



Universitat Autònoma de Barcelona

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús establertes per la següent llicència Creative Commons:  http://cat.creativecommons.org/?page_id=184

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons:  <http://es.creativecommons.org/blog/licencias/>

WARNING. The access to the contents of this doctoral thesis it is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=en>

CONVERGENCIA ENTRE LA IDENTIDAD DOCENTE Y LA DE ALUMNO COMO MEDIO DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Una propuesta de análisis e intervención

Autor: Andrés Morodo Horrillo

Director: Carles Monereo Font

TESIS DOCTORAL

Septiembre de 2018

PROGRAMA DE DOCTORADO EN PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN



Universitat Autònoma de Barcelona

Departamento de Psicología Básica, Evolutiva y de la Educación.

Agradecimientos

La realización de una tesis doctoral es como realizar un largo viaje: supone toda una aventura en la que no sabes qué te encontraras; hay etapas arduas y otras más suaves; en cada estación ves que tu equipaje es mayor y cuando llegas al anhelado destino, te das cuenta de que la experiencia está en el camino. Y aunque camines solo, no podrías haber llegado tan lejos sin todas aquellas personas que, de una manera u otra, han estado allí.

En primer lugar, quiero dar un agradecimiento muy especial a mi director, el Dr. Carles Monereo, por su generosidad, por sus consejos, por su humor y sobre todo por su confianza. Los aprendizajes que me ha brindado son innumerables y siempre ha sido todo un referente.

En segundo lugar, agradezco emotivamente a los *Xinxetes* y al equipo de *L'eXtra* su amistad, su incondicionalidad, su respeto, su comprensión y su dedicación. Con ellos y ellas todo es más fácil, todo es mejor. Les manifiesto mi más sentida admiración.

En tercer lugar, quiero transmitir mi agradecimiento a todos los compañeros y compañeras de la universidad: de la facultad, de la FAS, del equipo de investigación y del departamento. La profesionalidad, la ilusión y la implicación que aportan al mundo de la educación hacen que no decaiga la esperanza.

En cuarto lugar, quisiera agradecer la participación en esta tesis a todos los alumnos, alumnas, profesores y profesoras, que han colaborado de manera desinteresada.

Por último, agradezco a los miles de autores y autoras, tanto de artículos, libros y otros textos, como de vídeos, canciones y otras obras, que me han estado rodeando durante esta etapa.

A todos ellos y ellas, a la familia y a las demás amistades, gracias por todo.

*A todas aquellas personas
comprometidas por una
educación mejor.*

Índice

INTRODUCCIÓN	10
1-LA IDENTIDAD EN PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN.....	13
EL CONCEPTO DE IDENTIDAD EN EDUCACIÓN.....	15
<i>La aproximación socio-cultural.....</i>	<i>16</i>
<i>La aproximación socio-cognitiva.....</i>	<i>19</i>
LA APROXIMACIÓN DIALÓGICA.....	23
<i>Los cambios en la identidad.....</i>	<i>28</i>
Incidentes críticos como mecanismo de cambio identitario.....	30
CONCLUSIONES.....	31
SÍNTESIS.....	32
2-LA DIVERSIDAD EN EL AULA.....	34
EL CONCEPTO DE DIVERSIDAD EN EL AULA.....	36
LA DIVERSIDAD EN EL APRENDIZAJE	37
IDENTIDAD DE ALUMNO.....	40
CONOCER LA DIVERSIDAD.....	44
CONCLUSIONES.....	45
SÍNTESIS.....	46
3-ESTRATEGIAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD.....	48
ATENDER LA DIVERSIDAD PARA LOGRAR LA INCLUSIÓN	50
<i>Marco institucional y normativo.....</i>	<i>53</i>
<i>Intervención en base a medidas y apoyos.....</i>	<i>54</i>
MEDIDAS A NIVEL DE CENTRO.....	56
<i>Index for inclusion.....</i>	<i>56</i>
<i>La barrera invisible.....</i>	<i>60</i>
MEDIDAS A NIVEL DE AULA.....	62
<i>Diseño Universal.....</i>	<i>62</i>
<i>Metodologías que facilitan la atención a la diversidad.....</i>	<i>67</i>
<i>La personalización del aprendizaje.....</i>	<i>70</i>
LA DIMENSIÓN INTERPERSONAL.....	71
<i>La relación docente-alumno.....</i>	<i>71</i>
<i>Consecuencias de la RDA</i>	<i>73</i>
<i>Mejorar la RDA.....</i>	<i>74</i>
CONCLUSIONES.....	75
SÍNTESIS.....	78
4-MÉTODOS E INSTRUMENTOS PARA EXPLORAR LA IDENTIDAD DE ALUMNO	81
.....	81
MÉTODOS PARA EL ANÁLISIS DE LA IDENTIDAD DIALÓGICA.....	82

LIQ: UN INSTRUMENTO PARA EXPLORAR LA IDENTIDAD DE ALUMNO.....	86
OBJETIVO.....	87
ANÁLISIS BIBLIOGRÁFICO.....	87
CONSTRUCCIÓN DEL LIQ.....	95
<i>Composición</i>	95
A) Concepciones.....	95
A.1. Autoconcepto académico.....	95
A.2. Concepciones sobre el aprendizaje (y sobre ser aprendiz).....	96
A.3. Expectativas y Autoeficacia académica.....	97
A.4. Conocimientos previos y Rendimiento.....	98
B) Estrategias.....	99
B.1. Estrategias de Aprendizaje.....	99
B.2. Autonomía.....	100
B.3. Persistencia.....	101
B.4. Organización y hábitos.....	102
B.5. Preferencia perceptiva.....	103
B.6. Preferencia expresiva.....	104
B.7. Preferencia de agrupación.....	104
B.8. Interacción.....	105
C) Sentimientos.....	106
C.1. Motivación académica.....	106
C.2. Evitación.....	107
C.3. Autoestima.....	107
C.4. Resiliencia.....	108
C.5. Atribución causal.....	108
<i>Estructura</i>	109
<i>Formato</i>	110
CONCLUSIONES.....	112
SÍNTESIS.....	113
5-IDENTIDAD DE ALUMNO. LA PERSPECTIVA DIRECTA DEL ALUMNADO	
ESTUDIO EMPÍRICO.....	115
INTRODUCCIÓN.....	117
OBJETIVO.....	117
MÉTODO.....	117
<i>Participantes</i>	117
<i>Procedimiento</i>	118
ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS.....	118
<i>Análisis de la asociación entre características</i>	119
<i>Análisis de la identidad de alumno</i>	121
<i>Análisis en función del género, el curso y otros factores</i>	125
DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....	127
6-INTERSUBJETIVIDAD ENTRE ALUMNADO Y PROFESORADO.	
ESTUDIO EMPÍRICO.....	131
INTRODUCCIÓN.....	133
OBJETIVO.....	134
MÉTODO.....	135
<i>Participantes</i>	135

<i>Instrumento</i>	137
<i>Procedimiento</i>	137
ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS.....	138
<i>Análisis de la intersubjetividad o grado de acuerdo entre el profesorado y</i> <i>alumnado</i>	138
a. Análisis por características.....	140
b. Análisis por grupos y factores.....	156
DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....	160
7-PAU: PROGRAMA PARA EL APRENDIZAJE UNIVERSAL.....	163
INTRODUCCIÓN.....	165
<i>Principios básicos</i>	165
PROCESO 1. ANÁLISIS DE LA IDENTIDAD DE ALUMNO.....	168
<i>Acción 1: La perspectiva directa del alumnado</i>	168
<i>Acción 2: La meta-perspectiva del docente</i>	169
<i>Acción 3: Analizar conjuntamente los resultados</i>	169
<i>Acción 4: Analizar los resultados individuales</i>	170
PROCESO 2: EMPODERAMIENTO DEL ALUMNADO Y PERSONALIZACIÓN DEL APRENDIZAJE.....	170
2.1. <i>Aprender a aprender</i>	171
Objetivo.....	172
Acción.....	172
2.2. <i>Aplicar un Diseño Universal para el Aprendizaje</i>	172
Objetivo.....	173
Acción.....	173
PROCESO 3. CONVERGENCIA DE POSICIONES Y CONSTRUCCIÓN DE RELACIONES POSITIVAS.....	173
3.1. <i>Implementar metodologías de aprendizaje entre iguales. Relación alumno-</i> <i>alumno</i>	174
Objetivo.....	174
Acción.....	175
3.2. <i>Construir una relación docente-alumnado positiva</i>	175
Objetivo.....	176
Acción.....	176
VALIDACIÓN Y CONCLUSIONES.....	176
SÍNTESIS.....	179
CONSIDERACIONES FINALES.....	182
REFERENCIAS.....	185
ANEXOS.....	210

Introducción

Esta tesis surge de la necesidad. La necesidad de aprender que tienen todos aquellos alumnos y alumnas que no acaban de encajar en la metodología que se les impone. La necesidad de enseñar al mismo tiempo a treinta alumnos y alumnas distintos, que tienen tantos y tantas docentes y que se sienten faltos de recursos y estrategias. Y la necesidad personal de ofrecer respuestas a esa inquietud curiosa para entender mejor el proceso de enseñanza-aprendizaje, y a su vez de generar nuevas preguntas que aviven la curiosidad inquieta por seguir aprendiendo y creciendo tanto personal como profesionalmente.

El contenido que se aborda a lo largo del trabajo abarca diferentes temas recurrentes en Psicología de la Educación y tienen como núcleo la identidad de alumno. Este concepto proviene de la voz inglesa *learner identity*, y se ha optado por traducirlo como alumno y no como aprendiz puesto que la tesis se focaliza en la educación formal o escolar -y más concretamente en la etapa de educación secundaria obligatoria-, así como para distinguirlo de otros constructos relacionados que se desarrollarán más adelante. Tal y como nos apunta el título de la obra, el objetivo consiste en mejorar la atención a la diversidad y el aprendizaje en general mediante un proceso de convergencia entre docente y alumnado, siendo este último no solo el protagonista activo del proceso de aprendizaje, sino también el corresponsable.

Cabe poner de relieve la pretensión de elaborar una tesis práctica, que resulte útil a la comunidad educativa, bajo la convicción de que investigación y práctica son dos dimensiones que necesariamente se deben nutrir mutuamente, y que ninguna de ellas debe andar sin la otra. Por este motivo, se pone énfasis en dos de los productos que se elaboran en la presente tesis: por una parte, se ha construido un instrumento para facilitar el análisis de la identidad de alumno y que facilita la evaluación de la diversidad en el aula, la convergencia de representaciones o la creación de equipos cooperativos; y por la otra, se ha elaborado un programa para facilitar al profesorado la atención a la diversidad y la implementación de una enseñanza más inclusiva.

El documento se estructura en siete capítulos. Los tres primeros desarrollan conceptualmente la identidad, la diversidad y la inclusión respectivamente. En el cuarto capítulo se exponen los resultados de una revisión bibliográfica de la cual deriva el diseño del instrumento mencionado

en el párrafo anterior. Los capítulos cinco y seis aportan dos investigaciones empíricas: la primera de carácter descriptivo en torno a la identidad de alumno y la segunda centrada en la intersubjetividad entre docente y alumnado. Finalmente, el séptimo capítulo propone un programa para mejorar el aprendizaje y la atención a la diversidad en las aulas que sirve al mismo tiempo como síntesis y conclusión general de la tesis, ya que transforma en propuesta práctica todos los aprendizajes construidos a lo largo de este trayecto.

Por último, poniendo en valor la importancia del lenguaje inclusivo y no sexista, cabe alertar que a lo largo del documento se utiliza frecuentemente el masculino como término genérico con el objetivo básico de facilitar la lectura. Por lo tanto, y a modo de ejemplo, cuando se habla de identidad de alumno o de la relación con el docente, se incluye implícitamente a la alumna y a la docente.



Capítulo 1

La identidad en psicología de la educación

*Nadie puede ser esclavo de su identidad:
cuando surge una posibilidad de cambio,
hay que cambiar.*

Elliot Gould

Índice del capítulo

<u>EL CONCEPTO DE IDENTIDAD EN EDUCACIÓN</u>	15
<u>La aproximación socio-cultural</u>	16
<u>La aproximación socio-cognitiva</u>	19
<u>LA APROXIMACIÓN DIALÓGICA</u>	23
<u>Los cambios en la identidad</u>	28
<u>Incidentes críticos como mecanismo de cambio identitario</u>	30
<u>CONCLUSIONES</u>	31
<u>SÍNTESIS</u>	32

El concepto de identidad en educación.

La comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje en educación debe pasar necesariamente por el estudio de la identidad. Cualquier proceso educativo implica la participación de diferentes agentes que únicamente pueden ser entendidos en el marco de una determinada identidad. Aun así, la bibliografía que aborda de manera específica las identidades educativas ha sido más bien escasa hasta la década actual, durante la cual ha proliferado el interés por esta temática. Prueba de ello son los monográficos sobre identidad editados en nuestro país *Identidad y Educación* (Coll y Falsafi, 2010) y *La identidad en psicología de la educación: necesidad, utilidad y límites* (Monereo y Pozo, 2012), en los cuales podemos encontrar sólidas argumentaciones sobre la importancia de comprender la identidad, y de utilizarla como elemento analítico y explicativo de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Una de las razones por la cual el estudio de la identidad es crucial para la educación es por su función mediadora. Coll y Falsafi escriben “*Si el aprendizaje es un recurso para la supervivencia individual y social, es sorprendente que la identidad que actúa de mediadora no sea privilegiada con mayor atención. Argumentamos que la identidad de aprendiz es el principal mediador de la participación en situaciones de aprendizaje y como tal merece la atención especial de los responsables políticos y los profesionales.*” (p. 229). Más adelante argumentan también que la identidad de aprendiz es esencial para la construcción de otras identidades. Otra función de la identidad que cabe destacar es la de controlar y vehicular los dualismos cognitivos. En esta línea, Monereo y Pozo sitúan la identidad “*en el centro de las transacciones entre lo inter y lo intra-subjetivo, entre lo público y lo privado, entre el discurso, la acción y la emoción. La identidad constituye pues una unidad de análisis y de intervención privilegiada.*” (p. 12).

En el resto de Europa (y también fuera del continente) es asimismo evidente este creciente interés por el uso de la identidad como concepto clave en el proceso de aprendizaje. La estrecha relación entre aprendizaje e identidad ha sido defendida desde hace décadas (Gee, 2000; Lave y Wenger, 1991; Wenger, 1998); sin embargo, la emergencia de la *Dialogical Self Theory* -a partir de ahora DST- (Hermans, 2001a; Hermans y Gieser, 2011) supone un punto de inflexión en el constructo de la identidad. Esta influyente teoría ha recibido una gran aceptación entre la comunidad científica y ha generado una proliferación de estudios, tanto teóricos como empíricos, que convierten el concepto de identidad en un elemento clave en la bibliografía especializada, consolidándola como un foco de análisis primordial en la psicología educativa. Aun así, como es habitual en las ciencias sociales,

encontramos notables diferencias entre la conceptualización que realizan autores diversos.

En las siguientes páginas se exponen brevemente, y de manera comparada, diferentes aproximaciones que podemos categorizar como constructivistas. En concreto, se presentará en primer término la visión socio-cultural, cuyo marco teórico ha sido utilizado en nuestro país, entre otros, por César Coll y Leili Falsafi para el estudio de la identidad del aprendiz. Seguidamente se hará referencia a un acercamiento socio-cognitivista, que aporta una visión multi-representacional de la identidad, a partir de las aportaciones de Carles Monereo, Antoni Badia y Juan Ignacio Pozo, entre otros, con sus aproximaciones a la identidad docente o profesional. Finalmente, se concluirá con la visión dialógica de Hubert J. M. Hermans. Es en ésta última en la que se sustenta primordialmente el marco teórico de la presente tesis, sin dejar de incorporar los elementos que pueden adoptarse de los anteriores enfoques que, lejos de ser excluyentes, pueden considerarse complementarios. El capítulo se acompaña con mapas conceptuales que recogen de manera esquemática las principales aportaciones de cada aproximación, y que le pueden resultar útiles al lector o la lectora para la consulta y la comparación de los diferentes conceptos utilizados.

La aproximación socio-cultural

Leili Falsafi en su tesis doctoral *Learner Identity. A sociocultural approach to how people recognize and construct themselves as learners* (2010), así como en varios de los artículos co-escritos, relacionados con la temática (Coll y Falsafi, 2010; Falsafi y Coll, 2011) ofrece una propuesta teórica sobre la construcción de la identidad de aprendiz inspirada, entre otros, por el pensamiento Bakhtiniano y las teorías del constructivismo cultural de Vygotsky, Leontiev, Wertsch y Lave y Wenger, así como las aportaciones de Gee (2000) al concepto de identidad y su uso en la investigación educativa.

Bajo esta aproximación, los autores afirman que el aprendiz construye una identidad cultural y comunitaria constituida por dos modalidades: una de naturaleza narrativa denominada Identidad de Aprendiz (*Learner Identity* o LI) y otra de naturaleza experiencial reconocida como Identidad de Proceso (*Learner Identity Process* o LIP).

La LI es una modalidad de carácter trans-contextual y trans-situacional, es decir, es fruto de la participación en múltiples y diversas actividades de aprendizaje y se manifiesta en periodos temporales relativamente largos y en diferentes contextos y momentos. La LI se construye mediante el discurso narrativo pudiendo conectar pasado

(experiencias de aprendizaje anteriores), presente (el reconocimiento de uno mismo como aprendiz en el contexto actual) y futuro (experiencias de aprendizaje imaginadas). Este conjunto de narrativas son básicamente representaciones propias, de nuestras experiencias de aprendizaje situadas en diferentes contextos y momentos, que conforman el conjunto de significados que tenemos sobre nosotros mismos como aprendices. El análisis de la LI pasaría por identificar los “*cronotopos*” de las experiencias de aprendizaje. Este concepto adoptado de Bakhtin es definido como “*la intersección que en ellas –las experiencias de aprendizaje– se produce de un momento temporal, de un contexto espacial y de un juicio de valor.*” (Falsafi y Coll, 2011, p. 95).

La segunda modalidad, la LIP, es el resultado de la activación de la LI ante situaciones y contextos específicos; es decir, tiene un carácter situacional y contextualizado, pues está vinculada a actividades de aprendizaje concretas y, por lo tanto, se manifiesta en periodos temporales relativamente cortos. Su construcción se produce mediante el discurso en acción, en procesos de co-reconocimiento mediante los cuales el aprendiz –quien es reconocido– se apropia de las percepciones que sobre él elaboran los otros –quienes reconocen–. De este modo, mientras el diálogo es el elemento que construye y mantiene la LI, el reconocimiento constituye el objeto de la actividad de enseñanza-aprendizaje. El estudio de esta modalidad implicaría analizar los actos de reconocimiento en sus dimensiones contextual y temporal, esto es, en qué momento y lugar de la actividad discursiva se producen dichos procesos de co-reconocimiento, siempre en base a la modalidad trans-contextual (LI).

Ambas modalidades, relacionadas de manera inter-dependiente, entrarían en diálogo –entendido desde el concepto bakhtiniano de dialogismo– principalmente cuando el sujeto se encuentra en contextos nuevos y complejos, produciéndose así una negociación de la identidad. Durante esta negociación o reconstrucción no se produciría necesariamente un cambio identitario; podría simplemente generarse un fortalecimiento de los significados ya construidos.

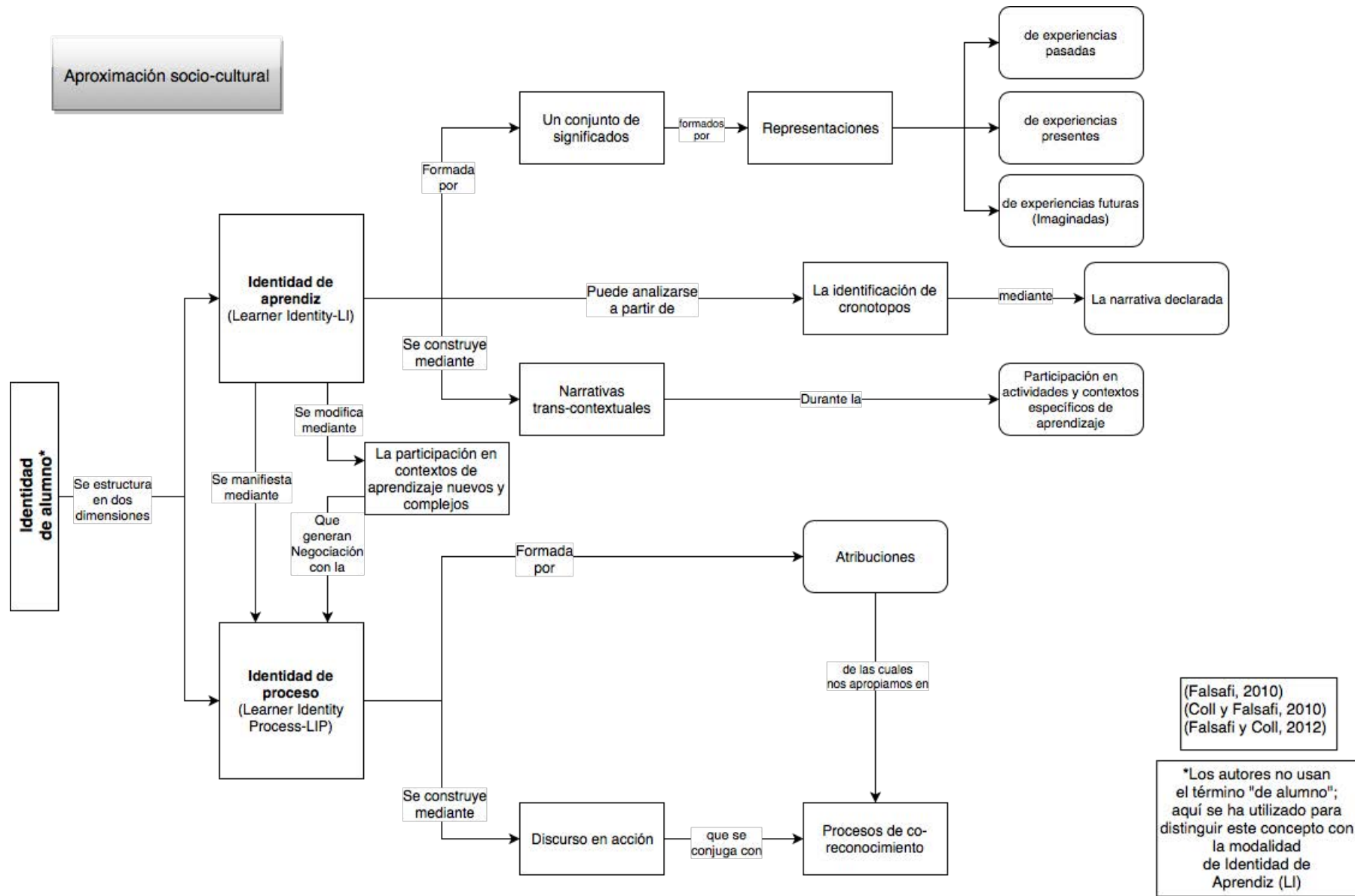


Figura 1: La aproximación socio-cultural a la Identidad de Aprendiz

La aproximación socio-cognitiva

Desde el constructivismo socio-cognitivo, autores como Carles Monereo, Antoni Badia o Juan Ignacio Pozo, entre otros, han aportado al concepto de identidad una aproximación multi-representacional que cabe poner de relieve. Sus estudios se han centrado principalmente en la identidad docente, a diferencia de los correspondientes a los autores presentados en el apartado anterior, focalizados en la identidad de aprendiz.

Bajo esta concepción, tal y como sucede en la aproximación socio-cultural, la identidad también se divide en dos dimensiones complementarias. Por una parte, se identifica la *identidad del profesor* (o identidad profesional), de naturaleza estable y permanente, cuya utilidad es ofrecer una estructura de continuidad; y por otra parte el *self del profesor* (o identidad en acción), de naturaleza experiencial y una utilidad funcional y práctica.

Se define la identidad del profesor como el conjunto de representaciones relacionadas con su actividad profesional, delimitadas en su contenido y relativamente estables en el tiempo, que un docente tiene de sí mismo (Álvarez y Badia, 2012; Beijaard, Meijer y Verloop, 2000). Esta identidad puede ser declarada o narrada y es la que permite al docente mantener la consistencia en los diferentes momentos y espacios. Las representaciones que conforman la identidad del profesor se concretan en tres bloques o componentes, los cuales deben considerarse de manera interrelacionada:

El primer bloque hace referencia a los roles profesionales que pueden ejercer. Generalmente se distinguen cinco posibles roles profesionales: el primero y más evidente es el rol de docente y/o tutor; el segundo es el de especialista en un área concreta; en tercer lugar, podemos encontrar el rol relacionado con el desempeño de una actividad profesional externa; también se podría desarrollar el rol de gestor, asumiendo cargos o responsabilidades típicas de la institución educativa y, por último, se indica el rol de investigador, muy habitual en la etapa universitaria. Cada profesor puede identificarse en mayor grado con uno o varios de estos roles.

El segundo bloque de representaciones se dirige a los procesos instruccionales, es decir, las concepciones para ejercer la profesión, determinadas por las teorías implícitas del docente. A partir de varias investigaciones (Martín y otros, 2012; Pozo y otros, 2006), se han distinguido tres teorías implícitas: directa, interpretativa y constructiva. La teoría directa se caracteriza por suponer una realidad objetiva que el alumnado debe saber reproducir o explicar de manera fidedigna y literal. La teoría

interpretativa también acepta esa realidad que debe ser aprendida de manera objetiva, pero entiende que el alumno debe ser activo en el proceso de construcción personal de ese conocimiento, por lo que el aprendiz estaría interpretando la realidad. Por último, la teoría constructiva se distingue de las anteriores asumiendo la existencia de diferentes realidades y, por consiguiente, aceptando que el conocimiento es situado y contextualizado. De este modo, el alumno construiría un conocimiento personal de una realidad relativa. Según los autores citados, un profesor podría tener concepciones y estrategias de una o varias teorías implícitas al mismo tiempo.

El tercer y último de los bloques está compuesto por los sentimientos y emociones asociados a la práctica docente. En definitiva, se trata de aquello que el docente interpreta como positivo (agradable, satisfactorio, reconfortante...) o negativo (frustrante, estresante, desagradable...) en su ejercicio profesional. Badia, Meneses y Monereo (2014) proponen, a partir de los resultados obtenidos por un estudio exploratorio, tres bloques diferentes que agruparían los diferentes sentimientos de los docentes: emociones relacionadas con la motivación por la enseñanza, emociones relacionadas con la evaluación de uno mismo como profesor y emociones relacionadas con el desempeño de la docencia.

Tal y como se ha indicado, la identidad del profesor se manifiesta en los diferentes contextos y situaciones a partir de diferentes *self*, los cuales configuran la dimensión práctica o situada de la identidad. Ambas dimensiones son complementarias y forman parte de un todo, puesto que los diferentes *self* que pueden ser activados en cada actividad están determinados por la identidad del profesor, si bien cabe destacar que aquello que realmente *hace* un docente (*self*) puede ser diferente a las auto-atribuciones y auto-representaciones que el mismo docente *dice* sobre sí mismo (identidad). De este modo, los *self* hacen referencia a la práctica real en las diferentes situaciones de enseñanza y aprendizaje en las que el docente participa. Los autores defienden que cada uno de los *self* puede ser activado al menos en tres momentos: el *self* planificado, el *self* en acción y el *self* actuado. Un docente será competente cuando sea capaz de activar estratégicamente el *self* óptimo en cada momento y situación. Para ello, se destaca la importancia de tomar consciencia de los propios *self* en estas tres coyunturas.

El *self* planificado hace referencia al momento anterior a la situación educativa o actividad de enseñanza y aprendizaje. Corresponde a la fase de planificación, en la cual el docente se proyecta en ese futuro más o menos cercano teniendo en consideración los objetivos y las condiciones de la

actividad y tomando decisiones en consonancia a su rol profesional, sus estrategias y sus sentimientos (identidad profesional).

El *self* en acción se relaciona con el *durante* de la actividad, el momento presente. Esta fase está vinculada a los procesos de autorregulación de la propia actuación, durante la cual el docente, por lo menos el docente estratégico y competente, se va ajustando a las demandas cambiantes del contexto (por ejemplo, la respuesta o actitud que esté mostrando el alumnado) teniendo en cuenta aquello que había programado (*self* planificado). En cualquier caso, por su naturaleza dinámica, el *self* en acción puede resultar imprevisible y romper la coherencia que debería mantener con el *self* planificado y con la identidad del profesor.

Por último, el *self* actuado se dirige al momento pasado, a la actividad realizada. Corresponde a la fase de auto-evaluación en que el docente valora su actuación (*self* planificado y *self* en acción), así como la relación de ambos con su identidad de profesor. Por ello, el *self* actuado adquiere un valor significativo para los procesos reflexivos y meta-cognitivos que pueden dirigir al docente a un cambio en sus futuras actuaciones y, por tanto, a un desarrollo más estratégico y competencial, aunque no por ello comportarían un cambio identitario (Badia y Monereo, 2004).

La concepción multi-representacional de la identidad expuesta en los párrafos anteriores postula la existencia de un contexto intra-mental donde entrarían en diálogo los diferentes *selfs*. En este contexto cognitivo se produciría la evocación de uno u otro *self* en función de diferentes variables como podrían ser: la identidad del profesor, las características del contexto y de la actividad o la “evocabilidad” de cada *self* (que dependería del grado en que dicho *self* ha resultado efectivo en otras situaciones). En la misma línea, también podrían emerger nuevos *self* (o la modificación de los existentes) si se generaran situaciones de conflicto que desestabilicen el *self* en acción. Estas situaciones de desequilibrio son denominadas Incidentes Críticos (Tripp, 1993), concepto que se desarrollará más adelante.

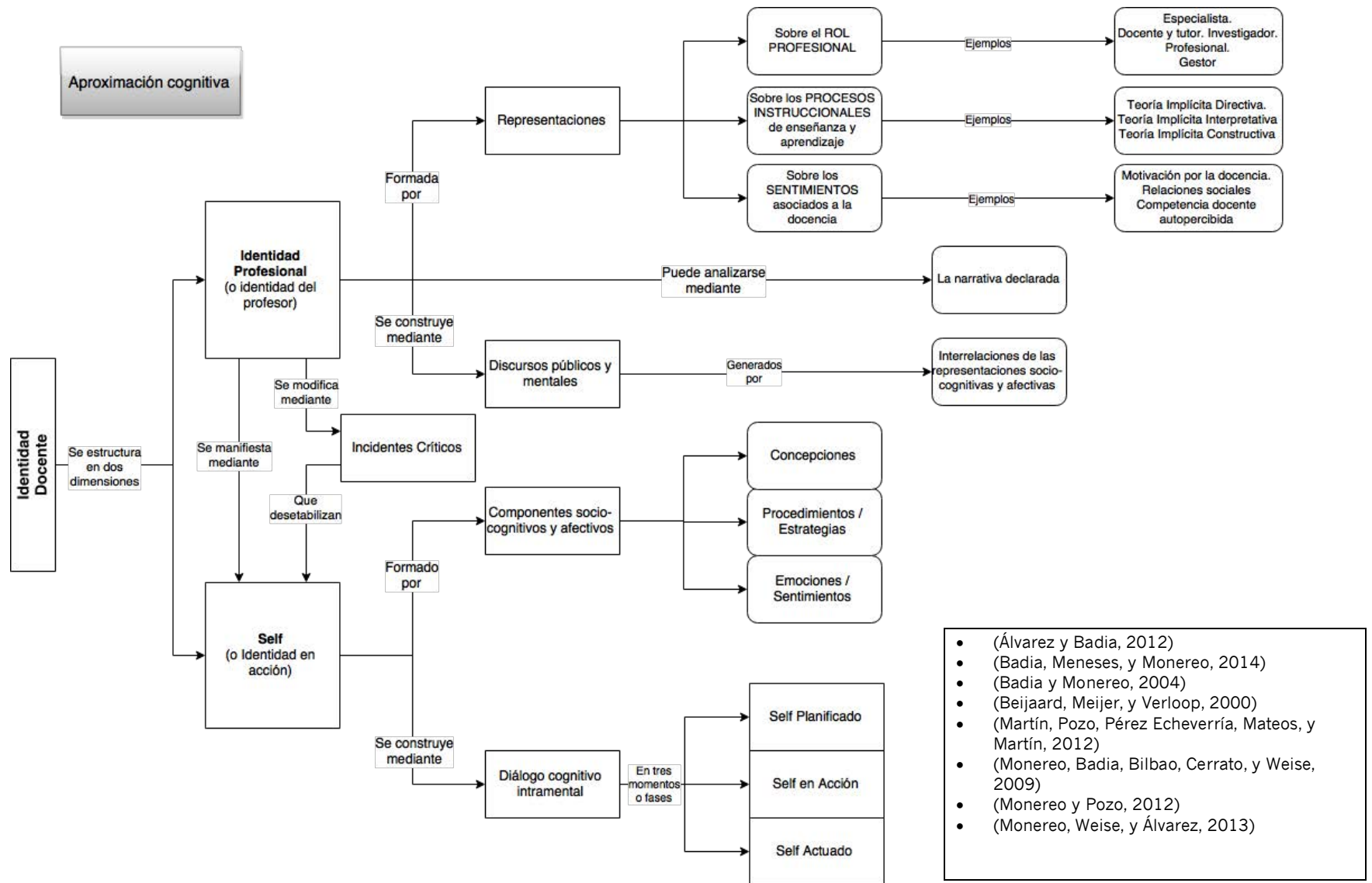


Figura 2: La aproximación socio-cognitiva a la identidad docente

La aproximación dialógica

En la actualidad, son cada vez más los autores que abordan el estudio de las identidades en educación desde la teoría de la identidad dialógica (*Dialogical Self Theory* o DST). Pese a que originalmente esta teoría se había centrado en el psicoanálisis y la psicología clínica, el mismo Hermans la situaba en el marco de la psicología de la educación a través de un monográfico en el *Journal of constructivist psychology* (2013). El amplio interés de la DST como marco de análisis puede explicarse por su capacidad de superar los dualismos clásicos entre unidad-multiplicidad, continuidad-discontinuidad e individual-social, que han rodeado el concepto de identidad (Akkerman y Meijer, 2011) como se expone a continuación.

Dimensión unicidad-multiplicidad

Según la DST, el yo dialógico (*dialogical self*) es descrito como “*a dynamic multiplicity of I-positions, or voices in the landscape of the mind, intertwined as this mind is with the minds of other people*”¹ (Hermans, 2013, p.83). De este modo, la identidad es el resultado del diálogo que se establece entre las diferentes posiciones-del-yo, cada una expresada mediante su propia voz. Las posiciones-del-yo son relativamente autónomas y, tal y como indican Batory, Bak, Oles y Puchalska-Wasyl (2010, p.47), “*differ in their relative importance in the system, where a constant exchange of ideas, changes between active (“speaking”) and passive (“hearing”) roles of the positions and/or changing relation of their dominance takes place*”². Por tanto, en cada actividad, se manifestará una u otra posición en función de la actividad dialógica entre las posiciones, que dependerá de las contingencias del contexto.

En esta línea, Akkerman y Meijer (2011) recogen de la Teoría de la Actividad la idea de participación en comunidades de práctica para distinguir entre posiciones-del-yo dominantes (o en términos de la DST posiciones nucleares “*core-positions*”) y posiciones-del-yo periféricas (o marginales). Bajo este supuesto, por ejemplo, se explicaría que un docente que habitualmente se muestra cooperativo y flexible (posición nuclear) evocara una voz autoritaria y directiva (posición periférica) en respuesta a una situación determinada –por ejemplo, la amenaza de un alumno agresivo–.

¹ “*una dinámica multiplicidad de posiciones-del-yo, o voces en el paisaje de la mente, entrelazada esta mente con las mentes de otras personas*”

² “*difieren en su importancia relativa en el sistema, donde tiene lugar un constante intercambio de ideas, cambios entre los roles activo (“hablante”) y pasivo (“oyente”) de las posiciones y/o cambios en sus relaciones de dominancia*”

Por consiguiente, se acepta una identidad múltiple –un aspecto bastante consensuado entre los teóricos de la identidad– formada por el movimiento entre una gran variedad de posiciones-del-yo cada una con su singularidad, historia y punto de vista. Recuperando ideas apuntadas desde la visión socio-cognitiva explicada anteriormente, Monereo, Weise y Álvarez (2013) definen la posición como una agrupación idiosincrásica de concepciones, estrategias y sentimientos que se expresan a través de una voz. Estas posiciones pueden interactuar de maneras diferentes: entendiéndose, oponiéndose, rivalizando... (Hermans y Hermans-Jansen, 2001). Es precisamente esta relación dialógica que se mantiene entre las diversas posiciones-del-yo (*the self-dialogue*), lo que permite al individuo mantener un sentido de identidad unitaria (Hermans y Hermans-Konopka, 2010) y coherente en los diferentes contextos.

En el proceso de mantener la unidad en las diferentes situaciones juega un papel clave la meta-posición (Hermans, 2013), término que deriva del concepto de meta-cognición. Esta posición, de naturaleza dialógica, se distancia de otras posiciones para “observarlas”, facilitando así la auto-reflexión y la organización del yo más allá de la emoción del momento, permitiendo al individuo evitar o posponer la reacción impulsiva. Además, la meta-posición tiene una función ejecutiva en el proceso de toma de decisiones, en tanto que permite explicar la planificación a largo plazo.

Dimensión continuidad-discontinuidad

El yo, tal y como se ha definido, es dinámico; se concibe en un proceso de posicionamiento y reposicionamiento mediante movimientos descentralizadores y centralizadores que, a su vez, se dirigen a dotarlo de organización y estabilidad. Dicha organización dialógica es la que garantiza la coherencia y continuidad del yo a través del tiempo (Hermans, 2013).

Del mismo modo que se defiende desde las otras aproximaciones expuestas en este capítulo, la narrativa es el mecanismo mediante el cual se puede manifestar la identidad en su dimensión de continuidad. Siendo así, la identidad puede considerarse una auto-narrativa en la que se estructuran de manera coherente las experiencias significativas del sujeto. En este punto, coincidiendo con la idea de Falsafi y Coll (2011) explicada en el apartado anterior, Raggatt (2013) defiende el uso de cronotopos como método para explorar la identidad dialógica en una matriz espacio-temporal.

De manera complementaria, Akkerman y Meijer (2011) añaden que además de la auto-narrativa hay otro mecanismo que favorece la percepción de continuidad: los patrones de actuación, entendidos desde las teorías socio-culturales como las conductas rutinarias fruto de la mediación cultural e histórica.

Mientras la meta-posición se refiere a la dimensión espacial, Hermans (2013) postula la posición-promotora en la estructuración y continuidad del yo desde una perspectiva temporal. En este proceso de organización temporal, los promotores son los otros significativos; ya sean pasados, presentes o futuros, reales o imaginarios.

Dimensión individual-social

Hermans (2001) utiliza la metáfora bakhtiniana de la “novela polifónica” para ilustrar la multiplicidad de voces del yo y su extensión al otro independiente. Desde este punto de vista, el otro es reconocido como una entidad independiente que tiene su propia voz, aunque no por ello es algo exterior y ajeno; al contrario, pertenece al yo. Es decir, los otros son personajes de *mi* novela. El yo se conceptualiza, de este modo, como distribuido y multivocal (“*moltivoiced*”) (Hermans, 2001a; Silseth y Arnseth, 2011), por lo que no está formado únicamente por el individuo, sino que es extendido al contexto social. Se considera al otro como un alter-ego, es decir, el otro no es una realidad exterior, sino que forma parte del yo (Hermans y Hermans-Konopka, 2010). De esta forma, podemos distinguir entre un yo subjetivo, que mantendría la individualidad de la identidad, y un yo social extendido en los demás individuos y grupos sociales.

Para abordar la dimensión simultáneamente individual y social del yo, se distingue entre posiciones internas y externas. Una posición interna es aquella que uno se atribuye a sí mismo, como por ejemplo yo como madre o yo como deportista. En cambio, una posición externa se refiere al otro-en-mi, por ejemplo: mi pareja o mi jefe. A su vez, una posición externa puede ser representada por una voz grupal o comunitaria (mi equipo de baloncesto, mis compañeros de trabajo).

Al incorporar las voces de los otros como posiciones externas del yo, éstas suelen ser transformadas en base a nuestras percepciones, atribuciones o incluso por la influencia de las necesidades de las posiciones internas (Hermans, 2013). De este modo se entiende que una voz externa no representa de manera objetiva y literal la voz del otro, sino que es la interpretación que uno hace de la voz del otro; por ejemplo, dos estudiantes de una misma clase pueden incorporar la voz de su docente de manera distinta en función de las posiciones propias de cada uno. Por otra parte, del mismo modo que podemos adquirir nuevas voces de los demás o de las comunidades donde participamos, también podemos aportar nuestras voces a esas personas o comunidades.

Siguiendo con el continuo individual-social, dentro de las posiciones internas también se distingue entre posiciones personales y posiciones sociales. Éstas últimas corresponderían a los roles, aquello que es esperado

por una sociedad y cultura determinadas (yo como policía, yo como hermana mayor). Las posiciones personales indican una idiosincrasia individual para el desarrollo de esos roles (yo como policía vocacional, yo como hermana mayor proteccionista) o para con uno mismo como ser humano (yo como persona luchadora, yo como perfeccionista). Algunos autores han analizado la coalición o relación productiva entre las posiciones sociales y personales, y cómo ésta puede favorecer tanto al individuo como a la organización o comunidad (Leijen y Kullasepp, 2013). Otros se han centrado en la oposición o relación conflictiva entre ambas, como el estudio de caso en que una mujer confronta su posición social como católica con su posición personal como lesbiana (Branco y Madureira, 2008). En este caso, el conflicto se soluciona con la aparición de una nueva posición como misionera para la comunidad gay. Hermans (2013) denomina a este tipo de posiciones reconciliadoras, emergidas del conflicto entre dos posiciones, “tercera-posición”.

Por último, cabe destacar que en el conjunto de posiciones que pueden definir a un sujeto en una situación concreta –denominado Repertorio de Posiciones Personales (PPR) (Hermans, 2001b), se indican, además de las posiciones internas y las externas, las posiciones exteriores. Éstas hacen referencia a aquellas voces que no pertenecen a ningún sujeto, sino que generalmente se atribuyen a una cultura o normativa, y que pueden ser decisivas en la comprensión del contexto espacio-temporal. Un ejemplo de voz exterior de un alumno o alumna podría ser la normativa del instituto al que pertenece.

A modo de síntesis, a continuación se presentan las cinco premisas que configuran el marco teórico escogido para el presente trabajo y que incorporan algunos elementos de la visión socio-cognitiva de Badia y Monereo (2012) a la aproximación dialógica explicada, acorde a las argumentaciones de Batory y *otros* (2010).

