. Reykowsky, & E. Staub (Eds.), *Social and moral values: Individual and societal perspectives* (pp. 65-86). Hillsdale, NJ, EEUU: Erlbaum.
- Hoffman, M.L. (1990). Empathy and Justice Motivation. *Motivation and Emotion*, 14(2), 151-172.
- Inglés, C., Benavides, G., Redondo, J., García-Fernández, J., Ruiz-Esteban, C., Estévez, C. & Huescar, E. (2009). *Conducta prosocial y rendimiento académico en estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria*. *Anales de psicología*, 25(1), 93-101.
- Inglés, C. J., Martínez-Monteagudo, M. C., Delgado, B., Torregrosa, M. S., Redondo, J., Benavides, G. & García López, L. J. (2008). Prevalencia de la conducta agresiva, conducta prosocial y ansiedad social en una muestra de adolescentes españoles: Un estudio comparativo. *Infancia y Aprendizaje*, 31, 449-461.
- Kienbaum, J. (2014). The development of sympathy from 5 to 7 years: increase, decline, or stability? A longitudinal study. *Frontiers in Psychology*, 5, 1-10.
- Kienbaum, J., Volland, C. & Ulich, D. (2001). Sympathy in the context of mother-child and teacher-child relationships. *International Journal of Behavioral Development*, 25(4), 302-309.
- Lazarus, R. S. (2000). *Estrés y emoción. Manejo e implicaciones en nuestra salud*. Bilbao, España: Desclée de Brouwer.
- Lemos, V. (2005). Construcción y validación de una escala para evaluar la deseabilidad social infantil (EDES). *Interdisciplinaria*, 22(1), 77-96.
- Lemos V. (2006). La deseabilidad social en la evaluación de la personalidad infantil. *Suma Psicológica*, 13(1), 7-14.
- Lemos, V. (2009). Evaluación de la eficacia de un programa para promover la conducta prosocial en niños en riesgo social por pobreza. En M. C. Richaud de Minzi y J. E. Moreno (Eds.), *Recientes Desarrollos Iberoamericanos en Investigación en Ciencias del Comportamiento* (Vol 1, pp. 137-152). Buenos Aires, Argentina: Ediciones CIIPME-CONICET.
- Lemos, V. (2012). Análisis del funcionamiento psicométrico del Cuestionario de Conducta Prosocial (PBQ, de Weiner y Duveen, 1981) en una muestra hispano hablante de Argentina. *Manuscrito inédito*.
- Lemos, V. (2012a). *La evaluación infantil: Desafíos y propuestas*. Conferencia invitada presentada en el XV Congreso Latinoamericano de ALAMOC (Asociación

- Latinoamericana de Análisis, Modificación del Comportamiento y Terapia Cognitiva Conductual): Las terapias cognitivas en el siglo XXI. Buenos Aires, Argentina.
- Lemos, V. (2013). La operacionalización de constructos psicológicos en la infancia: dificultades y propuestas de superación. *Anuario de Psicología*, 43(2), 189-199.
- Lemos, V. & Richaud de Minzi, M. C. (2010). Construcción de un instrumento para evaluar el razonamiento prosocial en niños de 7 y 8 años: una versión pictórica. *Universitas Psychologica*, 9(3), 879-891.
- López Sánchez, F. (2008). Desarrollo afectivo y social. Madrid, España: Ediciones Pirámide.
- Martí Vilar, M. (2010). Razonamiento moral y prosocialidad. *Fundamentos*. Madrid, España: CCS.
- McMahon, S, Wernsman, J. & Parnes, A. (2006). Understanding prosocial behavior: The impact of empathy and gender among African American adolescents. *Journal of Adolescent Health* 39(1), 135-137.
- Mestre Escrivá, V., Frías Navarro, M. D. & Samper García, P. (2002). La medida de la empatía: Análisis del Interpersonal Reactivity Index. *Psicothema*, 16(2), 255-260.
- Mestre Escrivá, M., Samper García, P. & Frías Navarro, M. (2002). Procesos cognitivos y emocionales predictores de la conducta prosocial y agresiva: La empatía como factor modulador. *Psicothema*, 14(2), 272-232.
- Mestre, V., Samper, P. & Frías, M. D. (2002). Procesos cognitivos y emocionales predictores de la conducta prosocial y agresiva: La empatía como factor modulador. *Psicothema*, 14(2), 227-232.
- Mestre, M. V., Samper, P. & Frías, D. (2004). Personalidad y contexto familiar como factores predictores de la disposición prosocial y antisocial de los adolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36(3), 445-457.
- Mestre, M. V., Samper, P., Nácher, M. J., Tur, A. M. & Cortés, M. T. (2006). Psychological processes and family variables as prosocial behavior predictors in a sample of Spanish adolescents. *Psychological Reports*, 30, 30-36.
- Mestre, M. V., Samper, P., Tur, A. & Díez, I. (2001). Estilos de crianza y desarrollo prosocial de los hijos. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 54(4), 691-703.
- Midlarsky, E. & Bryan, J. H. (1972). Affect expressions and children's imitative altruism. *Journal of Experimental Research in Personality*, 6, 195-603.
- Myers, D. (2005). *Psicología*. Madrid, España: Médica Panamericana.
- Oliva, A., Parra, A. & Sánchez, I. (2006). Empatía y conducta prosocial durante la adolescencia. *Revista de Psicología Social*, 21(3), 259-271.
- Oros L. (2006). Evaluación de la simpatía en niños de 6 y 7 años de edad. Libro de Ponencias del X Congreso Nacional de Psicodiagnóstico, 345-349. Buenos Aires, Argentina.
- Ouden, D. & Russell, G. W. (1997). *Simpaty and Altruism in Response to Disasters: A Dutch and Canadian Comparison*. *Social Behavior and Personality*, 25(3), 241-248.
- Papalia, D. & Olds, S. (1992). *Psicología del desarrollo*. Bogotá, Colombia: McGraw-Hill.
- Plazas, E., Morón Cotes, M., Santiago, A., Sarmiento, H., Ariza López, S. & Patiño, C. (2010). Relaciones entre iguales, conducta prosocial y género desde la educación primaria hasta la universitaria en Colombia. *Universitas Psychologica*, 9(2), 357-369.
- Redondo Pacheco, J., Rueda Rueda, S. & Amado Vega, C. (2013). Conducta prosocial: Una alternativa a las conductas agresivas. *Investigium Ire: Ciencias sociales y humanas*, 4(1), 234-247.
- Richaud, M. C. (2015). Informe final proyecto de investigación subsidiado por CONICET. Influencia de la Empatía y de los procesos cognitivo-emocionales y sociales relacionados, sobre las conductas prosociales y agresivas. PIP N° 112 201001 00230.
- Richaud de Minzi, M. C., Lemos, V. & Oros, L. (En prensa). *Empathy in children: theory and assessment*. En Watt, D. & Panksepp, J. (Eds.), *Psychology of Empathy*. Nueva York, EEUU: Nova Science Publishers.
- Richaud, M. C., Mesurado, B. & Lemos, V. (2013).

- Links between perception of parental actions and prosocial behavior in early adolescence. *Journal of Child and Family Studies*, 22(5), 637-646.
- Roche Olivar, R. (2011). *Psicología y Educación para la Prosocialidad*. Buenos Aires, Argentina: Ciudad Nueva.
- Russell, G. W. & Mentzel, R. K. (1990). Sympathy and Altruism in response to disasters. *The Journal of Social Psychology*, 130, 309-317.
- Sanmartín, M. G., Carbonell, A. E. & Baños, C. P. (2011). Relaciones entre empatía, conducta prosocial, agresividad, autoeficacia y responsabilidad personal y social de los escolares. *Psicothema*, 23(1), 13-19.
- Shaffer, D. R. (1994). *Social and personality development*. Belmont, California, EEUU: Brooks/Cole.
- Silva, F. (1995). *Evaluación psicológica en niños y adolescentes*. Madrid, España: Síntesis.
- Sobral, J., Romero, E., Luengo, A. & Marzoa, J. (2000). Personalidad y conducta antisocial: amplificadores individuales de los efectos contextuales. *Psicothema*, 12(4), 661-670.
- Staub, E. (1986). A conception of the determinants and development of altruism and aggression motives, the self and the environment. En C. Zahn-Waxler, E. M. Cumings & R. Iannotti (Eds), *Altruism and aggression biological and social origins* (pp 135-164). Cambridge, UK: University Press.
- Strayer, F., Wareing, S. & Rushton J. (1979). Social constraints on naturally occurring preschool altruism. *Ethology and Sociobiology*, 1, 3-11.
- Twenge, J. M., Baumeister, R. F., De Wall, C. N., Ciarocco, N. J. & Bartels, J. M. (2007). Social exclusion decreases prosocial behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92, 56-66.
- Urquiza, V. & Casullo, M. M. (2006). Empatía, razonamiento moral y conducta prosocial en adolescentes. *Anuario de investigaciones*, 13, 297-302.
- Weiner, K. & Duveen, G. (1981). Further development and validation of the prosocial behaviour questionnaire for use by teachers. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 22(4), 357-374.
- Yamasaki, K., Uchida, K. & Katsuma, L. (2010). Re-examination of the effects of the "finding positive meaning" coping strategy on positive affect and health. *Psychologia*, 53(1), 1-13.

Clima motivacional de clase. En búsqueda de matices

Classroom motivational climate. In search of nuances

Helga Elliff *

Juan Antonio Huertas **

Resumen

Estudiar la motivación para el aprendizaje requiere la consideración de lo que sucede en las interacciones que se producen en el aula y en el contexto escolar. Presentamos los antecedentes del constructo de clima motivacional de clase y los desarrollos de modelos que pretendieron conceptualizarlo en relación con el clima social o con teorías de orientación a meta. Ofrecemos una propuesta de estudio en búsqueda de matices, a partir de la convergencia metodológica de entrevistas en profundidad con un nuevo modelo de cuestionario.

Palabras clave: psicología educacional,

motivación, clima motivacional de clase, convergencia metodológica.

Abstract

Studying motivation for learning requires considering what happens on the interactions that occur in the classroom and the scholar context. We present the background to classroom motivational climate construct and the development of theoretical models that sought the relation between the social climate and theories of goal orientation. We offer a study proposal, in search of nuances, that pretend the methodological convergence of in-depth interviews with a

* Facultad de Psicología y Psicopedagogía. Universidad Católica Argentina.

Correo electrónico: helgaelliff@hotmail.com

** Dpto. de Psicología Básica. Facultad de Psicología. Universidad Autónoma de Madrid.

Correo electrónico: juanantonio.huertas@uam.es

interviews with a new model questionnaire.

Key words: educational psychology, motivation, classroom motivational climate, methodological convergence.

Admitir el contexto

Estudiar la motivación en contextos educativos implica, por definición, algo más que estudiar la motivación para el aprendizaje. El contexto educativo impone algo de lo real: esas personas en esas sillas, entre esas paredes, haciendo y diciendo cosas, dejando en algún lado algunos productos tangibles, compartiendo conocimientos, destrezas y dominios, y también dejando huellas en historias propias y ajenas y en algún punto compartidas.

En las teorías de metas que surgieron en los años setenta y primeros de los ochenta (Dweck, 1986) se había pasado ya de las necesidades a las metas. Focalizados en el aspecto propositivo de la conducta humana, y en el papel de la reflexión sobre sí mismo y los demás en la definición de los planes en entornos de logro y competencia, se definieron metas centradas en la tarea o centradas en el ego. Así, se consideraba que un estudiante centrado en la tarea estaba focalizado en aprender; por el contrario, un estudiante centrado en su desempeño, lo que hacía era demostrar su bondad como estudiante, generalmente por comparación social con pares.

Hubo una conceptualización que complejizó la mirada. La idea de “orientación a meta” (Ames, 1992) supuso la consideración de patrones integrados de creencias que superaban la idea simple de que las personas nos ponemos unas metas y vamos a por ellas. La orientación a meta ponía de relieve que un estudiante centrado en aprender, centrado en lucir, o centrado en evitar tareas que pongan en riesgo su lucimiento personal, activa -además de unas metas- creencias sobre su propia inteligencia, atribuciones sobre éxitos y fracasos, expectativas respecto de resul-

tados futuros, creencias sobre el control sobre la tarea, sobre la valía de cada uno, etc.

La idea de orientación a meta también replanteó el problema del contexto por cuanto esas creencias podían pensarse tanto creadas en contexto como activadas en contextos. Se empezaron a sistematizar los factores del contexto educativo que inciden en la motivación -además del interés por aprender-: el modelo TARGET incluía el diseño y presentación de la Tarea, la gestión de la Autoridad en el aula, los modos de Reconocimiento del docente, el trabajo en Grupos, los modos de Evaluación y la gestión del Tiempo. Aparecieron entonces los primeros enunciados del concepto de clima motivacional (Ames, 1992; Epstein, 1989). Surgió, como vemos, el interés por estudiar el papel del docente y de sus motivos en ese contexto. Se empezó planteando la idea de que ese docente era mero reflejo especular del grupo de estudiantes que cada año le tocaba. Comenzaron a tener sentido un repertorio de creencias activables según la situación, muy al estilo de la perspectiva de los juicios de responsabilidad de Weiner (2005, 2008).

La historia de admisión del contexto es más extensa y más compleja que esta breve introducción que hacemos acá. Nos centraremos más adelante en aquellos aspectos que creemos han ido desarrollando el concepto de clima motivacional que es el eje de este trabajo.

Pero antes, una reflexión sobre lo que puede significar la consideración del contexto en la producción de teoría. Admitir el contexto puede significar muchas cosas: que se lo admite a regañadientes, como ocurre con algunos errores que nos cuesta reconocer; que se lo admite bajo ciertas condiciones, como cuando “la casa se reserva el derecho de admisión”. Tal vez haya un poco de las dos cosas en mucha de la literatura anglosajona de los últimos tiempos.

Nosotros admitimos el contexto porque las perspectivas de la orientación a meta como asunto personal ya han quedado insuficientes hace tiempo; en lo que respecta a nuestras condiciones de admisión, lo hacemos bajo supuestos teóricos y metodológicos. Consideramos que contexto es

aquello que estuvo afuera y está adentro de un modo personal, actualizado y actuante en cada situación; lógicamente, también es contexto aquello que está hoy afuera, que puede activar aspectos de ese contexto interiorizado –por definición no estático–, y que no sólo puede promover modificaciones sino ser modificado. Trabajar empíricamente con un modelo así de complejo exige una metodología que estudie relaciones multidireccionales entre un conjunto de variables. Actualmente la estadística aplicada está aportando modelos de análisis que pueden acomodarse cada vez mejor a este tipo de teorías.

Clima motivacional de clase: de buenos y malos climas, a climas variados

El término general de clima de clase proviene de los pioneros trabajos del grupo de Kurt Lewin (e.g. Lewin, Lippitt & White, 1939) El constructo fue introducido inicialmente por Walberg y Anderson (1968) y popularizado más tarde –entre otros– por Johnson y Johnson (1983). Refería en general a las percepciones positivas o negativas de los miembros de un grupo respecto de los tipos de interacción que se producen entre ellos, en el contexto de una clase. Posteriores desarrollos diversificaron en marcos teóricos centrados en clima social, clima motivacional y el ya mencionado marco de la estructura de meta de clase.

Cerca del constructo de clima de clase, muchos autores han estudiado la estructura de la clase y la motivación de los profesores por su incidencia en la motivación de los alumnos. En esos trabajos se observa, lógicamente, que los modos de entender la motivación han incidido en los modos de entender las estructuras de clase y las interacciones que en las clases se producen.

El concepto de clima motivacional se centraba en la idea de que las estructuras educativas que sostienen las metas de aprendizaje son las deseables para los alumnos. Lo óptimo era generar entornos idealmente contruidos para que los estudiantes se vieran impelidos a aprender y domi-

nar el contenido de estudio, es decir, estuviesen totalmente centrados en el aprendizaje mismo. Lo opuesto eran los entornos educativos que llevaban a los estudiantes a enfocarse al lucimiento –sacar buenas notas, compararse y competir con pares-. A raíz de tal dicotomía entre metas buenas vs. metas malas, las investigaciones empezaron a centrarse en las metas de aprendizaje o dominio.

Al mismo tiempo, se mantuvo a veces una confusa asociación entre la motivación como quantum y la motivación como modos de gestionar la energía personal, asociando las buenas metas a mayores cantidades de motivación. Por ejemplo, Self-Brown y Mathews (2003) presentan un estudio sobre los efectos de la estructura de la clase en la orientación motivacional de los estudiantes, y sin embargo refieren estudios previos en los cuales “los resultados han indicado que los estudiantes en la condición [experimental] de meta de aprendizaje tuvieron mayor motivación y resultados de logro que aquellos en situación [experimental] de meta de ejecución.” (p. 107, traducción nuestra). Parece contradictorio hablar de metas diversas y al mismo tiempo referir mayor y menor motivación. Da la impresión de que se termina confundiendo la orientación a meta de dominio –o a la tarea, al aprendizaje– como sinónimo de “más cantidad” de motivación que otras orientaciones.

En similar dicotomía también se estudió el clima de clase, en las dos líneas de trabajo que referimos a continuación: las del grupo de Patrick y las del grupo de Alonso Tapia. En ambas se considera como factor relevante del clima de clase la percepción de los actores educativos, las relaciones entre ellos y el apoyo que se prestan.

Así, Patrick, Kaplan y Ryan (2011) presentaron una serie de estudios que ponen en convergencia dos marcos teóricos: el de la estructura de clase de meta de dominio, y el de clima social de clase. Definen el clima de clase en términos de cuatro dimensiones: la ayuda del profesor, el apoyo emocional del profesor, el mutuo respeto dentro de la clase, y la interacción durante la tarea. Hacen uso del escalamiento multidimensional para demostrar que esas cuatro dimensiones se corresponden con la percepción que tienen del

clima los estudiantes de secundaria. En trabajos anteriores se había discutido si podían funcionar de manera similar la ayuda académica del profesor y el apoyo emocional que éste presta a sus estudiantes. Combinando la técnicas de escalamiento multidimensional y el análisis factorial confirmatorio demuestran que las dimensiones de clima social están muy cercanas a la estructura de clase orientada al dominio, y puntualizan: “el clima social o las dimensiones relacionales pueden ser interpretadas por los estudiantes como indicadores de una estructura [de clase] orientada a dominio” (Patrick, Kaplan & Ryan, 2011, p. 370, traducción nuestra), estableciendo “una correspondencia fenomenológica entre las percepciones de los estudiantes respecto de las cuatro dimensiones del clima (soporte académico del profesor, apoyo emocional del profesor, mutuo respeto en clase, e interacción en relación con la tarea) y la estructura de meta de dominio” (Patrick et al., 2011, p. 371). Si el soporte académico se entiende de modo unívoco –como continuo simple de más/mejor soporte a menos/peor soporte- y de la misma manera se conciben las otras dimensiones del clima, nos parece claro que eso se asocie a una clase orientada a metas de aprendizaje o dominio. Es decir, si se describe el clima de clase implícitamente como buen clima, parece lógico que eso sea isomórfico de la estructura de clase orientada a meta de dominio, entendida como la buena clase por estar orientada a las buenas metas.

¿Qué pasaría si se incluyese en cada dimensión de clima social otros modos distintos de gestionar el docente su energía personal? ¿Saldrían relaciones tan evidentes?

No obstante, coincidimos con estos autores en su apuesta por usar métodos de análisis convergentes. Otro modo de sumar perspectivas sería la combinación de análisis cuantitativos con otros más cualitativos, algo que también nos parece muy conveniente.

Por otro lado, en la línea de trabajo de Alonso Tapia -centrada mayormente en la motivación de los estudiantes adolescentes- se puso en cruce la teoría de metas con las clasificaciones de interacción social en el aula descritas en la litera-

tura: situaciones individualistas, competitivas y cooperativas. Tal planteamiento condujo a la elaboración de unos cuestionarios de Clima Motivacional de Clase (Alonso Tapia, 1992). Las escalas de dichos cuestionarios se centraban en aspectos tales como el ritmo de la clase, el trato del profesor hacia los alumnos, el ambiente y la organización del trabajo, el interés del profesor respecto del aprendizaje de los alumnos, la preferencia por trabajo individual o grupal y la preeminencia de clima competitivo o de clima de cooperación. Se consideraba que dichos aspectos incidían en la motivación de los alumnos y se los formuló como pares opuestos, en función de cierto isomorfismo con el antagonismo de los sistemas motivacionales de orientación a la tarea o al resultado y con la motivación intrínseca o extrínseca.

En línea con tales cuestionarios se continuaron las indagaciones sobre el clima motivacional de clase, en progresivo desarrollo de instrumentos que definían el clima de clase según la actuación del profesor en el inicio, el desarrollo y la evaluación de las actividades. Estos primeros cuestionarios estaban destinados a alumnos, por lo cual el clima de clase quedaba definido por su percepción. También se procuró dilucidar la incidencia de la orientación motivacional de cada estudiante como moduladora en relación con los patrones de actuación del profesor, a partir de la hipótesis de que una misma actuación del profesor podía percibirse con distinto valor motivacional por un estudiante orientado al aprendizaje, por un estudiante orientado al lucimiento, o por un estudiante orientado a la evitación. (Alonso Tapia & Pardo, 2006). Posteriormente este mismo grupo desarrolló el CMCQ –Cuestionario de Clima Motivacional de Clase, destinado a alumnos-. Se trataba de un cuestionario más completo que abarcaba dieciséis tipos de estrategias del profesor que la literatura describía entonces como positivamente incidentes en la motivación centrada en el aprendizaje (e.g. presentar contenidos novedosos, evaluar conocimientos previos, fomentar la participación de los estudiantes, tratarlos con equidad, dar retroalimentaciones frecuentes, etc.). Este instrumento también fue construido desde la base de seguir con

el criterio de opuestos (orientado o no al aprendizaje) que regía a los anteriores (Alonso Tapia & Fernández Heredia, 2008). En la misma línea se intentó indagar las percepciones de los profesores respecto de sus propias pautas de actuación en clase. El más reciente cuestionario CMP, que mide el clima motivacional de clase desde el punto de vista del profesor, recoge su perspectiva respecto de quince escalas análogas al CMCQ. El objetivo de este trabajo, además de conocer los elementos que desde el punto de vista del docente afectan al clima del aula, era comparar la estructura de estas percepciones con la que aparece en sus estudiantes. Es decir, se empezaba a poner el foco en contrastar las visiones que tienen docentes y estudiantes sobre las acciones que mejoran el aprendizaje en una misma aula, en un contexto particular (Alonso Tapia & Huertas, 2012).