Premisas de la conceptualización de la identidad dialógica

1. La identidad (situada) se distribuye entre una gran variedad de posiciones-del-yo, que son evocadas en función de las contingencias del contexto. Por tanto, la identidad es eminentemente múltiple, discontinua y social.
2. Las posiciones-del-yo se encuentran estructuradas e interrelacionadas, espacial y temporalmente, mediante la actividad dialógica. Esta estructura aporta a la identidad una dimensión (narrada) que puede entenderse como única, continua e individual.
3. Cada posición-del-yo se expresa mediante una voz particular, configurada por un conjunto de concepciones, estrategias y sentimientos. Ello conlleva que puedan establecerse diferentes relaciones entre posiciones (de cooperación, de oposición, de confrontación, etc.).
4. Se puede distinguir entre diferentes tipos de posiciones: según la relación de poder (posiciones dominantes o nucleares y posiciones periféricas), según la atribución inter o intrapsicológica (posiciones internas, posiciones externas y posiciones exteriores), según la individualidad (posiciones personales y posiciones sociales o roles), según su función (posiciones promotoras y meta-posiciones). Estas últimas se pueden invocar en tres situaciones o momentos clave: meta-posición de planificación, meta-posición de regulación y meta-posición de evaluación.
5. El proceso de posicionamiento y reposicionamiento es dinámico: las posiciones-del-yo pueden modificarse, desplazarse y también pueden emerger nuevas. Los incidentes críticos son un tipo de conflicto especialmente relevante para promover estos cambios estructurales.

Tabla 1: Identidad: Premisas teóricas

Los cambios en la identidad

En contra de la visión monolítica y estática de la identidad, la mayoría de autores contemporáneos están de acuerdo en que la identidad de un sujeto puede cambiar. Es más, resulta necesario cambiar la identidad de los agentes educativos para cambiar la educación. Así lo explican Monereo y Badia (2011):

Si bien es cierto que la adquisición de procesos reflexivos de planificación, regulación y evaluación puede producir mejoras substanciales en la modificación de ciertas prácticas de enseñanza y evaluación (p.e., Monereo y otros, 2009), ello no parece afectar de manera directa e inmediata a las concepciones más profundas y a los sentimientos asociados a esas concepciones por parte de los docentes (p.e., Badia y Monereo, 2004; Del Mastro y Monereo, 2008). Por consiguiente, al no afectar a la identidad del profesor, las posibilidades de sostener esos cambios en el tiempo resultan precarias.

(...) algunas investigaciones (...) empiezan a mostrar que, si los cambios no afectan de manera armónica al ámbito de la identidad del profesor, (...) esos cambios difícilmente se mantendrán y sobrevivirán y, ante una situación “crítica” suficientemente desestabilizadora, el docente retornará a aquellas concepciones, estrategias y sentimientos que le ofrezcan seguridad. (p. 59-61).

De manera similar, Falsafi y Coll (2011) indican que “*las instituciones educativas deben prestar una especial atención a la construcción y reconstrucción de la identidad de aprendiz que llevan a cabo los alumnos en el transcurso de las actividades de aprendizaje que en ellas tienen lugar.*” (p.97). Por ello, tanto la formación del profesorado como los procesos educativos en general deben dirigirse conscientemente a promover cambios en la identidad de los participantes, y así resultar verdaderamente efectivos a largo plazo.

De acuerdo con lo ya expuesto, desde la aproximación dialógica que aquí se defiende el yo puede cambiar de diferentes maneras siendo algunos cambios más sustanciales que otros. No nos referimos en este apartado a los cambios inherentes a la naturaleza múltiple de la identidad, por la cual el sujeto activa unas posiciones u otras en función del contexto, sino a las modificaciones en la estructura del yo, a las alteraciones en el sistema que conforma la identidad (Batory y otros 2010).

Un primer tipo de cambio es el desplazamiento de una posición, de un estatus más periférico a otro más nuclear (movimiento centrípeto) o a la

inversa (movimiento centrífugo). Por ejemplo, una persona comprometida con el cambio político podría tener una posición periférica –yo como militante de un partido-. Si esa misma persona pasa a asumir responsabilidades en el partido, como ser nombrada portavoz o postularse como candidata en unas elecciones primarias, esa posición periférica podría pasar a ser una posición central o nuclear en la identidad del sujeto. En el caso opuesto, una persona definida por su yo como deportista, tras sufrir una lesión que la inhabilitase, podría desplazar esa posición a una zona más periférica. En ambos ejemplos, la situación que promueve el desplazamiento de la posición constituye a la vez un hito biográfico significativo que alterará la dimensión narrativa de la identidad, por su relevancia en la vida de la persona, pese a que este tipo de cambios también se pueden producir a un nivel menor. Por ejemplo, mi yo como aficionado al deporte puede ser una posición periférica que, en época de celebración de los Juegos Olímpicos, derive en una posición más nuclear. Cabe destacar que estos movimientos centrípetos y centrífugos pueden diferenciarse de los movimientos centralizadores y descentralizadores que define Hermans (2014) como procesos básicos de adaptación y desarrollo personal: el autor habla de movimientos centralizadores cuando un individuo realiza procesos de adaptación o de superación; y de movimientos descentralizadores cuando el sujeto experimenta situaciones desafiantes, frustrantes o desafortunadas.

El segundo tipo de cambio es el referido a la aparición de nuevas posiciones. De nuevo, en esta modalidad también pueden producirse cambios más elementales, que únicamente afectan al repertorio de posiciones personales, así como cambios significativos que afectan también a la dimensión de la identidad narrada. Del primer tipo, el ejemplo más habitual es la incorporación de nuevas voces que pasan a formar parte del yo; éstas pueden interiorizarse por haber conocido a una persona nueva, tras haber leído un libro o como consecuencia de un debate con un compañero o compañera. Nótese que la incorporación de nuevas voces puede modificar, desplazar o incluso substituir posiciones-del-yo previas. De manera general, el proceso de enseñanza-aprendizaje podría situarse en este tipo de cambio, mediante el cual los docentes van aportando nuevas voces al alumnado con el fin de modificar o ampliar sus conocimientos y estrategias (sus posiciones-del-yo). Por otra parte, el ya citado artículo de Branco y Madureira (2008) aporta un buen ejemplo de cambio significativo. En él, la protagonista, una mujer de 25 años, confronta dialógicamente tres posiciones: yo como católica, yo como hija y yo como lesbiana. En este debate, donde entran en juego aspectos afectivos, valores culturales y creencias religiosas, se genera un estado de tensión entre las diferentes posiciones que la protagonista necesita resolver. Como resultado, se crea

una nueva posición –yo como misionera en la comunidad gay- la cual dialoga con el resto de posiciones en una relación que ya no es de contraposición. Estos procesos en los que se crean nuevas posiciones-del-yo, a partir de un estado de tensión, se han denominado desintegración positiva (Hermans y Hermans-Konopka, 2010).

Incidentes críticos como mecanismo de cambio identitario.

Desde que Tripp (1993) empleara el término incidente crítico (a partir de ahora IC) en la psicología de la educación, y sobre todo desde el impulso aportado por Everly y Mitchell (1999), el uso de este concepto ha crecido exponencialmente en la bibliografía especializada.

Un IC es un evento inesperado, delimitado en el tiempo y el espacio, que produce en el individuo una desestabilización emocional intensa (Everly y Mitchell, 1999). Por su naturaleza, los IC son subjetivos; es decir, lo que convierte un evento en un IC es la interpretación que realiza el propio individuo, por lo que un mismo suceso puede ser un IC para una persona y no serlo para otra o incluso puede serlo en un contexto y no en otro (Monereo y Badia, 2011).

El interés especial por los IC recae en su utilidad como instrumento que puede facilitar o provocar el conflicto dialógico entre diferentes posiciones-del-yo y, por lo tanto, propiciar cambios estructurales en la identidad del sujeto ya sea por la aparición de nuevas posiciones o por modificación de las existentes. Es por lo tanto un instrumento de análisis y de intervención: permite entender y modificar la identidad.

En los últimos años, se ha aplicado de manera recurrente en diferentes áreas de esta disciplina y a todos los niveles educativos como, por ejemplo, el desarrollo de los futuros maestros (Meijer, Graaf, y Meirink, 2011), la mejora de la convivencia en el aula (Nail, Gajardo, y Muñoz, 2012) o sus efectos en la enseñanza en educación superior (Panadero y Monereo, 2014).

Una área donde el uso de los IC ha sido especialmente relevante es en la formación del profesorado (p.ej. del Mastro y Monereo, 2014; Monereo, Badia, Bilbao, Cerrato, y Weise, 2009; Monereo, Panadero, y Scartezini, 2013). El motivo, como se viene comentando, es la utilidad de este instrumento para provocar cambios en la identidad (en este caso del docente) y con ello poder mejorar sus competencias profesionales (Scartezini y Monereo, 2016).

Conclusiones

Una nueva conceptualización de la identidad docente y de alumno implica también una nueva manera de entender el aprendizaje.

En los últimos años, el aprendizaje por competencias ha sido y sigue siendo protagonista de multitud de investigaciones, debates, proyectos e incluso leyes. ¿Y cómo definiríamos al alumno competente? En términos de la DST, sería aquél estudiante capaz de evocar la posición o posiciones más ajustadas a las contingencias y exigencias de cada situación, descartando o silenciando aquellas que pudieran resultar improductivas o contraproducentes. Para que esta resolución competente tenga lugar, cabría destacar como mínimo tres elementos:

1. El alumno debe poseer las posiciones o voces adecuadas que son requeridas por el contexto.
2. El alumno debe saber “leer” el contexto, es decir, necesita entender qué se espera de él en esa situación y qué variables hay que tener en cuenta para posicionarse ajustadamente.
3. El alumno debe ser consciente de sus propias posiciones y saber regular o dirigir la polifonía de voces, para activar y desactivar estratégicamente aquellas que sean más ajustadas (meta-posición). En la misma línea, se requiere que el alumno sepa incorporar, rechazar, modificar, fortalecer o crear nuevas posiciones a partir de las experiencias de aprendizaje y de las comunidades en las que vaya participando.

Por su parte, el profesor competente será aquél que sepa posicionarse y re-posicionarse ante su alumnado en cada situación, diseñando actividades de aprendizaje ajustadas que le permitan introducir nuevas voces útiles a sus alumnos. De nuevo, resulta clave un nivel de consciencia elevado que le faciliten actuar de manera estratégica en función del contexto y de las necesidades del alumnado.

De este modo, una enseñanza basada en competencias requiere un diálogo inter-mental rico, constante y ajustado entre docente y de alumnos, así como entre alumnos. Las actividades deben tener como objetivo aportar nuevas voces en cantidad y en calidad, pero sobre todo facilitar los procesos de posicionamiento. Esto, en la práctica, equivale a dotar al alumnado de estrategias de concienciación, planificación, regulación y evaluación (actuación estratégica) o, dicho de otro modo, favorecer los procesos reflexivos y metacognitivos.

Síntesis

En las ciencias sociales y del comportamiento, la identidad es un concepto nuclear y vertebrador para la mayoría de enfoques científicos contemporáneos. En psicología de la educación, resulta imprescindible analizar los procesos de enseñanza-aprendizaje a partir de la identidad de sus protagonistas principales: docentes y de alumnos. La visión socio-cultural y la visión socio-cognitiva han aportado una conceptualización de la identidad (de alumno y docente respectivamente) de gran valor, que la *Dialogical Self Theory* culmina ofreciendo un enfoque teórico y práctico óptimo para la comprensión de los procesos interactivos que suceden en el contexto académico.

Desde la aproximación dialógica, la identidad humana es entendida como una sociedad mental en la cual diferentes posiciones-del-yo, relativamente independientes, interactúan dialógicamente expresándose cada una con su propia voz. Esta actividad inter e intra-mental constituye un proceso dinámico y situado, a la vez que genera una estructura espacio-temporal organizada que permite al individuo mantener la coherencia e individualidad.

Tanto el docente como el de alumno se posicionan como tales evocando voces personales (p.ej. yo-como-líder), voces sociales (p.ej. yo-como-profesor-innovador o yo-como-estudiante-responsable) y voces externas (p.ej. mi-jefe-de-estudios o mi-compañero-de-clase), las cuales pueden variar de un contexto a otro o a través del tiempo. También se pueden producir cambios en la dinámica identitaria a partir de situaciones emocionalmente significativas (incidentes críticos).

Las instituciones educativas y los procesos de enseñanza-aprendizaje deben dirigirse a que el alumnado aprenda a ser competente, es decir, que sepa posicionarse de manera óptima en los diferentes contextos en los que deba desenvolverse. Para saber evocar las voces más ajustadas a las contingencias y exigencias del contexto, resulta necesario ser consciente de las posiciones propias y de su dinámica; es decir, fortalecer las metapositiones.



Capítulo 2

La diversidad en el aula

*Justifica tus limitaciones, y ciertamente las
tendrás.*

Richard Bach

Índice del capítulo

<u>EL CONCEPTO DE DIVERSIDAD EN EL AULA</u>	36
<u>LA DIVERSIDAD EN EL APRENDIZAJE</u>	37
<u>IDENTIDAD DE ALUMNO</u>	40
<u>CONOCER LA DIVERSIDAD</u>	44
<u>CONCLUSIONES</u>	45
<u>SÍNTESIS</u>	46

El concepto de diversidad en el aula

En las últimas décadas, el concepto de diversidad en el campo de la educación ha estado estrechamente relacionado con otros como inclusión, o necesidades educativas, bajo una concepción de la diversidad desde la perspectiva del déficit o de la diferencia, situando el foco en los alumnos “disminuidos” o pertenecientes a colectivos minoritarios o de “riesgo” y en cómo poder integrarlos en el aula, con los alumnos “normales”. Por el contrario, la concepción que aquí se defiende entiende la diversidad desde una perspectiva holística y amplia, como una característica inherente al ser humano; la diversidad está presente en cualquier grupo, entre dos personas cualesquiera por el simple hecho de ser dos personas diferentes.

La diversidad en educación no debería referirse a aquél alumnado que se sale de la norma o que tiene barreras al aprendizaje, sino que debiera atender a la pluralidad del alumnado, ya sea por razón de capacidades, intereses, motivación, habilidades, concepciones, preferencias, etc., en el proceso de aprendizaje, así como también considerar la variedad en relación al género, a la situación familiar, al contexto socio-económico, a la religión, a la cultura, al idioma y así un infinito etcétera; para nosotros pues el foco no es la diferencia sino la pluralidad.

Desde esta óptica, no puede clasificarse a los alumnos en categorías independientes, adjetivándolas en función de sus singularidades, sino que se acepta que todos somos diferentes y que la diversidad es un hecho natural, constitucional del ser humano (Pujolàs y Lago, 2006). Desde nuestro posicionamiento, pierde sentido el uso de expresiones como “un aula con poca diversidad” ya que todas las aulas presentan tanta diversidad como alumnos la compongan. Tal y como recoge el *Departament d’Ensenyament* (2015), la diversidad es un hecho universal.

En conclusión, podemos definir la diversidad educativa como la variedad de maneras de aprender que muestra el alumnado. Cabe destacar que esta definición pretende tener un carácter más pragmático centrando la atención en cómo aprende el alumno, en sus concepciones, estrategias y sentimientos asociados al proceso de aprendizaje, y no tanto en sus características, familiares, étnicas o socio-culturales; aunque se acepta que éstas últimas tienen un efecto muy relevante en el aprendizaje, se considera que la tarea del docente es intervenir principalmente en las características personales que determinan de manera directa la adquisición de conocimiento. Se persigue dar más importancia al “cómo aprende” el alumno que al “cómo es” o, peor aún, al “qué es” el alumno, lo que nos lleva a evitar las generalizaciones y las clasificaciones que habitualmente se han

utilizado -especialmente en Psicología- en la evaluación de la diversidad. En la práctica, este planteamiento implica no etiquetar a los alumnos en grupos monolíticos como, por ejemplo, “disléxicos”, ya que se defiende que, en el momento de aprender, puede existir tanta variedad entre dos alumnos con dislexia como entre dos alumnos que no presenten este diagnóstico.

En este sentido, es relevante que en la definición se use el verbo “mostrar” para dar énfasis a que el alumno no “tiene” un estilo o unas características de aprendizaje fijas, sino que muestra unas u otras en función del momento y del contexto; dicho de otro modo, que el alumno “se posiciona” (evoca una o unas posiciones concretas y silencia otras) de manera diferencial según la situación. Por todo ello, se requiere un enfoque más global y ajustado que analice la diversidad, o sea, que describa cómo aprende el alumnado.

La diversidad en el aprendizaje

Para dar respuesta a cómo aprende el alumnado tradicionalmente se ha hecho uso de la noción genérica “estilos de aprendizaje”.

El interés en torno a los estilos de aprendizaje empieza a destacar a finales del siglo XIX, y desde entonces no ha parado de crecer, sobre todo a partir de la década de los 70, cuando empieza a generarse gran cantidad de investigaciones, principalmente en el campo de la psicología cognitiva y de la educación. Algunas de las áreas analizadas se centran en las diferencias en la percepción de la información (Witkin y Goodenough, 1981), a su procesamiento (Kagan, 1976) o incluso en la relación entre personalidad y aprendizaje (Myers y McCaully, 1988).

Prueba del interés por comprender cómo aprende el alumnado son las 3800 referencias de alrededor de 71 modelos diferentes sobre los estilos de aprendizaje que identificó el “*Learning & Skills Research Centre* en su publicación *Learning styles and pedagogy in post-16 learning. A systematic and critical review*” (Coffield, Moseley, Hall, y Ecclestone, 2004). Sus autores, a modo de estado del arte, realizaron una profunda revisión de la bibliografía disponible identificando 5 familias de estilos de aprendizaje.

	Familia 1	Familia 2	Familia 3	Familia 4	Familia 5
Concepción	Los estilos de aprendizaje se basan en gran medida en la constitución genética.	Los estilos de aprendizaje reflejan características profundamente arraigadas de la estructura cognitiva , e incluyen "patrones de habilidad".	Los estilos de aprendizaje son un componente de un tipo de personalidad relativamente estable .	Los estilos de aprendizaje son preferencias de aprendizaje estables pero con cierto grado de flexibilidad .	Los estilos de aprendizaje no responden a la naturaleza flexible del aprendizaje; es mejor conceptualizarlos como enfoques, estrategias, orientaciones y concepciones del aprendizaje .
Autores representativos	<i>Dunn y Dunn Gregorc Bartlett Betts Gordon Marks Paivio Richardson Sheehan Torrance</i>	<i>Riding Gardner y otros Broverman Cooper Guilford Holzman y Klein Hudson Hunt Kagan Kogan Messick Pettigrew Witkin</i>	<i>Apter Jackson Myers-Briggs Epstein y Meier Harrison-Branson Miller</i>	<i>Allinson y Hayes Hermann Honey y Mumford Kolb Felder y Silverman Hermanussen, Wierstra, de Jong y Thijssen Kaufmann Kirtan McCarthy</i>	<i>Entwistle Sternberg Vermunt Biggs Conti y Kolody Grasha-Riechmann Hill Marton y Säljö McKenney y Keen Pask Pintrich, Smith, Garcia y McEachie Schmeck Weinstein, Zimmerman y Palmer Whetton i Cameron</i>

Tabla 2: Familias en la conceptualización de estilos de aprendizaje (Traducido y adaptado de Coffield y otros, 2004 p.9)

Como se observa en la Tabla 2, los diferentes modelos pueden agruparse en función de su concepción sobre la manera de aprender. En un primer bloque, encontramos el modelo iniciado por Gregorc a mediados de la década de los 80 (Gregorc, 1985) y extendidamente ampliado y difundido por Dunn y Dunn (1999; Dunn, Dunn y Price, 1981). Bajo esta concepción, se entiende que los modos de aprender son características inherentes a la persona determinadas genéticamente; principalmente se hace referencia a la dominancia de un hemisferio cerebral por encima del otro y a las funciones cerebrales en general, aunque también aceptan la influencia de algunos factores contextuales: medioambientales, físicos, emocionales, sociológicos o educativos.

La segunda familia incluye aquellos modelos cognitivistas que consideran que los estilos de aprendizaje vienen determinados por características muy sólidas de las estructuras mentales, y los conceptualizan como la manera relativamente fija y estable en cómo una persona piensa, representa y organiza la información (Riding y Rayner, 1998). Uno de los teóricos de este grupo más influyente en la pedagogía contemporánea es Howard Gardner y su teoría de las inteligencias múltiples (1993; 1999), en la que identifica -por el momento- nueve inteligencias relativamente

independientes que cada persona posee, pero en grado y combinación diferentes. Los autores de estas dos primeras familias coinciden en considerar que el docente debe adaptarse a los estilos del alumnado, puesto que éstos son prácticamente fijos e inherentes a cada persona.

En la tercera familia destaca el modelo de Myers-Briggs (Myers y McCaully, 1988), y agrupa a aquellos autores que consideran que los estilos de aprendizaje son un rasgo más de la personalidad del individuo, y que la forma de ser se relaciona directamente con la forma de aprender. A diferencia de los anteriores, se da especial importancia a los factores emocionales y motivacionales y a su relación con el entorno. De este modo, se relativiza el carácter fijo y estable de los estilos de aprendizaje. Jackson (2002) defiende que los estilos son más instintivos en su origen, pero que pueden cambiar a partir de la autorregulación, los objetivos y los intereses del alumno. De manera similar, Apter (2001) afirma que la vida mental cambia según los objetivos, normas, transacciones y motivaciones de la persona.

Seguidamente encontramos un cuarto grupo, caracterizado por considerar los estilos como preferencias de aprendizaje. Se aprecia aquí un cambio considerable en la conceptualización tanto por el hecho de incluir el concepto de *preferencias*, como por caracterizar cierta flexibilidad dentro de la estabilidad. Kolb (1999) recurre a métodos experimentales para mostrar que los alumnos muestran preferencias personales por un tipo de actividad y no por otro y afirma que un estilo de aprendizaje es una preferencia que va variando en cada contexto según diversos factores como la experiencia.

En último lugar se agrupan en una quinta familia aquellos autores que apuestan por rehusar el término *estilos*, para hablar de *estrategias*, *enfoques*, *patrones*, *orientaciones* y *concepciones del aprendizaje*. La principal clave de este cambio conceptual es el rechazo de la estabilidad como característica inherente al concepto de *estilos* de aprendizaje. En esta línea, Entwistle (1998) habla de estrategias como la manera de aproximarse a una determinada actividad según como ésta se conciba, e indica que las estrategias se ven influenciadas por la orientación, la motivación y las concepciones sobre el aprendizaje y, por lo tanto, pueden variar en cada contexto y en cada actividad en función de la percepción que el alumno tiene de éstos y de sus experiencias previas. Vermunt (2005) sustituye el concepto de estilos por el de patrones, argumentando que este último es dependiente de diferentes contextos, de las interacciones y de ciertas características personales. Martínez y García (2012), en una línea similar, insisten en que “*el término patrones de aprendizaje lleva implícita una concepción de modificabilidad en función de factores contextuales que no se asume en la*

concepción de los estilos de aprendizaje, más estables y cognitivamente enraizados” (p. 168).

Además del rechazo a la estabilidad de los estilos, existen otros motivos que llevan a cuestionar dicho concepto: en primer lugar, la aceptación de la existencia de un número concreto de estilos implica la categorización del alumno en uno u otro, etiquetándolo en un estatus prácticamente inamovible, mientras que la mayoría de las investigaciones ponen de manifiesto que es más preciso y correcto hablar de preferencias de aprendizaje (Woolfolk, 2010) que el alumno puede ir modificando. En segundo lugar, la investigación ha resaltado que un mismo alumno puede presentar características asociadas a “estilos de aprendizaje” diferentes (Cazau, 2005), o que existen disonancias entre la teoría y la práctica (Vermunt y Verloop, 2000) por lo que categorizar a cada alumno en un estilo conlleva un reduccionismo que puede resultar, además de inexacto, ineficaz. Y en tercer lugar, por el hecho de que en la práctica la identificación del estilo de aprendizaje no resultaba útil, ni fiable, ni válida (Stahl, 2002; Woolfolk, 2010); prueba de ello es la evidencia de que el estilo de aprendizaje asignado a un alumno depende principalmente del instrumento que se haya utilizado (Coffield y otros, 2004). En definitiva, se puede concluir que la investigación en torno a los estilos de aprendizaje es criticada y controvertida (Pashler, McDaniel, Rohrer y Bjork, 2009; Solé, 2011).

Por todo ello, en los últimos años la investigación internacional tiende a caracterizar al alumnado a partir de otros constructos, entre los cuales resulta destacable el concepto de identidad de alumno o de aprendiz que, como se ha argumentado en el capítulo anterior, permite obtener una comprensión holística y situada del proceso de enseñanza-aprendizaje (Coll, 2010; Leijen y Kullasepp, 2013; Monereo y Badia, 2011; Silseth y Arnseth, 2011; Stobart, 2010). De este modo, entender cómo aprende el alumnado requiere entender su identidad de alumno.

Identidad de alumno

Tal y como se ha indicado, la aproximación dialógica constituye un marco de referencia óptimo para el estudio de la identidad y, por extensión, de la Psicología de la Educación.

En términos de la *Dialogical Self Theory* (Hermans, 2001; Hermans y Gieser, 2011), podemos entender la identidad como el resultado del diálogo intra-mental que realizan diversas posiciones-del-yo, cada una con su respectiva voz. A su vez, entendemos una posición-del-yo como una conjunción idiosincrásica de concepciones, estrategias y sentimientos

(Monereo, Weise y Álvarez, 2013) que se activa ante una situación concreta y que determina cómo el alumno interacciona y hace frente a esa situación.

Diversos autores ya han acogido el marco de la *DST* para la conceptualización de la identidad docente (p.ej. Akkerman y Meijer, 2011; Badia, Meneses, y Monereo, 2014), en cambio, aún son tímidas las aproximaciones desde este paradigma a la identidad de alumno, quizás porque originariamente la *DST* ha encontrado mucho más eco en la Psicología Clínica, en especial de adultos.

En cualquier caso, el modelo dialógico es aplicable a ambos agentes (docente y de alumno) puesto que se trata de una aproximación general a la identidad humana. Tanto es así que Silseth y Arnseth (2011) utilizan el término *learning selves* para referirse indistintamente al yo docente y al yo de alumno desde un marco dialógico, poniendo más énfasis en el contexto o actividad que en los sujetos. Sin embargo, resulta mucho más habitual mantener la distinción entre ambos.

De este modo, cuando hablamos de identidad docente o de alumno se hace referencia principalmente al contexto, es decir, al escenario sociocultural (Rodrigo, 1997) en el que el sujeto se desenvuelve y consiste en una configuración específica de posiciones-del-yo que en dicho contexto generalmente actúan de forma dominante y que están interrelacionadas entre ellas formando un clúster (Kluger, Nir, y Kluger, 2008) o una constelación. Ello no significa que por cada persona podamos hablar de infinitas identidades (ya se ha argumentado anteriormente la dimensión múltiple y única de la identidad), sino que se hace referencia a los escenarios habituales y continuados de desarrollo vital. Siendo así, a menudo se suele diferenciar entre dos identidades: la personal y la profesional (Hermans y Hermans-Konopka, 2010; Leijen y Kullasepp, 2013) o, en el caso de los estudiantes, la personal y la de alumno; aunque podríamos considerar otras más.

Veamos a través un ejemplo simple el concepto de identidad de alumno:

Imaginemos a Juan, un chico de 15 años que se define por diferentes posiciones internas: yo como adolescente, yo como socio del Fútbol Club Barcelona, yo como hijo responsable que colabora en casa, yo como fan de la música rock, yo como estudiante desmotivado, y así un largo etcétera. Del mismo modo se deberían contemplar también las posiciones externas (mis amistades, mis compañeros/as, mi familia, etc.) y las exteriores. Cuando Juan se encuentra en el instituto, en una clase concreta, podemos interesarnos por analizar su identidad de alumno, la cual estaría configurada por una constelación específica de posiciones, entre las que podríamos

destacar: yo como estudiante desmotivado (posición interna), mis compañeros de clase, mi profesora (posiciones externas), la normativa del instituto (posición exterior), etc. Otras posiciones quedarían en segundo plano, más o menos alejadas (periféricas) en este contexto, por ser difícilmente evocables. Ello no significa que dichas posiciones no puedan ser activadas o influir en situaciones concretas; por ejemplo, en una evaluación, el yo como estudiante desmotivado podría ser confrontado por el yo como hijo responsable, donde Juan evocaría la voz de su madre diciendo que debe obtener buenas calificaciones. O si en clase se realiza una secuencia temática sobre la historia del rock nacional, la posición del yo como fan de la música rock podría desplazar al yo como estudiante desmotivado. En otros contextos diferentes al académico, Juan mostraría otras configuraciones en su estructura de posiciones-del-yo. A la vez, una misma posición puede ser compartida por más de una constelación (por ejemplo, el yo como socio del Barça puede ser dominante en escenarios con los amigos, así como también en el escenario del hogar).

En la Figura 4 se muestra una representación del PPR inspirado en el ejemplo anterior. Cabe destacar que se trata de una simplificación, entendiendo que podrían incluirse muchas más posiciones internas, externas y exteriores, así como más relaciones entre ellas. Del mismo modo, atendiendo al carácter dinámico de la identidad, la configuración ilustrada únicamente refleja una situación espacio-temporal específica.

En conclusión, cuando hablamos de identidad docente y de alumno nos referimos a una configuración específica, aunque flexible y dinámica, de posiciones que son relevantes en el contexto de enseñanza-aprendizaje (o en el escenario socio-cultural de la educación formal).

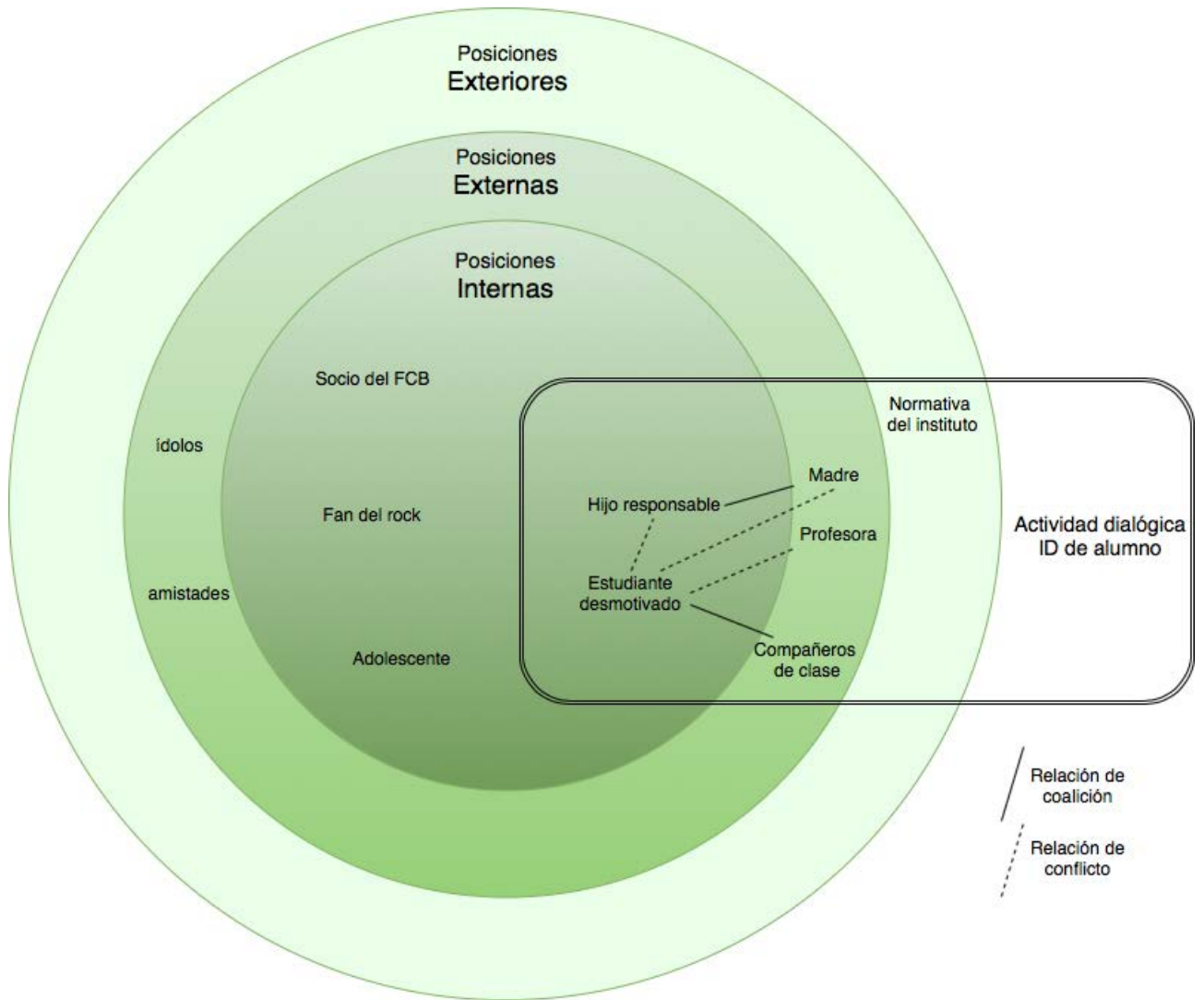


Figura 3: Ejemplo de PPR de identidad de alumno

Conocer la diversidad

Bajo el anteriormente discutido paradigma de los estilos de aprendizaje, a menudo se ha argumentado que el objetivo principal para evaluar la diversidad es que los docentes ajusten su enseñanza a las preferencias del alumnado, bajo la hipótesis que esto resulta en un mayor rendimiento por parte de los alumnos (Pashler, McDaniel, Rohrer y Bjork, 2009). Sin embargo, la investigación en torno a este campo es criticada y controvertida puesto que algunos autores defienden dicha relación (p.ej. Bajraktarevic, Hall y Fullick, 2003; Engelman y Schmidt, 2007; González, 2003; Graf, Liu y Kinshuk, 2008; Naime, Straj, Ahmed y Shangholi, 2010), mientras que otros la niegan (p.ej. Coffield y otros, 2004; Kelly y Tangey, 2005; Wintergest, DeCapua e Itzen, 2001; Woolfolk, 2010)

Krätzig y Arbuthnott (2006) argumentan que la falta de relación entre estilos de aprendizaje y rendimiento se debe a que lo que realmente se evalúa en los cuestionarios de estilos de aprendizaje son las preferencias y motivaciones del alumnado, pero “querer no es poder”, y esos deseos no suponen una eficiencia inherente para el aprendizaje; quizás, porque las preferencias que expresan son las únicas que conocen. En esta línea, la gran mayoría de autores defienden que es positivo que el alumnado conozca y ponga en práctica diferentes formas de aprender.

En cualquier caso, el principal argumento para defender la evaluación de la diversidad en el aula, y que cuenta con un amplio consenso, hace referencia a la necesidad que tienen, tanto alumnos como profesores, de tomar consciencia de dicha diversidad, en vistas a desarrollar expectativas más realistas y objetivos más apropiados. Paredes (2007) postula que las principales implicaciones pedagógicas que se derivan de evaluar la diversidad son: (1) permitir que el alumnado tome consciencia de sus fortalezas y debilidades y (2) facilitar al profesorado la toma de consciencia del beneficio de diversificar los materiales y los métodos de enseñanza.

En esta línea, Rosenfeld y Rosenfeld (2004) indican que simplemente observar cómo aprende el alumnado ya favorece que los docentes acepten mejor la diversidad y adecuen mejor sus clases a ella. En un sentido parecido, Coll (2010), citando el informe del *National Research Council* (Bransford, Brown y Cocking, 2000), analiza el estado del arte sobre el aprendizaje e indica, entre los principios clave, que “*los alumnos aprenden más fácilmente y mejor cuando tienen una comprensión de cómo aprenden y pueden conducir su propio proceso de aprendizaje.*” (p.12). En el citado informe se insiste, a partir de las evidencias analizadas, en el beneficio que

supone el que los alumnos sean conscientes de sí mismos como aprendices y que reflexionen sobre su propio aprendizaje y el de sus compañeros.

En conclusión, pese a que los estilos de aprendizaje no parecen resultar el abordaje más apropiado, sí que existe consenso en destacar la importancia de la evaluación de la diversidad y del autoconocimiento como aprendiz para entender y mejorar los procesos educativos en el aula (Cazalla-Luna y Molero, 2013), por lo que resulta imprescindible favorecer la metacognición del alumnado en torno a su proceso de aprendizaje, dicho de otro modo, promover la emergencia de meta-posiciones (Hermans, 2013) que permitan al alumno analizar y organizar sus propias posiciones de alumnos.

Con esta finalidad, facilitar la evaluación de la diversidad por parte de docentes y del propio alumnado, se ha diseñado un instrumento que se expone y desarrolla en el siguiente capítulo.

Conclusiones

La principal función del docente es facilitar el aprendizaje del alumnado, lo cual resulta una tarea compleja puesto que cada alumno presenta una identidad de alumno específica y diferencial que determina cómo afronta las tareas académicas. Por ello, evaluar esa diversidad en el aula, es decir, conocer cómo aprende el alumnado, es un objetivo de gran interés para el docente, puesto que esta información le permite diseñar las actividades de aprendizaje en función del perfil del grupo, ajustar las ayudas educativas a las características del alumnado, establecer equipos de trabajo cooperativo pedagógicamente equilibrados y optimizar el proceso de enseñanza fomentando la autonomía del alumnado y el aprendizaje de competencias.

En relación con este último punto, cabe destacar que el proceso de evaluación de la diversidad no puede limitarse a que el docente comprenda las preferencias de aprendizaje de su grupo, sino que también es de gran importancia la comprensión por parte del propio alumnado. Mediante la potenciación de la habilidad metacognitiva del alumno, éste podrá detectar sus puntos débiles y sus fortalezas; ser consciente del nivel de adecuación de sus posiciones y, a partir de aquí, podrá autorregularse y actuar estratégicamente ante nuevas situaciones. Bajo esta perspectiva, el alumno competente será aquél que sepa activar y ajustar sus posiciones a las contingencias del contexto.

Todo este proceso debe ser compartido y co-construido entre alumnado y docente. Los alumnos deben saber qué se espera de ellos,

cuáles son los objetivos por lograr y qué estrategias e instrumentos pueden usar y los docentes deben facilitar la interacción en el aula, conociendo a sus alumnos y facilitando que se conozcan ellos mismos, y deben diseñar situaciones de aprendizaje inclusivas que permitan a todos y a cada uno de los alumnos desarrollar eficazmente su potencial.

Síntesis

La diversidad educativa va más allá de las barreras al aprendizaje de ciertos alumnos por motivos de discapacidad, idioma, cultura, necesidades educativas específicas, etc. Hace referencia a la variedad de maneras de aprender, el perfil de características y preferencias de aprendizaje que cada uno de los alumnos muestra en un contexto específico. Por lo tanto, es un concepto que se relaciona más con la pluralidad que con la diferencia, ya que no se presupone la existencia de un alumno normal o estándar, sino que cada aprendiz es distinto.

De este modo, evaluar la diversidad equivale a comprender ese repertorio de características y preferencias de aprendizaje, es decir, analizar cómo aprende el alumno. Este proceso no puede limitarse a clasificar al alumnado en un grupo estanco de categorías, ya que el perfil de cada alumno es dinámico, flexible y complejo.

El paradigma de la identidad dialógica facilita una aproximación a cómo aprende el alumno mediante el análisis de su identidad de alumno. Ésta es entendida como el resultado del diálogo mental que se establece entre las posiciones-del-yo de un clúster determinado (el yo-como-aprendiz). Por lo tanto, el alumnado se posiciona ante cada escenario académico en función de su identidad de alumno, construida en base a sus representaciones sobre las concepciones, estrategias y sentimientos relativos al proceso de aprendizaje.

Finalmente, cabe destacar que la evaluación de la diversidad es un requisito para poder posteriormente atender esa diversidad y, en definitiva, para poder llevar a cabo un proceso de enseñanza-aprendizaje ajustado y eficaz. Esta toma de conciencia sobre la identidad que conlleva la evaluación de la diversidad debe implicar, además de al docente, al alumno como sujeto activo, ya que la metacognición sobre su identidad de alumno es imprescindible para poder lograr un posicionamiento más estratégico que lo convierta en un aprendiz competente.



Capítulo 3

Estrategias de atención a la diversidad

*“Si enseñamos a los niños a aceptar
la diversidad como algo normal, no
será necesario hablar de inclusión
sino de convivencia.”*

Daniel Comín

Índice del capítulo

<u>ATENDER LA DIVERSIDAD PARA LOGRAR LA INCLUSIÓN</u>	50
<u>Marco institucional y normativo</u>	53
<u>Intervención en base a medidas y apoyos</u>	54
<u>MEDIDAS A NIVEL DE CENTRO</u>	56
<u>Index for inclusion</u>	56
<u>La barrera invisible</u>	60
<u>MEDIDAS A NIVEL DE AULA</u>	62
<u>Diseño Universal</u>	62
<u>Metodologías que facilitan la atención a la diversidad</u>	67
<u>La personalización del aprendizaje</u>	70
<u>LA DIMENSIÓN INTERPERSONAL</u>	71
<u>La relación docente-alumno</u>	71
<u>Consecuencias de la RDA</u>	73
<u>Mejorar la RDA</u>	74
<u>CONCLUSIONES</u>	75
<u>SÍNTESIS</u>	78

Atender la diversidad para lograr la inclusión

El concepto de atención a la diversidad hace referencia al conjunto de estrategias y actuaciones que tienen como objetivo lograr una educación más inclusiva o, lo que es lo mismo, una educación para todos y todas, donde cada estudiante pueda acceder y participar plenamente de todas las actividades y procesos para así lograr un aprendizaje de calidad.

Tal y como exponen Echeita y Ainscow (2011), existen múltiples y diferentes definiciones de inclusión, y éstas han ido evolucionando en las últimas décadas. Por ello, estos autores proponen cuatro elementos básicos que debieran tenerse en cuenta en la conceptualización de la inclusión educativa:

1. La inclusión es un proceso, una búsqueda constante de mejoras en la atención a la diversidad que requiere tiempo.
2. La inclusión busca la presencia, la participación y el éxito de todos los estudiantes, va más allá de la simple integración.
3. La inclusión precisa la identificación y la eliminación de barreras, esto es, de creencias y actitudes hacia la inclusión contraproducentes.
4. La inclusión pone particular énfasis en aquellos grupos de alumnos que podrían estar en riesgo de marginalización, exclusión o fracaso escolar.