Por los mismos años otros trabajos plantearon un enfoque distinto: la posibilidad de pensar en diversos climas de clase.

Mc Lean (2003) consideró dos dimensiones a partir de las cuales se pueden caracterizar los modos según los cuales los profesores direccionan la motivación de los estudiantes: la del poder y la de las relaciones interpersonales. En un análisis pormenorizado, observa los factores que configuran esas clases y acaba estableciendo cuatro climas, sostenidos en el cruce inicial de ejes de relación y gestión del poder. La clase motivante es aquella basada en la cercanía con el alumno y que fomenta su autonomía. La clase poco demandante también está basada en la cercanía, pero la gestión del control está en manos del profesor, generándose condiciones de sobreprotección o permisividad. La clase destructiva, en oposición a la motivante, es aquella en la que hay una relación distante y todo el poder en manos del profesor, se estudia lo que dice el profesor, porque lo dice el profesor. La clase desprotegida, que deja expuestos a los estudiantes, es la que se sostiene en una relación distante combinada con la gestión autónoma del alumno de su propio aprendizaje, de tal modo que queda en situaciones de incertidumbre y librado a sus propios recursos.

Huertas, Ardura y Nieto (2008) recogie-

ron los cuatro climas de Mc Lean y propusieron ponerlos en cruce con cuatro momentos de la enseñanza que se han considerado relevantes en la literatura: la presentación de las tareas y los objetivos implicados, el diseño y organización de las tareas, el desarrollo de la actividad, y los momentos de evaluación y reconocimiento. Pongamos aquí unos ejemplos en relación con el primero de esos momentos: una clase motivante sería aquella en la cual los objetivos son claros y centrados en el aprendizaje, dando la sensación de ser pasibles de alcanzar mediante el esfuerzo; una clase destructiva sería aquella con objetivos no dados a conocer: hay que hacer lo que toca hacer; una clase poco demandante sería aquella en la cual los objetivos son simples y fáciles de alcanzar, que no complican mucho la vida; una clase desprotegida sería aquella en la cual hay objetivos complejos, centrados generalmente en el qué hacer, y suelen generar incertidumbre.

Según estos autores también habría variaciones climáticas en diversos momentos de la clase: un profesor podría ser más motivante al presentar la clase con objetivos claros, mostrando la relevancia de la tarea y procurando activar la curiosidad en los alumnos; pero podría volverse un tanto desprotector al momento de evaluar, haciendo una evaluación más bien rígida y poco afectiva.

Un problema común a todas las conceptualizaciones: ¿tiempo o clima?

Pensar la motivación en el aula bajo la metáfora de clima tiene sus implicaciones, y nos lleva a la consideración de su estabilidad o variabilidad.

Hay dos cuestiones centrales. Primero, que si teorizamos bajo esa metáfora, la metáfora empieza a estructurar nuestro modo de pensar la clase. Segundo, que si es metáfora, el constructo de clima motivacional de clase no es plenamente isomórfico al concepto de clima que refiere las variables meteorológicas de la atmósfera terrestre. Dejar de plantear la cuestión del no-isomorfismo,

por resultar obvia, puede dejar de lado planteamientos relevantes para el constructo de clima motivacional: ¿clima o tiempo?, ¿cambiante o estable?, ¿determinado por interacción pareja de factores o por algún factor principal desencadenante?

El asunto nos lleva otra vez a la definición de posiciones metodológicas de fuerte carga teórica. Hay propuestas metodológicas en el campo de lo psicológico que van ofreciendo posibilidades cada vez mayores para estudiar relaciones entre factores que interactúan y que se influyen mutuamente. De los modelos predictivos de las regresiones múltiples, que relacionaban muchas variables independientes o causales sólo con un resultante o dependiente, ahora contamos con las potencias de las regresiones canónicas que nos permiten ver el peso y las relaciones de muchos determinantes con muchas medidas en donde puede haber influencias, de manera conjunta y relacionada, no sólo una causa y un efecto cada vez y aisladamente. Es decir, podemos aventurar lo que explica una relación entre un meteoro y su consecuencia, teniendo en cuenta a la vez el resto de meteoros y consecuencias. En la misma línea, los procedimientos de ecuaciones estructurales nos permiten conocer si la estructura de relaciones encontrada luego de medir factores de un contexto y sus consecuencias se ajustan aceptablemente con la teoría que teníamos o con el modelo que queríamos conseguir.

Con estos procedimientos se puede desdibujar la distinción entre investigación cualitativa o cuantitativa, al menos en los modos de procedencia de la información que se recoge. Por ejemplo, resulta fácil introducir en un análisis cuantitativo complejo las principales conclusiones de una entrevista en profundidad, de manera que se constituyan en variables intervinientes más del análisis, incluso en criterios de validez. La única exigencia es que el resultado obtenido por el procedimiento cualitativo que sea, pueda ser susceptible de transformarse en atributos, en un número. En principio, la ventaja que nos ofrece tal exigencia es que podríamos hacer un entrecruzamiento más sistemático de la información recogida

en perspectiva ética bajo la estructura de un cuestionario, con la información más amplia recogida en perspectiva émica a través de una historia de vida obtenida en una entrevista en profundidad. En el sentido contrario, los resultados de cualquier procedimiento más cuantificable (e.g. un cuestionario) pueden tomarse como expresiones que de algún modo también ha producido cada entrevistado. Pensamos que podemos contar así con medios que, lejos de divorciar lo cuantitativo de lo cualitativo, potencien el aporte de ambas perspectivas.

En paralelo a las disquisiciones metodológicas, el hecho de pensar en esas configuraciones de las aulas y los supuestos necesarios cambios climáticos nos lleva también a pensar en qué cambiar, cuánto sería necesario cambiar, de qué manera, quién está en condiciones de promover el cambio, y en definitiva, quién es responsable de lo que sucede en el aula.

Climas, microclimas, macroclimas. Entre la variabilidad temporal y la complejidad de los meteoros interactuantes: ¿dónde queda el profesor?

La especie humana se ha comportado por mucho tiempo, y en buena parte lo sigue haciendo, como si el cambio climático mundial fuera resultado de factores entre los cuales no se percibe incluida. ¿En qué medida es actuado de similar modo cada clima motivacional de clase, no sólo por los profesores sino por sus directivos, sus asesores pedagógicos, incluso por quienes participan en el diseño de políticas educativas? ¿Cómo es actuado por los alumnos y por sus padres? ¿Se sienten parte del mismo como agentes o como meros pacientes de sus influencias?

Está visto que el constructo de clima motivacional de aula está siendo explorado en mayor medida en la escuela secundaria, aunque bien podría explorarse desde las salas de nivel inicial desde los jardines maternos, por qué no- hasta las aulas de las universidades. Podría argüirse que

se empieza por donde se perciben las mayores dificultades, y sería fácil acordar que la motivación en las aulas de la escuela secundaria nos da para pensar bastante ¿Desde las mismas investigaciones vamos con el supuesto de que el problema está en los adolescentes? El problemático clima de clase de las aulas de secundaria parece regirse por un factor determinante -las complejidades del aprendizaje adolescente- imposible de cambiar. Se mezcla la sensación de que los estudiantes son a la vez un viento en contra para el profesor, y tripulantes de una travesía que se supone aquél debe pilotar en aguas procelosas. A veces el docente consigue una navegación apacible, y pensamos que se ha conseguido un clima para aprender mejor. ¿Siempre esto es así? ¿Se está llevando con claridad el mejor rumbo posible? Nos parece que un capitán de barco poco demandante puede tener muchos tripulantes satisfechos con el viaje.

Desde nuestro punto de vista, la metáfora de clima no admite pensar al profesor como capitán de barco, sino como un meteoro más entre los que configuran el clima. Y sin embargo la realidad de su gestión en el aula puede que tenga un poco de ambas cosas: el supuesto poder de un capitán de barco, pero una autoridad que se mueve interactuante con los otros factores, ya sean alumnos, directivos, funcionarios, padres, la comunidad toda. Diversos meteoros del clima de clase confieren al profesor poder y le reconocen autoridad de modos muy diversos y cambiantes, y luego le piden claros resultados. Volviendo a la metáfora del cambio climático, parece que cuando las cosas no resultan como se quisiera, el profesor tiende a sentirse meteoro poco influyente contra la adversidad de algún meteoro inconmensurable; sin embargo, los “de afuera” tienden a verlo como incompetente capitán del barco.

Esto nos lleva a considerar por dónde pasa el cambio y quién o quiénes son los responsables de los cambios deseables o deseados. La cuestión es que un contexto educativo –por definición– implica objetivos y resultados, todos ellos referidos a aprendizajes esperables en los alumnos; sin embargo ni los objetivos todos se diseñan en el aula, ni los resultados todos lo son en función

únicamente de lo que sucede dentro del aula. El aula es un microclima dentro de otros, tales como la escuela, los ámbitos de decisiones de políticas educativas, la cultura misma, pero además los contextos comunitarios más locales que rodean a cada escuela. Puede verse que allí interactúan meteoros que de un modo u otro afectan al clima de clase. Por poner un ejemplo, los teóricos llevamos tiempo hablando de las bondades de la orientación motivacional a la tarea, y de cómo diseñar clases que ayuden a los estudiantes a centrarse en su tarea, es decir, en el aprendizaje. Sin embargo, las clases reales se suceden día tras día en contextos educativos en los cuales se esperan resultados de los cuales alguien tiene que hacerse responsable. El sistema educativo orienta progresivamente a la toma de conciencia sobre la obtención de resultados y sus consecuencias, en el marco de una cultura competitiva como lo es la nuestra. ¿Y les pedimos a los profesores que logren personas completamente centradas en la tarea de aprender, cuando a fin de año el sistema le pide comparaciones normativas respecto de objetivos de curso, de ciclo, de nivel educativo? Por si fuera poco, ya hemos visto que podemos hasta enredarnos en nuestros propios constructos, haciendo isomorfismos como los que ya vimos antes: que si están orientados al lucimiento están mal orientados; que si están centrados en la tarea están más motivados. El sistema le pide al profesor que gestione resultados medibles, comparables, y en tiempo establecido; los expertos le piden al profesor que gestione personas autónomas centradas en su proceso de aprender ¿Quién se hace cargo del rol múltiple de meteoro y capitán del barco que se le adjudica al profesor?