Este último punto no nos debe conducir al error de limitar la inclusión a la atención del alumnado con discapacidad o con necesidades educativas “especiales”³ (Blanco, 2006), sino que, acorde con la concepción de la diversidad que se ha argumentado en el capítulo anterior, la inclusión educativa se entiende como un hecho universal. Se dirige, por lo tanto, a lograr el aprendizaje y la participación plena de todos y cada uno de los alumnos con independencia de sus características personales, familiares, sociales o culturales. Además, no solo se trata de enseñar en aulas heterogéneas y plurales, sino también de aprovechar esa diversidad como una riqueza para construir una escuela y una sociedad más abiertas (Monereo y Pozo, 2007).

En la práctica, resulta muy útil la definición de inclusión de Booth y Ainscow (2002), quienes la entienden como un proceso de identificación y minimización de las barreras, así como de maximización de los recursos, para el aprendizaje y la participación. En esta línea, las ilustraciones

³ En el texto citado aún se utiliza la terminología de necesidades educativas “especiales”. Sin embargo, en relación a la evolución conceptual explicada, actualmente es más habitual la expresión necesidades educativas “específicas”.

siguientes son utilizadas habitualmente en educación para exponer de manera metafórica la evolución del concepto y su relación con la igualdad y la equidad:



Figura 4: Igualdad

En la fase más primaria (igualdad), no se atiende la diversidad del alumnado, sino que se actúa de la misma forma o mediante los mismos recursos con cada individuo, sin reconocer sus diferencias ni sus necesidades específicas.



Figura 5: Equidad

En una segunda fase, que podemos denominar equidad, se ofrece una respuesta educativa más ajustada adaptando los recursos en función de las necesidades o de la diversidad de cada alumno. De esta forma, al alumnado

con necesidades más notables o más específicas se le facilitarían más recursos o ayudas más concretas.

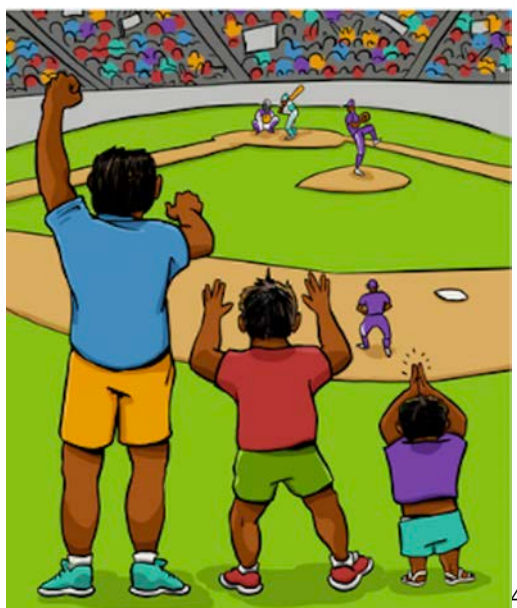


Figura 6: Eliminación de barreras para la inclusión.

Por último, en la tercera fase se suprimen las barreras, lo que permite la plena participación de todo el alumnado desde la normalización; se trata, por tanto, de adoptar una visión de universalidad que, sin dejar de valorar las diferencias y especificidades de cada estudiante, prioriza las medidas y las acciones que favorecen a todo el alumnado y por lo tanto son más sostenibles. La combinación de estas dos últimas (uso equitativo y estratégico de los recursos y supresión de las barreras) se identificaría con el proceso de inclusión educativa.

Es relevante destacar que hablar de “barreras” al aprendizaje no es arbitrario, sino que implica una comprensión de las dificultades de aprendizaje y de los fenómenos de marginación o desventaja bajo un modelo social. En contraposición con el modelo clínico, donde las dificultades se sitúan en el alumno por sus deficiencias o problemáticas personales, el modelo social centra la atención en la interacción entre los estudiantes y sus contextos (Booth y Ainscow, 2002; Sandoval y otros, 2002). Al conceptualizarlo como barreras al aprendizaje, el problema deja de ser una característica estable e inherente al estudiante para pasar a ser una consecuencia de la interacción con el contexto y, por lo tanto, relativa y modificable.

⁴ Imágenes recuperadas de <http://ap.io/blog/equality-equity-liberation/>

Marco institucional y normativo

Son muchas las organizaciones internacionales que han publicado informes, directrices o recomendaciones que abogan por la educación inclusiva, sobre todo desde la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994). Podemos tomar como ejemplo la OCDE (2007), el Consejo de la Unión Europea (2009), la Agencia europea para las necesidades especiales y la educación inclusiva (2014), las Naciones Unidas, en su convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (2006), o de nuevo la UNESCO a través de las directrices sobre políticas de inclusión en la educación (2009) o más recientemente en su informe *“Replantear la educación ¿hacia un bien común mundial?”* (2015).

A nivel autonómico, el Departament d’Ensenyament de la Generalitat de Catalunya publicó el documento *“De l’escola inclusiva al sistema inclusiu”* (2015), que desarrolla un conjunto de orientaciones para la atención a la diversidad en la educación. En dicha publicación se concretan los principios que definen una escuela inclusiva (p.08):

1. *El reconocimiento de la diversidad como un hecho universal.*
2. *El sistema inclusivo como la única mirada posible para dar respuesta a todo el alumnado.*
3. *La personalización del aprendizaje para que cada alumno pueda desarrollar al máximo sus potencialidades.*
4. *La equidad y la igualdad de oportunidades como derecho de todos los alumnos a recibir una educación integral con expectativas de éxito.*
5. *La participación y la corresponsabilidad para construir un proyecto común a partir del diálogo, la comunicación y el respeto.*
6. *La formación del profesorado para promocionar oportunidades de crecimiento colectivo y para desarrollar proyectos educativos compartidos.*

En el ámbito legislativo, recientemente se ha publicado en Catalunya el decreto *“de l’atenció educativa a l’alumnat en el marc d’un sistema educatiu inclusiu⁵”* (Decreto 150/2017, de 17 de octubre). Su objetivo es garantizar que todos los centros educativos públicos sean inclusivos, y especifica que la atención educativa que en él se regula va dirigida a todos y cada uno de los alumnos, quienes deben beneficiarse, en un contexto ordinario, de las medidas y apoyos universales. Complementando estas medidas universales, también se deben contemplar medidas específicas para aquel alumnado con mayores necesidades, ya sea por motivo de discapacidad o enfermedad, por incorporación al sistema desde un origen extranjero, por situaciones socioeconómicas y socioculturales desfavorecidas, por trastornos del

⁵ *“de la atención educativa al alumnado en el marco de un sistema educativo inclusivo”*

aprendizaje o la comunicación, por altas capacidades o por riesgo de abandono escolar.

En conclusión, los centros educativos deben incorporar medidas de atención a la diversidad del alumnado, entendida como un hecho universal, que se dirijan a lograr una educación inclusiva. Para ello, es necesario la incorporación de recursos que fomenten la equidad y la supresión de las barreras que puedan estar impidiendo o limitando el acceso y la participación plena de todo el alumnado en el proceso de aprendizaje.

Cabe insistir en que conceptualizar la diversidad como universal no es incompatible con la individualización y la personalización del aprendizaje, como se desarrollará en apartados posteriores. En esta línea, el decreto citado acierta en usar como subtítulo *“Una escola per a tothom, un projecte per a cadascú⁶”* para dejar claro que las medidas y apoyos son universales pero los itinerarios y procesos son personalizados.

Intervención en base a medidas y apoyos

Si la inclusión se logra eliminando las barreras y maximizando los recursos (Booth y Ainscow, 2002), la intervención pasa por adoptar *medidas* y ofrecer *apoyos* al conjunto del alumnado. A partir de la definición del Departament d’Ensenyament (2015), entendemos por medidas todas aquellas acciones y actuaciones dirigidas a minimizar las barreras que obstaculizan el progreso del alumnado, a prevenir las dificultades de aprendizaje y a asegurar un mejor ajuste entre las características de los alumnos y el contexto de aprendizaje. Los apoyos son *“los recursos personales, materiales y tecnológicos y las ayudas contextuales y comunitarias que los centros utilizan para conseguir que las medidas planificadas sean efectivas y funcionales”* (p.18).

La misma institución recomienda la atención a la diversidad mediante el modelo de Respuesta a la Intervención (RTI), un proceso basado en la intensidad de las medidas y apoyos educativos, dividida en tres niveles: universales, adicionales e intensivas. Además, este modelo da especial importancia a la evaluación, tanto en relación a la identificación de la diversidad del alumnado como a la valoración de las medidas adoptadas, con el objetivo de intervenir precozmente y mejorar la efectividad de las intervenciones.

⁶ *“Una escuela para todos, un proyecto para cada uno”.*

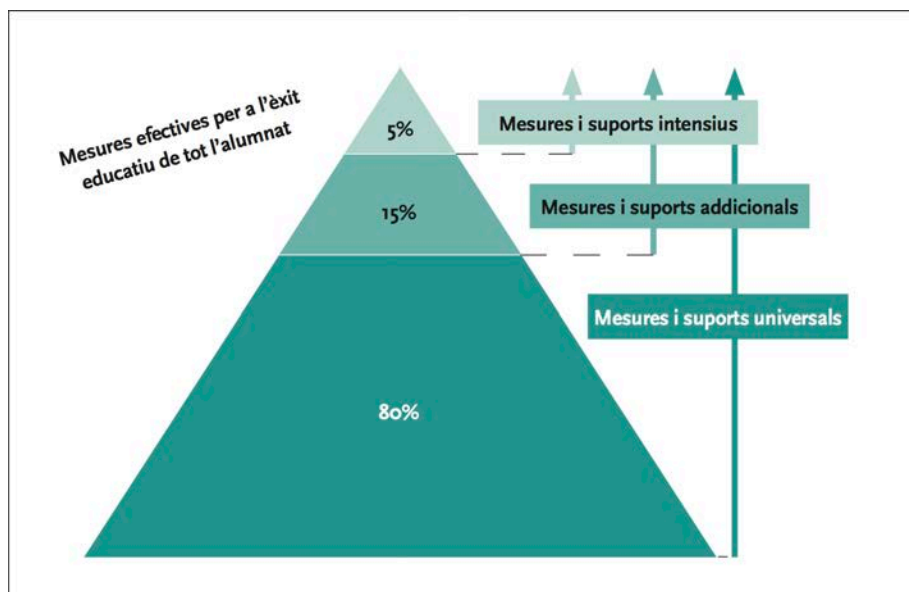


Figura 7: Modelo RTI de medidas y apoyos para atender la diversidad. (Extraído de Departament d'Ensenyament, 2015 p.19).

Como se observa en la Figura 7, la base del modelo son las medidas y apoyos universales, dirigidas a todo el alumnado; éstas se complementan con otras adicionales, dirigidas estratégicamente a los alumnos en situación de riesgo o con necesidades temporales, los cuales se estiman en un 20% del total. En este grupo podemos ubicar al alumnado que no conoce el idioma, que tiene necesidades específicas, que se encuentra en atención hospitalaria, o que está en situación de riesgo por motivos familiares, sociales, económicos, judiciales, etc. Por último, se establecen medidas y apoyos intensivos dirigidas al alumnado para el cual las medidas y apoyos anteriores no son suficientes: aproximadamente un 5% del total. En esta minoría se encuentra el alumnado con necesidades singulares y, normalmente, de duración indefinida; por ejemplo, alumnos con discapacidad o con trastornos graves de la conducta.

En definitiva, cabe insistir en que la mayor parte de las medidas y apoyos dirigidos a la inclusión deben ser universales, acorde con una visión holística y social de la diversidad y de la inclusión. Bajo este marco, en los siguientes apartados se desarrollan algunas de las propuestas más relevantes para la atención a la diversidad divididas en dos niveles: el primero, más general, es el institucional relativo a las actuaciones del centro, donde nos centraremos en las representaciones docentes y en el *Index for Inclusion*. En el segundo, referido a las medidas a nivel de aula o actuaciones docentes, abordaremos principalmente el Diseño Universal del Aprendizaje.

Medidas a nivel de centro

La atención a la diversidad requiere una política y una visión de centro que aporten un enfoque inclusivo y un marco de actuación para las prácticas educativas que se lleven a cabo. Esta política debe concretarse en medidas y recursos específicos, que a menudo quedan recogidos en un Plan de Atención a la Diversidad (PAD) concreto, aunque flexible y revisable.

Algunas de las medidas de centro más recomendadas en aras de mejorar la inclusión son, por ejemplo, crear agrupaciones heterogéneas del alumnado en contraposición a los grupos de nivel, establecer métodos de enseñanza colaborativa, disponer de un plan y una comisión específica de atención a la diversidad, impulsar un sistema integral de orientación, apoyo y asesoramiento o trabajar colaborativamente con las familias y el resto de los agentes educativos y sociales más próximos. Este último punto suele concretarse en estructuras o proyectos concretos, como las comunidades de aprendizaje, el aprendizaje y servicio (APS), los proyectos de educación emocional y educación en valores o el servicio comunitario.

En cualquier caso, es el contexto y la realidad de cada escuela lo que determinará las estrategias a seguir en cada caso, puesto que no todas las medidas son extrapolables a cualquier situación ni momento. En esta línea, la investigación, la autoevaluación y la innovación son elementos clave para la mejora interna de los centros que quieran dirigirse a una mayor inclusión (León y Arjona 2011). El equipo directivo de la escuela es el principal responsable de dirigir y supervisar el proceso y de tomar las decisiones pertinentes en cada momento trabajando en colaboración con la administración y con el resto de los agentes e instituciones locales.

A continuación, destacamos un recurso clave para lograr dicha mejora del centro inclusivo: el *Index for inclusion*, haciendo hincapié en la importancia del cambio en las posiciones docentes relativas a la atención a la diversidad.

Index for inclusion

El *Index for inclusion* es un recurso desarrollado por Booth y Ainscow (2002) y publicado por el *Centre for Studies on Inclusive Education* del Reino Unido, para facilitar el desarrollo de los procesos de inclusión de los centros educativos. Desde su publicación, multitud de escuelas de diferentes países lo han utilizado con éxito para mejorar la participación y el aprendizaje de todo su alumnado, y lo han convertido en una referencia básica para la atención a la diversidad. En España contamos con una adaptación traducida y resumida, a cargo del Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva (Sandoval y otros, 2002).

El instrumento se compone de un conjunto de indicadores organizados en tres dimensiones; a su vez, los indicadores se desarrollan en preguntas concretas que sirven de guía a los centros educativos tanto para la autoevaluación de su situación inicial como para el diseño y la implementación de las mejoras oportunas. Este proceso se lleva a cabo en cinco etapas: 1) Inicio y constitución del grupo coordinador, 2) análisis del centro, 3) elaboración de un plan de mejora, 4) implementación y 5) evaluación.

A continuación, se muestran las dimensiones y los indicadores del *Index for Inclusion*, extraídas de su adaptación española (p.233):

Dimensión A: Crear culturas inclusivas

- A.1 Construir comunidad
INDICADORES
 - A.1.1. Todo el mundo merece sentirse acogido.
 - A.1.2. Los estudiantes se ayudan unos a otros.
 - A.1.3. Los profesores colaboran entre ellos.
 - A.1.4. El profesorado y el alumnado se tratan con respeto.
 - A.1.5. Existe colaboración entre el profesorado y las familias.
 - A.1.6. El profesorado y los miembros del consejo escolar trabajan bien juntos.
 - A.1.7. Todas las instituciones de la comunidad están involucradas en el centro
- A.2 Establecer valores inclusivos
INDICADORES
 - A.2.1. Se tienen expectativas altas sobre todo el alumnado.
 - A.2.2. El profesorado, los miembros del consejo escolar, el alumnado y las familias comparten una filosofía de inclusión.
 - A.2.3. El profesorado piensa que todo el alumnado es igual de importante.
 - A.2.4. El profesorado y el alumnado son tratados como personas y como poseedores de un “rol”.
 - A.2.5. El profesorado intenta eliminar todas las barreras al aprendizaje y la participación en el centro.
 - A.2.6. El centro se esfuerza en disminuir las prácticas discriminatorias.

Dimensión B: Elaborar políticas inclusivas

- B.1 Desarrollar una escuela para todos
INDICADORES
 - B.1.1. Los nombramientos y las promociones de los docentes son justas.
 - B.1.2. Se ayuda a todo nuevo miembro del profesorado a adaptarse al centro.

- B.1.3. El centro intenta admitir a todo el alumnado de su localidad.
- B.1.4. El centro hace que sus instalaciones sean físicamente accesibles para todos.
- B.1.5. Cuando el alumnado accede al centro por primera vez se le ayuda a adaptarse.
- B.1.6. El centro organiza grupos de aprendizaje para que todo el alumnado se sienta valorado.
- B.2 Organizar el apoyo para atender a la diversidad
INDICADORES
 - B.2.1 Se coordinan todas las formas de apoyo.
 - B.2.2. Las actividades de desarrollo profesional del profesorado les ayudan a dar respuestas a la diversidad del alumnado.
 - B.2.3. Las políticas de “necesidades especiales” son políticas de inclusión.
 - B.2.4. El *Código de la Práctica* se utiliza para reducir las barreras al aprendizaje y la participación de todos los alumnos.
 - B.2.5. El apoyo de los alumnos que aprenden castellano como segunda lengua se coordina con otros tipos de apoyo pedagógico.
 - B.2.6. Las políticas de orientación educativa y psicopedagógica se vinculan con las medidas de desarrollo curricular y de apoyo pedagógico.
 - B.2.7. Se han reducido las prácticas de expulsión por indisciplina.
 - B.2.8. Se ha reducido el absentismo escolar.
 - B.2.9. Se han reducido las relaciones de abuso de poder entre iguales o “*bullying*”.

Dimensión C: desarrollar prácticas inclusivas

- C.1 Orquestar el proceso de aprendizaje
INDICADORES
 - C.1.1. Las unidades didácticas responden a la diversidad de los alumnos.
 - C.1.2. Las unidades didácticas se hacen accesibles a todos los estudiantes.
 - C.1.3. Las unidades didácticas contribuyen a una mayor comprensión de la diferencia.
 - C.1.4. Se implica activamente a los estudiantes en su propio aprendizaje.
 - C.1.5. Los estudiantes aprenden de manera colaboradora.
 - C.1.6. La evaluación motiva los logros de todos los estudiantes.

- C.1.7. La disciplina de la clase se basa en el respeto mutuo.
- C.1.8. Los docentes planifican, revisan y enseñan en colaboración.
- C.1.9. Los docentes se preocupan de apoyar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.
- C.1.10. El profesorado de apoyo se preocupa de facilitar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes
- C.1.11. Los “deberes para casa” contribuyen al aprendizaje de todos.
- C.1.12. Todos los estudiantes participan en las actividades complementarias y extraescolares.
- C.2 Movilizar recursos
 - INDICADORES
 - C.2.1. Los recursos del centro se distribuyen de forma justa para apoyar la inclusión.
 - C.2.2. Se conocen y se aprovechan los recursos de la comunidad.
 - C.2.3. La experiencia del profesorado se aprovecha plenamente.
 - C.2.4. La diversidad entre el alumnado se utiliza como un recurso para la enseñanza y el aprendizaje.
 - C.2.5. El profesorado genera recursos para apoyar el aprendizaje y la participación.

Tabla 3: Estructura del Index for inclusión. (Sandoval y otros, 2002).

Se destaca de estos indicadores la importancia de la relación entre cultura, política y práctica, con afán de concienciar e implicar a toda la comunidad educativa en los procesos de inclusión.

También podemos observar que el instrumento está en consonancia con el enfoque basado en la eliminación de barreras al acceso y al aprendizaje (indicadores A.1.4., A.2.5., B.2.4. y C.1.2.) así como en la potenciación del aprendizaje entre iguales (indicadores A.1.2., A.1.3., A.1.6., B.1.6., C.1.5. y C.1.8.), un aspecto clave para la atención a la diversidad como desarrollaremos más adelante.

La barrera invisible

Del apartado precedente se puede extraer que el *Index for inclusión* es principalmente una guía para transformar la visión sobre la diversidad y la inclusión que tienen los centros educativos y los agentes que forman parte, especialmente los docentes. Este objetivo resulta lógico y necesario, puesto que el primer paso para impulsar medidas y apoyos de atención a la diversidad es querer hacerlo y, para ello, los docentes deben comprender la importancia de la educación inclusiva, la cual implica unos valores particulares sobre cómo se entiende la educación (Duran y Giné, 2011). De hecho, la investigación ha puesto de manifiesto que las escuelas inclusivas pueden ser de diversas formas, pero todas ellas guardan en común la existencia de una cultura que contempla la diversidad de manera positiva, por lo que el punto de partida debe ser el personal docente (Ainscow, 2017). Lograr esa visión positiva hacia la diversidad y la inclusión no es únicamente el origen del proceso, sino que al mismo tiempo es una de sus finalidades (Ainscow, 2005).

Por consiguiente, la posición que los docentes adoptan hacia la diversidad y la inclusión pueden suponer una barrera (si ésta es reacia) o bien un recurso (si es proclive) para el aprendizaje y la participación del alumnado (Granada, Pomés y Sanhueza, 2013; López, Martín, Montero y Echeita, 2013). El efecto Pigmalión (Rosenthal y Jacobson, 1968) refleja un ejemplo habitual en el que las posiciones de los docentes pueden actuar como barrera o como recurso: cuando el docente tiene bajas expectativas hacia el alumnado con dificultades se aumentan las posibilidades de realizar propuestas pedagógicas de bajo nivel; es lo que se conoce como “pedagogía de la pobreza” (Haberman, 1991); en cambio, el docente que valora la diversidad como una riqueza y tiene altas expectativas promueve contextos de aprendizaje variados y ajustados a las necesidades y potencialidades de su alumnado; lo que se caracteriza como “pedagogía de la plenitud” (Cole, 2008).

Una posición positiva o negativa de los docentes hacia la atención a la diversidad depende de diversos factores personales como las experiencias previas del docente, su formación, su especialidad y rol en el centro, las características del alumnado y las expectativas sobre los alumnos con necesidades educativas específicas, así como la ayuda y los recursos recibidos para esta función (Díaz, 2002). Además, también se deben tener en cuenta factores contextuales como, por ejemplo, las características y las políticas del centro educativo.

A menudo, resulta poco evidente la calidad de las posiciones docentes hacia la diversidad, y es habitual que aquello que se dice no coincida con lo

que se hace. A modo de ejemplo, en un estudio realizado con profesorado de secundaria de la provincia de Castellón se obtuvo que, pese que los docentes valoran la atención a la diversidad como una competencia relevante, ésta se considera independiente y menos importante que la transmisión de conocimientos (Sánchez, 2014). De forma similar, en otro estudio con profesorado universitario se concluyó que, aun teniendo una actitud positiva hacia la inclusión, los docentes mantenían actitudes negativas hacia las adaptaciones curriculares (Rodríguez, Álvarez y García, 2014).

En definitiva, podemos considerar que las posiciones de los docentes pueden constituir una barrera, a veces invisible e incluso inconsciente, para los procesos de atención a la diversidad, por lo que resulta un objeto de intervención relevante.

Para lograr este cambio de posición –o directamente, de identidad docente–, además de los métodos que se comentan en esta obra (p.ej. los incidentes críticos), Durán y Giné (2011) apuestan por la formación, distinguiendo entre la formación inicial de futuros docentes, la formación específica a los profesores de apoyo y la formación permanente del profesorado en activo, con especial interés en el rol del tutor. En el primer colectivo identifican siete elementos esenciales:

1. la aceptación de todo el alumnado como propio;
2. el aula y centro ordinario como espacio preferente de atención;
3. el conocimiento sobre las diferencias de los alumnos;
4. las estrategias para la inclusión;
5. los apoyos para la inclusión;
6. la colaboración con los profesionales de apoyo y
7. la investigación-acción para transformar.

En relación a los profesores de apoyo, proponen un conjunto de contenidos divididos en los cinco roles identificados por Hoover y Patton (2008):

1. tomar decisiones en base a los datos,
2. desarrollar intervenciones basadas en la evidencia,
3. diversificar la enseñanza,
4. proveer apoyos en el ámbito socioemocional y del comportamiento y
5. colaborar con el profesorado.

Por último, para abordar la formación permanente del profesorado destacan básicamente tres instrumentos: a nivel de zona geográfica reivindican el trabajo colaborativo en red. A nivel de centro, coinciden en destacar el *Index for inclusion*. Finalmente, a nivel de aula se focalizan en la

docencia compartida como una práctica ampliamente ventajosa para la formación y, por extensión, la atención a la diversidad.

Coincidiendo en este último punto, Ainscow (2005) defiende la colaboración y el aprendizaje entre iguales (en este caso, entre docentes) argumentando que ver trabajar a colegas es una oportunidad para interrumpir los discursos existentes y repensar la propia actuación, ya que estimula el autocuestionamiento, la creatividad y la acción. A nivel más concreto, propone acciones como la observación mutua, los grupos de discusión alrededor de una actuación docente filmada o de otras evidencias, las entrevistas y cuestionarios a alumnado y familias, el análisis de casos o la cooperación entre centros educativos.

En última instancia, el *Index for inclusion*, la formación y el cambio de posición docente (y en general, las medidas a nivel de centro) son un paso necesario, pero a la vez insuficiente para lograr una atención a la diversidad eficaz y completa, la cual requiere repensar también los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula. Por lo tanto, las medidas a nivel de centro deben traducirse en prácticas de aula que permitan una atención a la diversidad de todo el alumnado, tal y como se expone en el siguiente apartado.

Medidas a nivel de aula

Del mismo modo que el *Index for inclusion* resulta ser un instrumento clave para guiar la adopción de medidas a nivel de centro, también disponemos de uno que lo hace a nivel de aula: el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Este paradigma establece unos principios generales que facilitan al profesorado, de cualquier área de conocimiento y nivel educativo, el diseño de actividades y escenarios de aprendizaje inclusivos, que pueden llevarse a cabo desde diferentes metodologías.

Diseño Universal

El concepto de diseño universal (Mace, 1985) proviene del ámbito de la arquitectura y se refiere al diseño de productos y entornos utilizables por todas las personas. Las dos palabras que forman el concepto nos apuntan las principales aportaciones de este movimiento al ámbito de la atención a la diversidad: 1) hablar de diseño es mejor que hablar de adaptación, anticipándose a las potenciales necesidades que puedan aparecer e implementando la inclusión desde el inicio, en vez de reformular y reconstruir a posteriori. 2) La universalidad rompe con la distinción entre personas con y sin discapacidad, y habla de entornos discapacitantes; por

ello, es el contexto el que debe adaptarse a la diversidad y a las necesidades de todas las personas y no al revés.

Posteriormente, el concepto de diseño universal (que en algunos contextos también se conoce como diseño para todos o diseño inclusivo) se trasladó al ámbito educativo generando multitud de prácticas e investigaciones desde diferentes enfoques (diseño universal para el aprendizaje, diseño instruccional universal, diseño para la instrucción universal o diseño universal en educación); sin embargo, todos ellos comparten la misma base y pueden considerarse equivalentes (Ruiz, Solé, Echeita, Sala y Datsira, 2012). Probablemente, la distinción más destacable es que el diseño instruccional universal y el diseño para la instrucción universal se centran en la enseñanza universitaria y sus principios o recomendaciones, tal y como el nombre indica, apuntan al rol instructivo; mientras que los principios del diseño universal para el aprendizaje o diseño universal en educación son más generales.

La principal aportación del diseño instruccional universal es la reformulación de los siete principios del diseño universal, adaptándolos al ámbito educativo, y la inclusión de dos nuevos principios exclusivos, todos ellos resumidos en la siguiente tabla (Sánchez y Díez, 2013):

Principios del diseño para la instrucción universal (Scott, McGuire y Shaw, 2001; 2003)	
Uso equitativo	La enseñanza se debe diseñar para que sea útil y accesible a personas con diferentes capacidades. Proporcionar los mismos medios de uso para todos los estudiantes: idénticos cuando sea posible, y equivalentes cuando no sea posible.
Flexibilidad en el uso	La instrucción debe diseñarse para acomodar un amplio rango de diferencias individuales. Posibilitar la elección en los métodos.
Uso simple e intuitivo	La instrucción se debe diseñar de modo directo y predecible, con independencia de la experiencia, conocimientos, habilidad lingüística o nivel de concentración del estudiante. Debe eliminarse la complejidad innecesaria.

Información perceptible	La información necesaria se debe comunicar de manera efectiva con independencia de las condiciones ambientales o las capacidades sensoriales del estudiante.
Tolerancia al error	La instrucción anticipa la variabilidad en los ritmos de aprendizaje y las habilidades previas requeridas.
Mínimo esfuerzo físico/cognitivo	La instrucción debe minimizar el esfuerzo físico/cognitivo innecesario.
Espacios y tamaños adecuados	La instrucción se diseña teniendo en cuenta los tamaños y espacios para llegar, alcanzar, manipular y utilizar, con independencia del tamaño del cuerpo, postura, movilidad y necesidades comunicativas.
Comunidad de aprendizaje	El entorno educativo promueve la interacción y la comunicación entre los estudiantes y entre los estudiantes y los profesores
Clima educativo instruccional	La instrucción se debe diseñar para ser acogedora e inclusiva. Se deben considerar altas expectativas para todos los estudiantes

Tabla 4. Principios del diseño para la instrucción universal. Adaptado de Sánchez y Díez, 2013)

De todos modos, el enfoque más extendido y utilizado para referirse al diseño universal en el ámbito educativo es el diseño universal para el aprendizaje (desde ahora, DUA), que se entiende de manera amplia como la aplicación del paradigma del diseño universal al ámbito educativo.

Al referirse al DUA, habitualmente se apela al *Center for Applied Special Technology* (CAST), quien lo define como un marco para mejorar y optimizar la enseñanza y el aprendizaje para todas las personas, abordando el principal obstáculo que suponen los currículos inflexibles. Este enfoque se fundamenta principalmente en la neurociencia y se relaciona estrechamente con las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para hacer más inclusivos los procesos de enseñanza-aprendizaje (CAST, 2011).

La base neuro-científica del DUA parte de la identificación de tres tipos de subredes cerebrales con tareas específicas en el aprendizaje, que funcionan de manera distinta en cada persona. El primer tipo son las redes de reconocimiento, especializadas en la percepción de la información y su correspondiente asignación de significado. El segundo son las redes estratégicas, encargadas de planificar, ejecutar y monitorizar las tareas

motrices y mentales. Finalmente, disponemos de las redes afectivas, responsables de los significados emocionales, así como de la motivación y la implicación en el aprendizaje (Rose y Meyer, 2002).

Para cada una de estas redes se definió un principio básico con sus correspondientes directrices prácticas, que a su vez se concretan en puntos de verificación; y todo ello se materializó en una guía ampliamente difundida (CAST, 2011), que en nuestro país ha sido traducida tanto al castellano (Alba, Sánchez, Sánchez y Zubillaga, 2013) como al catalán (Dalmau y Sala, 2015).

Diseño universal para el aprendizaje	
Redes neuronales	Principios básicos
Redes de reconocimiento. El qué del aprendizaje.	Proporcionar múltiples formas de representación.
Redes estratégicas. El cómo del aprendizaje.	Proporcionar múltiples formas de acción y expresión.
Redes afectivas. El porqué del aprendizaje.	Proporcionar múltiples formas de implicación ⁷ .

Tabla 5. Principios del diseño universal en el ámbito educativo. A partir de CAST (2011).

Aun así, no se recomienda aplicar mecánicamente los materiales traducidos ni utilizar el DUA como un recetario (Ruiz y otros, 2012; Sánchez y Díez, 2013), sino que debe ser un instrumento que oriente la reflexión de docentes y centros educativos para avanzar hacia entornos de aprendizaje más inclusivos.

Por ello, además de las traducciones, resultan especialmente interesantes las iniciativas y proyectos dedicados a la investigación, difusión e implementación del DUA que se llevan a cabo en nuestra geografía, y que nos ofrecen publicaciones, recursos, herramientas y ejemplos adaptados a nuestro contexto. A nivel estatal, destaca el proyecto EducaDUA (EDU 2011-24926) con multitud de materiales teóricos y prácticos (ver www.educadua.es). A nivel autonómico, el *Departament d'Ensenyament* se interesa especialmente por la aplicación de las TIC al DUA con un listado de recursos multimedia clasificadas según los tres principios del paradigma, accesible desde: ateneu.xtec.cat/wiki/form/wikiexport/cmd/tac/dua/index.

⁷ El término original es “*engagement*”, que algunos autores también traducen como ‘motivación’, ‘participación’ o ‘compromiso’.

En cualquier caso, cabe destacar que el CAST también ofrece herramientas gratuitas para la implementación del DUA como, por ejemplo, programas para la creación de materiales y libros digitales, plataformas para el intercambio entre docentes, bases de recursos TIC o guías para educadores e investigadores (ver www.cast.org).



Figura 8. Resumen de las pautas del DUA (CAST, 2011). Traducción de EducaDUA. Disponible en http://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_esquema_resumen.pdf

Por otra parte, paralelamente a la creación de recursos, también prolifera la investigación que sustenta científica y empíricamente el DUA. Los análisis de Ruíz y otros (2012) y de Sánchez y Díez (2013) referencian diferentes estudios que analizan, entre otros:

- La aplicación e implementación del DUA en el currículum o los efectos que el rediseño del currículum tiene sobre el alumnado.
- El resultado académico del alumnado que aprende bajo el paradigma del DUA.
- La satisfacción por parte del alumnado.
- El impacto de los programas formativos dirigidos al profesorado.
- El impacto del uso de las TIC aplicados al DUA.

Sus principales conclusiones son que la implementación de procesos de enseñanza-aprendizaje a partir del DUA favorece la atención a la diversidad con prácticas más inclusivas y tiene consecuencias positivas sobre el aprendizaje y la satisfacción de los estudiantes.

Otros estudios también indican la mejora de los resultados académicos (Azorín y Arnaiz, 2013), la implicación activa y social y la autonomía del alumnado (Katz, 2013), la reducción de las conductas desafiantes y, por parte de los docentes, se ha reportado la mejora de la autoeficacia y de la satisfacción laboral y la disminución de la carga de trabajo (Katz, 2015).

Finalmente, el *National Center for Universal Design for Learning* publica en su página web numerosos trabajos de investigación asociados a cada principio y pauta del DUA.

A modo de conclusión, podemos afirmar que el diseño universal para el aprendizaje constituye un paradigma facilitador para la atención a la diversidad en el aula, cuya implementación favorece tanto a docentes como al alumnado. Sin embargo, es importante señalar que no basta con aplicar algunas de las pautas de manera puntual o residual, ni limitada a algunas áreas o alumnos, sino que los principios del DUA deben traducirse en un sistema de medidas y apoyos universales integrados en una metodología inclusiva coherente. Por ello, hay que prestar especial atención a todas aquellas prácticas y metodologías –habitualmente categorizadas como innovación educativa– que comparten dichos principios pedagógicos.

Metodologías que facilitan la atención a la diversidad.

Los principios del DUA son alcanzables mediante diferentes prácticas de aula y metodologías de enseñanza y aprendizaje, que pueden –o deben– combinarse y complementarse entre ellas puesto que, aun siendo la metodología un factor clave de la eficacia de los centros escolares, no hay una que destaque en particular por encima de las otras (Bartau, Azpillaga y Joaristi, 2017) sino que el éxito recae en su utilización estratégica atendiendo a las características del contexto y del alumnado, para lo cual es imprescindible una buena evaluación continua que sustente la innovación.

A continuación, exponemos brevemente algunas de las propuestas metodológicas dirigidas a mejorar la inclusión ofrecidas por León (2012), por Rabaldán, Hernández y Parra (2017) y por el *Departament d'Ensenyament* (2015), entre otros.

En relación a la programación y al diseño de secuencias didácticas, se propone la enseñanza multinivel que se basa en proporcionar múltiples medidas y oportunidades para la participación de todo el alumnado

mediante la flexibilidad y, sobre todo, facilitando diferentes niveles de complejidad para que el aprendizaje suponga un reto ajustado a las habilidades de cualquier alumno. De este modo, todo el grupo-clase aprende el mismo contenido y las mismas competencias, aunque con diferentes niveles de profundidad. Esta propuesta también insta a los docentes a diversificar los métodos de presentación, así como a evaluar atendiendo las diferencias individuales (Collicott, 2000).

Atendiendo a la metodología de aprendizaje, encontramos principalmente el aprendizaje basado en proyectos, y otras estrechamente relacionadas como el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje por descubrimiento, el aprendizaje basado en investigación, los talleres de aprendizaje, el trabajo por rincones o ambientes, etc. Pese a que existen diferencias entre ellos, a grandes rasgos podemos considerar que estas metodologías comparten el principio del aprendizaje globalizado o interdisciplinar, que se resume en que las secuencias didácticas dejan de tener como objetivo adquirir un conocimiento específico de un área disciplinar y pasan a tener como objetivo superar un reto (resolver un problema, comprobar una hipótesis, construir un producto, obtener un resultado, dar respuesta a una cuestión...) para el cual se deben adquirir y activar conocimientos y estrategias relacionados con diversas áreas. Se supera el “saber decir” y el “saber hacer” para alcanzar el “saber pensar” y el “saber resolver” o, dicho de otro modo, el aprendizaje se centra principalmente en la adquisición de competencias, y no únicamente en los conocimientos. Este planteamiento suele ser más cercano a la realidad extraescolar (cuotidiana o laboral) que la ofrecida por los libros de texto y las pedagogías caracterizadas como tradicionales, por lo que se suele identificar como aprendizaje auténtico (Monereo, 2003; Álvarez, 2009).

En un tercer bloque podemos ubicar aquellas estrategias relacionadas con la estructura de aprendizaje o la agrupación del alumnado, es decir, el aprendizaje entre iguales. Sin lugar a dudas, esta es la recomendación más compartida y extendida entre las prácticas dirigidas a la inclusión, y se materializa en propuestas como el aprendizaje cooperativo y colaborativo – entre ellos, la tutoría entre iguales o el trabajo en parejas o en pequeños grupos–, así como también los agrupamientos flexibles y los desdoblamientos.

El aprendizaje cooperativo implica agrupar al alumnado en equipos, normalmente heterogéneos de entre tres y cinco alumnos, para aprovechar la interacción entre ellos con el objetivo de maximizar el aprendizaje y el éxito de todos ellos (Johnson, Johnson y Holubec, 1999). Esta metodología se basa en convertir la clase en una pequeña comunidad de aprendizaje donde todos aprenden de todos, y donde todo el mundo tiene cabida.

Algunos de los beneficios generales del aprendizaje cooperativo que ha demostrado la investigación científica, sobre todo comparado con las estructuras competitivas o individualistas son, por ejemplo, el establecimiento de actitudes y relaciones más positivas, entre alumnos y con el profesorado y la mejora del rendimiento y de la productividad. Además, es una de las herramientas más potentes para la atención a la diversidad, habiéndose demostrado que el aprendizaje cooperativo favorece a todo el alumnado, incluyendo a aquellos que tienen altas capacidades o cualquier otro tipo de necesidades educativas específicas; también que favorece la aceptación y el respeto de las diferencias, promueve el desarrollo de habilidades sociales, de interacción y de colaboración, potencia las habilidades de autorregulación, así como también aporta nuevas posibilidades al profesorado para la atención a la diversidad (Ainscow, 1999; 2017; Duran y Monereo, 2012; Johnson y Johnson, 1989; 2005; Pujolàs, 2008; 2012).

Del mismo modo que el trabajo conjunto del alumnado favorece la inclusión y el aprendizaje, también es muy eficaz la cooperación y colaboración entre el profesorado. En este punto, en las últimas décadas han ido cobrando fuerza las propuestas de co-enseñanza o docencia compartida para favorecer una educación inclusiva (Strogilos y Stefanidis, 2015). Generalmente, la docencia compartida se lleva a cabo entre dos profesores (o más) cuyos roles pueden ser diferentes o iguales, incluso alternantes, pero siempre interdependientes. De cualquier modo, consiste en una relación cooperativa entre docentes, tanto en la planificación, la ejecución y la evaluación, dirigida a la atención de todos los alumnos (Rodríguez, 2014). El objetivo final es mejorar el aprendizaje, tanto del alumnado como de los propios docentes participantes (Ainscow, 2005; Martín y Onrubia, 2011), los cuales se retroalimentan mutuamente (Duk y Murillo, 2013).

Por último, aunque no se trate de una metodología en sí misma, no se puede obviar como apoyo clave para la inclusión el uso de las tecnologías, ya sean de la información y la comunicación (TIC), del aprendizaje y el conocimiento (TAC) o del empoderamiento y la participación (TEP). El uso de los recursos tecnológicos para facilitar el aprendizaje de todo el alumnado, ya recomendado desde los planteamientos iniciales del diseño universal para el aprendizaje (CAST, 2011), resulta ser un punto de coincidencia de las escuelas inclusivas eficaces (Bartau, Azpillaga y Joaristi, 2017) por todas sus potencialidades, entre las que destaca la personalización del aprendizaje (Azorín y Arnaiz, 2013). Hay consenso en afirmar que las TIC son un valor para la educación inclusiva por sus múltiples aportaciones. Cabero y Fernández (2014) las analizan desde cuatro perspectivas: 1) dirigirse hacia el diseño universal, 2) aminorar la brecha

digital, 3) favorecer la atención personalizada y 4) para la inclusión social de diferentes colectivos. Los autores señalan que las tecnologías aplicadas a la educación pueden servir para eliminar barreras y crear entornos educativos accesibles de calidad. Son además un requisito para la participación en la sociedad actual, por lo que no facilitar su acceso a determinados colectivos podría conllevar una nueva forma de exclusión social.

La personalización del aprendizaje

Un concepto clave que podemos vincular directamente a la inclusión educativa y a la atención a la diversidad, y que engloba tanto medidas a nivel de aula como a nivel de centro, incluso a un nivel sistémico y social, es la personalización del aprendizaje.

Tal y como explica Coll (2016), podemos entender la personalización del aprendizaje como *“la diversificación de las oportunidades, experiencias y recursos de aprendizaje en función de las necesidades e intereses de los aprendices”*. (p. 47). Más adelante añade que *“La personalización va más allá de la individualización (ajustar el ritmo de aprendizaje), la diferenciación (ajustar la metodología) y la inclusión (eliminar las barreras del aprendizaje) y se propone conectar el aprendizaje con los intereses y experiencias del aprendiz.”* (p. 54).

El concepto parte de la idea de enseñanza diferenciada, que es aquella que pretende ajustarse a la diversidad del alumnado y se complementa con la idea de apoderamiento del alumnado. De este modo, el estudiante no únicamente aprende de una manera que se ajusta a sus características, sino que además le puede dar un sentido personal al aprendizaje. Por lo tanto, la personalización implica dar al alumno voz y voto sobre el qué, el cuándo y el cómo se aprende, ya sea a un nivel más básico (como por ejemplo decidir el formato de una tarea) o a un nivel más elevado (como decidir el contenido del aprendizaje).