Por otra parte, pareciera que a veces se piensa que tanto el investigador como su interesado lector pueden abstraerse de sus sistemas de creencias implícitas toda vez que se disponen a investigar algo con el noble propósito de mejorarlo. La teoría misma y la reflexión sobre la práctica docente –propia y ajena– se producen también desde los propios patrones de creencias, complejos y situadamente actuantes. Los patrones de creencias son los que hay, en quien escribe, en quien le

lee, en quienes intentan enseñar y aprender. En conjunto, muchos meteoros con sus respectivas creencias son los que inciden en la configuración de cada contexto particular de clase.

Pero además hay que pensar que el cambio climático del aula conlleva costos, cuando se intenta cambiarlo por medio de prescripciones teóricas ejecutadas por intercesión de supuestos expertos –los asesores pedagógicos–, o bien por cierto sentido del deber de hacer las cosas bien que pone a algunos profesores a seguir esforzadamente lo que sentencian míticos expertos –los que escriben libros, los asesores que observan clases y diseñan cambios, los directivos que promulgan cambios desde fuera de las clases– (Elliff, 2010). Tanto el cambio como el sostenimiento de cada clima conllevan un costo, entendido éste como gasto de energía. En cualquier caso para pensar en cambios primero hay que esforzarse en comprender qué hay. Todavía más, hay que asumir que la intervención –desde el rol de asesoramiento, o desde la autoría de textos destinados a la formación de profesores–, pasa a constituir parte del clima. Nadie queda afuera, una vez que entra. Hasta el investigador-autor pasa a ser meteoro en clases que probablemente nunca conocerá. Metáfora mediante, tamaño responsabilidad queda para pensar.

Una propuesta para estudiar el clima motivacional de clase

Cuando nos centramos en un problema o en un asunto que queremos comprender, suele ocurrir que quedamos también centrados por un buen tiempo en un estilo de abordaje, en función de la metodología escogida o de la técnica en cuestión. Sin embargo, conviene no perder de vista las limitaciones de cada uno de los modos que podemos utilizar para mirar la realidad, en nuestros intentos de comprensión. No existe método que abarque la realidad “tal cual es”, por lo tanto, conviene que aprovechemos las bondades de cada enfoque de evaluación y de cada técnica de análisis, y sumemos sus aportes, en la certeza de que de la conside-

ración conjunta de toda esa información recogida tendremos mucho más que una simple sumatoria.

En búsqueda de los cuatro climas: los cuestionarios para profesores y alumnos.

La primera posibilidad es aquella en la que estamos: continuar en línea con cuestionarios ya probados en relación con el estudio del clima motivacional de clase.

Desde nuestro punto de vista la importancia de los procedimientos implicados en el desarrollo de los cuestionarios no está en los resultados directos que proporcionan, sino en los distintos análisis psicométricos que pueden aportar datos sobre la fiabilidad y sobre todo sobre los distintos tipos de validez y capacidades predictivas que parecen mostrar. Las técnicas de análisis factorial confirmatorio y los análisis multinivel nos permiten conocer las distintas relaciones entre los componentes de los cuestionarios y nos permiten replantearnos el modelo teórico del que surge el cuestionario, cuando se pone a prueba con una muestra representativa de un contexto.

Veamos esto con un ejemplo. En los análisis que se han hecho del CMP con muestras de docentes de secundaria y del bachillerato español (Alonso Tapia & Huertas, 2012). Los autores han encontrado peculiaridades llamativas a ojos de la teoría de la que surge: los factores que percibe el profesor que mejor afectan a un buen clima motivacional. Por un lado la escala que medía el papel de los modos de evaluación en el clima apenas mostró relaciones con el resto de las escalas. Por otra parte, las escalas que más peso mostraban y que mejor relacionaban con un criterio externo de satisfacción con la docencia eran las que tenían que ver con el orden y la claridad en las clases. Es decir, para estos docentes españoles los sistemas de evaluación del conocimiento que usaban poco tenían que ver con una mejora en el clima educativo y con un aumento de su propia satisfacción. En cambio, a los que daban más importancia son los vinculados con la organización y el diseño de

las actividades docentes. En un segundo plano quedaban los aspectos relacionados con la cercanía mostrada por el profesor hacia sus alumnos. El modelo teórico proponía que al menos los aspectos de organización, de cercanía y de evaluación eran factores igualmente determinantes de un buen clima de enseñanza-aprendizaje. Este dato revela la estructura de creencias de estos docentes -al menos tal como puede ser recogida por medio del cuestionario- y son una fuente primordial para preguntarnos respecto al diseño de intervenciones para el cambio o la mejora de cualquier clima. Parece entonces que podemos contar con una aproximación de lo que esos profesores recibirían con más agrado en un hipotético asesoramiento y qué les podría costar más cambiar.

Puestos en perspectiva de mirar las clases en posibilidades climáticas no dicotómicas, estamos desarrollando cuestionarios que puedan captar al menos esos cuatro climas que propone Mc Lean (2003), que permitan además establecer la variabilidad climática en torno de los momentos de la clase como sugieren Huertas, Ardura y Nieto (2008). Ambos marcos tienen suficiente consistencia y despiertan nuestro interés como para hacer el intento.

En el cuestionario 4CMC hemos reformulado en algo los cuatro climas propuestos. Por ejemplo, ya no denominamos motivante al clima que Mc Lean presenta como el mejor. Recogemos su descripción pero le llamamos “clima de progresiva autonomía”, por cuanto que desde una posición de orientación a meta nos hemos distanciado teóricamente de las consideraciones de buenas y malas metas, buenos y malos climas. Consideramos que todos los climas generan cierto estilo de orientarse a las metas, por lo cual todos son motivantes. En todos los climas se aprende algo: lo que varía es qué cosas quedan mejor aprendidas -o de qué modo- respecto del contenido disciplinar, y qué estilo se activa, se aprende, se interioriza, respecto del modo de aproximarse a ese contenido disciplinar.

Por último, entendemos la puesta en campo en términos de poner a prueba el instrumento trabajando a la vez con un cuestionario de alum-

nos y un cuestionario de profesores, administrándolos a la vez a un grupo y un profesor puestos en relación. Entendemos que la pregunta es por el clima de esa clase, es decir, por la conjunción atmosférica de esos meteoros bajo las circunstancias particulares que los reúnen. Una evaluación de clima motivacional de clase es una evaluación de un contexto situado, no un juicio sobre las personas implicadas. Se trata de ver cómo funciona ese profesor con ese grupo, o, lo que es el reverso de la misma moneda, cómo se comporta ese grupo con ese profesor.

Los diferentes análisis psicométricos nos permitirán no sólo ver cómo funcionan las cosas en cada contexto de aula, sino también cómo funciona nuestro modelo teórico y cómo convergen estos datos y conclusiones con los obtenidos por otros procedimientos de evaluación del clima que a continuación mencionamos.

En búsqueda de la clase “tal como es”: las observaciones de clase.

No vamos a comentar los requisitos que debe guardar un buen sistema de observación de una situación escolar ni la necesaria sistematicidad en la recogida y el análisis de datos, es algo muy conocido. Damos también por supuesto que siempre se seguirá una formación de categorías de observación de acuerdo con una teoría robusta. Pero queremos detenernos en algunos aspectos que consideramos relevantes para la observación y para el análisis de los datos recogidos.

En primer lugar, consideramos que la situación de observación ya modifica el clima de clase, cualquiera fuera el que suele generarse en el grupo con el profesor que escojamos para la observación. La metáfora del clima entendido como interacción de meteoros no nos deja afuera si intervenimos como observadores. Las personas van a sentirse observadas porque estarán siendo observadas. Es esperable el denominado sesgo de deseabilidad social. Esto no quita que el observador intente crear las condiciones para que “salga lo más naturalmente posible”. Juega en esto un rol

fundamental su credibilidad, en cuanto que pueda convencer sobre sus intenciones de observar y no juzgar. El observador se torna creíble cuando se percibe cercano, y esto sucede mejor cuanto más genuinamente esté alejado de roles de enjuiciador externo, lejos de dicotomías entre opuestos, lejos de pensar que hay un solo modo de hacer las cosas bien –y que, además, es patrimonio del experto–.

En segundo lugar, y en línea con nuestro intento de comprender, entendemos la observación en principio como técnica que nos permite recoger datos, y no como espacio de donde puedan recogerse, así sin más, explicaciones de algo evidente en el aula. Sin embargo, nos planteamos dos niveles de análisis respecto de la información obtenida.

Por empezar, consideramos una primera tarea que consiste en categorizar información. En esta instancia nos posicionamos como quien va al aula a ver qué nos encontramos en esos momentos de la clase, partiendo de la literatura, por ejemplo la de los cuatro climas. Sin embargo, al mismo tiempo podemos estar abiertos a encontrar modalidades distintas a las que nos sugieren esos cuatro climas descriptos, puesto que estamos precisamente a la búsqueda de matices.

Es decir, entre la observación misma y el análisis sistemático y reflexivo posterior, no sería extraño encontrar algún elemento que se perfiló relevante en la configuración del clima motivacional de clase, y que desde los desarrollos teóricos –tal como los tenemos– aún no los hayamos planteados como tales.

En búsqueda de lo que todavía no sabemos: las entrevistas en profundidad (o cuando damos lugar a que surjan “los temas émicos, los temas de los actores”)

Las entrevistas en profundidad nos han resultado extremadamente ricas por la posibilidad de análisis del material obtenido en trabajos anteriores, en los cuales abordábamos la motivación de los profesores en perspectiva émica, a través del relato de su historia de vida profesional (Elliff, 2010, 2012). Dichos antecedentes justifican su

inclusión en esta convergencia que intentamos para comprender los variados climas motivacionales de clase.

Es sabido que en la entrevista en profundidad, si bien el entrevistador tiene unos temas en mente al inicio, se trata de “llegar hasta el fondo del asunto que se esté investigando [de modo tal que] se sabe dónde empiezan, pero no dónde acaban” (León & Montero, 2003, p. 169). Esto sucede porque el objetivo es captar “los temas émicos. Son los temas de los actores, de las personas que pertenecen al caso.” (Stake, 1995/1998, p. 29), y para que emerjan en el transcurso de la entrevista, el entrevistador debe organizarla a lo sumo como un mapa con apenas una rutas principales trazadas. Lo relevante surgirá a través de la capacidad de escucha del entrevistador, abierto a detalles y peculiaridades que pueden conducir los temas hacia rutas aparentemente secundarias, inimaginables a veces en aquel mapa primero que tenía en mente, forjado desde su posición teórica y sus personales creencias explícitas e implícitas. Se trata más bien de poner un mapa sobre la mesa, y dejar que el entrevistado sugiera los recorridos posibles. Se trata, a diferencia de un cuestionario, de que el entrevistado sea –en cierto modo– quien guíe las preguntas. Se asume que la entrevista en profundidad es una construcción conjunta, pero lo es tanto como cualquier otra modalidad de recogida de datos.