Por otra parte, acorde con lo que se viene defendiendo a lo largo del capítulo, las TIC y el aprendizaje entre iguales suelen ir de la mano de la personalización del aprendizaje (Coll, 2016; Ferrer, 2012), puesto que ambos son recursos que permiten al alumnado la toma de decisiones y de control de manera autónoma.

La dimensión interpersonal

A menudo, al analizar y mejorar las prácticas educativas nos centramos en dos dimensiones: una de carácter conceptual que engloba las teorías, representaciones y políticas, y otra más práctica referida a las estrategias, metodologías y actuaciones. En los apartados precedentes hemos equiparado la primera a las medidas a nivel de centro y al *Index for inclusion* y la segunda a las medidas a nivel de aula y al DUA. Sin embargo, existe una tercera dimensión, no menos importante, que se centra en los aspectos afectivos y emocionales y en las interacciones que se establecen entre los diferentes agentes participantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, principalmente, entre docentes y alumnado. Esta tercera dimensión, que podemos denominar interpersonal, se encuentra interconectada a las otras dos formando una tríada de influencia mutua, por lo que ninguna de ellas se entiende sin las otras.

Si bien la relación entre alumnos suele resolverse mediante las metodologías de aprendizaje entre iguales que fomentan la colaboración y la cooperación, sigue siendo una tarea pendiente mejorar las otras dos relaciones clave: familia-escuela y docente-alumnado. Sin menospreciar la relevancia de la primera, por el objetivo de la presente tesis dedicamos este apartado a abordar la importancia de la relación entre el docente y el alumnado en la atención a la diversidad y en el aprendizaje en general.

La relación docente-alumno

En los centros educativos, en tanto que organizaciones sociales (Molina y Pérez, 2006), las relaciones humanas tienen una importancia nuclear, especialmente, la relación docente-alumno (Abarca, Marzo y Sala, 2002; Bertoglia, 2005; Moreno, 2010; Rodríguez y Fernández, 2015; Teixidó y Capell, 2002). Tanto es así, que la evidencia empírica ha puesto de manifiesto que las interacciones sociales que se producen en el contexto educativo son el predictor más significativo del éxito de los estudiantes (Astin, 1997, citado por Smith y Rust, 2011).

Sin embargo, analizando la bibliografía especializada, especialmente en nuestro país, resulta sencillo constatar que el interés por las relaciones interpersonales en la educación es mucho menor que el ofrecido a las otras dimensiones. Además, según un estudio con muestra española (Jiménez, 2005), este menosprecio hacia la relación docente-alumno (desde ahora, RDA) también se traslada a los profesores, para los cuales su relación con los alumnos no es una preocupación sustantiva, sobre todo en educación secundaria y en educación superior. En contraposición, el alumnado de

secundaria sí da especial importancia a los aspectos afectivos de la relación con el docente al describir a un “buen profesor” (Beishuizen, Hof, Van Putten, Bouwmeester y Asscher, 2001).

En consecuencia, las referencias en torno a la RDA suelen provenir de modelos sobre el desarrollo infantil (p.ej. Hamre y Pianta, 2001; Pianta y Stuhlman, 2004), a menudo relacionados con la teoría del apego de Bowlby (1969), o bien desde modelos sobre atribuciones y expectativas (p.ej. Bertoglia, 2005) que parten de la teoría de Weiner (1986). Asimismo, son recurrentes las referencias sobre la interacción o interactividad entre docentes y alumnado; sin embargo, aunque en ocasiones se utilicen de manera sinónima, podemos distinguir estos conceptos de la RDA: mientras que los primeros suelen relacionarse con los patrones de discurso y las estructuras de participación en el aula (Coll y Sánchez, 2008), la RDA hace referencia a la relación interpersonal, atendiendo al componente afectivo o emocional.

Bajo el marco constructivista dialógico, Entwistle y Karagiannopoulou (2013) utilizan el concepto de "encuentro de mentes" (*meeting of minds*) para referirse a una correcta RDA basada en la aceptación y el respeto mutuo al pensamiento y el razonamiento del otro. Argumentan que este encuentro de mentes proporciona a los estudiantes la libertad y la confianza necesaria para desarrollar una comprensión académicamente válida a través de un clima de aula que tolera la diversidad. Añaden que la falta de esta relación desalienta la exploración individual de ideas y, en casos extremos, puede crear una sensación de alienación.

La idea del encuentro de mentes va en consonancia con la de intersubjetividad expuesta por Gillespie y Cornish (2010), también desde una perspectiva dialógica, referida a la relación que se establece entre la perspectiva de dos o más individuos; de hecho, describen la intersubjetividad como un diálogo inter-mental.

En definitiva, acorde a lo que se viene defendiendo a lo largo de esta tesis, podemos entender la RDA como la interacción entre las posiciones del docente y las del alumno en sus tres dimensiones: concepciones, estrategias y sentimientos. Una RDA positiva implica un proceso de convergencia entre posiciones, es decir, que docente y alumno conozcan las posiciones propias y las del otro y que, ya sean coincidentes o no, se establezca respeto mutuo. En la misma línea, atender la diversidad implica reconocer la identidad de alumno del alumnado y llevar a cabo un proceso de negociación constante para lograr un ajuste mutuo entre las posiciones de ambos, con la finalidad última de optimizar el proceso de aprendizaje.

Consecuencias de la RDA

Con la intención de poner de relieve la importancia de la RDA en la implicación y el logro académico del alumnado, nos remitimos a la exhaustiva revisión realizada por Aja Temple en su tesis doctoral (2012), que se traduce a continuación (pp. 8-9):

La calidad de las relaciones docente-alumno han sido asociadas consistentemente con una variedad de resultados positivos para todos los estudiantes. El éxito elevado, el ajuste positivo del comportamiento en la escuela y los bajos niveles de hábitos de trabajo negativos se han asociado con la RDA (Hamre y Pianta, 2001). El trabajo de O'Connor y McCartney (2007) mostró que un patrón positivo de calidad en la RDA empezando en preescolar facilitó un crecimiento continuado en las trayectorias de logro de los escolares. Hughes, Gleason y Zhang (2005) indicaron que las expectativas académicas del docente –otro correlato del logro académico– también estaban positivamente relacionadas con la calidad de la relación. Estos estudios sugieren que la calidad de las interacciones entre el alumnado y sus docentes es importante para el desarrollo de patrones de comportamiento, habilidades sociales y hábitos de trabajo que promuevan el logro a lo largo de la carrera escolar de un niño.

La literatura sobre la RDA apoya la idea de que puede tener un impacto positivo global en el rendimiento académico del estudiante. El alumnado de docentes que son calificados como atentos o cercanos tiende a exhibir comportamientos que promueven el logro a tasas más altas, incluyendo el compromiso académico (O'Connor y McCartney, 2007; Wentzel, 2002), los hábitos de trabajo (Hamre y Pianta, 2001) y los sentimientos de competencia académica (Hughes y otros, 2005, Paulson, Marchant, y Rothlisberg, 1998).

Se ha demostrado que la calidad de la relación influye en los mensajes basados en el desempeño que se transmiten entre docentes y alumnos. Cuando los profesores perciben relaciones deficientes con los estudiantes tienden a calificarlos como menos competentes académicamente (Hughes y otros, 2005), menos motivados (Seifert, 2004), y con menos probabilidades de hacerlo bien en la escuela (Bornstein y Lamb, 2005; Chavous y otros, 2008, Wentzel, 2002). Del mismo modo, los estudiantes afirman que se sienten menos competentes académicamente (Paulson y otros, 1998) experimentan más sentimientos negativos de autoestima (Maccoby, 2006) y perciben menos apoyo y respeto (Roeser y otros, 1998) cuando experimentan relaciones negativas con los profesores. En relación al comportamiento, RDAs negativas se han traducido en menos voluntad de involucrarse académicamente (Wentzel,

2002), menor motivación para las tareas en el aula (Maccoby, 2006) y comportamientos en el aula más desafiantes contra el adulto (Gregory y Weinstein, 2008).

En páginas posteriores, Temple continúa la revisión con estudios que vinculan la RDA con competencias específicas de lengua y de lectura, con el progreso académico o como factor predictor de los resultados y el logro en cursos posteriores. Finalmente, concluye que los estudiantes que tienen relaciones más positivas con sus docentes tienden a tener habilidades académicas más apropiadas y un mejor ajuste emocional y conductual; así como también resultan ser menos vulnerables al impacto de otros factores de riesgo como la pobreza, la minoría étnica o las malas relaciones con los padres. Por todo ello, promover una RDA de calidad es primordial para el aprendizaje y el logro escolar y facilita los procesos de participación en el aula y de inclusión educativa en general.

Como apunte final, cabe mencionar que la calidad de la RDA no únicamente beneficia al alumnado, sino que también se ha identificado como factor determinante para disminuir el absentismo de los docentes, el riesgo de aparición de depresión o el *burnout*, entre otros (Arís, 2009; Cano, Padilla y Carrasco, 2005; Spilt, Koomen y Thijs, 2011).

Mejorar la RDA

Lograr una RDA de calidad depende de diversos factores, aunque el más relevante es el propio docente –por su responsabilidad en dicha relación– cuyo posicionamiento puede ser favorecedor o perjudicial. A menudo, la importancia que los docentes dan a la RDA es escasa y, especialmente en secundaria, se mantiene una representación conservadora que define la relación como jerárquica y directiva (Jiménez, 2005). En la misma línea, Fabres (2005) concluye que el miedo es un sentimiento muy presente en la RDA y que el docente utiliza algunas estrategias de manera consciente para llamar la atención, establecer silencio y exigir el cumplimiento de las tareas; dicho de otro modo, para establecer y mantener una relación de poder, no equitativa.

En este sentido, es importante potenciar las competencias sociales y emocionales de los profesores (Jennings y Greenberg, 2009), lo cual puede lograrse mediante la formación y la colaboración entre docentes (Abarca, Marzo y Sala, 2002; Durán y Giné, 2011). Por otra parte, algunos métodos y prácticas de aula también favorecen la construcción de una RDA de calidad como, por ejemplo, el diálogo y la asamblea (De Vicente, 2010) o, de manera más general, la acción tutorial (Gijón, 2004; Fernández, 2009). En definitiva, enfoques instruccionales centrados en el alumno (Temple, 2012). En esta

línea, Scartezini y Monereo (2016) llevan a cabo una metodología de intervención en el aula que logra mejorar el ajuste mutuo entre docente y alumno, lo que a su vez afecta a la construcción de sus identidades. De forma resumida, se trata de compartir las representaciones que ambos se forman sobre aquello que ocurre en el aula, especialmente sobre los incidentes críticos. Este proceso facilita el entendimiento del otro y mejora los resultados.

La meta es que docentes y alumnado compartan una relación más igualitaria y con los mismos objetivos (Smith y Rust, 2011). En esta dirección, McWilliam (2008) sugiere que el profesor debe ir más allá de la posición de guía que acompaña al estudiante para pasar a ser, junto con el alumno, “*co-directores y co-editores de su mundo social*” (p.263); ambos deben involucrarse mutuamente en el aprendizaje.

Conclusiones

La atención a la diversidad es un proceso amplio y complejo en el que múltiples factores deben coordinarse de manera eficaz y permanente. Para ello, es necesario adoptar medidas, principalmente de carácter universal, dirigidas a eliminar o minimizar las barreras al aprendizaje, a prevenir las dificultades, a asegurar un mejor ajuste entre el alumnado y el contexto y, finalmente, a promover la personalización del aprendizaje.

Tras analizar las principales guías para la atención a la diversidad (el *Index for inclusion* a nivel de centro y el Diseño Universal para el Aprendizaje a nivel de aula) podemos valorar que éstas son un instrumento de gran utilidad para que centros y docentes caminen hacia la inclusión. El primero, facilita la reflexión en torno a la atención a la diversidad y puede ser clave para el cambio en las posiciones docentes. El segundo orienta el diseño de los procesos de enseñanza-aprendizaje para lograr una mayor participación de todo el alumnado. Sin embargo, existen un par de puntos a reforzar, por no estar suficientemente representados en los principales modelos, que debieran incluirse en aras de mejorar la educación inclusiva.

El primero de estos puntos, referido principalmente al DUA, es la poca importancia que se otorga a factores clave para la atención a la diversidad como son 1) el aprendizaje entre iguales, 2) la relación entre docente y alumnado y, en menor medida, 3) los procesos de evaluación. Los dos primeros factores tienen que ver con las interacciones (entre alumno-alumno y entre docente-alumno, respectivamente) que se llevan a cabo en los centros educativos, entendidos como comunidades de aprendizaje y el

tercero se relaciona con el proceso constante de análisis, revisión y mejora; por lo tanto, los tres puntos son factores transversales y de carácter global.

Los métodos de aprendizaje cooperativo y colaborativo han demostrado aportar múltiples beneficios a la inclusión educativa y al aprendizaje en general: permiten complementar las diferencias individuales del alumnado, fomentan la implicación y la participación, facilitan la adquisición de competencias sociales y de trabajo en equipo y pueden favorecer una mejor gestión del aula y de los recursos y un aprendizaje más personalizado.

La relación docente-alumno es uno de los factores más relevantes para el éxito educativo. Una buena RDA implica que el docente conozca las características y preferencias de aprendizaje de su alumnado, lo cual es un requisito indispensable para la atención a la diversidad. También ofrece un clima de aula que facilita el respeto por las diferencias y la participación e implicación del alumnado, atendiendo el componente emocional del aprendizaje. Es esta línea, el docente que conoce bien a sus alumnos puede aprovechar de manera eficaz la diversidad del aula como una riqueza y un recurso para el aprendizaje.

Finalmente, la evaluación – y especialmente la autoevaluación- es un proceso indispensable para que docentes y alumnos sean conscientes de sus posiciones, de la situación en la que se encuentran, de la evolución realizada y, sobre todo, de las estrategias que resultan o no eficaces para seguir progresando en el aprendizaje. La evaluación formativa mejora la habilidad metacognitiva del alumnado y con ella mejora también su autonomía, su capacidad de autorregulación y su implicación activa.

El segundo punto a destacar, relacionado en buena parte con el anterior, hace referencia al rol del alumno. En las propuestas de atención a la diversidad analizadas, todo el protagonismo recae en el profesorado mientras que el alumno resulta totalmente pasivo. Resulta curioso ver que el paidocentrismo está presente en cualquier propuesta de innovación pedagógica desde hace décadas, y en cambio no se ha insistido en la importancia del rol activo del alumno para la inclusión. De nuevo, consideramos que la interacción, la evaluación formativa (incluyendo la autoevaluación) y especialmente la relación docente-alumno son factores clave para el empoderamiento del alumno en los procesos de inclusión educativa. Si bien ya se ha argumentado que una posición positiva de los docentes hacia la atención a la diversidad es imprescindible, no es menos importante que el alumnado también adquiera una posición favorable en este aspecto, y concordante con la del profesorado.

Como se ha defendido en capítulos anteriores, tanto el alumno como el docente deben conocer cuáles son las características y preferencias de aprendizaje que conforman la identidad de alumno y, a partir de ahí, negociar para lograr una construcción conjunta de los procesos de enseñanza-aprendizaje que resulte ajustada y eficaz. Pese a la responsabilidad incuestionable del docente, quien mejor puede conocer qué métodos, estrategias y recursos son más útiles para la participación y el aprendizaje es el propio alumno; por lo que podemos hablar de corresponsabilidad. Siendo así, deviene una actuación clave que el docente fomente la habilidad metacognitiva de su alumnado para que éste pueda autorregularse mejor y ser un participante activo en los procesos de inclusión.

Síntesis

Atender la diversidad desde una perspectiva inclusiva consiste en procurar que todos y cada uno de los alumnos, independientemente de sus características o su situación, puedan acceder y participar plenamente de cualquier actividad y proceso de aprendizaje.

Para ello, hay que garantizar la equidad en la educación, valorando las diferencias individuales y eliminando las barreras al aprendizaje que puedan aparecer entre las características del alumnado y las del contexto (físico y social), siendo este último el que debe adaptarse a las personas y no al revés.

Tanto las recomendaciones internacionales como las normativas y legislaciones vigentes apuestan por la incorporación de medidas y apoyos de carácter universal, dirigidas a la totalidad del alumnado, complementadas con medidas y apoyos adicionales e intensivos para aquellos alumnos en especial situación de riesgo o necesidad. Entendemos por medidas aquellas acciones y actuaciones dirigidas a la supresión de barreras, la prevención de las dificultades y el correcto ajuste entre el alumnado y el contexto. Por apoyos se hace referencia a los recursos personales, materiales y tecnológicos, así como a las ayudas contextuales y comunitarias.

En relación a las medidas a nivel de centro, contamos con el *Index for Inclusion* como guía para orientar las reflexiones de los equipos directivos y otros agentes responsables de la inclusión escolar. Uno de los objetivos principales debe ser asegurar que los docentes mantienen una posición favorable hacia los procesos de atención a la diversidad. Los tres principios de la guía son:

- Crear culturas inclusivas: construir comunidad y establecer valores inclusivos.
- Elaborar políticas inclusivas: desarrollar una escuela para todos y organizar el apoyo para atender a la diversidad.
- Desarrollar prácticas inclusivas: Orquestar el proceso de aprendizaje y movilizar recursos.

El Diseño Universal para el Aprendizaje constituye un paradigma de base neuro-científica que orienta los procesos de atención a la diversidad a nivel de aula, favoreciendo a docentes y a alumnado. Los principios del DUA son:

- Proporcionar múltiples formas de representación.
- Proporcionar múltiples formas de acción y expresión.
- Proporcionar múltiples formas de implicación.

El DUA, aplicable a cualquier área y nivel educativo, se puede llevar a cabo desde diferentes metodologías y actuaciones como, por ejemplo, la enseñanza multinivel, el aprendizaje basado en proyectos, las estructuras cooperativas o la docencia compartida. Por otra parte, las TIC constituyen un recurso prácticamente inseparable del DUA, tanto por su potencialidad en facilitar el acceso y la implicación con el aprendizaje como por su papel en la sociedad del conocimiento en la que nos desarrollamos.

A todas estas medidas y apoyos hay que añadir la importancia de la relación interpersonal entre docente y alumno por su relevancia en multitud de factores educativos como la implicación académica, el éxito escolar, las competencias y habilidades sociales o los hábitos de trabajo, entre otros y, especialmente, por la centralidad del componente emocional en los procesos inclusión educativa. Una RDA positiva consiste en un proceso de convergencia entre la identidad docente y la de alumno, que parte del reconocimiento y el respeto las posiciones del otro y se desarrolla en base a la negociación y la reconstrucción conjunta entre docente y alumno. La falta de una relación de calidad entre docente y alumnado puede imposibilitar el éxito de cualquier medida o recurso dirigido a la atención a la diversidad, por lo que ésta se debe tomar en consideración desde una óptica transversal.

Además, esta relación debe facilitar el empoderamiento del alumno y establecer así una corresponsabilidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje, donde el propio alumno tenga un papel activo en la selección de las medidas y apoyos más adecuados.

En esta línea, el paradigma de la personalización del aprendizaje apuesta por ir más allá de la enseñanza diferenciada y la individualización del aprendizaje, dando poder de decisión y de control al alumnado para que pueda aprender en función de sus características, sus preferencias y sus intereses. De este modo, el empoderamiento del alumnado debe ser una prioridad substancial del sistema educativo para lograr que el alumno realmente se convierta en el protagonista activo del proceso de inclusión y del aprendizaje en general.

Por último, pese a que las principales guías y paradigmas analizados no les aporten una singularidad destacada, no debemos olvidar como factores clave para la atención a la diversidad el aprendizaje entre iguales, especialmente el cooperativo, y los procesos de evaluación formativa y de atuo-evaluación.



Capítulo 4

Métodos e instrumentos para explorar la identidad de alumno

*Un alumno se forma para la autonomía
cuando sus capacidades son reconocidas.*

Richard Gerver

Índice del capítulo

<u>MÉTODOS PARA EL ANÁLISIS DE LA IDENTIDAD DIALÓGICA.....</u>	82
<u>LIQ: UN INSTRUMENTO PARA EXPLORAR LA IDENTIDAD DE ALUMNO.</u>	86
<u>OBJETIVO.....</u>	87
<u>ANÁLISIS BIBLIOGRÁFICO</u>	87
<u>CONSTRUCCIÓN DEL LIQ.....</u>	95
<u>Composición.....</u>	95
A) <u>Concepciones.....</u>	95
A.1. <u>Autoconcepto académico.....</u>	95
A.2. <u>Concepciones sobre el aprendizaje (y sobre ser aprendiz).....</u>	96
A.3. <u>Expectativas y Autoeficacia académica.....</u>	97
A.4. <u>Conocimientos previos y Rendimiento.....</u>	98
B) <u>Estrategias.....</u>	99
B.1. <u>Estrategias de Aprendizaje.....</u>	99
B.2. <u>Autonomía.....</u>	100
B.3. <u>Persistencia.....</u>	101
B.4. <u>Organización y hábitos.....</u>	102
B.5. <u>Preferencia perceptiva.....</u>	103
B.6. <u>Preferencia expresiva.....</u>	104
B.7. <u>Preferencia de agrupación.....</u>	104
B.8. <u>Interacción.....</u>	105
C) <u>Sentimientos.....</u>	106
C.1. <u>Motivación académica.....</u>	106
C.2. <u>Evitación.....</u>	107
C.3. <u>Autoestima.....</u>	107
C.4. <u>Resiliencia.....</u>	108
C.5. <u>Atribución causal.....</u>	108
<u>Estructura.....</u>	109
<u>Formato.....</u>	110
<u>CONCLUSIONES.....</u>	112
<u>SÍNTESIS.....</u>	113

Métodos para el análisis de la identidad dialógica.

Son muchas las investigaciones que han tenido como base teórica la aproximación dialógica de la identidad, tanto en psicología de la educación como en otras áreas de conocimiento, y tanto desde una metodología cualitativa como cuantitativa (Hermans, 2008). Incluso podemos encontrar investigaciones centradas específicamente en la demostración epistemológica de algunos de los postulados de la DST (p.ej. Stemplewska-Zakowicz, Walecka y Gabinska, 2006). Sin embargo, los fundamentos empíricos de la teoría son aún incipientes.

Akkerman y Meijer (2011) distinguen dos niveles de análisis para la investigación desde la aproximación dialógica. Por un lado, el análisis macro, referido a la dimensión narrativa, a la identidad reconocible a través del tiempo y el espacio. Por otro lado, el análisis micro que se centra en la acción situada, en la dinámica entre las posiciones-del-yo. Según los objetivos de cada investigación se podrá usar uno u otro, o ambos de manera relacionada.

Macroanálisis

En apartados anteriores ya se ha anticipado que el análisis de la narrativa nos permite acceder a la identidad del profesor o del alumno a través del denominado método biográfico (Vloet y Van Swet, 2010). El objetivo es recoger y analizar aquellos hitos de la vida del sujeto que son especialmente relevantes, sucedidos en diferentes contextos, y provenientes tanto del pasado y del presente, como del futuro imaginado.

El instrumento más comúnmente utilizado para este nivel macroanalítico es la entrevista, especialmente para interpretar emociones (Hagenauer y Volet, 2014). Ligorio (2011) explica cómo el análisis de los discursos obtenidos mediante este procedimiento es útil para la identificación de las posiciones-del-yo. A su vez, el análisis del contenido de las entrevistas permite la caracterización y organización de dichas posiciones.

En este punto, las tarjetas de elicitación (McAlpine, Amundsen, y Turner, 2012) resultan un complemento interesante para la realización de entrevistas personales. Esta técnica consiste en presentarle al sujeto diferentes tarjetas en las que hay escritas posiciones-del-yo, obtenidas de una entrevista previa o de la observación por parte del investigador. La tarea del sujeto es evaluar la importancia o centralidad de cada posición-del-yo, ordenándolas y relacionándolas. Se trata de una metodología flexible que puede utilizarse con diferentes objetivos.

Una modalidad de entrevista especialmente útil en este macroanálisis es el método de auto-confrontación “*Self-Confrontation Method*” (Hermans y Hermans-Jansen, 1995; citado en Jasper, Moore, Whittaker, y Gillespie, 2011). Consiste en realizar una serie de preguntas abiertas al sujeto sobre su pasado, su presente y su futuro, que le permitan “*to self-reflect upon their life in a temporal context and dialogically interact with significant others in addition to past and future selves.*”⁸ (p.6). En otras palabras, se basa en facilitar o forzar una posición-promotora que permita al individuo la organización de los eventos históricos y las experiencias emocionalmente relevantes en una estructura narrativa, consistente e inteligible.

Otros métodos también útiles para recoger los hitos biográficos de un individuo en este nivel macro es el uso de los instrumentos basados en cronotopos. Para la representación de los cronotopos personales puede utilizarse una estructura espacio-temporal donde las diferentes posiciones-del-yo se relacionan con “significantes ambiguos” en forma de tríadas (Raggatt, 2013), o también el *Journey Plot*, un método en el cual los diferentes sucesos se sitúan en un eje de coordenadas donde las abscisas representan el tiempo y las ordenadas la intensidad subjetiva percibida por el sujeto (Shaw, Holbrook y Bourke, 2013). De manera más simple, el mapeo de fases críticas (Burnard, 2012) se basa en el dibujo de un río o un camino serpenteante dónde el sujeto debe escribir en cada curva o cambio de dirección un suceso significativo de su biografía que comportase un momento de inflexión.

Microanálisis

Para el estudio de la identidad dialógica situada, se destacan principalmente dos metodologías: el Repertorio de Posiciones Personales (PPR) y el Método de Percepción Interpersonal (IPM), aunque también son ampliamente utilizados otros como el diario personal (Kayi-Aydar, 2015) o la video-grabación de secuencias educativas reales.

El PPR -ya mencionado en los capítulos anteriores - fue introducido por Hermans (2001b) para estudiar “la sociedad dentro del individuo”, por lo que es utilizado cuando el foco de atención es el sujeto único, su actividad intra-mental. La unidad básica de análisis es el PPR en sí mismo: su estructuración, organización y los cambios que se producen. Tal y cómo se muestra en la Figura 3 del segundo capítulo, el PPR es una representación gráfica formada por círculos concéntricos donde se sitúan las posiciones internas, externas y exteriores del sujeto que pueden ser objeto de interés,

⁸ “*auto-reflexionar sobre su vida en un contexto temporal e interactuar dialógicamente con otros significativos, así como con ‘yoes’ pasados y futuros.*”

así como las relaciones que entre ellas se establecen. Además de ser útil para analizar el proceso de posicionamiento y re-posicionamiento, también puede ser utilizado para realizar comparaciones ya sea entre diferentes sujetos, o en diferentes escenarios o contextos en los que se mueve un mismo sujeto (Jasper y otros, 2011) o, por extensión, para analizar la evolución en las posiciones personales del sujeto comparando el PPR en diferentes momentos.

A partir del PPR, Kluger, Nir y Kluger (2008) proponen el uso de gráficos *bi-plot*, a modo de mapa de posiciones-del-yo, que permiten una visión completa de las posiciones internas y externas y su organización espacial en clústeres, lo que permite el análisis de las relaciones que se establecen entre las posiciones-del-yo.

Método de percepción interpersonal (IPM)

El interés y la particularidad de este método reside en ser el único, más allá de los métodos observacionales, focalizado específicamente en el estudio de las relaciones, y más concretamente las relaciones entre perspectivas o representaciones, es decir, en la intersubjetividad: la actividad dialógica inter-mental entre dos o más individuos, situada en un contexto específico. Por ello, la unidad básica de análisis es la relación diádica entre los participantes en un contexto relacional (Gillespie y Cornish, 2010). El análisis de la intersubjetividad se basa en una metodología comparativa y de auto-confrontación que utiliza como instrumentos el cuestionario y el auto-informe.

El IPM fue ideado por Laing, Phillipson y Lee (1966) para examinar la relación que se establece entre lo que las personas creen que los demás piensan y lo que realmente esos otros piensan. Su principal objetivo era ser utilizado en la terapia de pareja o el asesoramiento familiar bajo el supuesto que gran parte de las problemáticas que existen en las relaciones personales se basan en malentendidos entre el pensamiento real de una persona y el pensamiento que le atribuimos.

Los autores se fundamentan en tres niveles de relaciones intersubjetivas: 1) las perspectivas directas, 2) las meta-perspectivas y 3) las meta-meta-perspectivas. Cabe indicar que el uso del concepto “meta” es diferente al explicado anteriormente de meta-posición, más relacionado con la meta-cognición. En este caso, se utiliza para referirse a la perspectiva del otro.

A cada miembro de la díada se le pregunta sobre su punto de vista (perspectiva directa), el punto de vista que estima que tiene la otra persona (meta-perspectiva) y, por último, el punto de vista que cree que la otra

persona le ha atribuido (meta-meta-perspectiva). A partir de sus respuestas, pueden suceder tres situaciones diferentes: acuerdo, desacuerdo y malentendido. El acuerdo ocurre cuando ambos sujetos tienen las mismas perspectivas directas. El desacuerdo indica que sus perspectivas directas son diferentes, pero que ambos son conscientes de ello. Por último, se categoriza como malentendido cuando los sujetos no conocen la perspectiva real del otro. Es precisamente la detección de malentendidos y de sentimientos de incompreensión donde suele situarse el foco en los análisis de intersubjetividad.

LIQ: un instrumento para explorar la identidad de alumno.

En el segundo capítulo de esta tesis se ha argumentado que evaluar la diversidad, es decir, responder a cómo aprende el alumnado, pasa por el análisis de la identidad de alumno. La finalidad es conocer cómo se posiciona el alumnado ante el aprendizaje en un contexto específico. Además, este proceso no únicamente debe realizarlo el docente sino que también es necesario que el alumno tome consciencia de su identidad de alumno, construyendo así un autoconcepto académico ajustado.

Con el objetivo de realizar esta evaluación, se ha elaborado un instrumento bautizado como LIQ (siglas en inglés correspondientes a *Learner Identity Questionnaire*), inspirado en el método de microanálisis de la identidad IPM explicado en el apartado anterior y en el análisis de la diversidad educativa del modelo de Monereo (1990, 2014).

El LIQ recoge la perspectiva directa del alumno sobre cómo se posiciona él mismo como aprendiz en el contexto de una materia y un docente específicos. El resultado es un perfil de representaciones y preferencias hacia el aprendizaje que facilitan la comprensión de la identidad de alumno. Al mismo tiempo, el LIQ también se puede complementar con la meta-perspectiva del docente en cuestión. Utilizándolo ambos agentes, alumnado y profesorado, se puede realizar una comparativa entre sendas representaciones y analizar su relación, es decir, la intersubjetividad entre docente y alumnado.

Objetivo

El LIQ es un instrumento dirigido a analizar las características de diversidad educativa de un alumno o de todo un grupo-clase. Su principal objetivo es facilitar la evaluación de la diversidad por parte del profesor y del alumno, para lograr de esta forma un posicionamiento más ajustado y eficaz.

El resultado que se obtiene del LIQ tiene diferentes utilidades en el proceso de enseñanza-aprendizaje: por una parte, permite llevar a cabo métodos de reflexión y métodos de confrontación inter-subjetiva (Gillespie y Cornish, 2010); los primeros para facilitar la emergencia de una meta-posición que ayude al alumno a lograr un posicionamiento más estratégico y competente; los segundos para favorecer el entendimiento entre docente y alumnado y así mejorar la atención a la diversidad, como se explicará en capítulos posteriores. Por otra parte, sirve para ofrecer información al docente que le ayude a construir el proceso de enseñanza-aprendizaje acorde a la diversidad que presentan sus estudiantes, así como para la creación de grupos o equipos de alumnos para llevar a cabo metodologías de aprendizaje cooperativo en el aula.

En definitiva, se trata de un instrumento analítico con múltiples finalidades pedagógicas y de investigación que puede facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje, principalmente con respecto a la atención a la diversidad. Su uso se postula como complementario al resto de instrumentos y métodos que debiera utilizar el docente en dicha tarea.

Análisis bibliográfico

Para la selección de las características de aprendizaje o factores de diversidad educativa que se incluyen en el LIQ se ha partido del modelo de Monereo (1990, 2014), que las clasifica en tres bloques coincidentes con los elementos de la posición-del-yo: concepciones, estrategias y sentimientos, y se ha complementado a través de un proceso exhaustivo de revisión bibliográfica sistemática. Los criterios que se han seguido para incluir o descartar cada característica han sido principalmente su importancia en relación al aprendizaje y a los procesos de inclusión educativa y, en segundo lugar, la viabilidad de operativizar su naturaleza mediante un ítem cerrado, diferencial y comprensible para el alumnado, puesto que el objetivo es obtener sus representaciones en torno a su propia identidad de alumno.

A continuación, se exponen las características de partida, seguidamente se explica el procedimiento seguido para la revisión de

constructo efectuada y finalmente se presenta el resultado sintetizado en forma de diagrama, el cual dará pie al desarrollo del contenido del LIQ.

Punto de partida

Las características incluidas en el modelo a partir del cual se ha configurado el LIQ son las siguientes:

- a) En relación a las concepciones
 - Autoconcepto
 - Concepción sobre el aprendizaje
 - Concepción sobre ser buen aprendiz
 - Expectativas
 - Conocimientos previos
 - Rendimiento
- b) Con respecto a las estrategias
 - de Autorregulación (planificar, supervisar y autoevaluar)
 - Autonomía
 - Persistencia
 - Organización
 - Preferencia perceptiva
 - Preferencia expresiva
 - Preferencia de agrupamiento
 - Interacción o rol
- c) Y en lo relativo a los sentimientos
 - Motivación
 - Evitación
 - Resiliencia
 - Atribución al fracaso

Procedimiento

Por su importancia en relación a los procesos de inclusión educativa, se han conservado los ítems clásicos sobre las preferencias perceptiva, expresiva y de agrupamiento y el de interacción. La argumentación teórica se desarrolla en el siguiente capítulo dedicado a la atención a la diversidad, concretamente en los apartados centrados en el diseño universal para el aprendizaje y las metodologías de aprendizaje cooperativo.

Para el resto de características de diversidad educativa se ha realizado una revisión sistemática de la bibliográfica destacando las relaciones, teóricas y epistemológicas, que se establecen entre las diferentes características y el aprendizaje escolar, este último concretado, de acuerdo al Tesoro Europeo de la Educación, en los conceptos clave “aprendizaje”,

“rendimiento” o “éxito escolar” (en inglés “*learning achievement*”), entendido como el resultado positivo del aprendizaje que realizan los alumnos.

En una primera fase, se utilizaron las bases de datos *Redined* y *Dialnet* para buscar todos los estudios relacionados con cada una de las características del análisis, incluyendo los conceptos clave genéricos aprendizaje, rendimiento y éxito.

Se revisaron todos los títulos encontrados y se seleccionaron aquellos que podían tener relación con el objetivo y que cumplieran los siguientes criterios de selección:

- Que fueran investigaciones empíricas,
- que los participantes fueran estudiantes de educación secundaria y
- que se hubieran publicado desde el 2005 en adelante.

En la selección definitiva de los estudios a analizar se priorizaron aquellos realizados en España, aunque se incluyeron también cinco investigaciones con muestra latinoamericana que se consideraron extrapolables a nuestro contexto.

Por otra parte, durante el proceso de revisión se han tomado tres decisiones que cabe señalar. En primer lugar, se ha corregido la ambigüedad conceptual, atendiendo más a la definición y explicación de los autores que al término utilizado. A modo de ejemplo, se han considerado sinónimos conceptos como persistencia, perseverancia o esfuerzo (siempre que la definición de los autores lo justificara). En este punto, también se ha considerado el aprendizaje de manera amplia englobando conceptos como rendimiento académico, logro académico, éxito escolar o implicación escolar.

En segundo lugar, atendiendo a los objetivos del presente trabajo, se han descartado del análisis aquellas variables que no son características personales del alumno como aprendiz, sino que son características vinculadas a su contexto y situación, como por ejemplo, la clase social o el estilo familiar.

En tercer y último lugar, pese a que se han encontrado referencias frecuentes a la inteligencia o a las aptitudes intelectuales, se ha descartado del análisis esta característica puesto que las investigaciones suelen partir de una concepción estática y genética de la inteligencia, la cual es incompatible con el modelo teórico en el que se estructura esta tesis. Por otra parte, para el alumno podría resultar confuso valorar al mismo tiempo su inteligencia y su autoeficacia, ya que ambos conceptos se refieren a la capacidad percibida para resolver eficazmente las situaciones académicas,

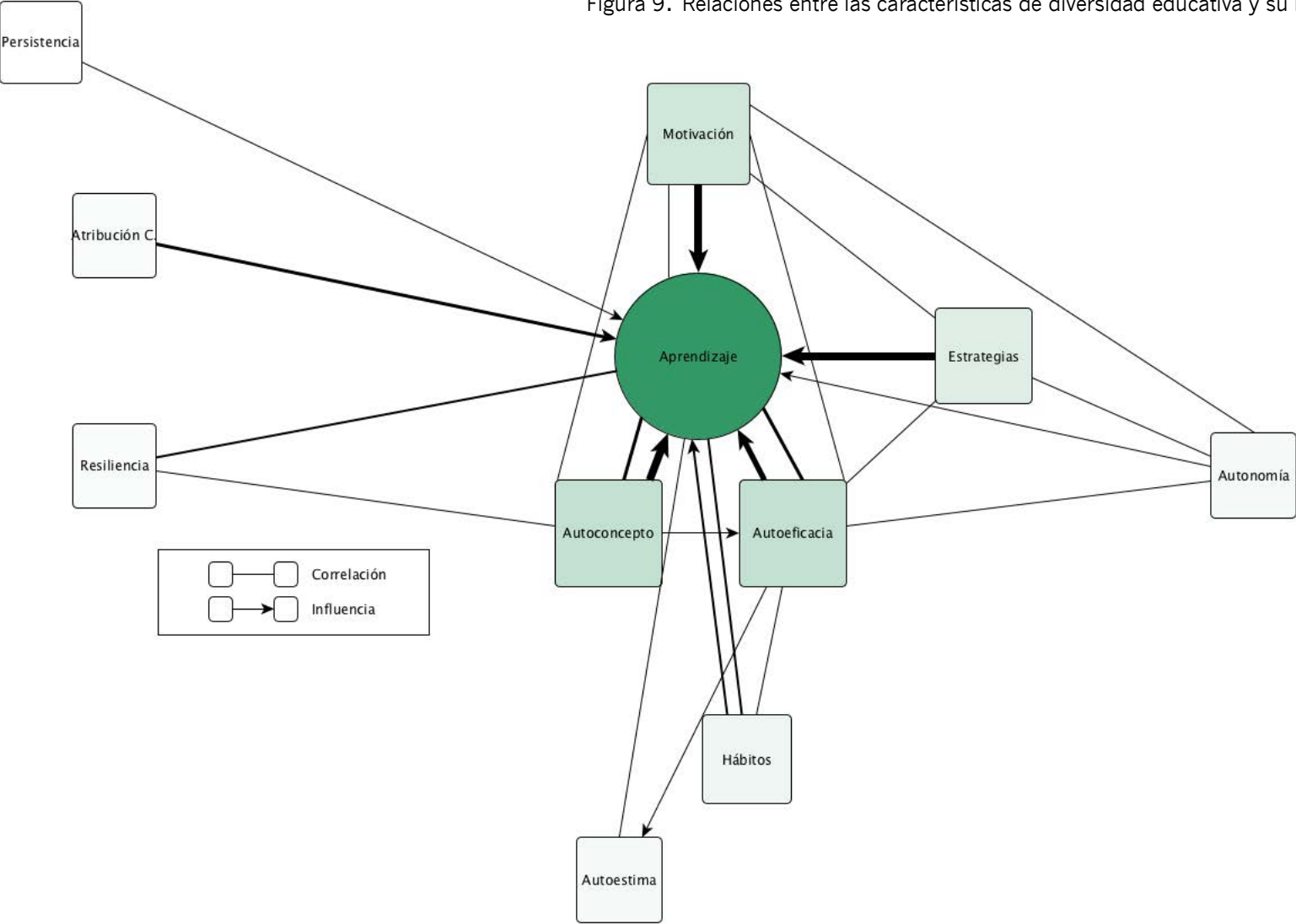
por lo que no se cumpliría el criterio de selección expuesto al inicio de este apartado.

El resultado de las relaciones encontradas se expone en forma de diagrama (Figura 4) formado por los siguientes elementos:

- Los cuadros contienen cada una de las características de diversidad educativa de las que se ha encontrado algún estudio empírico siguiendo los criterios anteriormente mencionados.
- El grosor de las líneas indica el número de estudios encontrados para la misma relación: a más grosor, más estudios.
- El tamaño y el color de los cuadros muestra la cantidad de relaciones encontradas con cada característica. A más relaciones, más grande es el cuadro y más oscuro es el color. La proximidad al centro muestra la misma información, por lo que las características más alejadas son las que cuentan con menos relaciones en los estudios revisados.

Resultados del análisis bibliográfico

Figura 9: Relaciones entre las características de diversidad educativa y su influencia en el aprendizaje.