De esta manera, lo peculiar cobra significatividad no como dato curioso, sino porque su análisis sistemático brinda la posibilidad de repensar la perspectiva teórica desde la cual uno intenta comprender el asunto que le ocupa, en nuestro caso el clima motivacional de clase.

Los primeros resultados de la convergencia metodológica: el 4CMCa y el 4CMCp con entrevistas en profundidad.

El cuestionario de cuatro climas ya ha entrado en cruce con entrevistas, en contextos de aula concretos. Recoge la percepción del profesor y de los alumnos de una misma clase, en aspectos

tales como el modo de plantear la tarea, el tiempo disponible, los modos de dar ayudas, los modos de evaluar, etc. Cada aspecto se presenta en cuatro variantes, correspondiendo a los climas en estudio: de progresiva autonomía, poco demandante, desprotegido y autoritario.

Efectuamos una primera etapa en la validación (Elliff & Huertas, 2014a) tras la cual realizamos algunos ajustes al cuestionario. Sin embargo, esos primeros resultados fueron ya prometedores: el 4CMC coincidió con profesores y alumnos en que los climas “no orientados al aprendizaje” pueden tener diversos matices. Ha sido notable el modo en que aparece el clima de poca demanda; por ejemplo, ligado a una sensación del profesor de que él da ayudas suficientes, pero muchos alumnos no las necesitan o no las quieren. Asimismo se ha destacado el clima desprotector, regido por el control puesto en manos de los alumnos pero con distancia afectiva de parte del profesor; es el caso de una profesora que muestra dominio de su asignatura, pero de quien los alumnos dicen que aunque “es correcta” no da muchas ayudas y “tenés que seguirla”.

Tras los primeros ajustes hemos vuelto a las aulas, incorporando las entrevistas en profundidad a profesores y alumnos (Elliff & Huertas, 2014b). Les hemos preguntado a dos profesoras, precalificadas como de progresiva autonomía y como poco demandante –respectivamente– respecto de dos grupos a cada una, y les hemos preguntado a esos grupos por cada profesora. La correlación entre cuestionarios y entrevistas es mayor en el caso de progresiva autonomía: la profesora se ve así, y ambos cursos coinciden en tal calificación. Sin embargo, aunque la precalificada como poco demandante se muestra como tal, sus alumnos tienen opiniones diversas: en ambos grupos fluctúa la valoración respecto de la cercanía y de la pertinencia de las ayudas que da en el proceso de aprendizaje. De este modo cosecha amores y rechazos, que se perfilan similares a algunos experimentados por ella misma en su historia como estudiante. La historia de vida recogida en las entrevistas, tanto de profesores como de alumnos, ya empieza a mostrar la relevancia de las ex-

periencias previas en la configuración de cada actual clima motivacional de clase.

Mientras continúa el proceso, el norte sigue siendo la intervención.

Es tradicional la distinción entre el dicho y el hecho, entre la creencia y la acción o el comportamiento. Los estudios realizados utilizando cuestionarios demuestran que las respuestas de los sujetos varían dependiendo si se le pregunta por creencias o hechos que supuestamente pueden realizar. No hay una coincidencia. Los trabajos que relacionan los datos sobre creencias del desempeño de los docentes con lo que estos hacen en el aula, muestran divergencias. Ya hemos planteado que a través de la convergencia metodológica podemos multiplicar datos y matices, para relacionar lo que se dice y lo que se hace y así lograr mejores comprensiones de cada contexto.

Pero tras las aspiraciones de comprensión están los planteamientos de cambio, la consabida necesidad de propuestas de intervención. Hay autores que sostienen la necesidad de cambiar las creencias implícitas de los profesores, ya que éstas son las que rigen de modo subyacente sus prácticas. Otros defienden que lo que mejor garantiza el cambio no son las modificaciones en las creencias, sino las sucesivas incorporaciones de acciones o actividades que al final pueden llevar a esos cambios de actitudes. A todo lo anterior nosotros agregamos el problema de las creencias -y la consecuente actuación- del asesor pedagógico, aquél que se supone es el agente de cambio respecto del profesor. El planteamiento del clima motivacional de clase como interacción de meteoros, ya lo hemos dicho, involucra también a otros que aparentemente no tienen que ver con esas interacciones de cada clase, pero que las pueden acabar orientando y guiando.

Dichos y hechos, creencias y acciones, todo ello se pone en juego no sólo en lo que muestran los sujetos de la muestra, sino en lo que pocas veces miramos de nosotros mismos, los investiga-

dores, en tanto observadores e interventores respecto de prácticas de terceros.

Respecto de los medios para la recogida de datos, dijimos al hablar de la entrevista que la asumimos como construcción conjunta. El caso es que al fin y al cabo todos los medios, todas las técnicas, son construcciones conjuntas. Por poner un ejemplo, es obvio que un cuestionario como construcción histórica está situado en un contexto con sus antecedentes (la sucesión de instrumentos similares que le son antecedentes próximos) y en un momento de investigación. Pero cada cuestionario en sí mismo es construcción conjunta en el sentido de que hay alguien que escribe unos ítems que recorta como significativos y se los presenta a una persona –sí, a toda una muestra de sujetos, pero cada uno lo responde en tanto persona-. Hay un investigador que le presenta a alguien algo así como un menú, y le pide su opinión respecto de los platos tal como aparecen en el menú. Quien lee el menú responderá, por lo tanto, por lo que tiene a la vista, y según lo tiene a la vista –es decir, también bajo las expresiones escogidas por el autor del cuestionario-. Sin quitar valor a los consabidos resguardos metodológicos que aseguran que un cuestionario sirve para lo que dice servir, conviene no olvidar su aspecto de menú cerrado. Si el menú no ofrece mariscos, ¿cómo saber si algún encuestado los habría elegido? ¿Cómo saber, además, por qué los habría elegido o desechado? Esas son las particularidades que ofrece matizar una entrevista en profundidad. La peculiaridad que aparece en la historia de alguien que hubiese elegido mariscos en el cuestionario –pero no se nos ocurrió ofrecerle- puede mostrarnos algo más allá de los mariscos en sí mismos: puede mostrarnos aspectos de esos contextos interiorizados y de esos otros contextos actuales que singularizan y dan sentido a la actuación concreta de ese profesor con ese grupo, en esa clase. Esto es precisamente lo que estamos empezando a encontrar en la convergencia del 4CMC con las entrevistas en profundidad.

De igual modo, esos posibles contrastes entre lo que se dice y lo que se hace también están implicados en las intervenciones pensadas en pos de mejorar la actuación del profesor. Tanto el profesor como el asesor pueden evidenciar distancia

entre lo que dicen y lo que hacen, o entre lo que dicen que creen y lo que dicen que hacen. Posiblemente ese postulado que referíamos más arriba, respecto de que las creencias se cambian a través de cambios de conducta, pueda ser el mejor modo de entender el cambio posible. Sin embargo, no pensamos en cambios de conducta dirigidos por un guía externo que proponga un listado de nuevas conductas que a la larga configurarían un nuevo profesor. Tampoco al modo de ciertos estilos de intervenciones que proponen un mecanismo que emule el pasaje de habla externa a un habla sustrante que copie el mensaje del entrenador, podría significar –por su parecido formal con el natural proceso de emergencia del habla privada, tan estudiado en niños y adultos- un proceso de interiorización de algo. Pensamos que una interiorización se produce cuando hay cierta identificación con el otro, y que se interioriza el paquete completo, lo que el otro dice en combinación con lo que hace. Si ponemos esto en términos de los cuatro perfiles implicados en los cuatro climas de Mc Lean, un asesor de perfil autoritario no puede promover un cambio de actuación de un profesor visto como poco demandante y “transformarlo” en un profesor que genere un clima de progresiva autonomía. El asesor actuará como lo que es, y generará un clima consecuente con ello, tanto en su relación directa con el profesor como en aquello que resulte de sus intervenciones indirectas o directas en la clase. Desde luego, no pensamos que necesariamente provocará, así como en relación de causa-consecuencia, un clima autoritario en esa clase. Pero sin duda no puede generar algo desde lo que él mismo no es.

Antes que pensar en intervenciones sobre diversos climas motivacionales de clase conviene que nos pongamos en la tarea de pensar en el mejor modo de comprender. Defendemos la idea de que la convergencia metodológica –como la que hemos planteado al elegir el cuestionario, la observación de clases y la entrevista en profundidad- es un camino que nos permitirá encontrarnos con más y variadas aristas de esos climas que queremos comprender.

Por lo pronto, el mapa está puesto sobre la mesa. Y ya hemos iniciado el viaje.

Referencias

- Ames, C. Achievement goals and the classroom motivational climate. En D.H. Schunk & J.L. Meece (Eds.), *Students perceptions in the classroom* (pp. 327-348). New York, EEUU: Lawrence Erlbaum.
- Alonso Tapia, J. (1992) *Motivar en la adolescencia: teoría, evaluación e intervención*. Cantoblanco, Madrid, España: Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid.
- Alonso Tapia, J. & Pardo, A. (2006) Assessment of learning environment motivational quality from the point of view of secondary and high learners. *Learning and Instruction*, 16, 295-309.
- Alonso Tapia, J. & Fernández Heredia, B. (2008) Development and initial validation of the Classroom Motivational Climate Questionnaire (CMCQ). *Psicothema*, 20(4), 883-889.
- Alonso Tapia, J. & Huertas, J. A. (2012). El clima motivacional del aula, la visión de los profesores y los estudiantes. Comunicación presentada en el VII Simposio de la Asociación de Motivación y Emoción. Cadiz, España.
- Dweck, C. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.
- Elliff, H. (2010) *Historias de vida docente: una mirada émica a la motivación del profesorado*. Tesis de maestría. Disponible en <http://hdl.handle.net/10469/2292>.
- Elliff, H. (2012) *Historia de vida de profesores: un estudio de caso acerca de la motivación en el aprendizaje y la enseñanza*. Comunicación presentada en el VII Simposio de la Asociación de Motivación y Emoción. Cadiz, España.
- Elliff, H. & Huertas, J. A. (2014a) Clima motivacional de clase. Entre la variedad de climas y los diversos aprendizajes que se propician en ellos. Comunicación presentada en el VIII Simposio de la Asociación de Motivación y Emoción. Granada, España.
- Elliff, H. & Huertas, J. A. (2014b). Clima motivacional de clase. Doble estudio de caso sobre la convergencia de factores –actuales e históricos- que inciden en su configuración. Comunicación presentada en las XIV Jornadas Internacionales de Psicología Educacional. Tucumán, Argentina.
- Huertas, J. A. & Montero, I. (2002). *La intervención motivacional en el aula*. Madrid, España: Santillana.
- Huertas, J. A., Ardura, A. & Nieto, C. (2008) *Cómo estudiar el papel que el desempeño docente y las formas de comunicación juegan en el clima motivacional del aula*. Sugerencias para un trabajo empírico. *Educacao*, 31(064), 9-16.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. (1983). Social interdependence and perceived academic and personal support in the classroom. *Journal of Social Psychology*, 120, 77-82.
- León, O. G. & Montero, I. (2003). *Métodos de investigación en Psicología y Educación* (3ª ed.). Madrid, España: McGraw-Hill.
- Lewin, K., Lippitt, R. & White, R. K. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created social climates. *Journal of Social Psychology*, 10, 271-299.
- McLean, A. (2003) *The motivated school*. London, Inglaterra: SAGE.
- Montero, I. & León, O. (2007) "A guide for naming research studies in Psychology", *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 847-862.
- Patrick, H., Kaplan, A. & Ryan, A. M. (2011) *Positive Classroom Motivational Environments: Convergence Between Mastery Goal Structure and Classroom Social Climate*. *Journal of Educational Psychology*, 103, 367-382.
- Self-Brown, S. R. & Mathews, S. (2003) Effects of Classroom Structure on Student Achievement Goal Orientation. *Journal of Educational Research*, 97(2), 106-111.
- Stake, R. (1998) *Investigación con estudio de casos*. Madrid, España: Morata. (Trabajo original de 1995)
- Walberg, H. J. & Anderson, G. J. (1968). Classroom climate and individual learning. *Journal of Educational Psychology*, 59, 414-419.
- Weiner, B. (2005). Motivation from an attributional perspective and the social

psychology of perceived competence. En A. Elliott & C.S. Dweck (Eds.), Handbook of motivation and competence (pp. 73-84). New York, EEUU: Guilford Press.

Weiner, B. (2008). Atributions theorists have hearts and minds, and perhaps souls as well. En I. Etxebarria, A. Aritzeta, E. Barberá, M. Chóliz, M. P. Jiménez, F. Martínez-Sánchez, P. M. Mateos & D. Páez (comps.), Emoción y motivación. Contribuciones actuales (pp. 11-29). San Sebastián, España: Asociación de Motivación y Emoción.

Recensión bibliográfica

Eigen, M. (2014). *Faith (Fe)*. Londres, Inglaterra: Karnac Books

Comentado por Nicolás Obiglio *

Encontramos dos clases de autores: aquellos que nos iluminan, y aquellos que nos seducen. Eigen pertenece a estos últimos. Su voz clara e íntima nos invita a saborear su experiencia. Nos presenta una perspectiva fresca y densa.

Michael Eigen es un eminente psicoterapeuta y psicoanalista que continúa ejerciendo actualmente (con 79 años) en Manhattan, New York. Ha sido editor de la *Psychoanalytic Review* y director de la *National Psychological Association for Psychoanalysis*, donde hoy continúa enseñando y supervisando.

También es profesor del *New York Postdoctoral Program in Psychotherapy and Psychoanalysis*. Ha mantenido contacto con grandes figuras dentro del psicoanálisis, como D. Winnicott, A. Green y especialmente W. Bion, de cuyas obras hace 40 años que da seminarios.

Faith es su veinticuatroavo libro. Llamativamente ninguno ha sido traducido al español. En él Eigen se pregunta ¿Qué es la fe?, e inmediatamente dice no poder responder esta pregunta, e invita a reflexionar: ¿Será un sentimiento? ¿Un sentido? ¿Un modo de conocer, o de experimentar? ¿Una condición atmosférica del ser psíquico que sostiene el trabajo de otras capacidades? ¿Premonición? ¿Intimación?

Distingue fe de creencia, destacando numerosas dimensiones de la fe. Imagina la fe como un vacío genérico que puede asumir diversas apariencias, colores, y ser usado por diferentes identidades e ideologías. Se pregunta: ¿Dónde está la fe? ¿Puede verse? ¿Está en las aperturas, en los poros? ¿Dónde no está? ¿Puede morir la fe? ¿Hay condiciones en las que no puede nacer? ¿Dónde se esconde la fe?

* Pontificia Universidad Católica Argentina.

¿Y la fe en sesión? ¿La fe en el trabajo analítico? Muchas sesiones son crisis de fe, ¿la vida vale la pena ser vivida? ¿Cómo? ¿Con qué cualidad? ¿La fe psicoanalítica incluye la fe en la terapia? ¿Uno necesita fe en la terapia para estar en terapia y sacar provecho de ella? ¿O la fe es algo que se gana con el trabajo duro que implica una terapia?

Se dice: “Ama a Dios con todo tu ser”, ¿puede ser esto lo más cerca que podemos estar de decir lo que la fe es?

Estos son los interrogantes que marcan el sendero de la reflexión de Eigen. Destaca que uno desarrolla la fe al experimentar aperturas del self y al experimentar la posibilidad. Se apoya en Bion, quien llama fe a la actitud psicoanalítica, amplificando el concepto freudiano de atención flotante como una práctica sin memoria, sin expectativa, sin comprensión y sin deseo. Siguiendo a Bion, también asemeja la fe al crecimiento de la intuición, una capacidad abierta para registrar impactos emocionales, que ayuda a digerir la experiencia. Y asemeja intuición con atención. Mientras más atención se presta a un campo de experiencia, mas es lo que se ve, mas es lo que crece. Más vistazos a la realidad psíquica, mas es la realidad psíquica que hay por avistar. La fe sería soporte de la atención. Así es como el libro explora las oscilaciones y movimientos de la fe, como los vaivenes de la vida y el vivir.

El libro está compuesto por 10 capítulos y un epílogo sobre el trabajo de la fe. El capítulo 1, “¿Puede la bondad sobrevivir la vida?”, es una conferencia dictada para el First World Humanities Forum en 2011. Comienza disertando sobre la experiencia de belleza y sorpresa frente a la naturaleza, los estados de vacío y de plenitud erótica, como momentos que conllevan implícitamente fe en la bondad de la vida. Luego se pregunta por los movimientos destructivos de la humanidad y se muestra preocupado por la necesidad de que lleguemos a hacer algo con ellos antes de que sea tarde.

En el capítulo 2, “Momentos que cuentan”, sumamente autobiográfico, relata sus encuentros con diferentes autores y personas que

lo influyeron profundamente a la hora de reflexionar en torno a la fe: Thomas Merton, Paul Tillich, D. W. Winnicott y W. Bion.

En los capítulos 3 y 4, explora ciertas contribuciones de Winnicott. Dice que leer a Winnicott y haberlo conocido cambió su vida. Retoma conceptos como “el uso del objeto”, la “soledad” y la “locura”, y analiza cómo sus aportes podrían estar relacionados implícitamente con la fe. Habla de una chispa vital que necesita y busca nutrirse, que tiene todo que ver con la creatividad y la fe, y cómo esta vida creativa interacciona con la destructividad. Eigen adjunta una carta que Clare Winnicott le envía a raíz de la publicación de un artículo suyo sobre “el área de la fe” en 1981.

El capítulo 5, “¿Qué es la Maldad?”, no aporta respuestas pero toma esta pregunta sobre la realidad de la maldad y la analiza en sus múltiples direcciones, la abre, la da vuelta, interactuando con la experiencia del dolor, de la destrucción, del horror, de la creatividad y la resiliencia. Trae un caso clínico para ilustrar este movimiento, y luego relaciona lo recorrido con la fe y su posible voz en el asunto.

El capítulo 6, “Las rayas del tigre y las voces de los estudiantes”, trata sobre la experiencia de estudiar y enseñar los desarrollos de Bion. Comenta que el haberse encontrado personalmente con él y haberlo enseñado en seminarios a lo largo de 40 años hace que esta experiencia sea muy rica y creativa. A lo largo del texto se exploran diversas variaciones de la fe.

En el capítulo 7, “Variantes de la participación mística”, Eigen analiza la participación cotidiana en estados elevados, como puede ser lo que se da en la mirada profunda entre dos enamorados.

El capítulo 8, “Nadie puede salvarte del trabajo que debes hacer en ti mismo”, es una entrevista que trata sobre el interés de Eigen en el Catolicismo, y sus encuentros con diferentes figuras espirituales como Rabbi Kellner, Rabbi Menachem Schneerson, Allen Ginsberg, Muktananda, Chongyam Trungpa. A su vez, vuelve a comentar sus encuentros con Winnicott y Bion. Eigen hace continuamente hincapié en una espiritualidad encarnada, forjada en los encuentros íntimos con el

sufrimiento humano.

El capítulo 9, “Saltando dentro”, es también una entrevista que versa en principio sobre los comienzos de la práctica clínica de Eigen. Luego profundiza en un caso clínico trayendo de relieve la complejidad multi-dimensional de toda persona y cómo se trabaja siempre con ella en un tratamiento. Finalmente la reflexión se vuelca nuevamente sobre el lugar de las tendencias psicopáticas hoy y sus movimientos.

Llegando al capítulo 10, “El futuro como lo presente no sabido”, Eigen reflexiona sobre el tiempo en el trabajo clínico, y cómo influye el futuro presente-ausente en el devenir de un trata-

miento.

A los 10 capítulos les sigue un epílogo sobre “el trabajo de la fe”, donde se retoman conceptos del capítulo 6 y las teorizaciones de la fe desde la perspectiva de Bion. Eigen dice que la fe como actitud analítica se encuentra con realidades catastróficas y abre caminos de crecimiento.

Escritos como éste invitan a repensar ciertos elementos, a veces cotidianos, y a veces ya perdidos como es la fe, que pueden resultar muy ricos para los agentes de salud a la hora de enfrentar los desafíos que amenazan a la vida humana en la actualidad de nuestro país, como son las tendencias psicopáticas y la destrucción que siembran.

Entrevista a Michael Eigen – El hálito de la Fe.

por Nicolás Obiglio *

El Dr. Michael Eigen es psicoterapeuta, senior member y analista didáctico de la National Psychological Association for Psychoanalysis. Ha publicado más de una veintena de libros. Es reconocido mundialmente por su voz innovadora, a la vez trascendente y encarnada, profundamente comprometida con las problemáticas actuales.

Con 79 años, es profesor en el programa de posdoctorado de psicoterapia y psicoanálisis de la universidad de Nueva York. Supervisa y ejerce la clínica en un pequeño consultorio frente al Central Park, donde a su vez dicta seminarios sobre Bion, Winnicott y Lacan hace más de 35 años. Ha sido editor del *Psychoanalytic Review* y ha desempeñado cargos en diversas instituciones.

Su última publicación, *Faith*, es una refinada amalgama entre la experiencia y la novedad, entre lo conceptual y lo poético.

Obiglio: Para comenzar, me gustaría felicitarlo por su publicación de *Faith* (“Fe”). Esperaba en-

contrar un trabajo conceptual, pero en su lugar lo hallé a usted en su escritura y me sentí interpelado. Resultó un impacto estético, como el que genera un rostro.