Características relacionadas			Tipo de relación	Referencia	País
1	Atribución	Aprendizaje	Influencia	Riso, Peralbo y Barca; 2010	España
2	Atribución	Aprendizaje	Influencia	Miñano, Cantero y Castejón; 2008	España
3	Atribución	Aprendizaje	Influencia	Miñano y Castejón; 2008	España
4	Autoconcepto	Aprendizaje	Influencia	Riso, Peralbo y Barca; 2010	España
5	Autoconcepto	Aprendizaje	Correlación	Ramos, y otros 2017	España
6	Autoconcepto	Aprendizaje	Influencia	Barca y otros 2013	España
7	Autoconcepto	Aprendizaje	Influencia	Álvarez y otros 2015	España
8	Autoconcepto	Aprendizaje	Correlación	Revuelta y otros 2015	España
9	Autoconcepto	Aprendizaje	Influencia	Antonio-Agirre, Revuelta y Zulaika; 2016	España
10	Autoconcepto	Aprendizaje	Correlación	Rodríguez y otros 2018	España
11	Autoconcepto	Aprendizaje	Influencia	Miñano, Cantero y Castejón; 2008	España
12	Autoconcepto	Aprendizaje	Influencia	Rodríguez y otros 2018	España
13	Autoconcepto	Aprendizaje	Influencia	Miñano y Castejón; 2008	España
14	Autoconcepto	Resiliencia	Correlación	Rodríguez y otros 2018	España
15	Autoeficacia	Aprendizaje	Influencia	Riso, Peralbo y Barca, 2010	España
16	Autoeficacia	Aprendizaje	Correlación	Fidalgo, Arias y Olivares; 2013	España
17	Autoeficacia	Aprendizaje	Influencia	Rosário y otros 2012	España
18	Autoeficacia	Autoconcepto	Influencia	García y otros	Chile
19	Autoeficacia	Autoestima	Influencia	García y otros	Chile
20	Autoeficacia	Aprendizaje	Influencia	Barca y otros 2012	España
21	Autoeficacia	Aprendizaje	Correlación	Cartagena; 2008	Perú
22	Autoeficacia	Aprendizaje	Influencia	Garrido y otros 2013	España
23	Autoeficacia	Aprendizaje	Influencia	Barca y otros 2014	España
24	Autoestima	Aprendizaje	Correlación	Gutiérrez, Camacho y Martínez; 2007	México
25	Autonomía	Autoeficacia	Correlación	Alvarado; 2015	México
26	Autonomía	Estrategias*	Correlación	Pintor y González, 2005	España
27	Autonomía	Aprendizaje	Influencia	López, Hederich y Camargo; 2012	Colombia
28	Autonomía	Motivación	Correlación	Pintor y González, 2005	España
29	Estrategias	Aprendizaje	Influencia	Rodríguez y otros 2014	España
30	Estrategias	Aprendizaje	Influencia	Barca y otros 2013	España
31	Estrategias	Aprendizaje	Influencia	Barca y otros 2012	España
32	Estrategias	Autoeficacia	Correlación	Alvarado, 2015	México
33	Estrategias	Aprendizaje	Influencia	Miñano y Castejón, 2008	España

34	Estrategias	Aprendizaje	Influencia	Barca y otros 2014	España
35	Estrategias	Rendimiento	Correlación	Alvarado, 2015	España
36	Estrategias	Aprendizaje	Influencia	Rosário y otros 2012	España
37	Estrategias	Motivación	Correlación	Pintor y González; 2005	España
38	Hábitos	Autoeficacia	Correlación	Cartagena; 2008	España
39	Hábitos	Aprendizaje	Influencia	Barbero y otros 2007	España
40	Hábitos	Aprendizaje	Correlación	Cartagena; 2008	España
41	Hábitos	Aprendizaje	Influencia	Garrido y otros 2013	España
42	Hábitos	Aprendizaje	Correlación	Garijo; 2016	España
43	Motivación	Aprendizaje	Influencia	Méndez y otros 2012	España
44	Motivación	Aprendizaje	Influencia	Riso, Peralbo y Barca; 2010	España
45	Motivación	Aprendizaje	Influencia	Barca y otros 2011	España
46	Motivación	Aprendizaje	Influencia	Rodríguez y otros 2014	España
47	Motivación	Aprendizaje	Influencia	León y otros 2015	España
48	Motivación	Autoconcepto	Correlación	Veiga y otros 2015	España
49	Motivación	Aprendizaje	Influencia	Barca y otros 2012	España
50	Motivación	Aprendizaje	Influencia	Caso y Hernández; 2007	México
51	Motivación	Autoeficacia	Correlación	Pintor y González; 2005	España
52	Motivación	Aprendizaje	Influencia	Garrido y otros 2013	España
53	Motivación	Aprendizaje	Correlación	Garijo; 2016	España
54	Persistencia	Aprendizaje	Influencia	Garrido y otros 2013	España
55	Rendimiento	Autoeficacia	Correlación	Alvarado; 2015	España
56	Resiliencia	Aprendizaje	Correlación	Rodríguez y otros 2018	España
57	Resiliencia	Aprendizaje	Correlación	Rodríguez y otros 2015	España

Tabla 6: Estudios empíricos relativos a las características de diversidad educativa.

Tras el proceso de revisión bibliográfica y a través del diagrama y la tabla resultantes, resulta interesante destacar algunos aspectos:

En primer lugar, podemos afirmar que no hay consenso en las definiciones y acotaciones de la mayoría de las características analizadas, como es habitual en Psicología de la Educación y en muchas otras ciencias sociales. En esta falta de consenso podemos englobar 1) definiciones diferentes para un mismo concepto, ya sea por pertenecer a paradigmas distintos o bien por la propia evolución conceptual del constructo; 2) conceptos que algunos autores usan indistintamente como sinónimos mientras que otros insisten en diferenciar; 3) traducciones inexactas o que generan confusión y 4) acotaciones distintas respecto a un mismo concepto; por ejemplo: diversos autores consideran la atribución causal, la autoeficacia o la autoestima, como sub-factores de la motivación, mientras que muchos otros autores los abordan como características con entidad propia que, aunque puedan relacionarse, son independientes de la motivación.

En segundo lugar, la falta de consenso conceptual se complementa con la falta de consenso metodológico. No existe acuerdo sobre como medir cada variable, aunque la tendencia es usar escalas previamente validadas. En esta línea, se observa una relación directa entre la dificultad de medir una característica (por la falta de instrumentos validados) y la escasez de estudios empíricos relacionados. Muchos autores también atribuyen a esta causa la relación entre la cantidad de investigaciones y la edad de los participantes: las más frecuentes se centran en estudios superiores (donde resulta relativamente sencillo administrar un cuestionario) mientras que la investigación en las etapas de primaria y más aún de infantil son claramente minoritarias.

En tercer lugar, puede observarse que el resultado es una red de relaciones múltiples entre características interconectadas. La inmensa mayoría de estudios empíricos que analizan simultáneamente varias características encuentran que entre ellas se establece algún tipo de relación, ya sea de causalidad o de correlación. Además, si ampliamos la revisión sin los filtros que hemos usado para la elaboración del diagrama, podemos encontrar referencias que acaban configurando la interconexión de todas las características entre sí. De este modo, una alteración en cualquiera de ellas puede tener efectos sobre las demás.

En cuarto lugar, se destaca que autoconcepto y la autoeficacia, seguidas de la motivación intrínseca hacia el aprendizaje, se postulan como las características más recurrentes y relevantes para el éxito académico. Cabe recordar que algunos autores consideran la autoeficacia, el autoconcepto y la atribución como sub-factores de la motivación, por lo que

podríamos considerar esta última, entendida de forma amplia, como el núcleo principal de la red de características de diversidad educativa.

Finalmente, se debe señalar que la frecuencia de aparición en la bibliografía es muy diferente entre unas características y otras. Mientras que la motivación y el autoconcepto son las más recurrentes -y quizá por eso son también las que se consideran más relevantes o más influyentes en el aprendizaje-, otras han generado resultados nimios o incluso nulos como son la preferencia expresiva, la preferencia de agrupación o las concepciones sobre el aprendizaje. Este resultado coincide con la revisión sistemática sobre el rendimiento académico realizada por Cabrera (2015), en la que obtiene que, en una muestra de 263 estudios, las variables que aparecen más de una decena de veces en los títulos son, por orden descendente: motivación, autoconcepto, inteligencia, personalidad, ansiedad, autoestima y estilos de aprendizaje.

En cualquier caso, esta revisión nos permite cumplir con el objetivo planteado: decidir qué características deben incluirse en el LIQ, cómo definir las y cómo operativizarlas. El resultado se desarrolla en el apartado siguiente.

Construcción del LIQ

Composición

Tras el proceso de análisis, seguidamente se expone de manera argumentada la selección de las características que conforman el LIQ, así como una breve explicación del constructo. También se indican los cambios efectuados respecto al modelo inicial y la operativización del constructo en el cuestionario LIQ.

A) Concepciones

A.1. Autoconcepto académico

Caracterización: En la literatura sobre el autoconcepto, la mayoría de autores defienden un modelo multidimensional y jerárquico (Shavelson, Hubner y Stanton, 1976) argumentando que cabe distinguir entre el autoconcepto no académico (social, personal y físico) y el académico.

El autoconcepto académico se ha definido generalmente como la consciencia o conocimiento que el alumno tiene de sí mismo como aprendiz (Kurtz-Kostes y Schneider, 1994; Miras, 2004), el cual se construye a partir de las experiencias y de los otros significativos; aunque en la definición del constructo es recurrente encontrar confusiones con conceptos relacionados

(pero diferentes) como por ejemplo autoeficacia o autoestima, lo que ha conllevado una gran controversia conceptual (Bandura, 1997; García y otros, 2016; González, 2005; Rodríguez, 2008). De manera sintética, entendemos la autoeficacia como la percepción de confianza en sus resultados que tiene el alumno y la autoestima como la dimensión emocional del autoconcepto, la satisfacción del alumno consigo mismo. Por lo tanto, el autoconcepto puede considerarse una noción más general.

El interés por el autoconcepto académico del alumnado ha sido muy destacado en las últimas décadas (Cabrera, 2015). Estudios recientes, así como también diferentes revisiones bibliográficas, teóricas y empíricas, sobre la relación entre autoconcepto académico y logro académico, (Álvarez y otros, 2015; Barca y otros, 2013; Garijo, 2016; González, 2005; González, 2003; González y Tourón, 1992; Hansford y Hattie, 1982; Marsh y otros, 2006; Revuelta, Rodríguez, Ruíz y Ramos, 2015; Silvernail, 1981; Valentine, DuBois y Cooper, 2004) concluyen que existe una relación significativa, tanto directa como indirecta, entre ambos conceptos, algunos, considerando el autoconcepto académico como la variable personal más influyente en el logro académico. Asimismo, destacan que el autoconcepto académico influye en otras variables determinantes del rendimiento como el afecto o la motivación. Además, también es compartido que la relación entre autoconcepto académico y logro es bidireccional: al mejorar el primero mejora el segundo y, aunque de una manera menos inmediata, al mejorar el segundo también mejora el primero (Castejón, Navas y Sampascual, 1996; González, Núñez, González y García, 1997; Guay, Marsh y Boivin, 2003; Lozano y otros, 2013). También se ha afirmado que el autoconcepto académico se relaciona con el nivel de implicación escolar (Antonio-Agirre, Revuelta y Zulaika, 2016), con el logro académico (Preckel, Niepel, Scheider y Brunner, 2013) o con el ajuste escolar (Azpiazu, Esnaola y Ros, 2014; Rodríguez-Fernández, Droguett, y Revuelta, 2012), entre otros.

Conclusión: se decide mantener el autoconcepto en el LIQ, aunque para diferenciarlo de la autoeficacia y de la autoestima, y para ajustarlo mejor a la definición general del mismo, se decide convertir el ítem en una pregunta abierta.

Operativización: se utiliza una cuestión abierta de respuesta breve, con el enunciado: “Define en una frase cómo te consideras como alumno.”

A.2. Concepciones sobre el aprendizaje (y sobre ser aprendiz)

Caracterización: Las investigaciones que se focalizan en las concepciones de los estudiantes lo hacen primordialmente con muestras universitarias; aquellas que se centran en estudiantes de educación obligatoria suelen emplear el concepto de enfoques de aprendizaje (Marton

y Säljö, 1976), aunque este constructo es más complejo que el relativo a las concepciones.

Pese a que algunos autores han distinguido un tercer enfoque –por ejemplo, el enfoque estratégico (Entwistle, 1988) o el enfoque de alto rendimiento (Biggs y Tang, 2011)– las conclusiones más compartidas se centran únicamente en dos: el profundo y el superficial (Barca, Peralbo, Porto y Brenlla, 2008; Biggs, Kember y Leung, 2001), con ligeras diferencias conceptuales entre autores.

El enfoque profundo se refiere a los estudiantes que muestran interés en el significado y están motivados intrínsecamente; mientras que el enfoque superficial hace referencia a la concepción reproductiva del aprendizaje de estudiantes motivados extrínsecamente. Desde el punto de vista de la intención, el primero se relaciona con la comprensión y el segundo con la memorización (Muñoz y Gómez, 2005). Sin embargo, la propuesta del modelo inicial, además de incluir la comprensión y la memorización, introduce otras dos opciones: la maduración (vivir experiencias de desarrollo personal) y la resolución (adquirir competencias para superar diferentes problemas y situaciones).

Por otra parte, en la revisión en torno a lo que el alumno considera ser un buen estudiante tampoco se han encontrado investigaciones específicas en la etapa de secundaria, aunque se considera que este ítem estaría fuertemente relacionado con el autoconcepto y con la autoestima.

Conclusión: Conocer las concepciones del alumno sobre el aprendizaje es un aspecto relevante, sin embargo, resulta dudoso concretar la respuesta en cuatro opciones, que a su vez implica reducir la concepción a la intención del aprendiz. Por ello, se decide mantener las dos preguntas iniciales, pero transformándolas de tipo test a preguntas abiertas.

Operativización: se utilizan dos preguntas abiertas de respuesta breve, cuyos enunciados son: “¿Qué significa para ti aprender?” y “¿Qué significa para ti ser un buen estudiante?”.

A.3. Expectativas y Autoeficacia académica

Caracterización: La bibliografía especializada generalmente usa el concepto de expectativas para referirse a la esperanza que mantiene la familia y los profesores en el éxito del alumno relacionándolo, por ejemplo, con el efecto Pigmalión o el apoyo percibido. Cuando estas se refieren al propio alumno, las expectativas se definen como “aquello que los estudiantes esperan realizar y concretar durante su vida académica” (Alfonso y otros, 2013, p. 126). En cambio, en este caso se pretende hacer referencia a la confianza que tiene el propio alumno en aprobar o lograr los

objetivos académicos. Para esta última acepción, es más habitual hablar de autoeficacia académica, que se define como los juicios o creencias del alumno sobre su propia capacidad para lograr realizar con éxito las actividades académicas o escolares (Bandura, 1997; Schunk, 1991).

Fernández y otros (2016) hacen una profunda revisión bibliográfica mediante la cual concluyen que, aunque están relacionados, el autoconcepto y la autoeficacia son constructos diferentes conceptual y empíricamente. Citando a Bong y Skaalvik (2003), explica las siguientes diferencias entre ambos: mientras que el autoconcepto 1) es la *habilidad* percibida en una determinada área, 2) está influenciado por la comparación social y refleja las valoraciones de otros significativos y 3) se refiere a percepciones centradas en hechos pasados, la autoeficacia 1) es la *confianza* para desempeñar adecuadamente una tarea, 2) se basa en comparaciones con los estándares establecidos y 3) se refiere a percepciones orientadas al futuro. Precisamente, este último matiz referido a la dimensión temporal es lo que acerca la autoeficacia (orientada al futuro) al concepto de expectativas.

En cuanto a su relevancia, se ha acreditado que la autoeficacia académica aumenta la motivación y el logro académico y disminuye los problemas emocionales y conductuales (Fernández y otros 2016; González, 2005).

Conclusión: se transforma el concepto “expectativas” por el de “autoeficacia” puesto que, pese a se refieren al mismo constructo, es más exacto usar el concepto de autoeficacia para referirse a la atribución que el alumno hace de sí mismo, mientras que las expectativas suelen hacer referencia a la atribución que hace una persona respecto a otra.

Operativización: se utiliza una escala *Likert* de cuatro valores con el enunciado “¿Crees que superarás con éxito esta materia?” (oscila de nada probable a muy probable).

A.4. Conocimientos previos y Rendimiento

Caracterización: En la propuesta inicial se distingue entre conocimientos previos y rendimiento; sin embargo, se considera más oportuno abordarlos conjuntamente. A nivel conceptual, ambos constructos están muy próximos entre ellos ya que los dos se refieren al resultado del aprendizaje valorado por el propio sistema educativo (Álvarez y Albuerne, 2001).

Por otra parte, es esperable que, al preguntarle a un alumno sobre su representación en relación a sus conocimientos previos de una materia, éste responda en función de su rendimiento previo en la misma, por lo que

resulta difícil operativizarlos de manera diferencial. Asimismo, de la revisión bibliográfica se desprende que la autovaloración del rendimiento siempre se realiza en función de las experiencias pasadas (si preguntásemos sobre el rendimiento futuro, abordaríamos la autoeficacia).

Otro punto a destacar es que las referencias que se han encontrado en la literatura sobre los conocimientos previos del alumnado se relacionan con procesos de evaluación inicial o con metodologías de enseñanza y no con características psicoeducativas del alumno. Por último, cabe resaltar que las investigaciones sobre conocimientos previos o rendimiento hacen referencia a criterios objetivos (principalmente las calificaciones) y no a las representaciones del alumno, a diferencia de lo que se pretende con este instrumento.

Conclusión: se fusionan los ítems de conocimientos previos y de rendimiento en uno único, renombrado como “rendimiento percibido”, el cual se refiere a la valoración que el alumno hace de sus resultados pasados.

Operativización: se utiliza una escala *Likert* de cuatro valores con el enunciado “¿Cómo son tus notas o tus resultados en esta materia?” (oscila de muy malas a muy buenas).

B) Estrategias

B.1. Estrategias de Aprendizaje

Caracterización: El concepto de estrategias de aprendizaje es de los que se han utilizado de manera más amplia y variada. Tras realizar una revisión conceptual del constructo, Badia, Álvarez, Carretero, Liesa y Becerril (2012) concluyen que una definición integradora de estrategia de aprendizaje es *“una acción del estudiante específica y regulada conscientemente, que se despliega para conseguir resolver una situación problemática de aprendizaje en un contexto educativo”* (p. 37). Las estrategias de aprendizaje están estrechamente relacionadas con las competencias (Monereo y Badia, 2013); asimismo, el uso de estrategias por parte del alumno conlleva realizar procesos de metacognición y su resultado es la autonomía en el aprendizaje.

Para poder abordar la variedad en las estrategias de aprendizaje, la mayoría de autores realiza clasificaciones con diferentes criterios. A modo de síntesis, Barca y otros (2013) concluyen que las distinciones más frecuentes son entre estrategias cognitivas, estrategias metacognitivas y estrategias de apoyo o de procesamiento. Es precisamente en las metacognitivas en las que la mayoría de autores sitúan los tres niveles que encontramos en la propuesta inicial: estrategias de planificación, de regulación y de autoevaluación.

En este nivel de concreción, entendemos que el alumno hace uso de estrategias de aprendizaje metacognitivas cuando: (1) planifica la tarea antes de iniciarla, (2) utiliza mecanismos de autorregulación durante su ejecución y (3) realiza un proceso de autoevaluación al finalizarla con el objetivo de detectar oportunidades de mejora.

En lo que sí hay un amplio consenso es en afirmar que el uso de estrategias de aprendizaje metacognitivas por parte de estudiantes de secundaria mejora directamente su logro académico (Castejón, Montanés y García, 1993; Coll, Palacios y Marchesi, 1996; Fernández, 2000; Monereo y Castelló, 1997).

Conclusión: por su complejidad y multidimensionalidad, el ítem inicial se subdivide en los tres tipos de las estrategias metacognitivas: planificación, autorregulación y autoevaluación.

Operativización: para cada uno de los tres tipos, se utiliza una escala *Likert* de cuatro valores (oscila de casi nunca a casi siempre) con los enunciados 1) “Al inicio de una tarea, ¿te planificas lo que vas a hacer y te marcas objetivos?” 2) “Durante la realización de una tarea, ¿la vas revisando y vas haciendo los cambios que son necesarios?” y 3) “Al finalizar una tarea, ¿la revisas para evaluarla y piensas cómo podría mejorar?”. Finalmente, se calcula el promedio de los tres valores obteniendo así el valor general para las estrategias metacognitivas.

B.2. Autonomía

Caracterización: Una de las definiciones de autonomía en el aprendizaje más citadas es la de Holec (1981), que la entiende como la habilidad de hacerse responsable del propio aprendizaje. Existen muchas otras definiciones que Benson (1997) clasifica en tres versiones: autonomía como sinónimo de ser autodidacta (aprender por uno mismo); autonomía como el control de los procesos y contenidos del aprendizaje y, por último, autonomía como autorregulación del propio aprendizaje. Es en esta tercera versión, que podemos considerar constructivista, en la que se sitúa la definición de Monereo (2001): “*facultad de tomar decisiones que permitan regular el propio aprendizaje para aproximarlos a una determinada meta, en el seno de unas condiciones específicas que forman el contexto de aprendizaje*” (p.12). En la misma línea, podríamos ubicar los modelos teóricos del aprendizaje autorregulado de Pintrich, Schunk o Zimermann -ver por ejemplo el *Handbook of self-regulation* de Boekaerts, Pintrich y Zeidner (2000)- que relacionan la autorregulación con las estrategias, la autoeficacia, la motivación y el logro, entre otras. En definitiva, podemos considerar la autonomía en el aprendizaje como una competencia que puede aprenderse y desarrollarse mediante la cesión del control y la responsabilidad sobre el

aprendizaje desde el docente hacia el alumno (Jiménez Raya, Lamb y Vieira, 2007; Monereo, 2001; Van Esch y St. John, 2003).

La autonomía es uno de los principales objetivos en la educación actual por su relevancia para el aprendizaje (García, 2005; Mongelos y Cenoz, 2008; Moreno y Martínez, 2007). Un alumno autónomo aprenderá de manera más eficaz tanto dentro del aula como en otros contextos ya que podrá transferir los conocimientos y estrategias adquiridos; de este modo, la autonomía se relaciona con la competencia de aprender a aprender. También resulta evidente la relación entre autonomía y motivación intrínseca (p.ej. Deci y Ryan, 2000; González, 2005; Sánchez y Casal, 2016). Esta relación es bidireccional: la motivación intrínseca favorece la autonomía y viceversa, y ambas tienen un claro impacto en el logro académico y en la atención a la diversidad.

Conclusión: Por su indiscutible relevancia en el aprendizaje, se mantiene la autonomía como variable del bloque de estrategias del cuestionario LIQ.

Operativización: se utiliza una escala *Likert* de cuatro valores con el enunciado “¿Te consideras un estudiante autónomo, es decir, que sabe tomar decisiones y aprender sin necesitar constantemente ayuda?”

B.3. Persistencia

Caracterización: La persistencia académica también considerada habitualmente como el esfuerzo que realiza el estudiante, hace referencia a la disposición del alumno a trabajar o implicarse activamente en el proceso de aprendizaje durante un periodo de tiempo relativamente largo, es decir, a ser constante en la tarea. Por el contrario, un alumno con baja persistencia será proclive a abandonar fácilmente su actividad, ya sea por cualquier dificultad o simplemente por la pérdida de interés.

La persistencia suele relacionarse con diversas variables como la autonomía, las estrategias metacognitivas o, sobre todo, la motivación académica (González, 2003; del Valle, 2013; Torrano y González, 2004; Valle y otros, 2010). Un alumno motivado mostrará una mayor persistencia (Coll, 2003), lo que a su vez conllevará mayor implicación hacia el aprendizaje (Diseth, 2010). En la misma línea, Hernández, García-Leal, Rubio y Santacreu (2004) consideran la persistencia como un mediador entre la motivación y el aprendizaje.

Conclusión: se mantiene la característica de persistencia académica del modelo inicial, considerándola como sinónima de esfuerzo.

Operativización: se utiliza una escala *Likert* de cuatro valores con el enunciado “¿Te consideras un estudiante persistente, es decir, que mantiene

el esfuerzo en la tarea y no se rinde fácilmente? (oscila de muy poco a mucho).

B.4. Organización y hábitos

Caracterización: Por la amplitud y generalidad del término organización, el concepto más utilizado en este campo es hábitos de estudio o de aprendizaje. Estos se definen como “*la forma de conducta adquirida, conscientemente o de forma inconsciente y automática, por la repetición de actos formalmente idénticos relacionados con las técnicas de aprendizaje, siendo éstas, actividades fácilmente visibles, operativas y manipulables implicadas en el proceso de aprendizaje.*” (González, 2003, p. 100). De forma resumida, se conciben como la automatización de las estrategias; dicho de otro modo, si las estrategias se sitúan en el plano metacognitivo, los hábitos de aprendizaje son su referente en el plano de la acción.

De este modo, organización y hábitos pueden considerarse como sinónimos, ya que al hablar de hábitos de aprendizaje se hace referencia al grado de sistematización de los procedimientos que utiliza el estudiante. Siendo así, no distinguimos entre muchos o pocos hábitos ni entre buenos o malos (ya que se acepta que, en la individualidad de cada alumno, los hábitos de aprendizaje son personales y subjetivos), sino que se distingue según el grado o nivel: consideramos alta organización la de aquellos aprendices que son sistemáticos y estructurados y baja organización la de los que no siguen un plan de acción determinado.

La relevancia de los hábitos de estudio recae en que son un buen predictor del logro académico (Castro, Gordillo y Delgado, 2009; Escalante, Escalante, Linzaga y Merlos, 2008; Garijo, 2016) y constituyen un eje integrador y facilitador del proceso de aprendizaje (Torres-Narvaez y otros, 2009).

Conclusión: se mantiene la característica pero transformando el título: de organización a hábitos, por ser este último menos confuso y de uso más frecuente en el ámbito educativo.

Operativización: se utiliza una escala *Likert* de cuatro valores con el enunciado: “¿Te consideras organizado, es decir, que sueles utilizar un método concreto para estudiar o para realizar las tareas de aprendizaje?” (oscila de muy poco a mucho).

Estrategias y preferencias relacionadas con la comunicación y la colaboración

Tal y como se ha indicado anteriormente, las características preferencia perceptiva, preferencia expresiva, agrupamiento e interacción se

mantienen del modelo inicial puesto que son relevantes en los procesos de atención a la diversidad educativa, como se desarrolla en el siguiente capítulo. En cualquier caso, cabe especificar brevemente en qué consisten, así como la operativización realizada:

B.5. Preferencia perceptiva

Caracterización: La referencia a la percepción de la información ha sido una dimensión recurrente en diversos modelos de estilos de aprendizaje y se relaciona con la preferencia que muestra el alumno por un canal perceptivo concreto. Desde el punto de vista neurolingüístico se distinguen tres canales: visual, auditivo y kinestésico, por lo que a este planteamiento, iniciado por O'Brien (1989), habitualmente se le ha denominado "modelo VAK" (Ibarra y Eccius, 2014). Bajo este modelo se argumenta que un alumno con preferencia visual aprenderá mejor si recibe la información a través del sentido de la vista mediante gráficos, imágenes, etc.; un alumno con preferencia auditiva aprenderá mejor si la información le llega por el oído mediante explicaciones orales y por último el alumno con preferencia kinestésica aprenderá mejor si accede a la información por el tacto o por la experiencia física, moviéndose o manipulando materiales (Pallapu, 2007; Solé, 2011; Valdivia, 2011).

Sin embargo, Fleming y Mills (1992) argumentaron que cuando la información es escrita, ésta no puede considerarse ni visual ni auditiva, por lo que postularon una cuarta categoría para la preferencia por la lectura, creando así el modelo VARK (R de *Reading*, lectura en inglés) . De manera similar, otros autores Felder y Henriques (1995) separaron la lectura de la categoría visual, pero la integraron en la categoría auditiva, cambiándole el nombre por verbal para que de esta forma incluyera tanto la información oral como la escrita. En definitiva, para la categoría de preferencia perceptiva podemos distinguir tres canales: visual, verbal (auditivo-lectivo) y kinestésico. Por último, cabe destacar que, al referirse a preferencias, la selección de uno u otro canal no implica que el alumno realmente aprenda mejor mediante dicho canal ni tampoco que no pueda aprender eficazmente mediante los otros.

Conclusión: se conserva la división en los tres canales perceptivos: visual, verbal (auditivo-lectivo) y kinestésico. Sin embargo, para facilitar la comprensión de los alumnos, se usa "físico" en lugar de "kinestésico".

Operativización: se utiliza una pregunta de selección cerrada (tipo test) con el enunciado: "¿Cómo prefieres recibir la información y las explicaciones?"; y las opciones de respuesta: 1) "De forma VISUAL, es decir, poder ver imágenes o gráficos en la pantalla o el papel"; 2) "De forma VERBAL (auditiva o lectora), es decir, poder escuchar las explicaciones del

profesor o profesora en voz alta o leyendo la información”; y 3) “De forma FÍSICA, es decir, poder tocar o experimentar con las manos y el movimiento”.

B.6. Preferencia expresiva

Caracterización: La bibliografía en relación a la preferencia expresiva, a la preferencia de agrupamiento y al rol o estilo interactivo es prácticamente inexistente, por lo que se ha mantenido la conceptualización del modelo de base.

De manera similar a como sucede en la preferencia perceptiva, se considera que los alumnos muestran predilección por uno u otro canal expresivo. Estos se dividen en cuatro: 1) oral, cuando el alumno prefiere expresarse hablando en voz alta; 2) escrito, cuando opta por la redacción; 3) selectivo, cuando el alumno prefiere señalar o marcar y 4) manipulativo, cuando su preferencia es realizar, construir o crear alguna cosa. Nótese que las cuatro modalidades se relacionan con los métodos básicos de evaluación calificativa: 1) prueba oral, 2) prueba escrita, 3) prueba tipo test y 4) prueba práctica. Cabe destacar que las preferencias perceptivas y expresivas no tienen por qué estar relacionadas entre sí: una preferencia perceptiva determinada no conlleva una preferencia expresiva concreta ni viceversa.

Conclusión: se mantienen las cuatro categorías del modelo inicial.

Operativización: se utiliza una pregunta de selección cerrada (tipo test) con el enunciado: “¿Cómo prefieres expresarte y resolver las actividades académicas?”; y cuatro opciones de respuesta: 1) “En voz alta, como en una prueba oral”; 2) “Por escrito, es decir, redactando una respuesta o un texto”; 3) “Señalando o seleccionando las respuestas correctas, como en una prueba tipo test” y 4) “Haciendo, demostrando o construyendo, como en una prueba práctica.”

B.7. Preferencia de agrupación

Caracterización: Esta característica se refiere al tipo de agrupación con la cual el alumno prefiere desarrollar su aprendizaje. Por lo tanto, se relaciona con el aprendizaje colaborativo y cooperativo, estructuras de aula directamente vinculadas a la educación inclusiva (Ainscow, 2017; Pujolàs, 2012) como se desarrolla en capítulos posteriores.

Dentro de las posibles agrupaciones o estructuras que se pueden llevar a cabo en el aula se consideran las cuatro opciones siguientes:

1. El alumno prefiere aprender de manera individual, realizando tareas por él mismo sin interactuar con sus compañeros.
2. El alumno prefiere trabajar con un compañero, formando una pareja.

3. El alumno prefiere agruparse formando un pequeño grupo o equipo, de entre tres y cinco personas -número de miembros recomendado en las metodologías cooperativas (Slavin, 1999)-
4. El alumno prefiere aprender en grupos más grandes, de seis miembros hasta todo el grupo-clase.

Conclusión: se mantienen las cuatro categorías del modelo inicial.

Operativización: se utiliza una pregunta de selección cerrada (tipo test) con el enunciado: “¿Cómo prefieres trabajar?”; y cuatro opciones de respuesta: 1) “Solo”; 2) “En parejas”; 3) “En grupo pequeño (de tres a cinco personas)” y 4) “En grupo grande (a partir de seis personas)”.

B.8. Interacción

Caracterización: Como en la característica anterior, este ítem también hace referencia al aprendizaje colaborativo y cooperativo, concretamente a la actitud o el rol que el alumno considera que adopta cuando está interaccionando con sus compañeros durante alguna tarea de aprendizaje entre iguales. Esta característica es especialmente relevante en el proceso de creación de agrupaciones en el aula ya que tenerla en cuenta permitirá configurar equipos heterogéneos y equilibrados.

De nuevo, se distinguen cuatro opciones que identifican cuatro roles distintos:

1. Individualista: pese a estar en grupo, se comporta como si estuviera solo, evitando la interacción.
2. Participativo-pasivo: colabora con el resto del grupo pero no de manera activa, únicamente en respuesta a la participación de sus compañeros.
3. Cooperativo: se implica en el equipo y ayuda a sus compañeros.
4. Dominante: solo participa dirigiendo; rechaza la horizontalidad y asume un rol autoritario.

Conclusión: Se renombra la característica como rol interactivo, ya que el ítem hace referencia a la consideración que realiza el alumno sobre la implicación y la participación durante los procesos de aprendizaje entre iguales. En definitiva, se trata de una concepción sobre la actitud a adoptar durante el trabajo cooperativo o colaborativo. Por este motivo, se traslada la característica al bloque de concepciones.

Operativización: se utiliza una pregunta de selección cerrada (tipo test) con el enunciado: “Indica con cuál de las siguientes opciones te sientes más identificado cuando trabajas en equipo”; y cuatro opciones de respuesta: 1) “prefiero tener mi propia tarea y no tener que debatir con los

compañeros”; 2) “participo y ayudo cuando me lo piden, si los demás también lo hacen”; 3) “ayudo siempre que puedo a los demás y me implico en el equipo” y 4) “me gusta que me hagan caso y se haga lo que yo digo”.

C) Sentimientos

C.1. Motivación académica

Caracterización: Comúnmente, se define la motivación como el conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta. Por lo tanto, el aprendizaje escolar, como conducta voluntaria, requiere necesariamente de motivación (Coll, 2010).

De manera similar a como sucede con otras características, la motivación es un constructo multidimensional cuyas dimensiones precisan ser consideradas de manera diferencial. Por ello, cabe distinguir, como mínimo, entre motivación general y motivación académica. A su vez, existe consenso en diferenciar entre motivación intrínseca y extrínseca en función de si la regulación es interna o externa respectivamente, además de una tercera categoría correspondiente a la desmotivación (Deci y Ryan, 2000). La gran mayoría de investigaciones sobre la motivación académica y modelos sobre el aprendizaje resuelven en priorizar el tipo de motivación (intrínseca o extrínseca) por encima del grado (alta o baja); y, evidentemente, los procesos educativos debieran potenciar la motivación intrínseca por encima de la extrínseca, aunque ambas se complementan mutuamente (González, 2005).

En el modelo motivacional de Deci y Ryan (2000; 2002), uno de los más compartidos en Psicología de la Educación, se definen las actividades motivadas intrínsecamente como aquellas basadas en *“la satisfacción inherente a la actividad en sí misma, más que en contingencias o refuerzos que pueden ser operacionalmente separables de ella.”* (Ryan y Deci, 2002, p. 10). De este modo, el alumno motivado intrínsecamente actúa por el propio placer del aprendizaje, por la satisfacción que se obtiene al conocer o responder a una curiosidad, por la autorrealización personal que implica progresar en un área de conocimiento, etc.; mientras que el alumno motivado extrínsecamente lo hace por obtener una calificación, una recompensa, un reconocimiento social, para evitar un castigo, etc.

Pocos aspectos comparten tanto consenso en Psicología de la Educación como la importancia de la motivación en el aprendizaje. De hecho, todos los modelos de aprendizaje incluyen explícitamente una teoría de la motivación (De la Fuente y Justicia, 2004) y ésta, junto con el autoconcepto, es la variable más relacionada y más determinante del logro académico (González, 2005; Núñez, 2009; Reeve, 2002; Valle y otros, 2006).

Conclusión: se modifica una de las tres categorías iniciales de la motivación académica, acorde al modelo de Deci y Ryan (2000; 2002). Por lo tanto, se pasa de: intrínseca, extrínseca y social a intrínseca, extrínseca y desmotivación.

Operativización: se utiliza una pregunta de selección cerrada (tipo test) con el enunciado: “Indica con cuál de las siguientes opciones te sientes más identificado”; y tres opciones de respuesta: 1) “En esta materia aprendo porque me gusta y me interesa.” 2) “En esta materia aprendo porque es mi obligación, para poder aprobar o para evitar que me castiguen.” 3) “En esta materia no tengo ningún interés en aprender”.

C.2. Evitación

En el modelo inicial, este ítem complementaba al anterior y hacía referencia a la desmotivación, a aquello que al alumno le genera rechazo o evitación. Tras la revisión, se considera que no es necesario mantener esta característica para la cual no se ha encontrado un constructo teórico sólido, y cuyo contenido quedaría cubierto por otras características del modelo. Por lo tanto, se ha eliminado la evitación de la propuesta final del LIQ.

C.3. Autoestima

Caracterización: Roa (2013) define la autoestima como la actitud hacia uno mismo; la forma de pensar, amar, sentir y comportarse consigo mismo. Se distingue del autoconcepto por el hecho de que éste hace referencia a la dimensión cognitiva mientras que la autoestima se refiere a la dimensión afectiva.

Como en la mayoría de conceptos relacionados, la autoestima es un constructo multidimensional, por lo que es más preciso referirse a la autoestima académica (la estima que tiene el alumno de sí mismo como aprendiz) de otras dimensiones, que en su conjunto forman la autoestima general.

El alumno con una alta autoestima es aquél que se valora a sí mismo positivamente, que acepta sus fortalezas y debilidades; mientras que el alumno con una baja autoestima se menosprecia, muestra dificultades para reconocer sus fortalezas y resalta o exagera sus debilidades.

Existe relación bidireccional y directa entre la autoestima académica y el logro académico de manera que los alumnos de mayor logro tienden a mostrar una autoestima académica alta al mismo que tiempo que ésta favorece la motivación intrínseca y el uso de estrategias de aprendizaje complejas que predicen el logro académico (Fernández, Martínez-Conde y Melipillán, 2009; Gutiérrez, Camacho y Martínez, 2007; Roa, 2013).

Conclusión: se añade la autoestima al LIQ por ser un constructo cuya relación con el aprendizaje escolar cuenta con suficiente consenso y base científica, y porque encaja con el enfoque teórico, los criterios y objetivo del instrumento.

Operativización: se utiliza una escala *Likert* de cuatro valores con el enunciado: “¿Te consideras un buen alumno?” (oscila de muy poco a mucho).

C.4. Resiliencia

Caracterización: Esta característica fue la última en incorporarse al modelo inicial.

La resiliencia es la capacidad humana para hacer frente a las situaciones difíciles y salir fortalecido de las experiencias negativas (Vanistaendel, 2002), es el logro de una adaptación positiva en un contexto adverso (Rodríguez, Ramos, Ros y Zuazagoitia, 2018). Referido a la educación, el alumno resiliente es aquél capaz de afrontar las adversidades y aprender de ellas, volviéndose más competente a nivel emocional y académico. Por el contrario, el alumno no resiliente es aquél que ante la dificultad se frustra se desmotiva y por lo tanto se rinde y deja de esforzarse.

Diversos autores defienden que la resiliencia debe ser promovida en el contexto escolar (Acevedo y Mondragón, 2005, De Dios, 2006, López, 2010; Rodríguez-Fernández y otros, 2018) como promotora del bienestar (Toland y Carrigan, 2011) y por sus relaciones con la autoestima, la motivación o directamente con el logro escolar.

Conclusión: se mantiene en el LIQ la resiliencia y su simplificación en dos valores: alta y baja.

Operativización: se utiliza una pregunta de selección cerrada (tipo test) con el enunciado: “Indica con cuál de las siguientes opciones te sientes más identificado ante un problema complicado o una mala situación (por ejemplo, cuando suspendes)”; y dos opciones de respuesta: 1) “Me desmotivo y se me quitan las ganas de seguir esforzándome.” 2) “Intento aprender de mis errores y me motivo para mejorar.”

C.5. Atribución causal

Caracterización: La teoría de la atribución causal de Weiner (1986) hace referencia a cómo los alumnos realizan una adscripción causal del éxito o del fracaso. Se establecen tres dimensiones causales:

- 1) Locus: se refiere al lugar donde se sitúa la causa, que puede ser interno (dentro de la persona) o externo (fuera de ella). Un alumno con un locus interno adscribe sus resultados a la capacidad o el

esfuerzo mientras que uno con un locus externo los relaciona con la suerte o con el profesor.

- 2) Estabilidad: designa las causas a factores estables (fijos, permanentes) o a factores inestables (variables, flexibles). Se suelen considerar como estables la habilidad del alumno o las características de la tarea, y como inestables la suerte o el esfuerzo puntual.
- 3) Controlabilidad: se relaciona con la percepción que tiene el alumno sobre su influencia en la causa o su capacidad de modificarla. El esfuerzo sería controlable mientras que la dificultad de la tarea o el azar serían incontrolables.

Debido a la multiplicidad de variables del modelo original, la mayoría de autores suele simplificarlo en dos dimensiones: locus de control y estabilidad, atendiendo a que la diferencia entre locus y nivel de control es demasiado sutil. En otras ocasiones, se simplifica aún más limitándose a dos categorías: atribución interna y externa. En esta línea, algunos autores hablan de estilos atribucionales; por ejemplo, estilo atribucional pesimista y optimista (Graham, 1991; Metallidou y Efklides, 2001, citados en González, 2005).

La atribución causal se ha relacionado fuertemente con la motivación académica y con el logro académico (González, 2005; Núñez y otros, 2014; San Martín y otros, 2016; Weiner, 1986). Se desprende que el alumno que atribuye sus éxitos y fracasos a causas internas y controlables podrá modificar su actividad cognitiva y conductual para mejorar su aprendizaje, mientras que el alumno que adscriba sus resultados a causas externas e incontrolables se sentirá impotente y tenderá a caer en la pasividad (el conocido efecto de la desesperanza o indefensión aprendida).

Conclusión: se mantiene en el cuestionario la atribución causal en su versión simplificada dicotómica: interna y externa.

Operativización: se utiliza una pregunta de selección cerrada (tipo test) con el enunciado: “Cómo te sientes cuando obtienes una mala calificación o un mal resultado?”; y dos opciones de respuesta: 1) “Siento que es injusto y que la causa es el profesor” y 2) “Siento que el resultado es merecido y que debería hacerlo mejor”.

Estructura

Tras la revisión y valoración de cada una de las características de diversidad psicoeducativa, el LIQ queda conformado con el siguiente contenido y estructura:

Bloque	Característica o preferencia de aprendizaje	Tipo de pregunta
Concepciones	Autoconcepto académico	Abierta
	Representación sobre el aprendizaje y sobre ser un buen aprendiz	Abierta
	Autoeficacia	Escala <i>Likert</i> de 4 valores
	Rendimiento percibido	Escala <i>Likert</i> de 4 valores
	Rol interactivo	Cerrada de 4 opciones
Estrategias	Estrategias metacognitivas: <ul style="list-style-type: none"> • Planificación • Autorregulación • Auto-evaluación 	Escala <i>Likert</i> de 4 valores
	Autonomía	Escala <i>Likert</i> de 4 valores
	Persistencia	Escala <i>Likert</i> de 4 valores
	Hábitos	Escala <i>Likert</i> de 4 valores
	Preferencia Perceptiva	Cerrada de 3 opciones
	Preferencia Expresiva	Cerrada de 4 opciones
	Preferencia de agrupación	Cerrada de 4 opciones
Sentimientos	Motivación académica	Cerrada de 2 opciones
	Autoestima	Escala <i>Likert</i> de 4 valores
	Resiliencia	Cerrada de 2 opciones
	Atribución causal	Cerrada de 2 opciones

Tabla 7: Estructura del LIQ

Formato

El LIQ es un cuestionario digital auto-administrado compuesto por 16 cuestiones con diferentes tipos de respuestas (abierta, tipo test y escala *Likert*). Al inicio del cuestionario, se pide al alumno que señale la asignatura y el profesor para los cuales está respondiendo, y se le indica que sus valoraciones deben centrarse en ese contexto específico. Además, se le piden los datos personales siguientes: nombre, curso, fecha de nacimiento, género y centro educativo.

Las cuestiones se dividen en tres bloques principales correspondientes con los tres elementos de la posición-del-yo: concepciones, estrategias y sentimientos. Esta división es conceptual y no responde a ningún análisis factorial ni psicométrico ya que el LIQ no es un test para medir una variable, sino que constituye un instrumento dirigido a facilitar las meta-posiciones en torno a la identidad de alumno. Cada cuestión se identifica con su correspondiente título, de modo que no se oculta al alumno aquello que está valorando.