Ahora bien, en *Faith* se refiere varias veces a su experiencia de estar arribando a sus ochentas. Ha vivido, y la vida sigue alcanzándolo en su novedad. Mi pregunta es: en este momento de su vida, ¿qué le diría a una clase llena de psicoterapeutas recién graduados? ¿Qué consejos y orientaciones?.

Ha escrito sobre su encuentro con D. W. Winnicott:

“El intentaba hallar la mejor forma de transmitirme algo, de hacerme experimentar algo de la forma en que trabajaba. Y más, también algo acerca de la realidad psíquica. Él quería legarme algo que consideraba importante, quería evocar en mí una realidad que era real para él.”

¿Qué realidad intentaría transmitir?
¿Qué intuición querría evocar en próximas gene-

* Pontificia Universidad Católica Argentina.

raciones de terapeutas?

Eigen: Probablemente varias cosas íntimamente relacionadas. La realidad psíquica es real. Uno puede cultivar una actitud interior que permita a la psique hablar. Respirar y hablar. Tenemos papilas gustativas psíquicas. Gustamos y olemos las psiquis unos de los otros, como los perros se huelen entre sí. Tenemos un sentido interno de tacto psíquico: nos tocamos los unos a los otros con actitudes afectivas.

Iría más lejos y diría que existe el hambre psíquico, apetito por dejar hablar a lo psíquico, o al sentir psíquico. Un sentido sentir. Un amor de la psiquis que crece a lo largo de la propia vida, un concebir que nunca se detiene. Una necesidad de hacer espacio para todas las voces, estados, tendencias, de continuar encontrando caminos para estas cosas toda la vida. Intentar esto lo cambia a uno, estimula el propio crecimiento en formas aún desconocidas. Como dice Bion, nuestra vida psíquica es aún embrionaria.

Les diría que el hecho de que estén en esa clase implica que han transitado variadas experiencias, y las han transitado bien. Que probablemente hayan encontrado cosas que valoran, que los ayudan a enriquecer su relación con realidades emocionales, y que tanto las experiencias positivas y negativas han ayudado a encontrar caminos para mediar en las realidades emocionales de los otros.

¡Tanto de aquello con lo que trabajamos es invisible, inefable! Podemos medir la respuesta galvánica de la piel o las imágenes cerebrales asociadas a la angustia. ¿Pero la angustia en sí? Podemos sentirla, pero ¿podemos tocarla o verla? Creamos imágenes para expresarla. La sentimos con un sentido psíquico especial. Un sentido que siente sentimientos. Algunas personas la sienten en la piel. Otras en las entrañas, el corazón, o la garganta. Y para otras esta en todos lados, o en ningún lado, o en el aire, sujetándose a ellas en formas desconocidas desde interiores invisibles. Interiores que no pueden hallarse en ningún lado.

Bion escribe que la realidad fundamental es 'infinito', lo desconocido: la situación para la cual no hay lenguaje (ni siquiera uno pedido pres-

tado al arte o la religión) que pueda estar cerca de describirlo. Dice “El psicoanálisis en sí mismo es solo una raya del pelaje del tigre. En última instancia puede que se encuentre con el tigre – la cosa en sí misma – la O.”

Les diría entonces a aquellos terapeutas, que ellos son aquella raya, aquel Tigre, esta Realidad. No hay fin de lo que van a encontrar, ningún final de esta introducción ilimitada a ustedes mismos y a sus pacientes. Bion decía que el psicoanálisis ayuda a introducir al paciente a sí mismo. Parte de lo que hace a esto posible es la atmósfera de la propia introducción a sí mismo del analista, que no termina nunca. Somos criaturas tan intrincadas, tan apasionantes, tan solas, tan entramadas.

Por último los dejaría con lo que llamo “dichos de fe”. Un tipo especial de fe que Bion asocia a la actitud psicoanalítica, que incluye la apertura a lo desconocido en sesión, y a las realidades emocionales desconocidas que ejercen impactos transformativos:

Sea lo que sea que pase abre la realidad.

Uno nunca se recupera de ser humano.

Si sos tu propio mejor amigo, serás un mejor amigo para otros.

Buscá aquello que te nutre.

Nunca dejes las introducciones.

Encuentra tu propio camino, que solo puede hallarse haciendo y haciendo un poco más.

A menudo tu camino crece cuando no estas mirándolo.

Obiglio: “La realidad psíquica es real”. Es como si tuviéramos que despertarnos al sueño. Dice que tenemos papilas gustativas que nos permiten oler, tocar, gustar otras psiques. Hay un amor por la natividad dentro nuestro, tan vital que podemos sentirlo respirar. Me recuerda al dicho jasídico: “Cada hoja de hierba tiene un ángel que se inclina sobre ella y le suspira: crecé, crecé”.

Teniendo en mente el continuo concebir de la experiencia en cada uno, citó a Bion acerca de que el psicoanálisis es tan solo una raya del Tigre, pero tiende hacia el encuentro con el Tigre en sí mismo. Los científicos suelen decir que cada descubrimiento lleva a miles de preguntas nuevas a explorar. ¿Qué es aquello que aun hoy en día se pregunta

a sí mismo como terapeuta y analista? ¿Qué nuevos horizontes encuentra actualmente, listos para ser abordados?

Eigen: La pregunta pareciera sugerir que he llegado a un punto donde son posibles preguntas nuevas que no se han hecho antes. Pero temas elementales como “¿Qué es el psicoanálisis?” están lejos de ser colmados. Me siento muy en proceso de profundización, de aprendizaje, de tocar experiencias que me tocan. Experimentar aspectos de la vida que nunca antes han llegado a mi puerta me elevan a nuevas dimensiones de la existencia.

Más allá de esto, actualmente una importante frontera clínica tiene que ver con el trabajo con la psicopatía. Estamos, en parte, en la Era de la Psicopatía. Hace años nos enseñaban que no se puede analizar a un mentiroso. Pero la verdad es que todo el mundo miente. Y muchos viven una mentira, y para algunos la vida es una mentira. Si no se puede analizar a un mentiroso, ¿a quién se puede analizar, si es un mentiroso el que analiza? La psicopatía nos ha ayudado a sobrevivir. Pero no somos solo psicopáticos. A su vez tenemos tendencias filiales, empáticas, amorosas. Tenemos tendencias competitivas que pueden ser antagónicas y/o co-nutritivas.

Hemos avanzado en trabajar con personas con las que décadas atrás no podíamos trabajar. Hoy muchos de nosotros trabajamos con 'borders', con los que antes no podíamos. Con suerte, también se continuarán encontrando más y más caminos para trabajar con psicosis. Pero puede que lo más importante en este momento de la historia sea trabajar nuestra dimensión psicopática: tanto económica, espiritual, social o psicológica. Nuestras tendencias psicopáticas amenazan arruinar la vida en el planeta, al no preocuparse por cuidar el suelo, el aire, el agua; o la calidad del aire, agua y tierra psíquica.

Vemos en la vida política como las tendencias psicopáticas manipulan ansiedades psicóticas para triunfar, para salirse con la suya. ¿Cómo trabajaremos hacia un mejor equilibrio entre preocuparnos por el dolor que causamos y afirmar nuestro impulso por existir?

Obiglio: Es aterrador pensar que nuestras tendencias psicopáticas amenazan arruinar la vida en el planeta. Ciertamente necesitamos encontrar la forma de abordarlas, de abordarnos.

Comentó que temáticas elementales como “¿Qué es el psicoanálisis?” están lejos de ser colmadas. En Faith usted escribe que el psicoanálisis tiene un largo camino por recorrer y puede contribuir abundantemente a nuestra capacidad de vivir la vida (por ejemplo, tratando de elaborar la destructividad entre humanos).

Teniendo en cuenta esto imagino un recorrido: en principio, la asociación libre y la atención flotante pueden ser considerados aspectos claves del análisis freudiano, al dar a luz a un espacio único. Bion fue más lejos y hablo de la actitud de ser sin memoria, sin expectativas, sin entendimiento y sin deseo: Fe. Luego usted toma la intuición de Bion acerca de la Fe y la desarrolla novedosamente. ¿Puede, entonces, la Fe ser considerada como el método, o más aun, como el corazón de su práctica clínica? Si terapeutas y analistas han de trabajar con Fe, ¿cómo puede uno 'formarse' en Fe? ¿Podría retratar la Fe o el trabajo de la Fe con alguna metáfora o anécdota?

Eigen: Estas son muy buenas preguntas. Carezco de respuestas definitivas, pero voy a compartirle algunas reflexiones. Con Fe no quiero decir creencia. Las personas desatan guerras por creencias. La Fe es algo más profundo. A menudo su trabajo está implícito, en los poros, en la piel, en los órganos. A menudo se la asocia con el corazón. Una frase de la Biblia la toca: “Amarás al Señor tu Dios con todo tu corazón, con toda tu alma, con todas tus fuerzas”. La idea de todos nosotros en este amor es importante. Es un modelo para traer tanto como se pueda de uno mismo hacia la vida.

Bion provee varios modelos en sus trabajos, variadas imágenes e historias, para distintas situaciones. Uno no sabe qué le va a surgir en un momento, que puede ser útil, inspirador, animante.

Hoy, en una sesión, compartí una sensación que me vino de una madre que pensaba todo de su infante en un momento, y nada en otro. Una madre omnipresente en un momento, y al si-

guiente una ninguna-madre. En un momento el bebé era todo para ella, y luego era nada. El paciente saltó de su silla y dijo “¡eso es!, ¡eso es!”. Se sintió libre de un peso, soltado de una cadena alrededor de su pecho. Sintió que podía seguir adelante, sintió su creatividad filtrándose. Bien, pareciera como que un “pensamiento” hizo el truco. ¿Dónde está la Fe en este pequeño intercambio?

Frecuentemente la Fe obra implícitamente a través de corrientes subterráneas. Sin decir nada explícito sobre la Fe, ¿puedes encontrarla trabajando?

Quisiera compartir un momento en un trabajo de largo plazo con una persona que llamo Harry. Vino a verme tras una de sus internaciones. Con el pasar de los años, pudo prescindir de las hospitalizaciones y la medicación. Pasamos por un montón de cosas juntos. Él era un hombre sensible en el mundo empresarial, propenso a intermitentes rupturas. Escribí sobre Harry en *Feeling Matters*.

Harry sentía que sus palabras mataban a las personas, pero estaba detenido porque no veía a nadie morir cuando hablaba. Sentía que no tenía impacto alguno. Que empezaría a morir, y enterraría a su self emocional.

Aquí va un momento en que nos descongelamos juntos. Estábamos sentados en silencio, escuchando nuestra respiración. Se escuchan ruidos afuera. Mi oficina está en planta baja y da a la calle.