El vocabulario utilizado en la redacción del cuestionario es sencillo, evitando tecnicismos; además, el instrumento se acompaña de definiciones y aclaraciones para facilitar la comprensión de cada pregunta, de modo que la mayoría de alumnos a partir de ciclo superior de educación primaria puede responderlo de manera autónoma. Para el alumnado de menor edad o con dificultades en la comprensión, el cuestionario debería ser respondido con la ayuda de un adulto que ofreciese explicaciones más sencillas y detalladas.

Cada una de las cuestiones corresponde a una característica de aprendizaje específica, para la cual el alumno debe responder en función de su perspectiva directa. Dicho de otro modo, se le pregunta al estudiante cómo se considera él mismo como aprendiz en un contexto concreto, para obtener un perfil de sus representaciones.

Este formato permite también que el LIQ pueda utilizarse como guion de entrevista, mediante el cual el docente (u otro interesado) pregunte directamente al alumno sobre las concepciones, estrategias y sentimientos que conforman su identidad de alumno. Ambos métodos (cuestionario y entrevista) pueden complementarse para indagar en profundidad en aquellos aspectos deseados. En este punto, cabe recordar que el LIQ facilita la activación de una meta-posición por parte del alumno, pero no permite un análisis exhaustivo de su identidad de alumno; para ello, existen diversos métodos y técnicas que han sido explicados en el capítulo uno de la presente tesis.

Por último, el LIQ se complementa con un instrumento dirigido al docente (LIQ-D), que consiste en un listado análogo al cuestionario del alumno, pero simplificado en formato de tabla, con el objetivo de que el docente pueda valorar de una sola vez las características de diversidad educativa de todo el alumnado que forma el grupo clase. Recoger la meta-perspectiva del profesor permite la comparación entre las representaciones del docente y del alumnado, y detectar así si éstas son compartidas.

Para acceder al LIQ en su versión digital se puede hacer uso del siguiente enlace: <http://sintedirecursos.wixsite.com/cuestionarioliq>.

Conclusiones

El LIQ es un instrumento que puede facilitar, principalmente, estos tres aspectos: 1) el proceso de evaluación de la diversidad, 2) los procesos metacognitivos de autoconocimiento y 3) el ajuste mutuo entre docente y alumnado gracias a compartir las representaciones de ambos. Es un instrumento sencillo (fácil de utilizar), práctico (la información que aporta es relevante para la práctica educativa), y flexible (puede ser utilizado con diferentes objetivos y en diferentes situaciones). De todos modos, debe contemplarse como una herramienta específica y limitada y, por lo tanto, complementaria a otros recursos, métodos e instrumentos que permitan un abordaje integral en el aula.

Concebir la diversidad desde una aproximación dialógica a la identidad de alumno supone diversas consideraciones. Por una parte, cabe aceptar que la valoración de las preferencias de aprendizaje del alumnado debe realizarse de manera contextualizada; como mínimo, en relación al docente y a la materia, atendiendo a que un mismo alumno puede posicionarse de manera distinta en función del contexto. En la práctica, esto se traduce en que cada docente debe evaluar y comprender el perfil de su grupo para su materia, aceptando que el mismo grupo puede tener un perfil diferente en otros escenarios. Por otra parte, también se acepta la autovaloración subjetiva del propio alumno como fuente de información válida puesto que de esta manera se accede a las representaciones que el alumno tiene de sí mismo como aprendiz. Por lo tanto, se asume el carácter activo y protagonista del alumnado y su responsabilización ante el aprendizaje.

Para finalizar, cabe resaltar que la evaluación de la diversidad es un proceso necesario, pero no suficiente: tras evaluarla debe atenderse. En el próximo capítulo se desarrollará el proceso de atención a la diversidad, destacando que el objetivo no se reduce a adaptar los métodos de enseñanza a las características de los alumnos, sino que debemos alinear (negociar la reconstrucción conjunta) las posiciones del alumnado y las del docente para ajustar y optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Síntesis

El análisis de la identidad desde un paradigma dialógico puede llevarse a cabo a nivel macro-analítico o a nivel micro-analítico. Para el primer nivel existen múltiples métodos basados en la obtención de la biografía declarada o narrada del individuo. Para el segundo, se destaca la metodología basada en el Repertorio de Posiciones Personales y el Método de Percepción Interpersonal.

En este segundo nivel de microanálisis podemos situar al LIQ, un cuestionario cuyo objetivo es analizar cómo se posiciona el alumno como aprendiz en un contexto específico mediante la auto-valoración de diferentes características y preferencias de aprendizaje. El instrumento también puede utilizarse para recoger la meta-perspectiva del docente y, por lo tanto, para analizar la intersubjetividad o el grado de acuerdo entre ambos.

Las características incluidas en el LIQ se fundamentan en la bibliografía especializada y se justifican por su relevancia para la inclusión educativa y para el aprendizaje en general. Cada una de ellas se ha operativizado de manera clara y simple para que el alumnado pueda auto-evaluarse de manera autónoma y rápida.

El análisis bibliográfico pone de relieve, por una parte, el interés hacia las características y preferencias de aprendizaje del alumnado y, por otra, la complejidad y la falta de consenso en la concreción de dichas características. En cualquier caso, es compartido que todas las características están directa o indirectamente interconectadas y que influyen de una manera u otra en el aprendizaje escolar.



Capítulo 5

Identidad de alumno. La perspectiva directa del alumnado Estudio empírico

Análisis descriptivo de las representaciones de estudiantes de secundaria en relación a las características y preferencias de aprendizaje.

*“La acción de preguntar supone la
aparición de la consciencia”*

María Zambrano

Índice del capítulo

<u>INTRODUCCIÓN</u>	117
<u>OBJETIVO</u>	117
<u>MÉTODO</u>	117
<i>Participantes</i>	117
<i>Procedimiento</i>	118
<u>ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS</u>	118
<i>Análisis de la asociación entre características</i>	119
<i>Análisis de la identidad de alumno</i>	121
<i>Análisis en función del género, el curso y otros factores</i>	125
<u>DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES</u>	127

Introducción

En este quinto capítulo y en el posterior presentamos dos estudios empíricos relacionados con la identidad del alumno. El primero parte de algunas de las respuestas recogidas mediante el LIQ para analizar, por una parte, la asociación entre las características y preferencias que contiene el instrumento y, por la otra, cómo son las representaciones del alumnado de secundaria. El estudio del sexto capítulo se focaliza en la intersubjetividad entre docentes y alumnado de diferentes grupos-clase con el objetivo de determinar si el profesorado conoce las representaciones de su alumnado.

Objetivo

Para la presente investigación nos planteamos tres objetivos principales. El primero parte del análisis bibliográfico del capítulo anterior y del correspondiente diagrama de relaciones entre las características de aprendizaje (Figura 9) y consiste en analizar cuál es la asociación entre las diferentes características y preferencias contenidas en el LIQ. El segundo objetivo se dirige a ofrecer un análisis descriptivo de la identidad de alumno a partir de la perspectiva directa del alumnado de secundaria, es decir, una visión general de cómo el alumnado se representa a sí mismo en relación a las características y preferencias de aprendizaje. En tercer y último lugar, se pretende analizar la posible relación que se establece entre las características del LIQ y otras variables (el género, el curso, la materia, el centro y el docente) para determinar si existen diferencias que pudieran venir determinadas por estos factores.

Método

Participantes

El estudio cuenta con las respuestas de 3003 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), que se corresponden con 107 docentes y 62 centros educativos de Cataluña.

El 49,6% del alumnado son chicos (1490) frente al 50,4% de chicas (1513). La distribución por cursos es la siguiente:

- 729 alumnos de primero de ESO (24,3%).
- 912 de segundo de ESO (30,4%).
- 593 de tercero de ESO (19,7%).
- 769 de cuarto de ESO (25,6%).

Procedimiento

Las perspectivas del alumnado en torno a las características y preferencias de aprendizaje se han recogido mediante el cuestionario LIQ explicado en el capítulo anterior, y han sido analizadas mediante el paquete estadístico SPSS versión 21.

Las respuestas se han ido recopilando a lo largo de dos cursos académicos y en diferentes momentos y materias. La mayor parte del profesorado que ha utilizado el cuestionario lo ha hecho como respuesta a nuestra proposición, aunque también hay docentes que han aplicado el LIQ por iniciativa propia tras haber descubierto el instrumento (por internet, en alguna formación o por recomendación de otros docentes). En cualquier caso, a todos los docentes se les ha facilitado la información relativa al uso del LIQ, del mismo modo que todo el alumnado ha recibido las mismas instrucciones para responder. Cabe recordar que los estudiantes siempre responden en el aula, de manera individual, a través de un ordenador o tableta y pudiendo pedir ayuda o aclaraciones al docente ante cualquier duda o dificultad.

Análisis de datos y resultados

El tratamiento de los datos se concreta básicamente en dos procedimientos: para el primer objetivo, dirigido a determinar el grado de interconexión entre las diferentes características y preferencias de aprendizaje, se ha realizado un análisis de la asociación entre las variables. Para el segundo objetivo, focalizado en describir cómo son las representaciones que los estudiantes de secundaria tienen de su identidad de alumno, se ha procedido con un análisis descriptivo con estadísticos y gráficos.

En función de la naturaleza de las respuestas encontramos dos tipos de características: por un lado las que generan una variable de tipo nominal, es decir, con categorías independientes, y por el otro lado las que generan una variable de tipo ordinal, que son las respondidas mediante una escala *likert* de cuatro valores. Contamos con siete características nominales (preferencia perceptiva, preferencia expresiva, agrupación, rol interactivo, motivación académica, resiliencia y atribución causal) y siete características ordinales (autoestima académica, rendimiento percibido, autoeficacia, estrategias metacognitivas y autonomía). La importancia de esta diferencia recae en que, pese a que todas ellas son variables cualitativas, algunos cálculos y análisis estadísticos se deben realizar de manera distinta entre unas y otras.

Análisis de la asociación entre características

De acuerdo al *Manual de estadística descriptiva en ciencias del comportamiento* (Solanas, Salafranca, Fauquet y Núñez, 2005), la asociación, también denominada covarianza o correlación, indica cómo se relacionan dos variables o factores entre sí, y suele presentarse como el opuesto a la independencia; es decir, dos variables están asociadas si la distribución de los valores de una difiere según alguno de los valores de la otra.

Para el análisis de la asociación, teniendo en cuenta que todas las características del estudio corresponden a variables cualitativas, en un primer momento se calcula el índice Ji cuadrado de Pearson (χ^2) que determina si existe o no una asociación estadísticamente significativa. Posteriormente, para valorar la intensidad y el sentido de la asociación -lo que habitualmente se conoce como “tamaño del efecto”-, se calcula el índice *gamma* de Goodman-Kruskal en el caso de que las dos variables sean de tipo ordinal, o el coeficiente de contingencia V de Cramer para la asociación que implica una o las dos variables de tipo nominal.

El índice *gamma* toma valores comprendidos entre -1 y 1. Valores próximos al extremo inferior indican una asociación negativa entre las variables (cuando los valores de una suben, los de la otra bajan) y valores próximos al extremo superior indican una asociación positiva. Por el contrario, valores próximos a cero indicarían que la asociación entre las variables es débil.

El coeficiente V de Cramer es el más utilizado para calcular la asociación entre variables nominales puesto que puede utilizarse con variables que presenten un número de categorías diferentes y sobre todo porque está acotado entre 0 y 1, por lo que su interpretación resulta más sencilla: un valor igual a 0 corresponde a la independencia perfecta mientras que el valor igual a 1 corresponde a la asociación perfecta. Se suele utilizar la siguiente escala de interpretación:

- Menor o igual a 0,30: baja magnitud de asociación
- Entre 0,30 y 0,50: magnitud media de asociación
- Mayor o igual a 0,50 magnitud alta de asociación

A continuación se muestran los resultados de la asociación entre las características analizadas:

Asociación (γ)	Rendimiento	Autoeficacia	Autonomía	Persistencia	Hábitos	Estrategias
Autoestima	0,858	0,667	0,635	0,690	0,404	No Sig.
Rendimiento		0,641	0,617	0,650	0,388	No Sig.
Autoeficacia			0,462	0,531	0,373	No Sig.
Autonomía				0,520	0,340	No Sig.
Persistencia					0,584	0,077
Hábitos						No Sig.

Tabla 8: Asociación entre variables ordinales (gamma)

Asociación (V de Cramer)	Pr. Perceptiva	Pr. Expresiva	Pr. Agrupación	Rol interactivo	Motivación	Resiliencia	Atribución C.
Perceptiva		0,163	0,073	No Sig.	0,065	0,051	No Sig.
Expresiva			0,062	0,058	0,090	0,106	0,055
Agrupación				0,256	0,077	No Sig.	No Sig.
Rol interact.					0,083	0,090	0,140
Motivación						0,096	0,167
Resiliencia							0,193
Autoestima	0,073	0,080	0,082	0,053	0,118	0,231	0,138
Rendimiento	0,064	0,075	0,102	0,070	0,101	0,217	0,147
Autoeficacia	No Sig.	0,059	0,068	0,052	0,128	0,157	0,128
Autonomía	No Sig.	0,060	0,095	0,073	0,087	0,189	0,125
Persistencia	0,046	0,070	0,084	0,078	0,158	0,226	0,132
Hábitos	0,068	0,045	0,056	0,088	0,158	0,176	0,135
Estrategias	No Sig.	No Sig.	No Sig.	0,056	No Sig.	No Sig.	No Sig.

Tabla 9: Asociación entre variables nominales y mixtas (V de Cramer).

A partir de la Tabla 8 podemos comprobar como la única característica que no está asociada con las demás es la de estrategias metacognitivas, que únicamente obtiene asociación estadísticamente significativa con la persistencia, pero con una intensidad irrelevante.

Por el contrario, todas las otras características ordinales mantienen una asociación positiva entre ellas: cinco de ellas con una magnitud media y diez con una magnitud alta; lo que significa que una puntuación baja en una de las características se relaciona con puntuaciones también bajas en el resto, y viceversa. Cabe destacar la asociación entre autoestima académica y rendimiento percibido, con un valor *gamma* de 0,858, siendo la asociación más intensa.

En cuanto a las variables nominales podemos concluir que en general no presentan niveles de asociación relevantes, ya que la mayoría de los valores son próximos a cero, o incluso no significativos en algunos casos. Los valores más altos se encuentran en la relación entre rol interactivo y preferencia de agrupación y en las relaciones que establece la resiliencia con la autoestima, con el rendimiento percibido y con la persistencia.

Si ahondamos en el sentido de estas relaciones más intensas a partir de las tablas de contingencia (disponibles en el anexo), podemos destacar los siguientes resultados:

- La asociación entre preferencia de agrupación y rol interactivo se produce especialmente porque el alumnado que declara una preferencia por el trabajo individual también declara un rol interactivo individualista, lo que supone un resultado lógico y esperable.
- En cuanto a las otras tres, el alumnado que indica una resiliencia alta también indica una autoestima alta, un rendimiento alto y una persistencia alta.

Análisis de la identidad de alumno

En este segundo apartado se presenta un análisis descriptivo de la identidad de alumno a partir de las respuestas al LIQ de 3003 estudiantes de secundaria de diferentes centros educativos de Catalunya. Para ello, se ha elaborado un gráfico de barras para cada característica ordinal y un gráfico sectorial para cada característica nominal, con los porcentajes de las correspondientes categorías.

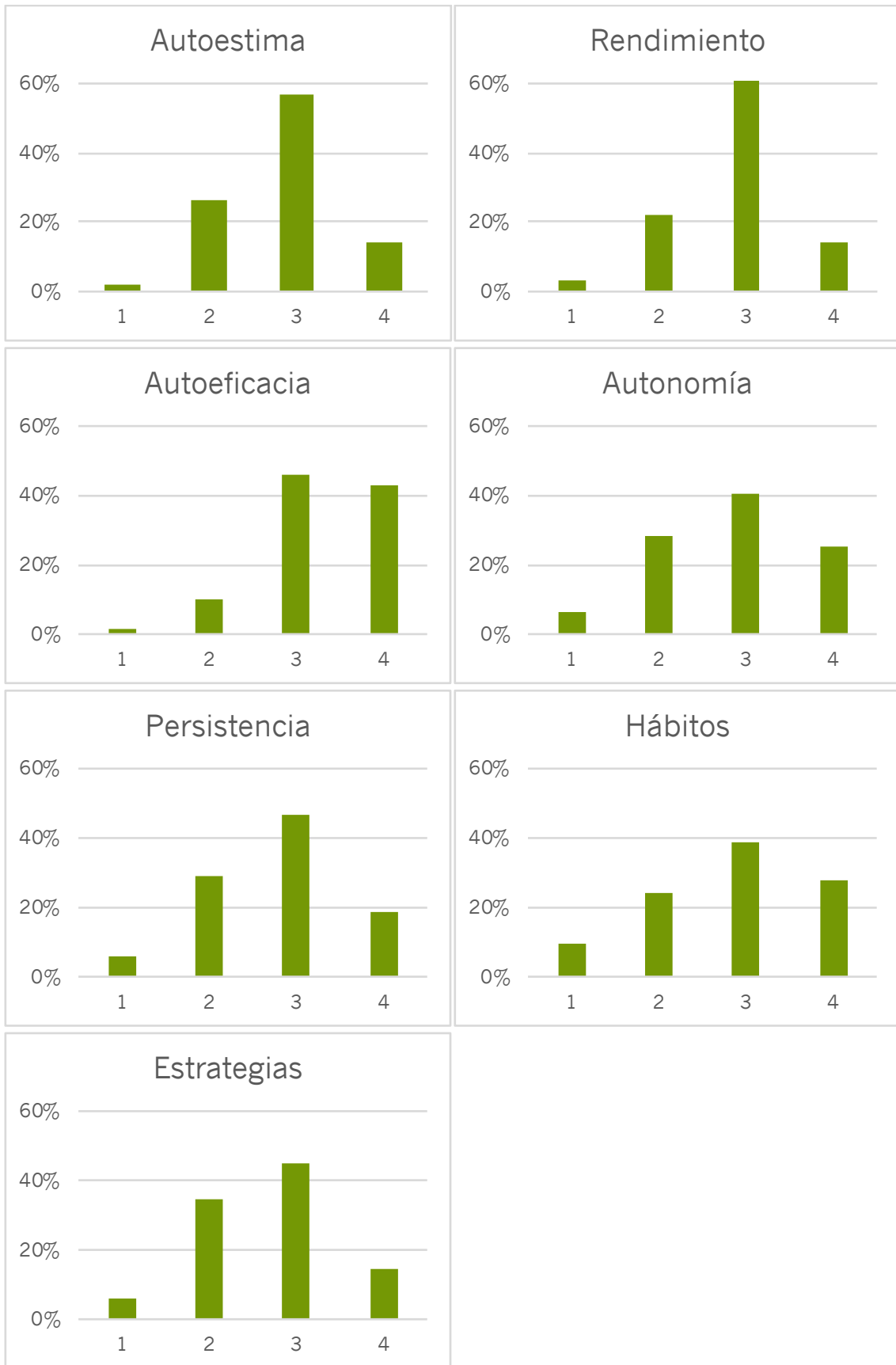


Figura 10: Gráficos de frecuencias (%) de las características ordinales.

Entre las siete características ordinales de la Figura 10 se pueden destacar algunas semejanzas y algunas diferencias.

En cuanto a las semejanzas cabe señalar que el valor más bajo de la escala Likert es siempre el menos frecuente; en ningún caso alcanza el 10% de las respuestas. Otra característica en común es la moda (el valor más frecuente), que en las siete características equivale a 3. Finalmente, y relacionado con los dos puntos anteriores, todos los gráficos muestran una asimetría negativa o sesgada a la izquierda, lo que equivale a presentar medias con un valor inferior a la moda. Por todo ello, podemos afirmar que la mayor parte del alumnado se identifica con valores próximos al tres en las variables valoradas con una escala del 1 al 4.

En relación a las diferencias podríamos clasificar los gráficos en cuatro perfiles diferentes: el primero es compartido por la persistencia y por las estrategias, y se caracteriza por tener frecuencias bajas en las valores 1 y 4 y frecuencias medio-altas (entre el 29% y el 47%) en las valores 2 y 3, siendo en ambos casos el orden ascendente de frecuencias 1-4-2-3. En segundo lugar, situaríamos la autonomía y los hábitos, cuyos gráficos se caracterizan por un perfil denominado platocúrtico o de curtosis negativa, que significa que la curva que dibujan las columnas es bastante plana o, dicho de otro modo, que no se producen diferencias muy marcadas entre las cuatro columnas. En ambos casos los valores 2 y 4 tienen unos porcentajes similares, superados levemente por el valor 3. En tercer lugar estaría el perfil compartido por la autoestima y el rendimiento en el que el valor 3 se diferencia notablemente del resto, alcanzando una frecuencia cercana al 60%. Finalmente, la autoeficacia muestra un perfil único en el que los valores 1 y 2 tienen frecuencias muy bajas (1,6% y 9,9% respectivamente) en contraposición con los valores 3 y 4 que, con frecuencias similares, aglutinan el 88,5% de las respuestas.

Atendiendo a las medias, el valor mínimo es 2,67 para las estrategias y el valor máximo es 3,30 para la autoeficacia. La persistencia tiene una media de 2,78 y el resto se sitúan alrededor del 2,85.

En definitiva, se evidencia que el alumnado se distribuye con frecuencias variables para cada característica entre los valores 2, 3 y 4, quedando el valor 1 limitado a frecuencias residuales. La característica que destaca por sus valores más elevados es la autoeficacia académica, por lo que la gran mayoría del alumnado confía en que aprobará la asignatura.

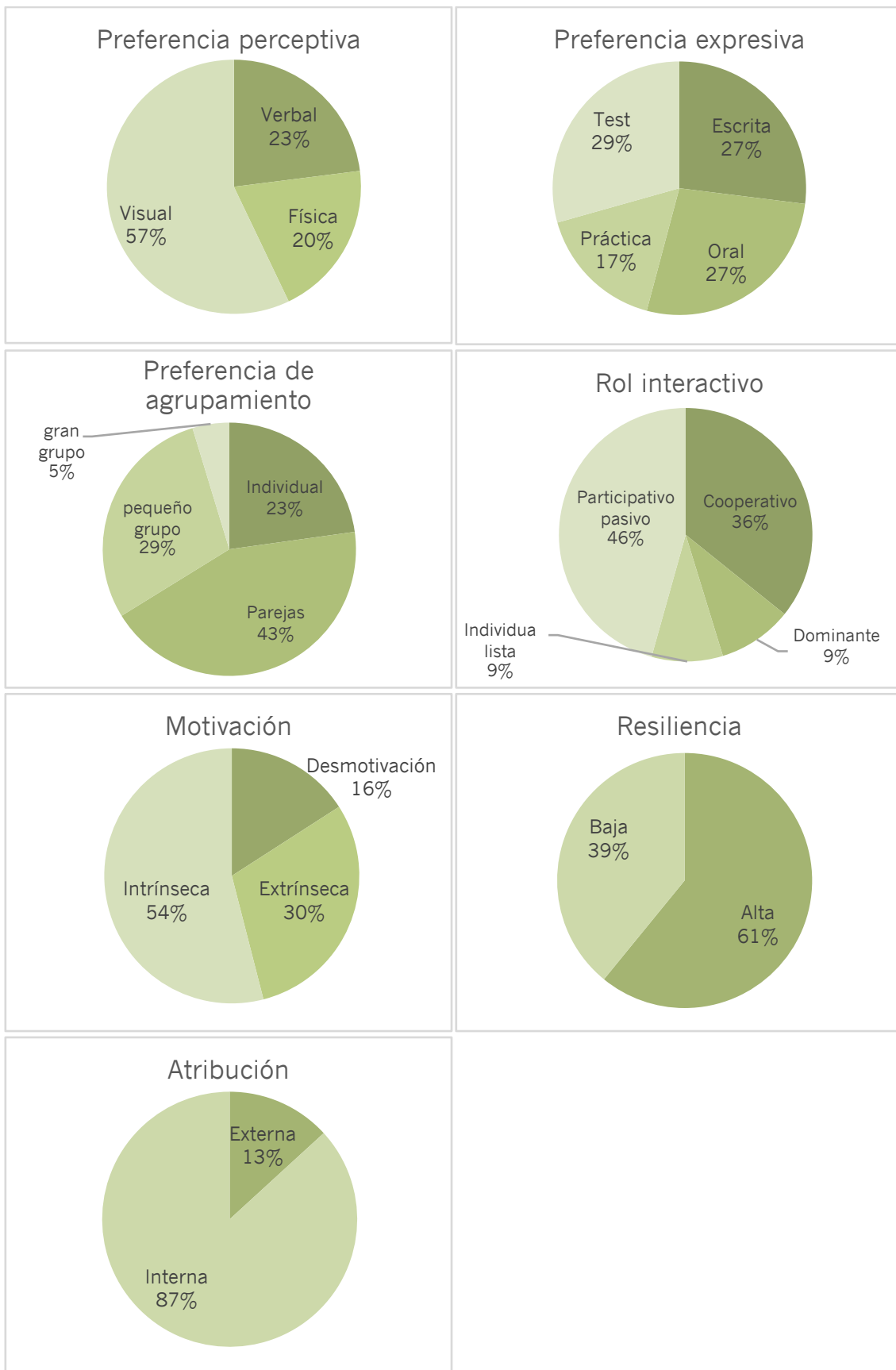


Figura 11: Gráficos de frecuencias (%) de las características nominales.

A continuación comentamos brevemente cada característica a partir de los gráficos de la Figura 11:

- **Preferencia perceptiva:** La mayoría del alumnado prefiere la información a través del canal visual. Por otro lado, las preferencias verbal y física quedan prácticamente empatadas en segundo lugar, con frecuencias similares.
- **Preferencia expresiva:** la distribución es equilibrada entre la expresión escrita, la oral y el tipo test, mientras que la preferencia por la expresión práctica obtiene una frecuencia inferior, entre 10 y 12 puntos porcentuales respecto a las otras.
- **Preferencia de agrupamiento.** La estructura que más alumnos indican como la opción preferente es la agrupación por parejas. Con 14 puntos porcentuales de diferencia le sigue el trabajo en pequeño grupo y posteriormente el trabajo individual. La opción menos señalada es, con diferencia, la estructura en gran grupo, que queda relegada a un 5%.
- **Rol interactivo.** La gran mayoría de alumnos se consideran participativos o cooperativos cuando trabajan en equipo (46% y 36% respectivamente). Los roles individualista y dominante coinciden, con una frecuencia muy baja (9%).
- **Motivación académica.** La categoría más frecuente es la motivación intrínseca hacia el aprendizaje, escogida por más de la mitad del alumnado. Algo menos de un tercio de los alumnos se atribuyen una motivación extrínseca, quedando la desmotivación en último lugar, aunque con un porcentaje que no es menospreciable (16%).
- **Resiliencia.** Aunque el 61% del alumnado se considera resiliente, cabe poner de relieve que el 39% restante declara frustrarse y desmotivarse ante los fracasos académicos.
- **Atribución.** Las proporciones son claras: la mayoría del alumnado atribuye sus éxitos y fracasos a causas internas y únicamente un 13% indica una atribución causal externa.

Análisis en función del género, el curso y otros factores.

Con el objetivo de constatar si existen diferencias entre las perspectivas directas del alumnado en función de factores ajenos a la identidad de alumno, se ha analizado la asociación entre cada característica de aprendizaje y cinco factores: el género del alumno, el curso, la materia para la cual respondían el LIQ, en centro educativo y el docente.

La Tabla 10 muestra el grado de asociación encontrado a partir del índice V de Cramer, o a partir del índice *gamma* en el caso de las siete relaciones entre el curso y las características ordinales.

Asociación entre características y factores	Género	Curso	Materia	Centro	Docente
Autoestima	0,064	-0,032*	0,098	0,213	0,268
Rendimiento	No Sig.	0,059*	0,131	0,216	0,276
Autoeficacia	No Sig.	0,029*	No Sig.	0,180	0,223
Autonomía	No Sig.	0,064*	0,122	0,206	0,248
Persistencia	0,146	-0,059*	0,081	0,177	0,221
Hábitos	0,224	-0,077*	0,073	0,159	0,212
Estrategias	No Sig.	-0,105*	No Sig.	0,181	0,228
Perceptiva	No Sig.	0,087	0,100	0,216	0,261
Expresiva	0,132	0,108	0,119	0,215	0,270
Agrupación	0,084	0,092	0,092	0,190	0,238
Rol interact.	0,112	0,047	0,090	0,184	0,234
Motivación	0,086	0,083	0,102	0,205	0,250
Resiliencia	No Sig.	0,068	0,031	0,197	0,259
Atribución	No Sig.	0,075	No Sig.	0,235	0,285

Tabla 10: Asociación entre factores y características (V de Cramer y Gamma*).

En la tabla se han remarcado en negrita aquellas asociaciones que superan el valor de 0,2. Como puede observarse, todas las asociaciones se sitúan entre niveles bajos y nulos, con un valor máximo de 0,285 en la relación entre la atribución causal y el docente.

De este modo, un primer resultado destacable es que no se produce una asociación relevante entre las preferencias y características de diversidad educativa y los factores género, curso y materia, por lo que las representaciones del alumnado no dependen de ninguno de estos tres factores. La única excepción se produce en la asociación entre hábitos y género, que analizando la tabla de contingencia se observa que las puntuaciones altas en hábitos son más frecuentes en chicas que en chicos.

Por otro lado, sí que se observan valores más altos en los factores centro y docente que, aunque no superan el 0,3, permiten señalar que las representaciones del alumnado varían en función del docente y, en la mitad de las características, también podemos considerar como factor diferencial el centro educativo. Cabe apuntar que, además del análisis de la asociación, también se ha realizado una comparación de medias con un análisis *anova* para todas las variables ordinales y los resultados coinciden en señalar una diferencia significativa en función del docente y en función del centro (los resultados pueden consultarse en el anexo de la tesis). En este segundo análisis, la asociación entre el centro y las características de aprendizaje es superior a 0,2 en todos los casos excepto en hábitos.

En definitiva, podemos afirmar que las perspectivas directas del alumnado en torno a su identidad de alumno pueden variar en función del docente y del centro educativo, aunque con una intensidad discreta; por otro lado, las diferencias que se pueden producir en función del género, del curso o de la materia no son destacables. Por lo tanto, la variabilidad en las representaciones del alumnado sobre su propia identidad de alumno dependen más del propio alumno que de factores externos.

Discusión y conclusiones

Al inicio del capítulo exponíamos los tres objetivos de este estudio: el primero consiste en analizar la asociación entre las características de aprendizaje; el segundo se centra en describir la identidad de alumno a partir de la perspectiva directa de los estudiantes de secundaria participantes y el tercero persigue determinar si estas perspectivas son distintas en función de factores externos. Para ello, se han analizado las respuestas al cuestionario LIQ de 3003 estudiantes de educación secundaria obligatoria de Cataluña.

En relación al primer objetivo podemos concluir que las características autoestima académica, rendimiento percibido, autoeficacia académica, autonomía, persistencia y, en menor medida, hábitos de aprendizaje, están directamente relacionadas entre sí de modo que un valor alto en una de ellas se corresponde con valores también altos en el resto, y viceversa. Sin embargo, el resto de características obtiene índices de asociación bajos o directamente no significativos. Las asociaciones obtenidas coinciden con investigaciones empíricas anteriores con alumnado de secundaria; por ejemplo, se había encontrado relación entre autoeficacia y autoestima (García y otros 2016) entre autoeficacia y autonomía (Alvarado, 2015) o entre autoeficacia y hábitos (Cartagena, 2008). Por el contrario, la falta de asociación en algunos de los resultados se contrapone al estudio de Pintor

y González (2005) en el que sí se había obtenido relación entre la autonomía, las estrategias y la autoeficacia con la motivación, si bien parten de una concepción y una metodología diferentes.

Una conclusión que cabe destacar, acorde con lo que se ha defendido en capítulos anteriores, es que las preferencias y características de aprendizaje de un alumno no pueden considerarse de manera aislada, sino como una red de interconexiones que, a un nivel más general, conforman la identidad del alumno.

Sobre el segundo objetivo, los gráficos de barras y de sectores para cada característica nos ofrecen una visión general de cómo el alumnado de secundaria se representa a sí mismo. La gran mayoría del alumnado se autodefine con una autoeficacia alta y rechazan la puntuación más baja en todas las características de respuesta mediante escala. Es destacable que, en términos generales, el alumnado considera que aprobará independientemente de sus características de aprendizaje, aun considerándose poco persistente, poco autónomo o poco estratega. En relación a las preferencias, la mayoría eligen trabajar en parejas o en pequeño grupo y recibir la información de manera visual, mientras que para la expresión las preferencias resultan más equilibradas entre las diferentes categorías. También cabe valorar que los alumnos desmotivados o con una atribución causal externa son una clara minoría, aunque no por ello se deben ignorar ya que suponen un colectivo de alto riesgo hacia el fracaso escolar.

En conclusión, podemos apuntar algunas recomendaciones prácticas: sería una buena opción diversificar las opciones o formatos en los que se expresa el alumnado y no abusar de una modalidad concreta. Al mismo tiempo, el vídeo u otros formatos audiovisuales parecen una buena opción para que el alumnado acceda a la información. Por otra parte, para enseñar al alumnado a trabajar en equipo parece una buena opción empezar por el trabajo en parejas, ya que esta es la estructura que cuenta con mayor preferencia y permite fortalecer la implicación y la cooperación de los alumnos. Finalmente, resulta necesario aumentar la motivación intrínseca hacia el aprendizaje; el alumnado debiera aprender por placer y no únicamente por recibir una recompensa o evitar un castigo.

Por último, centrándonos en el tercer objetivo, los resultados nos indican que los factores: género, curso y materia no son especialmente relevantes. Esto nos lleva a evitar las generalizaciones, aún demasiado frecuentes, del tipo *“las chicas son más...”*, *“los de cuarto son menos...”* o *“en ciencias prefieren...”* que categorizan al alumnado o justifican su proceso de aprendizaje en función de un factor u otro. Si bien son factores que deben tenerse en consideración, no parecen determinar cómo aprende el

alumnado. Por otra parte, cada centro y, aún más, cada docente configuran un contexto particular y diferente que afecta a cómo se posiciona el alumnado ante el aprendizaje, aunque la intensidad de dicha relación no es especialmente alta.

En conclusión, y acorde a la definición de diversidad aquí defendida, cada alumno es único y presenta unas características y una identidad que lo diferencian de los demás, por lo que debemos atender la diversidad aceptando esas diferencias y situando al alumno en el centro del proceso, como protagonista activo.



Capítulo 6

Intersubjetividad entre alumnado y profesorado. Estudio empírico

Análisis de la concordancia entre las representaciones de alumnos y docentes de educación secundaria en torno a la identidad de alumno.

*“El mayor problema en la comunicación
es la ilusión de que se ha logrado”*

George Bernard Shaw

Índice del capítulo

<u>INTRODUCCIÓN</u>	133
<u>OBJETIVO</u>	134
<u>MÉTODO</u>	135
<i>Participantes</i>	135
<i>Instrumento</i>	137
<i>Procedimiento</i>	137
<u>ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS</u>	138
<i>Análisis de la intersubjetividad o grado de acuerdo entre el profesorado y alumnado</i>	138
a. <i>Análisis por características</i>	140
b. <i>Análisis por grupos y factores</i>	156
<u>Discusión y conclusiones</u>	160

Introducción

En el cuarto capítulo de esta tesis se ha explicado el Método de Percepción Interpersonal (IPM) ideado por Laing, Phillipson y Lee (1966) y complementado por Gillespie y Cornish (2010) como un procedimiento aplicable al análisis de la intersubjetividad.

Acorde a Gillespie y Cornish, se define la intersubjetividad como la variedad de relaciones entre perspectivas. Estas pueden pertenecer a individuos, grupos, tradiciones o discursos y pueden ser implícitas o explícitas. A nivel metodológico, el interés recae en que la intersubjetividad supone tomar como unidad de análisis la relación en vez del individuo.

Según los autores, existen tres niveles de intersubjetividad: la perspectiva directa, referida al punto de vista propio, la meta-perspectiva, relativa al punto de vista que le atribuimos a la otra persona, y la meta-meta-perspectiva que equivale el punto de vista que creemos que nos es atribuido por la otra persona.

En el presente estudio se compara la perspectiva directa que tiene el alumnado sobre su identidad de alumno con la meta-perspectiva de su docente. En caso de ser coincidentes, hablamos de una relación de entendimiento (*understanding*), es decir, que el docente conoce las representaciones del alumnado sobre su propia identidad de alumno. Por el contrario, si ambas perspectivas no coinciden, se produce una relación de malentendido (*misunderstanding*), que significa que el docente no conoce las representaciones de su alumnado.

La relevancia del estudio recae en la importancia que tiene la relación de entendimiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es importante, en primer lugar, porque el grado en el que un individuo puede tomar la perspectiva del otro es crucial para una comunicación efectiva (Rommervelt, 1974 citado en Jasper, Moore, Whittaker y Gillespie, 2011). Siendo así, si el docente no conoce la perspectiva del alumno, la comunicación se dificulta y con ella la comprensión entre ambos. En segundo lugar, por cómo afecta el entendimiento en la interacción y en la relación entre profesorado y alumnado. Tener representaciones diferentes es inherente a cualquier relación y no resulta perjudicial: ambos sujetos conocen su visión y la del otro y, por lo tanto, son conscientes de su diferencia. En cambio, cuando la perspectiva que le atribuimos al otro no es la que él mismo se atribuye, se produce una situación de malentendido que puede resultar en dificultades y problemas en la relación interpersonal (Sillars, Koerner, y Fitzpatrick, 2005), lo que a su vez puede conllevar desajustes emocionales y un seguido

de consecuencias negativas tanto para el docente como para el alumnado, y por extensión para el proceso de enseñanza-aprendizaje como se ha argumentado en el capítulo anterior. Por ello, en el contexto educativo es conveniente poder detectar la relación de malentendido entre profesorado y alumnado para poder abordarla y mejorar así la intersubjetividad entre ambos. En tercer lugar, focalizándose en las características de aprendizaje, cabe destacar que la falta de entendimiento podría indicar que el docente no conoce cómo aprende su alumnado, lo que a su vez podría conllevar un diseño desajustado o inadecuado en las actividades de enseñanza-aprendizaje y de las medidas y apoyos ofrecidos al alumnado. Dicho de otro modo, si el conocimiento que tiene el profesorado sobre sus alumnos no es correcto, sus actividades difícilmente partirán de los intereses del grupo ni se ajustarán a sus características, por lo que la motivación y el aprendizaje del alumnado se verá afectado negativamente. En esta misma línea, si es el alumnado quien tiene un conocimiento erróneo de sus características como aprendiz, difícilmente podrá posicionarse de manera ajustada a las contingencias del contexto ni progresar de manera autónoma en su aprendizaje. En conclusión, el entendimiento entre profesorado y alumnado es necesario para poder alcanzar una educación inclusiva y para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Objetivo

El principal objetivo del estudio es analizar la intersubjetividad entre profesorado y alumnado en relación a la identidad de alumno. Se pretende determinar si entre la perspectiva directa del alumnado y la metaperspectiva de sus docentes se produce una relación de entendimiento, o dicho de otro modo, si el profesorado es consciente de cómo sus estudiantes se representan a sí mismos como aprendices en el contexto de su asignatura.

En concreto, se parte de las representaciones que expresan alumnos y profesores de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) alrededor de las características de diversidad educativa del cuestionario LIQ. Si las atribuciones que realiza el profesorado concuerdan con la autovaloración del alumnado, se determinará que existe una relación de entendimiento; si por el contrario el alumnado se representa a sí mismo de manera distinta a lo que considera su profesor, se concluirá que la relación intersubjetiva entre ambos es de malentendido.

Método

Participantes

En el estudio han participado 23 grupos clase (alumnado y docente) de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), pertenecientes a 6 centros educativos de distintas ciudades españolas.

El alumnado está compuesto por 270 chicas (49,1%) y 280 chicos (50,9%), lo que equivale a un total de 550 alumnos. La distribución por cursos es la siguiente:

- 145 alumnos de primero de ESO (26,4%).
- 111 de segundo de ESO (20,2%).
- 185 de tercero de ESO (33,6%).
- 109 alumnos de cuarto de ESO (19,8%).

El profesorado participante son 11 mujeres (50%) y 11 hombres (50%): 22 docentes en total. Una de las profesoras ha participado con dos grupos clase diferentes y por ello hay 22 docentes y 23 grupos.

La ratio promedio es de 23,9 alumnos por grupo, con un mínimo de 14 y un máximo de 30. En las tablas siguientes se muestran información más detallada de los 23 grupos.

Materias x curso	1º	2º	3º	4º	Total
Matemáticas	2	1	2	2	7
Ciencias Naturales	2	2	2		6
Lengua castellana	2		2		4
Inglés		1	1	1	3
Ciencias Sociales			1	1	2
Cultura clásica			1		1
Total	6	4	9	4	23

Tabla 11: Participantes: recuento de materias y cursos.

Grupo	Docente	Centro	Materia	Curso	Nº alumnos
1	1 (mujer)	1	Lengua castellana	1º	30
2	2 (mujer)	1	Ciencias naturales	2º	26
3	3 (mujer)	1	Inglés	4º	27
4	4 (hombre)	2	Matemáticas	2º	27
5	5 (mujer)	2	Matemáticas	1º	27
6	6 (hombre)	2	Matemáticas	1º	28
7	7 (mujer)	2	Matemáticas	3º	23
8	8 (mujer)	3	Lengua castellana	3º	19
9	9 (hombre)	3	Ciencias naturales	3º	26
10	10 (hombre)	3	Matemáticas	4º	29
11	11 (hombre)	3	Matemáticas	3º	26
12	12 (mujer)	3	Inglés	2º	30
13	13 (hombre)	3	Matemáticas	4º	30
14	14 (mujer)	4	Ciencias naturales	1º	19
15	14 (mujer)	4	Ciencias naturales	1º	21
16	15 (hombre)	4	Ciencias sociales	3º	15
17	16 (hombre)	5	Ciencias naturales	3º	22
18	17 (mujer)	5	Lengua castellana	1º	20
19	18 (mujer)	5	Inglés	3º	15
20	19 (mujer)	6	Cultura clásica	3º	14
21	20 (hombre)	6	Ciencias naturales	2º	28
22	21 (hombre)	6	Lengua castellana	3º	25
23	22 (hombre)	6	Ciencias sociales	4º	23

Tabla 12: Participantes: Detalle de cada grupo.

Instrumento

El instrumento utilizado para recoger las perspectivas de los participantes ha sido el cuestionario LIQ, explicado en el capítulo 4 de esta tesis. Para el alumnado, se hizo uso de la versión online en lengua castellana, (accesible desde <http://sintedirecursos.wixsite.com/cuestionarioliq>), por lo que cada estudiante pudo responder individualmente mediante un ordenador o una tableta con conexión a internet.

Para recoger la perspectiva del profesorado se hizo uso de la versión correspondiente (LIQ-D), que consiste en una tabla en formato Excel donde cada columna representa un alumno y cada fila una característica de diversidad educativa. Tras recibir la información y la explicación correspondiente, la tabla fue completada por cada docente y enviada por correo electrónico.

Para este estudio, del conjunto de características de diversidad educativa contenidas en el LIQ se han descartado las dos referidas al aprendizaje entre iguales: el rol interactivo y la preferencia de agrupación. El motivo es que el profesorado participante en esta investigación indicó que no suelen recurrir a estructuras y metodologías de aprendizaje cooperativo y colaborativo en el aula, por lo que ni ellos ni el alumnado podían valorar correctamente dichas características.

Procedimiento

Las respuestas de profesorado y alumnado se recogieron simultáneamente siguiendo un mismo protocolo. Antes de la aplicación del cuestionario, todo el profesorado recibió formación específica sobre la teoría subyacente al instrumento y sobre su composición y modo de empleo.

En primer lugar, el docente de la asignatura explicaba el objetivo del LIQ y sus características al alumnado, resolviendo las dudas que pudiesen producirse. Posteriormente se facilitaba el enlace al cuestionario a los alumnos, y éstos lo respondían en clase de manera individual y autónoma, a través de un ordenador o una tableta. Al mismo tiempo, el docente rellenaba la tabla del LIQ-D valorando las características de diversidad de cada uno de sus alumnos. Si algún alumno mostraba dificultades o presentaba alguna duda durante el proceso, el docente le prestaba la ayuda necesaria.

Todas las respuestas obtenidas por parte de profesorado y alumnado fueron analizadas mediante el paquete estadístico SPSS versión 21. Los resultados completos obtenidos por el programa pueden consultarse en el anexo de esta tesis.

Análisis de datos y resultados

Los datos recogidos para esta investigación son 550 perfiles compuestos cada uno por doce características de diversidad educativa. Cada perfil es doble en cuanto consta, por una parte, de la perspectiva directa del alumno y, por otra parte, de la meta-perspectiva del docente.

El presente apartado se estructura de la siguiente manera:

- En primer lugar se explica en qué consiste el análisis de la intersubjetividad, es decir, cómo se calcula el grado de acuerdo entre la mete-perspectiva del profesorado y la perspectiva directa del alumnado.
- En segundo lugar, se muestran los resultados para cada una de las características de diversidad educativa incluidas en este estudio, comparando ambas perspectivas.
- Seguidamente se expone el resultado del análisis por grupos por el cual se puede determinar para cada caso si existo o no acuerdo entre el profesor o profesora del grupo y su alumnado.
- Finalmente, se complementa la información con los resultados relativos a la asociación entre el nivel de intersubjetividad y los principales factores que diferencian los grupos entre si referenciados en la Tabla 12: el centro educativo, el curso, la materia, la ratio o número de alumnos y el género del docente.

Análisis de la intersubjetividad o grado de acuerdo entre el profesorado y alumnado

Con el objetivo de determinar el grado de entendimiento en la relación intersubjetiva entre la meta-perspectiva del profesorado y la perspectiva directa del alumnado, se han comparado las valoraciones que ambos han realizado a través el cuestionario LIQ mediante un análisis de concordancia para muestras relacionadas, o también denominado análisis inter-jueces, inter-evaluadores o inter-observadores (Benavente, 2009; Campo-Arias y Herazo, 2010; Solanas y otros, 2005).

El procedimiento consiste en construir una tabla de contingencia para cada una de las características y, a partir de ahí, realizar la prueba estadística Kappa de Cohen (κ) para determinar el nivel de concordancia entre profesorado y alumnado.

En un análisis inter-evaluadores, una tabla de contingencia está formada por tantas filas y columnas como categorías o niveles tenga la variable de estudio; las filas representan a un evaluador y las columnas al otro (en nuestro caso, docentes y alumnos). Las casillas cruzadas de la tabla

contienen las “frecuencias observadas” de cada situación, esto es, el número de veces que los valores cruzados se registraron conjuntamente. En esta investigación, también se ha incluido en las tablas de contingencia la “frecuencia esperada” y los “residuos corregidos”.

La frecuencia esperada es la que teóricamente se debería obtener bajo el supuesto que ambas evaluaciones fueran totalmente independientes, es decir, si entre profesorado y alumnado hubiera una concordancia igual a cero. Por lo tanto, cuanto menor sea la diferencia entre la frecuencia observada y la esperada, menor es la concordancia entre los evaluadores.

Los residuos tipificados corregidos miden precisamente esta diferencia entre la frecuencia observada y la esperada pero transformados estadísticamente de manera que se distribuyen con media 0 y desviación típica 1. Se considera que la diferencia entre la frecuencia observada y la esperada es significativa (al 95% de confianza) cuando el residuo tipificado de una casilla es superior a 1,96 (en valor absoluto). En conclusión, si en una casilla se obtiene un residuo corregido entre $\pm 1,96$, se determina que en esa evaluación se produce discordancia entre evaluadores (Vicéns y Medina, 2005).

El objetivo final de las tablas de contingencia reside en realizar la prueba de la Kappa de Cohen (1960), el estadístico para variables categóricas, nominales u ordinales, que mide el grado de acuerdo entre dos evaluadores corrigiendo el posible efecto del azar. Si tras realizar el cálculo estadístico se obtiene un nivel de significación (p-valor) mayor de 0,005 se asume que no existe ninguna concordancia entre evaluadores más allá de la esperada por el azar; en cambio, si la significación es menor de 0,005 se acepta la relación de concordancia y se pasa a valorar la intensidad de la misma a partir del valor de κ .

Los valores de κ oscilan entre -1 y 1 siendo 0 la máxima discordancia o independencia y 1 la concordancia perfecta, la cual se logra si ambos evaluadores coinciden en cada una de las valoraciones. Este rango de posibles valores permite que el grado de acuerdo también pueda representarse en forma de porcentaje (multiplicando el valor de κ por 100).

En general, se acepta que existe buen acuerdo entre evaluadores (en nuestro caso, que se produce una relación de entendimiento entre profesorado y alumnado) cuando el valor de κ es mayor que 0,750; por el contrario, valores entre 0,400 y ,0750 implican un acuerdo moderado mientras que valores por debajo de 0,400 representan un acuerdo inaceptable (Benavente, 2009). La

Kappa (κ)	Grado de acuerdo
< 0,00	Pobre (<i>poor</i>).
0,00 - 0,20	Leve (<i>slight</i>).
0,21 - 0,40	Regular (<i>fair</i>).
0,41 - 0,60	Moderado (<i>moderate</i>).
0,61 - 0,80	Substancial (<i>substantial</i>).
0,81 - 1,00	casi perfecto(<i>almost perfect</i>).

Tabla 13 muestra la propuesta de interpretación ofrecida por Landis y Koch (1977).

Kappa (κ)	Grado de acuerdo
< 0,00	Pobre (<i>poor</i>).
0,00 - 0,20	Leve (<i>slight</i>).
0,21 - 0,40	Regular (<i>fair</i>).
0,41 - 0,60	Moderado (<i>moderate</i>).
0,61 - 0,80	Substancial (<i>substantial</i>).
0,81 - 1,00	casi perfecto(<i>almost perfect</i>).

Tabla 13. Interpretación de la Kappa de Cohen (Landis y Koch, 1977)

a. Análisis por características

En las páginas siguientes se analiza, para cada característica, el grado de acuerdo entre la meta-perspectiva del profesorado y la perspectiva directa del alumnado así como las diferencias que se producen entre ambos.

Para ello, se presentan las tablas de contingencia y se complementan de forma gráfica: las de naturaleza nominal son representadas en gráficos sectoriales mientras que para las características ordinales se han utilizado gráficos de barras agrupadas. En ambos casos los gráficos muestran las frecuencias observadas, en valores porcentuales.

Atribución causal

Tabla de contingencia			Alumnado		Total
			Externa	Interna	
Profesorado	Externa	Recuento	38	150	188
		Frecuencia esperada	30,8	157,2	188,0
	Interna	Residuos corregidos	1,8	-1,8	
		Recuento	52	310	362
Total	Interna	Frecuencia esperada	59,2	302,8	362,0
		Residuos corregidos	-1,8	1,8	
Total	Total	Recuento	90	460	550
		Frecuencia esperada	90,0	460,0	550,0

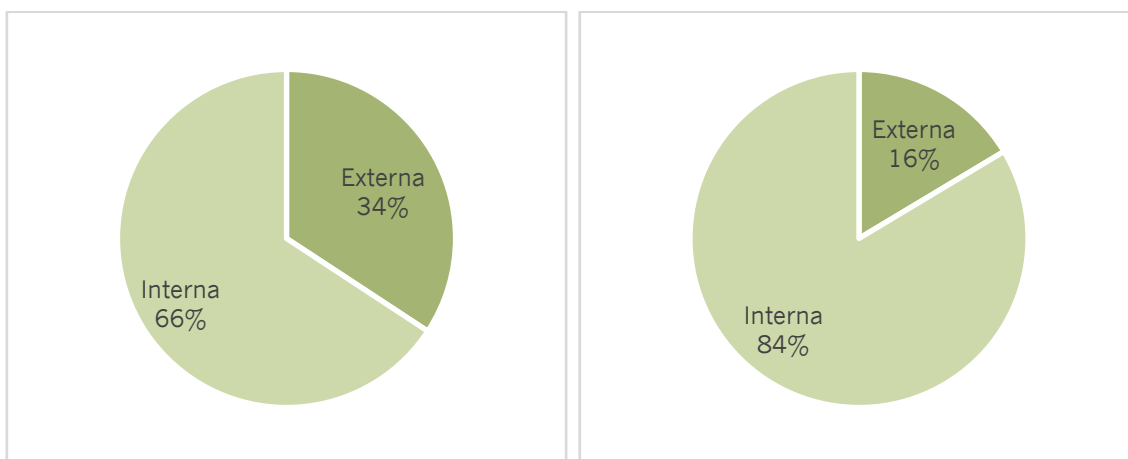


Figura 12: Intersubjetividad profesorado-alumnado. Atribución causal.

Se produce discordancia en las 4 casillas. El profesorado ha puntuado como atribución externa más del doble de veces que el alumnado y entre esas puntuaciones únicamente ha coincidido en 2 de cada 10 o, lo que es lo mismo, el 80% de ocasiones en que el profesorado ha considerado atribución externa, el alumnado se ha auto-definido con atribución interna. La otra situación de discordancia (el profesorado indica atribución interna y el alumnado indica externa) se produce con una frecuencia menor, concretamente en 52 casos.

En la prueba de la kappa de Cohen se obtiene una significación de 0,079, que al ser superior a 0,05, se asume que no hay concordancia entre la perspectiva directa del alumnado y la meta-perspectiva del profesorado en relación a la atribución causal, por lo que la relación intersubjetiva es de malentendido.

Motivación

Tabla de contingencia			Alumnado			Total
			Desmot.	Extríns.	Intríns.	
Profesorado	Desmot.	Recuento	7	1	7	15
		Frecuencia esperada	,5	7,3	7,2	15,0
		Residuos corregidos	9,0	-3,3	-,1	
	Extríns.	Recuento	10	168	141	319
		Frecuencia esperada	11,6	154,9	152,5	319,0
		Residuos corregidos	-,7	2,3	-2,0	
	Intríns.	Recuento	3	98	115	216
		Frecuencia esperada	7,9	104,9	103,3	216,0
		Residuos corregidos	-2,3	-1,2	2,0	
Total	Recuento	20	267	263	550	
	Frecuencia esperada	20,0	267,0	263,0	550,0	

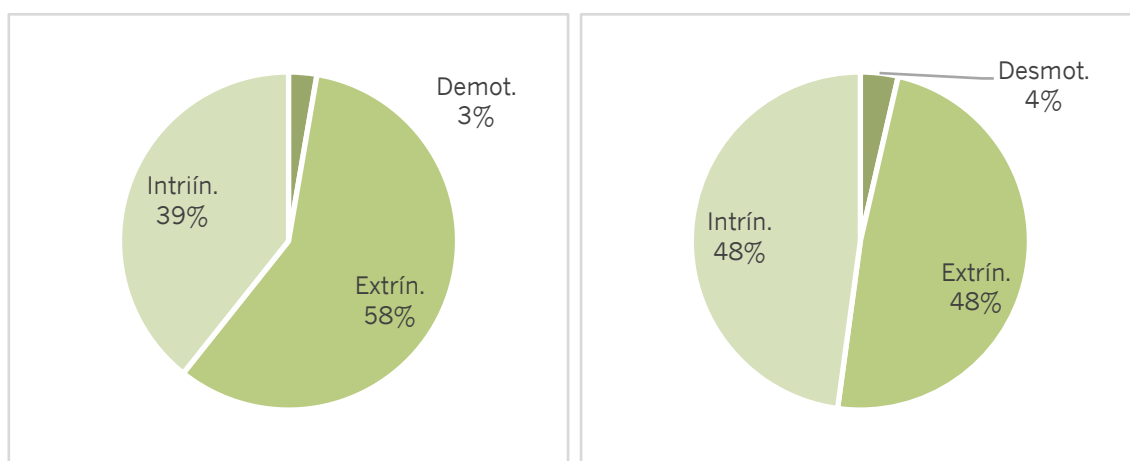


Figura 13: Intersubjetividad profesorado-alumnado. Motivación académica.

Se produce discordancia en 3 de las 9 casillas, entre las cuales destaca que el profesorado atribuye motivación intrínseca a 98 alumnos (17,8% del total) que se consideran a sí mismos con motivación extrínseca.

Como se observa en los gráficos, mientras que es alumnado se distribuye equitativamente entre las categorías intrínseca y extrínseca, el profesorado considera más común la motivación extrínseca (58% frente a 39%).

El valor de κ es de **0,107** ($p=,005$). Por lo tanto, el nivel de concordancia es leve y se determina que la relación intersubjetiva entre profesorado y alumnado relativa a la motivación académica es de malentendido.

Preferencia perceptiva

Tabla de contingencia			Alumnado			Total
			Física	Verbal	Visual	
Profesorado	Física	Recuento	21	14	63	98
		Frecuencia esperada	13,5	25,9	58,6	98,0
		Residuos corregidos	2,5	-3,1	1,0	
	Verbal	Recuento	16	61	81	158
		Frecuencia esperada	21,7	41,8	94,5	158,0
		Residuos corregidos	-1,6	4,3	-2,7	
	Visual	Recuento	28	50	139	217
		Frecuencia esperada	29,8	57,3	129,8	217,0
		Residuos corregidos	-,5	-1,5	1,7	
Total	Recuento	65	125	283	473	
	Frecuencia esperada	65,0	125,0	283,0	473,0	

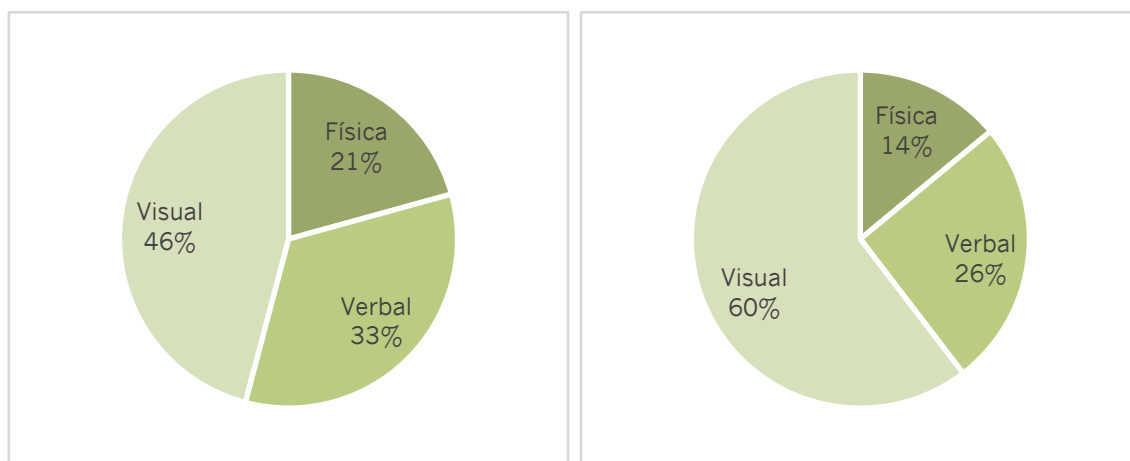


Figura 14: Intersubjetividad profesorado-alumnado. Preferencia perceptiva.

Se produce discordancia en 5 de las 9 casillas. La más habitual se observa con el alumnado que se atribuye a sí mismo preferencia visual: dentro de este grupo, a 63 alumnos (22,3%) el profesorado les atribuye preferencia física y a 81 alumnos (28,6%) les atribuye preferencia verbal, por lo que únicamente coincide con 139 alumnos (49,1%).

En la misma línea podemos destacar que el profesorado, en comparación con el alumnado, minusvalora la preferencia visual en 14 puntos porcentuales, que a su vez distribuye sobrevalorando las preferencias física y verbal en un 7% cada una.

El valor de κ es de **0,125** ($p=,000$). Por lo tanto, el nivel de concordancia es leve y se determina que la relación intersubjetiva entre profesorado y alumnado relativa a la preferencia perceptiva es de malentendido.

Preferencia expresiva

Tabla de contingencia			Alumnado				Total
			Escrita	Oral	Práctica	Test	
Profesorado	Escrita	Recuento	54	22	50	50	176
		Frecuencia esperada	55,3	26,9	42,4	51,4	176,0
		Residuos corregidos	-,3	-1,3	1,7	-,3	
	Oral	Recuento	9	8	11	10	38
		Frecuencia esperada	11,9	5,8	9,2	11,1	38,0
		Residuos corregidos	-1,1	1,0	,7	-,4	
	Práctica	Recuento	27	12	17	29	85
		Frecuencia esperada	26,7	13,0	20,5	24,8	85,0
		Residuos corregidos	,1	-,3	-1,0	1,1	
	Test	Recuento	64	33	40	54	191
		Frecuencia esperada	60,0	29,2	46,0	55,7	191,0
		Residuos corregidos	,8	1,0	-1,3	-,4	
Total	Recuento	154	75	118	143	490	
	Frecuencia esperada	154,0	75,0	118,0	143,0	490,0	

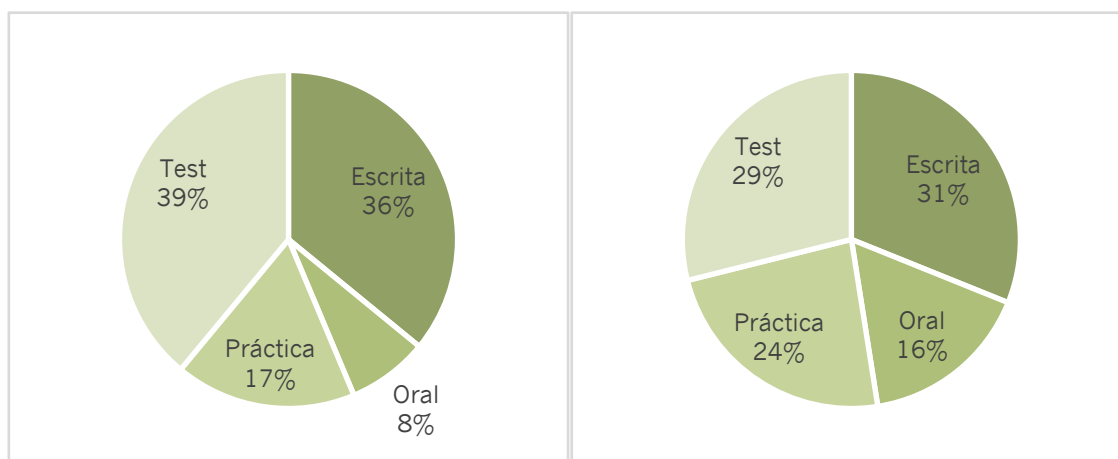


Figura 15: Intersubjetividad profesorado-alumnado. Preferencia expresiva.

Se produce discordancia en las 16 casillas, convirtiéndose en la característica con mayor desacuerdo entre las perspectivas de profesorado y alumnado.

Los docentes atribuyen la preferencia por las expresiones de tipo test a un 39% del alumnado, en detrimento de la preferencia práctica y oral que en su conjunto atribuyen a un 25% del alumnado; mientras que únicamente el 29% de los alumnos opta por el tipo test frente al 40% que manifiesta preferencia por la expresión práctica u oral.

En la prueba κ de Cohen se obtiene una significación de 0,649, por lo que se asume que no hay concordancia entre la perspectiva directa del alumnado y la meta-perspectiva del profesorado en relación a la preferencia expresiva y, en consecuencia, la relación intersubjetiva es de malentendido.

Resiliencia

Tabla de contingencia			Alumnado		Total
			Alta	Baja	
Profesorado	Alta	Recuento	227	105	332
		Frecuencia esperada	204,6	127,4	332,0
	Baja	Residuos corregidos	4,2	-4,2	
		Recuento	96	96	192
Total	Baja	Frecuencia esperada	118,4	73,6	192,0
		Residuos corregidos	-4,2	4,2	
Total	Alta	Recuento	323	201	524
		Frecuencia esperada	323,0	201,0	524,0

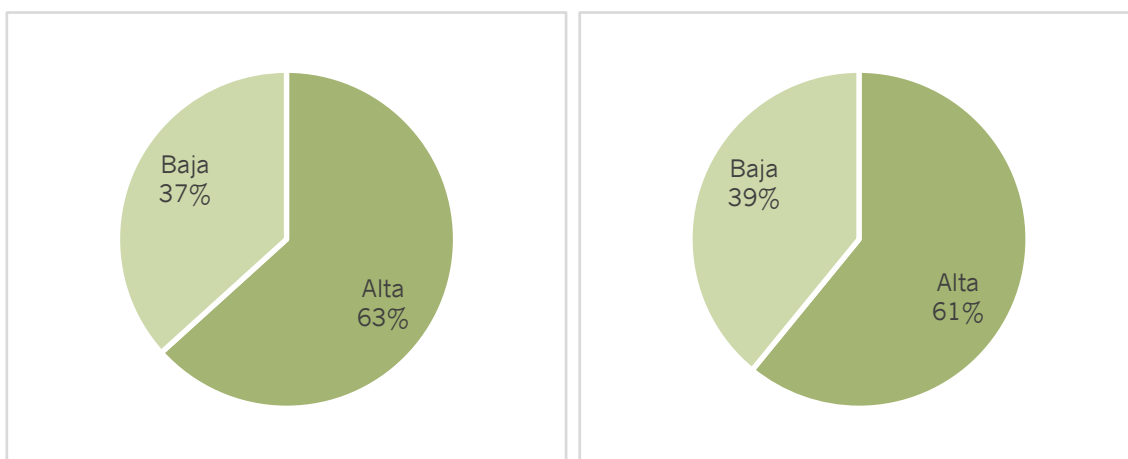


Figura 16: Intersubjetividad profesorado-alumnado. Resiliencia.

En este caso se produce concordancia en las 4 casillas. Del mismo modo, el porcentaje de veces que es escogida cada categoría por parte de profesorado y de alumnado son muy similares, atendiendo a los valores globales.

Sin embargo, si nos fijamos en las frecuencias de la tabla, podemos destacar que de los 192 alumnos a los que el profesorado atribuye una resiliencia baja, únicamente la mitad (96) se definen a sí mismos en esa categoría, mientras que la otra mitad considera tener una resiliencia alta.

En total, se observan puntuaciones concordantes en 323 ocasiones frente a 201 puntuaciones discordantes.

Finalmente, la estadística determina un valor de κ de **0,182** ($p=,000$). Por lo tanto, el nivel de concordancia es leve y se concluye que la relación intersubjetiva entre profesorado y alumnado relativa a la resiliencia es de malentendido.

Autoeficacia

Tabla de contingencia		Alumnado				Total	
		1	2	3	4		
Profesorado	1	Recuento	0	9	6	7	22
		Frecuencia esperada	,2	1,9	9,3	10,6	22,0
		Residuos corregidos	-,5	5,5	-1,4	-1,6	
	2	Recuento	3	16	50	37	106
		Frecuencia esperada	1,2	9,1	44,7	51,1	106,0
		Residuos corregidos	1,9	2,7	1,2	-3,0	
	3	Recuento	1	14	101	73	189
		Frecuencia esperada	2,1	16,2	79,7	91,1	189,0
		Residuos corregidos	-,9	-,7	3,9	-3,2	
	4	Recuento	2	8	75	148	233
		Frecuencia esperada	2,5	19,9	98,3	112,3	233,0
		Residuos corregidos	-,5	-3,7	-4,1	6,2	
	Total	Recuento	6	47	232	265	550
		Frecuencia esperada	6,0	47,0	232,0	265,0	550,0

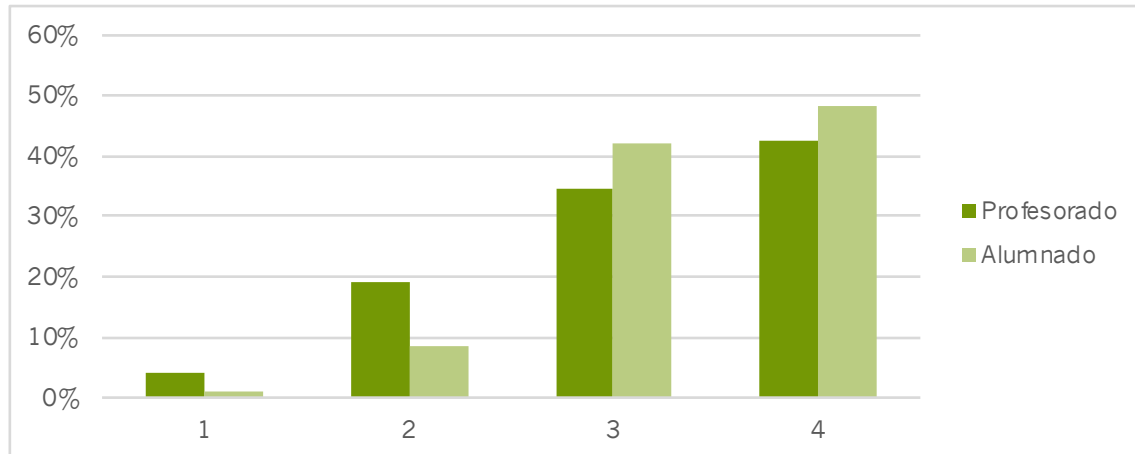


Figura 17: Intersubjetividad profesorado-alumnado. Autoeficacia.

Se produce discordancia en 8 de las 16 casillas, de manera más destacada en las referidas a las puntuaciones bajas.

El gráfico de las perspectivas sobre la autoeficacia tiene un perfil diferente al resto de características, definido por concentrar la mayor parte de las puntuaciones entre el 3 y el 4 en ambas perspectivas.

Las mayores discordancias se producen por el hecho de que el profesorado atribuye valores bajos de autoeficacia (1 y 2) en mayor porcentaje que el alumnado: 23,3% frente al 9,6%.

El valor de κ es de **0,183** ($p=,000$). Por lo tanto, el nivel de concordancia es leve y se determina que la relación intersubjetiva entre profesorado y alumnado referida a la autoeficacia es de malentendido.

Autoestima

Tabla de contingencia		Alumnado				Total	
		1	2	3	4		
Profesorado	1	Recuento	6	19	17	2	44
		Frecuencia esperada	1,4	11,3	25,1	6,2	44,0
		Residuos corregidos	4,0	2,8	-2,6	-1,9	
	2	Recuento	8	72	92	9	181
		Frecuencia esperada	5,9	46,4	103,3	25,3	181,0
		Residuos corregidos	1,1	5,3	-2,1	-4,3	
	3	Recuento	3	46	128	30	207
		Frecuencia esperada	6,8	53,1	118,2	29,0	207,0
		Residuos corregidos	-1,9	-1,4	1,7	,3	
	4	Recuento	1	4	77	36	118
		Frecuencia esperada	3,9	30,3	67,4	16,5	118,0
		Residuos corregidos	-1,7	-6,2	2,0	5,8	
Total	Recuento	18	141	314	77	550	
	Frecuencia esperada	18,0	141,0	314,0	77,0	550,0	

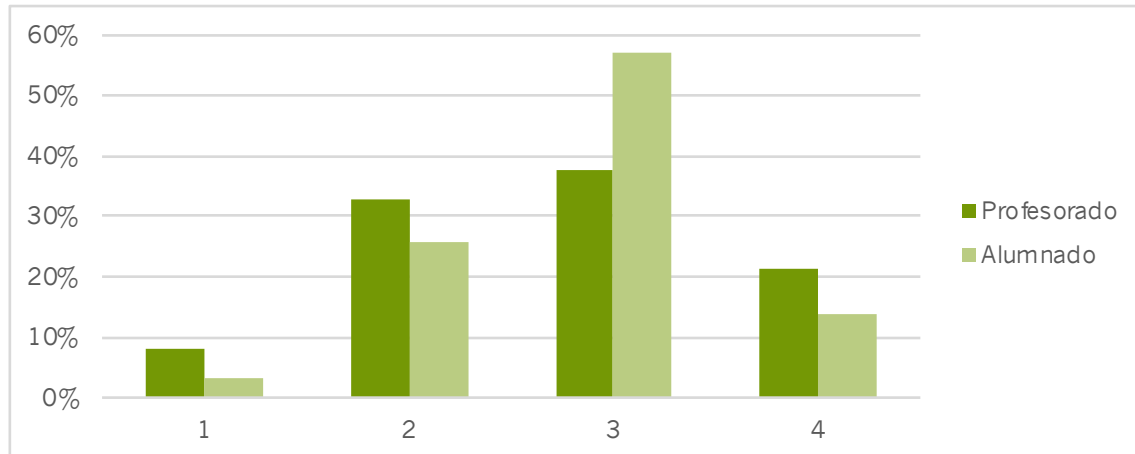


Figura 18: Intersubjetividad profesorado-alumnado. Autoestima.

Atendiendo al gráfico de columnas se observa como el profesorado usa las puntuaciones 1, 2 y 4 con mayor frecuencia que el alumnado, mientras que estos últimos optan por la puntuación 3 en el 57,1% de los casos.

En total, el profesorado puntúa de manera coincidente con el alumnado en 242 casos; en cambio, puntúa con un valor más bajo 169 en ocasiones y con un valor más alto a 139 estudiantes.

El valor de κ es de **0,162** ($p=,000$). Por lo tanto, el nivel de concordancia es leve y se determina que la relación intersubjetiva entre profesorado y alumnado relacionada con la autoestima es de malentendido.

Autonomía

Tabla de contingencia		Alumnado				Total	
		1	2	3	4		
Profesorado	1	Recuento	9	28	26	9	72
		Frecuencia esperada	3,8	19,1	32,6	16,5	72,0
		Residuos corregidos	2,9	2,5	-1,7	-2,3	
	2	Recuento	12	68	81	16	177
		Frecuencia esperada	9,3	47,0	80,1	40,5	177,0
		Residuos corregidos	1,1	4,3	,2	-5,3	
	3	Recuento	6	41	91	47	185
		Frecuencia esperada	9,8	49,1	83,8	42,4	185,0
		Residuos corregidos	-1,5	-1,7	1,3	1,0	
	4	Recuento	2	9	51	54	116
		Frecuencia esperada	6,1	30,8	52,5	26,6	116,0
		Residuos corregidos	-1,9	-5,2	-,3	6,8	
Total	Recuento	29	146	249	126	550	
	Frecuencia esperada	29,0	146,0	249,0	126,0	550,0	

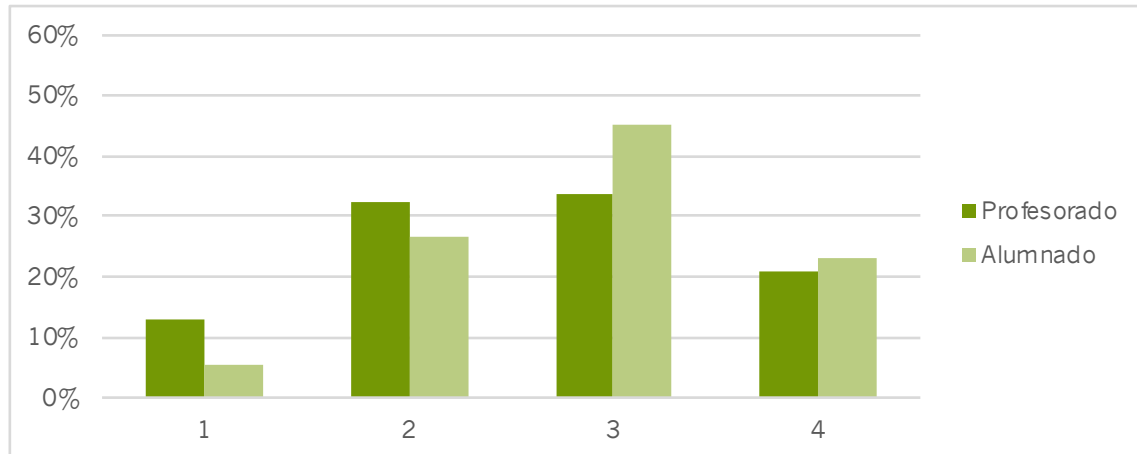


Figura 19: Intersubjetividad profesorado-alumnado. Autonomía.

Se produce discordancia en 9 de las 16 casillas. La mayor concordancia se produce cuando ambos puntúan con el valor 4 mientras que los valores más bajos las concordancias se diluyen.

En total, el profesorado puntúa de manera coincidente con el alumnado en 222 ocasiones, pero puntúa con un valor más bajo a 217 estudiantes y con un valor más alto a los 121 restantes.

El valor de κ es de **0,157** ($p=,000$). Por lo tanto, el nivel de concordancia es leve y se determina que la relación intersubjetiva entre profesorado y alumnado relativa a la autonomía es de malentendido.

Estrategias metacognitivas

Tabla de contingencia		Alumnado				Total	
		1	2	3	4		
Profesorado	1	Recuento	8	48	33	7	96
		Frecuencia esperada	4,4	34,2	42,2	15,2	96,0
		Residuos corregidos	2,0	3,2	-2,1	-2,5	
	2	Recuento	12	91	86	21	210
		Frecuencia esperada	9,5	74,8	92,4	33,2	210,0
		Residuos corregidos	1,0	3,0	-1,1	-2,9	
	3	Recuento	4	43	75	35	157
		Frecuencia esperada	7,1	55,9	69,1	24,8	157,0
		Residuos corregidos	-1,4	-2,6	1,1	2,6	
	4	Recuento	1	14	48	24	87
		Frecuencia esperada	4,0	31,0	38,3	13,8	87,0
		Residuos corregidos	-1,7	-4,1	2,3	3,3	
Total	Recuento	25	196	242	87	550	
	Frecuencia esperada	25,0	196,0	242,0	87,0	550,0	

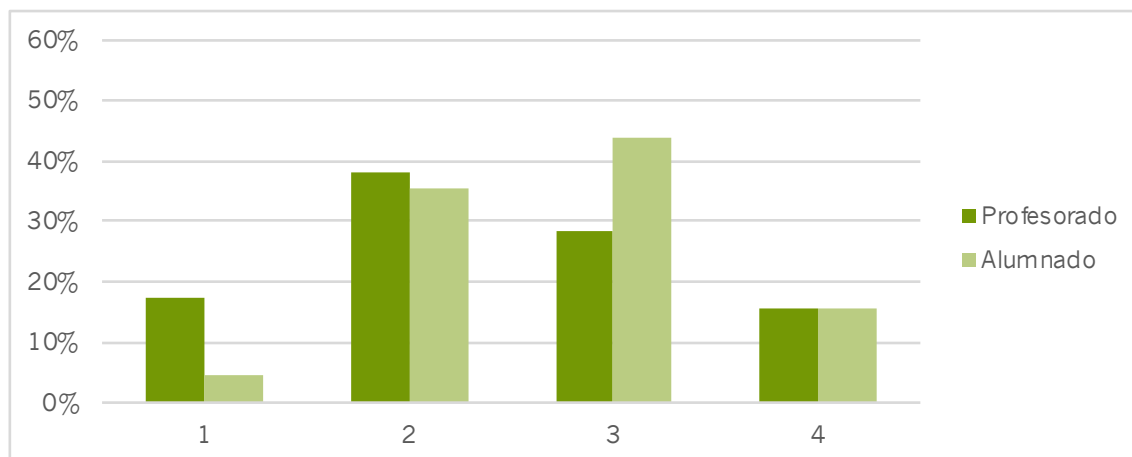


Figura 20: Intersubjetividad profesorado-alumnado. Estrategias metacognitivas.

El gráfico obtenido muestra un perfil muy similar al de la página anterior referido a la autonomía: mientras que profesorado y alumnado en general usan las puntuaciones 2 y 4 con frecuencias similares entre ellos, los primeros recurren a la puntuación 1 en el 17,5% de las ocasiones frente al 4,5% del alumnado mientras que puntúan con un 3 en el 28,5% frente al 44% que lo hace el alumnado. Por lo tanto, en las puntuaciones 1 y 3 la diferencia entre ambos es de 13 y 15,5 puntos porcentuales respectivamente.

El valor de κ es de **0,093** ($p=,000$). Por lo tanto, el nivel de concordancia es leve y se determina que la relación intersubjetiva entre profesorado y alumnado a tenor de las estrategias metacognitivas es de malentendido.

Hábitos

Tabla de contingencia		Alumnado				Total	
		1	2	3	4		
Profesorado	1	Recuento	9	39	19	7	74
		Frecuencia esperada	5,2	19,5	29,2	20,0	74,0
		Residuos corregidos	1,8	5,5	-2,6	-3,7	
	2	Recuento	16	37	59	23	135
		Frecuencia esperada	9,6	35,6	53,3	36,6	135,0
		Residuos corregidos	2,5	,3	1,2	-3,0	
	3	Recuento	8	44	70	56	178
		Frecuencia esperada	12,6	46,9	70,2	48,2	178,0
		Residuos corregidos	-1,6	-,6	,0	1,6	
	4	Recuento	6	25	69	63	163
		Frecuencia esperada	11,6	43,0	64,3	44,2	163,0
		Residuos corregidos	-2,0	-3,8	,9	4,0	
Total	Recuento	39	145	217	149	550	
	Frecuencia esperada	39,0	145,0	217,0	149,0	550,0	

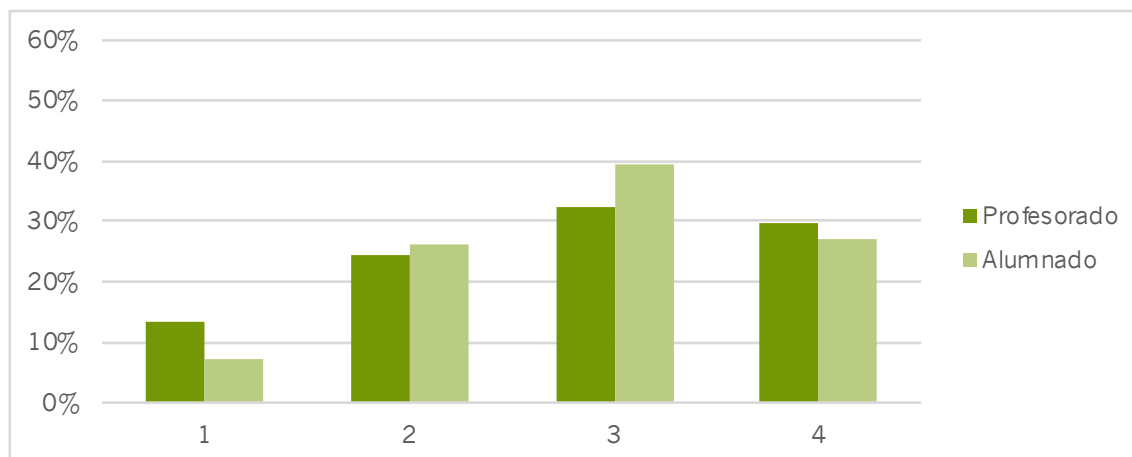


Figura 21: Intersubjetividad profesorado-alumnado. Hábitos.

Como puede observarse en el gráfico, las puntuaciones se distribuyen de manera más homogénea alrededor del valor 3, con diferencias entre profesorado y alumnado más discretas que las observadas en la puntuación 1. Sin embargo, a partir de la tabla se desprende que las valoraciones coincidentes son minoritarias.

El profesorado únicamente puntúa de manera coincidente con el alumnado en 179 casos, mientras que puntúa con un valor más bajo a 203 alumnos y con un valor más alto a los 168 restantes.

El valor de κ es de **0,060** ($p=,020$). Por lo tanto, el nivel de concordancia es leve y se determina que la relación intersubjetiva entre profesorado y alumnado relativa a los hábitos es de malentendido.

Persistencia

Tabla de contingencia		Alumnado				Total	
		1	2	3	4		
Profesorado	1	Recuento	12	36	31	4	83
		Frecuencia esperada	4,4	23,8	37,4	17,4	83,0
		Residuos corregidos	4,1	3,2	-1,5	-3,9	
	2	Recuento	9	57	73	13	152
		Frecuencia esperada	8,0	43,7	68,5	31,8	152,0
		Residuos corregidos	,4	2,8	,9	-4,4	
	3	Recuento	7	42	86	45	180
		Frecuencia esperada	9,5	51,7	81,2	37,6	180,0
		Residuos corregidos	-1,0	-1,9	,9	1,6	
	4	Recuento	1	23	58	53	135
		Frecuencia esperada	7,1	38,8	60,9	28,2	135,0
		Residuos corregidos	-2,7	-3,5	-,6	6,0	
Total	Recuento	29	158	248	115	550	
	Frecuencia esperada	29,0	158,0	248,0	115,0	550,0	

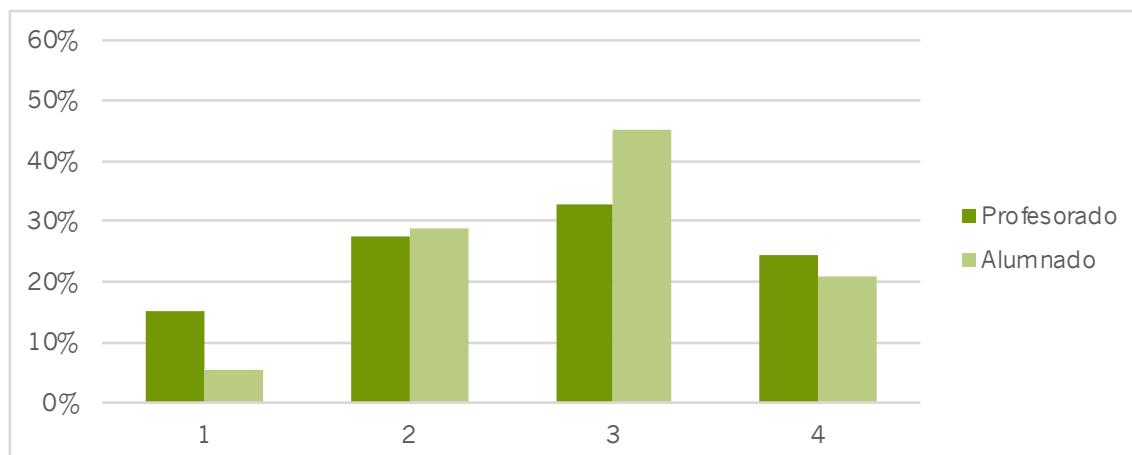


Figura 22: Intersubjetividad profesorado-alumnado. Persistencia.