Un niño llora y una madre lo regaña, un chico de delivery ata su bicicleta con unas cadenas a una barra que hay del otro lado de mi ventana. Harry se quiebra en llanto, llora y llora, sollozando profundamente por primera vez y dice: “La madre gritándole al niño fue demasiado. Cuando escuché las cadenas de la bici yo pensé, “está encadenando al niño”. Siento la necesidad de salir afuera y respirar, desencadenar al niño. Quiero darle a esa madre una voz más dulce. Cuando escucho su voz se me detiene la respiración. Mi alma deja de respirar. Mi respiración se contrae alrededor del dolor. Respiro cautelosamente, respiro alrededor del dolor. Alrededor de sonidos como balas, palabras como balas. Mi respiración amortigua los disparos... Ahora mi pecho comienza a relajarse. Mi alma está

en mi pecho, volviendo a mi pecho.”

Yo también me encogí ante el tono metálico y rasposo de la madre. Podía sentir mis entrañas estrechándose, mi alma estrechándose, por todo mi cuerpo. Un latigazo de lengua es una forma de paliza. Una mezcla física y emocional. Cuando Harry y yo nos descongelamos un poco, se me fue involuntariamente la mano al corazón.

Unos momentos más tarde, Harry y yo temíamos que el niño de afuera haya dejado de respirar. Respiramos alrededor del dolor, nos contramos, buscamos formas de sobrevivir, de seguir adelante, de cargar muchas dolorosas cruces a través de nuestro ser. Todo está en un respiro. Puede que de algún modo dejemos de respirar, no respiraremos nunca más. El sentir tiene tanto aliento, como papilas gustativas. Podemos continuar respirando físicamente, de formas restringidas, lo suficiente como para seguir adelante, pero puede estar dañado el aliento emocional y gustativo. ¿Podés imaginar una persona que haya dejado de respirar emocionalmente? He trabajado con personas así, y conozco lugares en mí donde esto es así.

¿Qué está pasando con Harry en este pequeño incidente que comentamos? Es un momento en el que está volviendo a la vida de una nueva forma, un momento en el nacimiento de la experiencia. Estamos juntos resonando ante el sonido, el estremecedor grito, las cadenas metálicas. Los sonidos corren por nuestro cuerpo, dando a luz a imágenes y visiones emocionales, un sentir psíquico. Algo está pasando. Estamos solos juntos, permeables, listos para más.

¿Podés sentir respirando a la Fe?

Obiglio: Muchas gracias Dr. Eigen por compartir su experiencia, sus intuiciones, su generosidad. Ha sido muy enriquecedor y celebro su trabajo.

Eigen: Lo aprecio mucho, ha sido todo un placer.

REVISTA DE PSICOLOGÍA

NORMAS PARA EL ENVÍO Y CRITERIOS DE ACEPTACIÓN DE TRABAJOS

1. Los artículos presentados deberán ser inéditos y no encontrarse en proceso de evaluación en otra revista. Fecha cierre recepción de trabajos: 1º número: 1 de marzo. 2º número: 1 de agosto.
2. Formato:
Debe ajustarse a la normativa APA (American Psychological Association, 2002). *Manual de estilo de publicaciones de la American Psychological Association*. México: Manual Moderno.
Esto incluye: Papel: tamaño A4 (210 x 297 mm.) con una extensión no superior a 35 páginas (incluidas las referencias, figuras y tablas) a doble espacio, impreso por una sola cara con márgenes de 2,5 cm y numeración en la parte superior derecha con la correspondiente cornisa. Tipografía: No se deberán justificar los márgenes ni cortar palabras. Se requerirá el tipo de letra denominado Courier New en tamaño número 12. Referencias y notas: las notas deben ser las menos posibles e ir a pie de página, las referencias (no bibliografía), en formato APA, irán al final de trabajo.
A fin de facilitar la evaluación a ciegas, se solicita el envío de por separado de la portada (con el título del trabajo, el nombre completo del/los autor/es, su afiliación institucional –no más de 2 instituciones–, dirección de correo, teléfono y dirección electrónica) y el cuerpo de artículo (sin datos del autor).
3. Los trabajos podrán presentarse en idioma inglés o castellano y deben incluir resumen (no mayor a 120 palabras) y palabras claves en inglés y castellano, independientemente del idioma elegido para el escrito.
4. Envío y recepción de las propuestas:
Los trabajos podrán ser enviados:
 - a. vía correo epistolar: 1 (una) copia impresa, además de la versión digital en CD a:
Pontificia Universidad Católica Argentina, Facultad de Psicología y Psicopedagogía
Departamento de Psicología, Revista de Psicología
Alicia Moreau de Justo 1500. Edificio San Alberto Magno. Planta Baja (C1107AFD).

b. vía electrónica: dos archivos (en formato .doc), uno con la portada y otro con el cuerpo del artículo a: revistapsicologia@uca.edu.ar

La recepción de las propuestas se confirmará en forma inmediata y en plazo máximo de 60 días se contestará acerca de su evaluación. La misma consta de dos partes: una primera relativa al ajuste de la propuesta al formato requerido y, una segunda, la evaluación propiamente dicha, efectuada a ciegas. Cada trabajo es enviado a dos pares evaluadores. De existir disparidad de criterios se enviará a un tercero. La decisión final recae sobre el Comité Editor. Los trabajos podrán ser aceptados, aceptados con modificaciones o no aceptados. Los manuscritos no serán devueltos a los autores.

5. Publicación y derechos de autor:

El autor principal recibirá un ejemplar de la revista en la que se edita el trabajo. En caso de haber más de un autor al resto no se les enviará el ejemplar.

Al aceptar un trabajo para su publicación los derechos de impresión y de reproducción pertenecen a esta Revista, que no rechazará pedidos de los autores para obtener el permiso de reproducción de sus contribuciones.

Los trabajos deben ajustarse a los criterios generales de ética tanto se trate en la experimentación de laboratorio y/o de campo, como de sus contenidos e implicaciones en el campo de la deontología. La Revista no acepta responsabilidad alguna sobre el contenido de los trabajos publicados, opiniones o proposiciones expresadas por los autores.

Criterios de evaluación

- 1) Cumplimiento de las normas de publicación y estilo de A.P.A.
- 2) Adecuación o pertinencia de la temática.
- 3) Relevancia y/o enfoque de originalidad.
- 4) Actualización en las referencias bibliográficas.
- 5) Vinculación de los antecedentes más relevantes al tema tratado.
- 6) Rigurosidad científica en el desarrollo del artículo.

Tipos de artículos aceptados por la Revista:

- Artículos empíricos o teóricos (estructurados según normas A.P.A.).
- Reseñas o reseñas bibliográficas.

Estructura para las reseñas o reseñas bibliográficas:

Portadilla:

1. Título del libro completo
2. Editorial, lugar y fecha de edición.

3. Indicar si hay traducciones y a qué idiomas (consignar nombre del traductor en ese caso).
4. Cantidad de páginas.
5. Nombre del autor de la reseña y filiación institucional.

Cuerpo: No debe pasar de 5.000 palabras. El objetivo es presentar una visión global de la estructura del libro, su organización, señalando la temática central, las conclusiones a las que arriba. El recurso de amplificar con otros autores que tratan el mismo tema enriquece el trabajo (en este caso incluir la referencia pertinente).

REVISTA DE PSICOLOGÍA

NORMS FOR SUBMITTING AND ACCEPTANCE CRITERIA OF ARTICLES

1. Articles entered for the journal must be unpublished, and must not be under evaluation process for publication by any other journal. Deadline: first volume Marcha 1st; second volume August 1st.
2. The format of the article must comply with APA style (American Psychological Association, 2002).
Paper A4 size (210 x 297 mm). 35 page limit (including figures, tables and bibliography). Double space paragraph format. Printed on one side with 2,5 cm margins. Page number on the upper right corner of the page.
Typography: Courier New size 12. Margins must not be justified and words cannot be cut in half.
References and footnotes: try to use as few possible. Reference with APA style must go at the end of the article.
The cover (including title, the author/s full name/s, journal, institutional affiliation, mail address, phone number and e-mail address) and the article (which must not include the author's information) must be sent separately for the peer evaluation.
3. Articles are accepted in English or Spanish. They must include an abstract of 120 words, and key words, both in English and in Spanish.
4. Article's Submission and Reception.
Articles can be submitted
 - a. vía mail: 1(one) printed copy and digital version in CD
Address: Pontificia Univesidad Católica Argentina, Facultad de Psicología y Educación Departamento de Psicología, Revista de Psicología.
Alicia Moreau de Justo 1500. Edificio San Alberto Magno. Planta Baja (C1107AFD).
 - b. vía e-mail: 2 (two) files (.doc. format). One of them should include the cover and the other the article
E-mail: revistapsicologia@uca.edu.ar

The reception will be confirmed immediately. The evaluation outcome will be informed within 60 days after the reception of the article. The evaluation includes two steps. First the article's format is evaluated. Second the article is assessed by two peers. In case of disagreement the article is sent to a third peer. The Editorial Committee makes the final decision. Articles can be accepted, accepted but requesting some changes, or rejected.

5. Publishing and Copyright:

One number of the journal is sent to the first author of the article. If the article has more than one author, only the first author would receive the volume.

When an article is accepted the journal owns the copy rights. The journal allows upon request the authors, the permission to reproduce their contributions.

The articles must comply with deontological and ethical criteria. The journal is not responsible for the contents, opinions and statements expressed by the authors in their articles.

Evaluation Criteria

- 1) Articles must comply with APA norms of publication.
- 2) Relevance and originality.
- 3) Current and relevant bibliographical references.
- 4) References to previous relevant work on the subject.
- 5) Scientific accuracy.

The journal accepts:

- Empirical or theoretical papers.
- Outline (Bibliographical comments)

Outline (Bibliographical comments structure)

1. Book title.
2. Publisher, publishing date and place.
3. Indicate if the book is translated to other languages. Specify the translator's name and the language of the edition.
4. Amount of pages.
5. Review's author name and institutional affiliation.

The text has a 5000 word limit. It aims at introducing the reader to the book's structure, organization, main topics and conclusions.

ARTÍCULOS

Enfoques de enseñanza presencial y de enseñanza mixta virtual-presencial de profesores universitarios de ambas modalidades
Peña Moreno, José Armando; Rodríguez Nieto, María Concepción;
Padilla Montemayor, Víctor Manuel

Modelización de una prueba de afecto hacia la matemática con la teoría de respuesta al ítem
Abal, Facundo Juan Pablo; Auné, Sofía Esmeralda;
Lozzia, Gabriela Susana; Attorresi, Horacio Félix

Estudio preliminar sobre la relación entre el nivel educativo de la madre y los índices comprensión verbal y velocidad de procesamiento del WISC-IV
Labin, Agustina; Brenlla; María Elena; Taborda, Alejandra

Simpatía y conducta prosocial en niños de 6 y 7 años
Lemos, Viviana

Clima motivacional de clase. En búsqueda de matices
Elliff, Helga; Huertas, Juan Antonio

RECENSIÓN BIBLIOGRÁFICA

EIGEN, M. (2014). *Faith (Fe)*. Londres, Inglaterra: Karnac Books.
Nicolás Obiglio

ENTREVISTA A MICHAEL EIGEN

El hábito de la Fe
por Nicolás Obiglio



Editorial
de la
Universidad
Católica
Argentina