Como sucede en el gráfico referente a la característica hábitos de la página anterior, los porcentajes totales se concentran alrededor del valor 3 aunque en este caso la diferencia entre profesorado y alumnado resulta más acentuada, especialmente en los valores 1 y 3.

A partir de la tabla de contingencia podemos calcular que el profesorado coincide con el alumnado en 208 ocasiones, mientras que atribuye puntuaciones más bajas en 202 alumnos y puntuaciones más altas a 140.

El valor de κ es de **0,129** ($p=,020$). Por lo tanto, el nivel de concordancia es leve y se determina que la relación intersubjetiva entre profesorado y alumnado por lo que se refiere a la persistencia es de malentendido.

Rendimiento percibido

Tabla de contingencia		Alumnado				Total	
		1	2	3	4		
Profesorado	1	Recuento	10	37	14	2	63
		Frecuencia esperada	1,5	12,6	38,1	10,8	63,0
		Residuos corregidos	7,5	8,2	-6,6	-3,1	
	2	Recuento	2	60	108	4	174
		Frecuencia esperada	4,1	34,8	105,3	29,7	174,0
		Residuos corregidos	-1,3	5,8	,5	-6,3	
	3	Recuento	1	12	159	29	201
		Frecuencia esperada	4,8	40,2	121,7	34,4	201,0
		Residuos corregidos	-2,2	-6,2	6,8	-1,3	
	4	Recuento	0	1	52	59	112
		Frecuencia esperada	2,6	22,4	67,8	19,1	112,0
		Residuos corregidos	-1,8	-5,7	-3,4	11,2	
Total	Recuento	13	110	333	94	550	
	Frecuencia esperada	13,0	110,0	333,0	94,0	550,0	

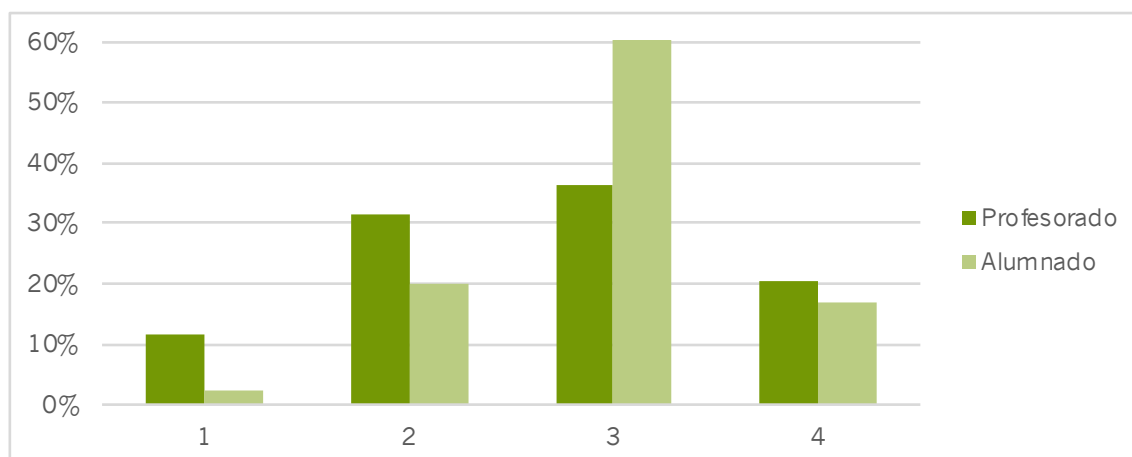


Figura 23: Intersubjetividad profesorado-alumnado. Rendimiento percibido.

Como se ha observado en otras características, la puntuación 3 es la seleccionada por la mayoría del alumnado: el 60,5% frente al 2,4% que escogen la puntuación 1. Por el contrario, el profesorado distribuye sus puntuaciones con una desviación menor: un máximo de 36,% en la puntuación 3 y un mínimo de 11,5% en la 1.

El valor de κ es de **0,297** ($p=,000$). Por lo que resulta ser la única característica que alcanza un nivel de concordancia regular. Aun así, sigue siendo un valor por debajo de 0,400 y, en consecuencia, se determina que el grado de acuerdo es inaceptable y que la relación intersubjetiva entre profesorado y alumnado en cuanto al rendimiento percibido es de malentendido.

Para obtener una visión conjunta de las características de tipo ordinal, la Figura 24 compara las medias generales de las perspectivas del profesorado y del alumnado. Se aprecia que en ambas perspectivas la autoeficacia es la característica que obtiene el valor más alto en contraposición a las estrategias metacognitivas que obtienen el valor más bajo. La media general entre las siete características es de 2,72 en el caso del profesorado y de 2,77 en el alumnado.

Por otro lado, el alumnado tiende a valorar las diferentes características de manera ligeramente superior a como lo hace el profesorado. Retomando la información de las páginas anteriores se puede deducir que una de las principales causas de la diferencia entre medias es que el alumnado evita el uso de la puntuación más baja (1 sobre 4): únicamente se ha utilizado esta puntuación en el 4% de las valoraciones, frente al 12% del profesorado. Siguiendo en esta línea, pese a que la moda en ambas perspectivas es 3, la desviación típica promedio en el caso del alumnado es de 0,771 mientras que en el profesorado es de 0,952; por lo tanto, el alumnado usa puntuaciones menos desviadas (o más concentradas) que el profesorado.

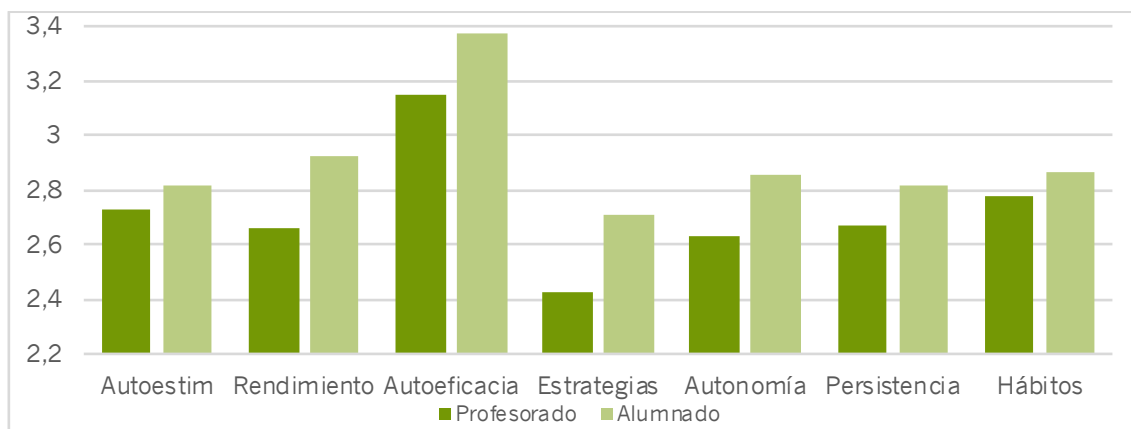


Figura 24: Comparativa entre las perspectivas de profesorado y alumnado (medias). Características ordinales.

Para finalizar con el análisis de la intersubjetividad relativa a las características de diversidad educativa, la Tabla 14 resume el nivel de concordancia entre la meta-perspectiva del profesorado y la perspectiva directa del alumnado para cada una de las características, ordenadas de menor a mayor. Como se puede observar, la concordancia es nula tanto en la preferencia expresiva como en la atribución causal. Para el resto de características, el grado de acuerdo es leve excepto en el rendimiento percibido, que alcanza un nivel regular. El promedio de acuerdo entre todas las características es del 12,9%, por lo tanto, no existe acuerdo suficiente

entre la meta-perspectiva del profesorado y la perspectiva directa del alumnado.

En definitiva, teniendo en cuenta que ninguna de las características alcanza un nivel de concordancia aceptable ($>0,750$) o más aún, que todas ellas están bajo el umbral de $0,400$ por el cual el acuerdo se considera inaceptable, podemos determinar que la relación intersubjetiva entre profesorado y alumnado es de malentendido; dicho de otro modo, que el profesorado no conoce suficientemente cuáles son las representaciones de su alumnado en torno a las características de aprendizaje analizadas.

Características	Concordancia (κ)
Preferencia expresiva	-0,012 (p=,649)
Atribución causal	0,067 (p=,079)
Hábitos	0,060 (p=,020)
Estrategias metacognitivas	0,093 (p=,000)
Motivación académica	0,107 (p=,005)
Preferencia perceptiva	0,125 (p=,000)
Persistencia	0,129 (p=,000)
Autonomía	0,157 (p=,000)
Autoestima académica	0,162 (p=,000)
Resiliencia	0,182 (p=,000)
Autoeficacia	0,183 (p=,000)
Rendimiento percibido	0,297 (p=,000)

Tabla 14: Grado de acuerdo (κ) entre profesorado y alumnado.

b. Análisis por grupos y factores

En este segundo apartado se analiza la intersubjetividad comparando a los diferentes grupos-clase, bajo el supuesto que la relación intersubjetiva entre docente y alumnado depende de cada grupo y, por ende, de cada docente.

Para ello, se ha elaborado la Tabla 15 donde se resume el resultado de la prueba de concordancia κ de Cohen, del mismo modo en que se ha calculado en el apartado anterior. En los casos en que el nivel de significación de la prueba no permite determinar una relación de concordancia ($p > 0,05$), se ha indicado “No”, mientras que si la significación era válida, se ha indicado el valor de κ . Por otro lado, las indicaciones “P” y “NV” se refieren a los valores perdidos y a los no válidos respectivamente. Los primeros se producen en los casos en que el profesor o profesora no completó la valoración de una característica, mientras que los segundos significan que el profesor o profesora valoró con la misma categoría a todo el alumnado del grupo; esto genera que la característica no se considere una variable sino una constante, y por tanto la prueba estadística no resulta válida. Finalmente, también se han separado con una línea negra los grupos que pertenecen a centros diferentes; de este modo, cada recuadro agrupa todos los grupos-clase de un mismo centro.

	Autoestima	Autoeficacia	Autonomía	Atribución	Estrategias	Hábitos	Motivación	Persistencia	P. Expresiva	P. Perceptiva	Rendimiento	Resiliencia
1	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No
2	No	No	No	No	No	No	No	No	No	,143	,406	P
3	No	No	No	No	No	No	No	No	NV	No	,230	No
4	No	No	No	NV	,251	No	,419	No	No	No	,235	No
5	,242	No	,244	NV	No	No	No	No	No	No	,345	No
6	,300	No	No	No	No	No	,357	No	No	No	No	,582
7	No	No	No	,893	No	No	No	No	P	NV	No	,469
8	No	No	,260	No	No	No	No	No	No	No	No	,477
9	,268	No	No	No	No	No	No	No	No	No	,382	No
10	No	,259	No	No	No	No	No	No	NV	NV	No	No
11	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	,351	No
12	No	No	,269	No	No	No	No	No	No	No	No	,410
13	,252	No	,283	No	No	,238	No	No	No	No	,439	,550
14	No	No	No	No	NV	No	No	No	P	P	No	NV
15	No	No	No	NV	NV	No	No	No	P	P	,364	No
16	No	No	No	No	NV	No	No	No	No	No	No	No
17	,373	,696	,320	NV	No	No	No	,290	No	No	,336	No
18	No	No	No	NV	No	No	NV	No	No	,214	No	NV
19	,306	No	No	No	No	No	NV	No	No	No	,393	No
20	No	No	No	No	No	No	No	,373	P	P	,537	,553
21	,402	,385	No	No	No	No	No	,249	No	No	,323	No
22	No	No	,307	No	No	No	No	,255	No	No	No	NV
23	No	,378	No	No	,258	No	No	,277	No	No	,416	No

Tabla 15: Intersubjetividad por grupos (análisis de concordancia).

Mediante una simple inspección visual ya podemos percatarnos de que la falta de acuerdo o concordancia entre docente y alumnado es la norma general. Sin embargo, en algunas de las situaciones en que sí coincide la meta-perspectiva del docente y la perspectiva directa del alumnado, el grado de concordancia alcanza niveles aceptables; en concreto, se observan 12 acuerdos moderados, 1 substancial y 1 casi perfecto. De los 35 no aceptables, 2 son leves y los 33 restantes son regulares.

En un análisis horizontal, se observa que el mínimo de concordancias significativas obtenidas por un grupo es 0 y el máximo es 5. La distribución general resulta de la siguiente manera:

- 0 concordancias: 3 grupos
- 1 concordancia: 5 grupos
- 2 concordancias: 7 grupos
- 3 concordancias: 4 grupos
- 4 concordancias: 2 grupos
- 5 concordancias: 2 grupos

En un análisis vertical, los datos son coherentes con el análisis del apartado anterior: el rendimiento percibido es la característica con mayor concordancia mientras que la preferencia expresiva quedaría a la cola, sin ningún acuerdo significativo entre los 23 grupos del estudio.

Para finalizar el estudio de la intersubjetividad y ahondar en las diferencias encontradas en función de los grupos-clase, se analiza la influencia de algunos de los factores por los que se distinguen dichos grupos y/o los profesores y profesoras correspondientes; estos son: el centro, el curso, la materia, la ratio y el género del profesorado.

El método estadístico utilizado ha sido el análisis de la asociación entre cada uno de los factores y la intersubjetividad del grupo, la cual se ha configurado como una nueva variable a partir de los resultados expuestos en la Tabla 15. Seguidamente, se han construido los diagramas de caja (Figura 25) y se ha estimado estadísticamente el grado de asociación entre cada factor y la intersubjetividad.

A nivel estadístico, únicamente resulta significativa la asociación entre el centro educativo y la intersubjetividad (V de Cramer = ,587; sig. = ,032), mientras que no se observa asociación con el curso académico, la materia, el género del docente ni la ratio.

A nivel visual, se observa que la diferencia relativa al centro educativo se describe por niveles bajos de intersubjetividad en los centros 1 y 4 en contraposición a los niveles altos de los centros 2 y 6.

En el resto de factores, pese a la falta de asociación, se puede destacar que en los grupos de primer curso de ESO la intersubjetividad es menor que en el resto de cursos. De hecho, 2 de los 3 grupos que tienen 0 concordancias significativas son de primero de ESO (grupos 1 y 14).

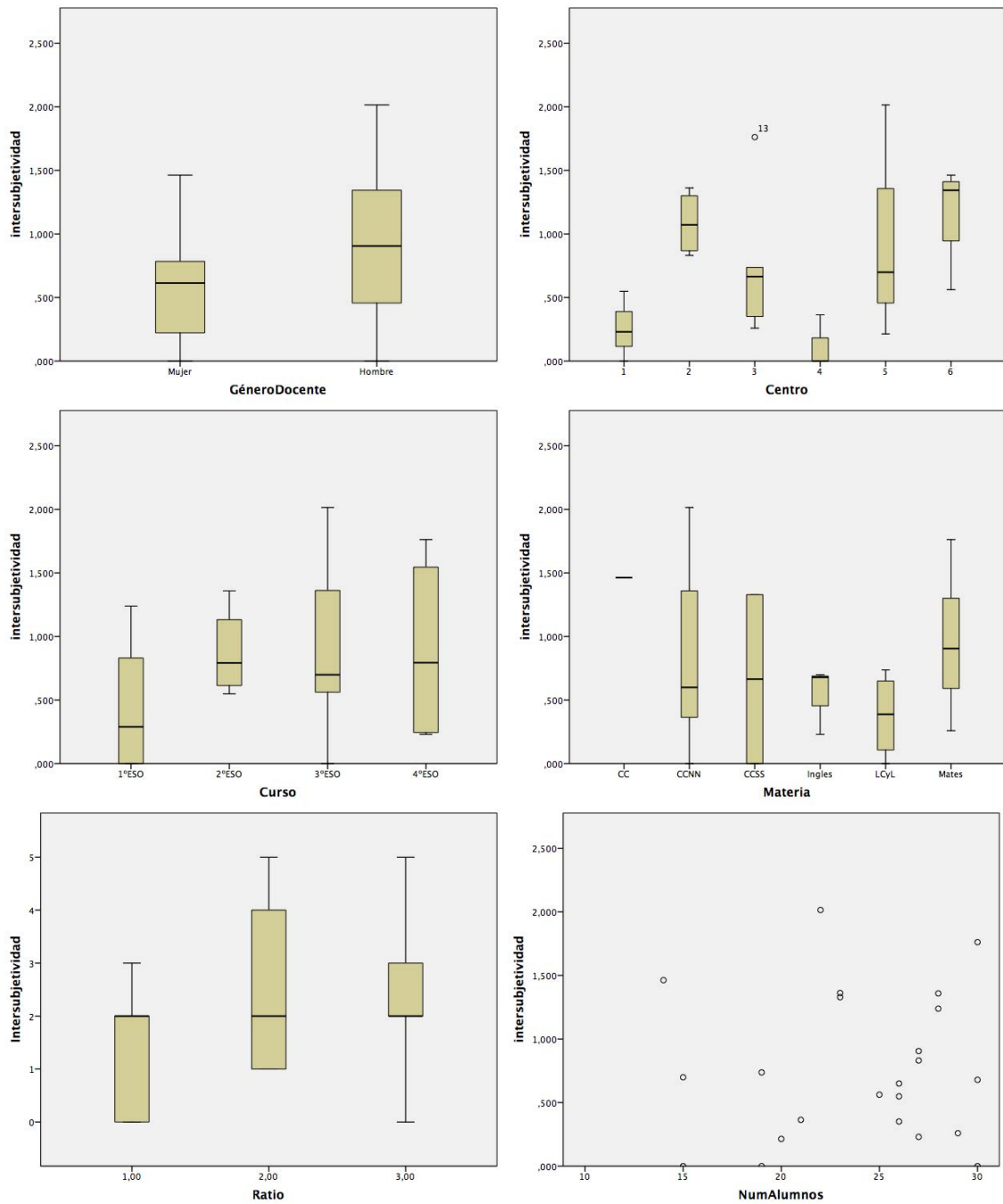


Figura 25: Gráficos de asociación entre la intersubjetividad y los factores relativos a los grupos.

La ratio se ha calculado por duplicado: en primer lugar (diagrama de caja) considerándola una variable ordinal, en la que 1 equivale a grupos entre 14 y 19 estudiantes, 2 equivale a grupos entre 20 y 24 y 3 equivale a grupos de 25 o más. En segundo lugar (diagrama de dispersión), se ha utilizado la variable en su formato original (numérica continua) tomado directamente el número de estudiantes que conforman el grupo.

La intersubjetividad se ha utilizado como una variable ordinal de 0 a 5 en función del número de características en las que se produce una concordancia significativa (Tabla 15).

Discusión y conclusiones

El objetivo principal de esta investigación se sitúa en el análisis de la intersubjetividad entre la meta-perspectiva del profesorado y la perspectiva directa del alumnado o, dicho de otro modo, determinar si los primeros conocen cómo los segundos se identifican a sí mismos en función de las características de aprendizaje del cuestionario LIQ.

Los resultados obtenidos indican que hay discordancia entre profesorado y alumnado. La manera en cómo los alumnos se reconocen a sí mismos como aprendices (identidad de alumno) no coincide con la atribución realizada por su docente. Por lo tanto, no se comparten las representaciones entre ambos y se concluye que la relación intersubjetiva entre docente y alumnado es de malentendido.

Estudios anteriores ya habían revelado que es habitual la discordancia entre el pensamiento que se le atribuye a una persona y el pensamiento real de esa persona (Cast, Stets y Burke 1999; Gillespie, Murphy y Place, 2010; Shrauger y Schoeneman 1979). Con esta investigación podemos apuntar que esta realidad también sucede en el ámbito educativo; concretamente, en la relación entre docente y alumnado.

En primer lugar, la comparación general de ambas perspectivas nos indica que el alumnado, en las características valoradas mediante escala *likert*, tiende a usar puntuaciones más altas que el profesorado, así como evita el uso de la puntuación del extremo inferior (el valor 1 de la escala). Por su parte, el profesorado usa las puntuaciones de manera más distribuida entre el grupo, aunque también relega la puntuación 1 a una minoría de estudiantes.

En las características categóricas en general, las diferencias son más acentuadas. El profesorado, en comparación con el alumnado, minusvalora las preferencias por la expresión oral y práctica y por la percepción visual sobredimensionando así la expresión escrita y tipo test y la percepción verbal y física. También atribuyen con una frecuencia inferior respecto al alumnado la motivación intrínseca y la atribución causal interna.

En definitiva, podemos manifestar que la perspectiva del alumnado define un perfil académicamente más positivo que la perspectiva del profesorado. Una posible causa de este resultado podría ser el efecto conocido como “deseabilidad”, que se refiere a la tendencia de las personas a responder en dirección a aquello que está mejor visto o a aquello que se desearía ser.

En segundo lugar, el análisis diferenciado por grupos nos responde a la pregunta de investigación confirmando la relación de malentendido entre

docente y alumnado, es decir, que en los 23 grupos-clase estudiados, el profesor o profesora no conoce en un nivel aceptable la representación que sus alumnos tienen de sí mismos como aprendices.

Asimismo, no parece que la cantidad de alumnos, la materia, el curso ni el género del docente hayan influido de manera destacada en las relaciones intersubjetivas de los diferentes grupos.

Entre las posibles causas que podrían explicar estos bajos niveles de intersubjetividad entre profesor y alumno destacaremos dos. En primer lugar, aunque la ratio de alumnos del grupo no sea una variable clave, cabe señalar que un mismo docente suele impartir clase a más de un grupo, por lo que finalmente el número de alumnos que atiende un mismo profesor resulta muy elevado, hecho que dificultaría la individualización o el conocimiento profundo de los alumnos por parte de sus profesores. En segundo lugar se encuentra un factor relevante que ya se ha señalado en el capítulo anterior, y se refiere a las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje que aún perpetúan muchos docentes en particular y muchos centros educativos e instituciones en general, por las cuales no se da la suficiente importancia a las relaciones interpersonales y, por lo tanto, no se llevan a cabo acciones específicas intencionales para favorecer que el docente pueda conocer mejor a sus alumnos.

En relación a las consecuencias, tal y como se ha argumentado en capítulos anteriores la situación de malentendido puede repercutir negativamente tanto en la relación entre docente y alumno, como en el diseño de actividades ajustadas y en la atención a la diversidad; del mismo modo que también puede generar conflictos y problemáticas como la frustración y disminución de la autoestima, el fracaso escolar o el *burnout* del profesorado, entre otras. Por todo ello, resulta necesario prestar mayor importancia al entendimiento entre docente y alumnado en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la educación formal.

Para finalizar, se debe destacar que no es objeto del presente estudio aportar conclusiones generalizables a cualquier grupo-clase, especialmente en lo relativo a la influencia que tienen en la intersubjetividad los factores estudiados. Para ello, sería necesario llevar a cabo nuevas investigaciones que contaran con más grupos y que estos fueran más representativos. En esta línea, también sería interesante incluir otros factores como el rol docente, la metodología del aula o el logro académico para así dar más luz al papel de la intersubjetividad en el aprendizaje.



Capítulo 7

PAU: Programa para el Aprendizaje Universal.

Una propuesta de intervención en el aula.

*“Cuando soplan vientos de cambio
algunas personas construyen muros;
otras, construyen molinos.”*

Proverbio chino

Índice del capítulo

<u>INTRODUCCIÓN</u>	165
<i>Principios básicos</i>	165
<u>PROCESO 1. ANÁLISIS DE LA IDENTIDAD DE ALUMNO</u>	168
<i>Acción 1: La perspectiva directa del alumnado</i>	168
<i>Acción 2: La meta-perspectiva del docente</i>	169
<i>Acción 3: Analizar conjuntamente los resultados</i>	169
<i>Acción 4: Analizar los resultados individuales</i>	170
<u>PROCESO 2: EMPODERAMIENTO DEL ALUMNADO Y PERSONALIZACIÓN DEL APRENDIZAJE</u>	170
<u>2.1. Aprender a aprender</u>	171
Objetivo.....	172
Acción.....	172
<u>2.2. Aplicar un Diseño Universal para el Aprendizaje</u>	172
Objetivo.....	173
Acción.....	173
<u>PROCESO 3. CONVERGENCIA DE POSICIONES Y CONSTRUCCIÓN DE RELACIONES POSITIVAS</u>	173
<u>3.1. Implementar metodologías de aprendizaje entre iguales. Relación alumno-alumno</u>	174
Objetivo.....	174
Acción.....	175
<u>3.2. Construir una relación docente-alumnado positiva</u>	175
Objetivo.....	176
Acción.....	176
<u>VALIDACIÓN Y CONCLUSIONES</u>	176
<u>SÍNTESIS</u>	179

Introducción

Las conclusiones teóricas y empíricas de los capítulos anteriores alertan de la importancia que tiene la relación entre docente y alumnado en los procesos de enseñanza-aprendizaje, especialmente en la atención a la diversidad. Por ello, se propone a continuación un programa dirigido a facilitar la convergencia entre la identidad docente y la de alumno en aras de lograr una mejor inclusión en el aula y, en definitiva, un mejor aprendizaje.

Principios básicos

La propuesta parte de un enfoque constructivista y dialógico bajo el cual se puede definir el aprendizaje como un proceso continuo de co-construcción y reconstrucción de la propia identidad gracias a la interacción dialógica que el estudiante mantiene tanto a nivel intra como a nivel interpsicológico.

Tanto el alumno como el profesor tienen un repertorio de posiciones personales -que conforman su identidad de alumno y su identidad docente respectivamente- entre las cuales se activa una u otra en función de las contingencias del contexto y de las estrategias personales. En ocasiones, entre las posiciones del docente y las del alumno se establece una relación de conflicto por su contrariedad u oposición; otras veces, el conflicto nace del desconocimiento o la confusión hacia las posiciones del otro. En cualquier caso, esas divergencias pueden derivar en un desajuste en los procesos educativos que se llevan a cabo en el aula y, por lo tanto, son una barrera para el aprendizaje.

Eliminar esa barrera pasa por hacer converger las posiciones del profesorado y del alumnado lo que al mismo tiempo puede facilitar, por un lado, que el profesorado adquiera un mayor conocimiento de su alumnado, un posicionamiento docente más eficaz, y mayor facilidad para programar la enseñanza acorde con el diseño universal y la personalización del aprendizaje, lo que permite mejorar la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva. Por otro lado, el alumnado puede desarrollar ante el aprendizaje un posicionamiento más estratégico o ajustado y mayor autonomía, con todos los beneficios que se derivan: mejora de la motivación, del rendimiento, de la implicación y, por lo tanto, del logro académico. A su vez, el autoconocimiento y los procesos metacognitivos que realiza el alumno tienen como principal objetivo su empoderamiento, de tal forma que éste pueda ser consciente de sus procesos de aprendizaje y de sus

necesidades y a partir de ahí pueda aplicar los recursos y estrategias más convenientes para lograr sus objetivos.

Finalmente, se pone de relieve que la inclusión educativa implica diálogo y negociación entre docente y alumnado. Basar el proceso de enseñanza-aprendizaje en la negociación implica asumir un cierto grado de horizontalidad en la relación: el docente no es la fuente absoluta de razón y autoridad frente al alumno pasivo y obediente, sino que se valora la posición del aprendiz, se le da voz y se le guía para que tome las decisiones más acertadas hasta que, finalmente, pueda tomar el control de su aprendizaje. Por otra parte, centrándonos en los procesos de inclusión educativa, cabe destacar que quien mejor puede conocer las características o necesidades de un alumno es él mismo, por lo que éste debe participar activamente en la decisión sobre cómo afrontar una actividad de aprendizaje. De este modo, la negociación permite la co-responsabilización entre docente y alumno y la toma de decisiones conjunta y compartida.

A modo de resumen, la propuesta aquí presentada tiene como objetivo mejorar la atención a la diversidad y los procesos de enseñanza-aprendizaje en general en base a dos procesos básicos interrelacionados: por una parte el empoderamiento del alumnado mediante la competencia de aprender a aprender, vinculado con el diseño universal del aprendizaje y la personalización del aprendizaje; y por otra parte, las relaciones e interacciones en el aula, donde se incluye el vínculo y la relación entre docente y alumnado y los procesos de aprendizaje entre iguales. Asimismo, situamos la negociación entre docente y alumnado como la herramienta básica, imprescindible y transversal de este programa.

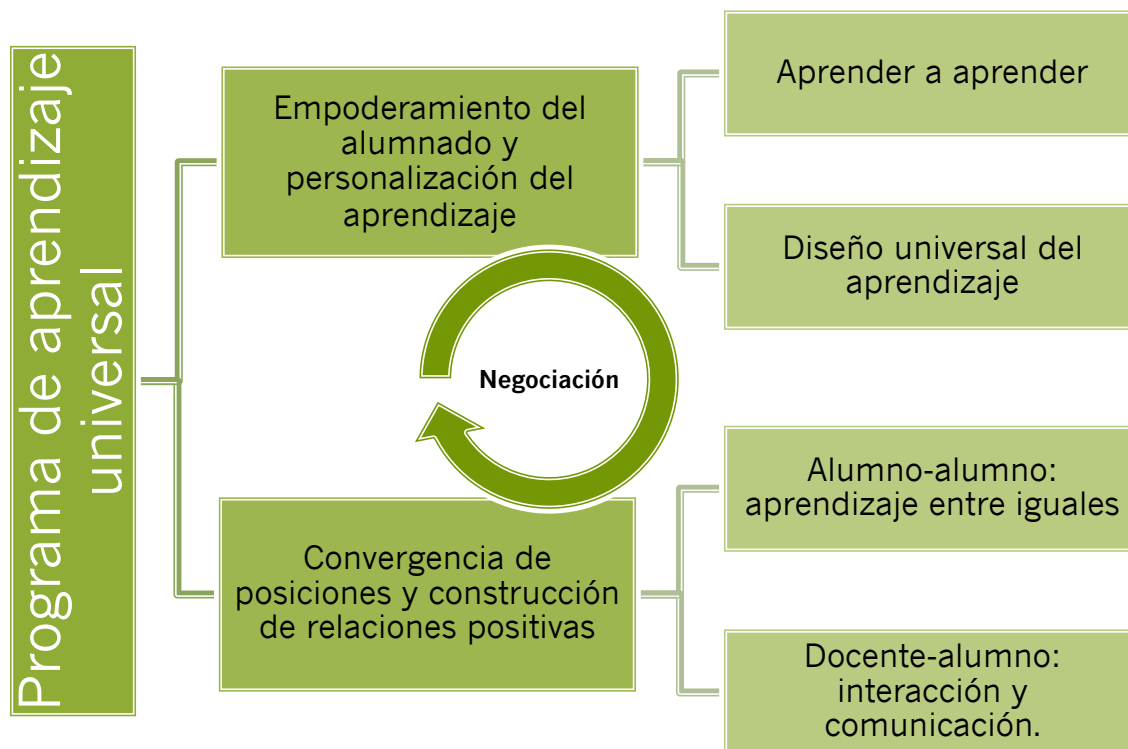


Figura 26: Procesos del PAU

En las páginas posteriores se comentan las acciones y elementos más relevantes de los dos procesos clave de este programa: el empoderamiento del alumnado y la convergencia de posiciones, y de sus correspondientes subprocesos indicados en la figura anterior. Además, se incluye un proceso previo referente al análisis de la identidad de alumno mediante el cuestionario LIQ.

Para facilitar la comprensión, el texto se divide en apartados; sin embargo, todos estos procesos están estrechamente interrelacionados entre ellos por lo que no deben entenderse como independientes sino como elementos de un compuesto global. Asimismo, para lograr un carácter más práctico, cada subproceso se concreta en un objetivo y una o varias acciones para implementar a nivel de aula, alertando que también sería recomendable realizar un abordaje más profundo y holístico, incluyendo acciones a otros niveles. Por último, es importante destacar que aunque se especifiquen acciones y objetivos concretos, estos deben entenderse en forma de proceso y no como un fin o una intervención puntual; por lo tanto, tienen un carácter continuado y cíclico.

Proceso 1. Análisis de la identidad de alumno.

Si la diversidad en el aula la entendemos como las diferentes maneras de aprender que muestra el alumnado, conocer la diversidad equivale a analizar la identidad de alumno (en adelante LI, por las siglas de *Learner Identity*), esto es, saber cómo se posiciona cada alumno ante el aprendizaje.

Cabe insistir en que analizar la LI es un proceso y no un fin. De este modo, siempre se debe tener en cuenta que la identidad no puede llegar a definirse de manera objetiva y limitada puesto que tiene un carácter flexible, dinámico y situado. Sin embargo, podemos llevar a cabo diferentes acciones, tanto puntuales como continuadas, que nos permitan concretar con cierto detalle las representaciones y las preferencias del alumnado frente al aprendizaje.

Por último, este análisis de la LI debe hacerlo tanto el docente como el alumno; al primero le será útil para ajustar las prácticas educativas al perfil del grupo y al segundo para auto-regularse y actuar de manera más competente. Asimismo, ambos deben tomar consciencia del proceso de posicionamiento que se lleva a cabo ante el aprendizaje en el aula para poder aplicar estrategias que les permitan lograr un buen nivel de convergencia entre sendas representaciones.

Para el análisis de la LI, a continuación se proponen varias acciones en torno al cuestionario LIQ. Cabe dejar claro que el objetivo no es analizar las capacidades, habilidades o estrategias reales del alumno, sino las representaciones que sobre ellas tiene tanto el propio alumno como su docente.

Para acceder al cuestionario LIQ así como a una descripción completa del mismo, se puede usar el siguiente enlace: <http://sintedirecursos.wixsite.com/cuestionarioliq>

Acción 1: La perspectiva directa del alumnado.

Mediante este cuestionario podemos obtener la representación de cada alumno en relación a su LI.

Pese a que el cuestionario digital ya incluye la explicación así como textos de ayuda, si es la primera vez que el alumnado lo responde se aconseja que el docente explique previamente en clase en qué consiste, cuál es su objetivo y que defina o aclare aquellos conceptos que puedan resultar confusos. De este modo, una recomendación es que el docente vaya explicando las preguntas una a una, poniendo ejemplos si lo considera necesario, mientras cada alumno va respondiéndolas a través de un ordenador o cualquier otro dispositivo compatible. Si el alumnado ya conoce

el cuestionario o puede responderlo de manera autónoma, el docente puede facilitar el enlace para que cada alumno lo responda en el momento y lugar que considere.

Acción 2: La meta-perspectiva del docente.

Una vez se haya compartido algo de tiempo con el alumnado para poder tener una idea general de sus características de aprendizaje (unas diez sesiones como mínimo), el docente también debe aportar su valoración inicial mediante la versión específica del cuestionario LIQ, para posteriormente poder comparar ambas representaciones (perspectiva directa del alumnado y meta-perspectiva del docente).

Cabe recordar que no se pretende medir objetivamente un conjunto de variables, sino que la intención es partir de las representaciones que el docente tiene de su alumnado, asumiendo que estas son subjetivas y que habitualmente se han construido en base a impresiones o a informaciones parciales. Uno de los objetivos del presente programa es que las posiciones del alumno y las del docente vayan convergiendo y en base al reconocimiento y respeto mutuo, se establezca un proceso de negociación que facilite la mejora del aprendizaje.

Acción 3: Analizar conjuntamente los resultados.

A partir de las respuestas en el cuestionario LIQ, se obtiene un informe con los resultados del grupo: para cada característica de aprendizaje se indica, según corresponda, el valor promedio o el porcentaje de cada categoría según la perspectiva del alumnado y según la perspectiva del docente. A su vez, también se muestra el grado de acuerdo entre ambos agentes. Estos datos permiten diferentes análisis:

1. Pueden ser utilizados con el objetivo de ajustar las prácticas y metodologías de enseñanza al perfil grupal. Por ejemplo, si la mayoría del alumnado confiesa no aplicar estrategias de revisión o auto-evaluación tras finalizar una tarea, el docente podrá hacer más hincapié en dicha acción.
2. Pueden servir para decidir cómo agrupar al alumnado en equipos cooperativos. El programa ofrece una propuesta de agrupación utilizando, por defecto, cuatro de las características analizadas en el LIQ: el rol interactivo, la autonomía, la autoeficacia y la atribución causal (en este orden). Sin embargo, ya sea por los resultados del análisis grupal del LIQ o por los objetivos específicos que se persigan, el docente puede decidir utilizar otras características y/u otro orden. Por ejemplo, si en el análisis grupal se observa que el rol interactivo no es una variable discriminatoria puesto que la

mayoría del alumnado ha respondido lo mismo, se puede optar por no tener en consideración esta característica para la formación de los equipos.

3. Finalmente, también es interesante analizar el grado de coincidencia entre las respuestas del alumnado y la del docente. En este punto, se recomienda realizar un análisis conjunto con todo el grupo-clase. Para ello, se pueden proyectar en el aula los resultados generales del grupo (medias y porcentajes) y discutir sobre las características en las que se observa mayor y menor acuerdo entre ambas perspectivas.

Este análisis conjunto puede generar reflexiones muy interesantes e incluso directamente puede provocar reajustes en las posiciones tanto del alumnado como del docente.

Acción 4: Analizar los resultados individuales.

Tras haber respondido el LIQ, es recomendable que el alumnado analice sus resultados focalizando la atención en los siguientes dos puntos: primero, debe reflexionar sobre en qué grado se conoce a sí mismo como aprendiz. Para ello, debería analizar si es capaz de argumentar o ejemplificar el porqué de sus respuestas y, en caso contrario, debería pensar cómo puede mejorar ese autoconocimiento. La finalidad es que en los futuros procesos de aprendizaje utilice sus habilidades metacognitivas para ser consciente de cómo aprende más y mejor. En segundo lugar, debe tomar consciencia sobre cuáles son sus fortalezas y sus debilidades para poder actuar de manera estratégica en las diferentes situaciones de aprendizaje y, si es posible, para ir fortaleciendo esas debilidades.

Paralelamente, conocer las características de aprendizaje propias y de los demás compañeros de grupo puede favorecer los procesos de aprendizaje entre iguales, colaborativos y cooperativos, estableciendo relaciones de complementariedad y aprovechando las fortalezas de cada miembro.

Proceso 2: Empoderamiento del alumnado y personalización del aprendizaje.

Cada vez es más habitual apostar por pedagogías puidocéntricas, que sitúan al alumno en el centro del proceso, como protagonista activo; y la inclusión educativa debe seguir el mismo camino. Solemos referirnos a los procesos de inclusión en el aula mediante el concepto de “atención a la diversidad”, como si se tratase de una tarea exclusiva del docente, el cual debe atender las diferencias del alumnado. Sin embargo, es necesario que

el alumno adquiriera un papel activo y decisivo en su proceso de inclusión y en su aprendizaje en general, por lo que cuando hablamos de atender la diversidad en el aula debemos pasar de la responsabilidad del docente a un proceso de co-responsabilidad entre docente y alumno, una adaptación mutua (sin menospreciar la co-responsabilidad que también tienen las instituciones, la familia o la comunidad).

En este sentido, empoderar al alumno hace referencia a fortalecer su autonomía, co-responsabilizándolo de los procesos de atención a la diversidad, haciéndolo consciente de sus fortalezas y debilidades y permitiéndole desarrollar sus propias estrategias. Siendo así, el alumno podrá participar con mayor facilidad en contextos de aprendizaje diferentes, sin esperar pasivamente a que el nuevo docente “le adapte” la enseñanza. Cuando es el propio alumno quien conoce cómo aprende más y mejor, qué situaciones o características constituyen una barrera y cuáles un andamio, éste puede reclamarlas o aplicarlas directamente, creando así itinerarios personales para el aprendizaje. A su vez, el docente debe, por una parte, facilitar el proceso de empoderamiento del alumnado y, por otra, ofrecer suficiente flexibilidad como para que cada alumno aprenda en consonancia a sus características y sus preferencias, siempre bajo un marco de negociación entre ambos.

2.1. Aprender a aprender.

Las acciones previas por parte del alumnado de responder el LIQ y analizar sus propios resultados ya constituyen una primera acción acorde a la competencia de aprender a aprender. En concreto, el análisis que el alumno realiza sobre su identidad de aprendiz coincide con la competencia número 1 de la dimensión “autoconocimiento respecto del aprendizaje” del ámbito de “aprender a aprender” del actual currículum catalán de educación primaria (Direcció General d’Educació Infantil i Primària, 2018), y con el ámbito “personal y social”⁹ del actual currículum catalán de educación secundaria (Direcció General d’Educació Secundària Obligatoria i Batxillerat, 2015). En ambas etapas, el autoconocimiento que el alumno tiene sobre su propio proceso de aprendizaje es considerado una competencia básica transversal, que debe ser trabajada y evaluada desde las diferentes áreas disciplinares.

Trabajar el autoconocimiento del alumno constituye un proceso continuado y recurrente. Por ello, en las diferentes actividades y procesos educativos hay que facilitar y promover la autoevaluación por parte del

⁹ Los términos en cursiva han sido traducidos del catalán: “*Autoconeixement respecte de l’aprenentatge*”; “*Aprender a aprendre*” y “*personal i social*”.

alumnado: estos deben revisar sus producciones, sus intervenciones, sus resultados, etc. y analizar las fortalezas, las debilidades y sobre todo las oportunidades de mejora. Dicho de otro modo, se trata de fortalecer las habilidades metacognitivas para que el alumno sea consciente de cómo aprende y de cómo puede aprender más y mejor. Para este fin, pueden utilizarse instrumentos de evaluación específicos como la rúbrica, el KPSI o la base de orientación.

Por último, cabe destacar que los procesos de co-evaluación entre alumnos también favorecen la competencia de aprender a aprender ya que, además de facilitar el autoconocimiento, también favorecen la adquisición de nuevas estrategias del compañero o compañera a quien se ha co-evaluado.

Objetivo

Mejorar la competencia de aprender a aprender: potenciar las habilidades metacognitivas, el autoconocimiento y la autonomía del alumnado.

Acción

Realizar sistemáticamente procesos de autoevaluación y de co-evaluación en el aula, así como otras acciones que fomenten la metacognición.

2.2. Aplicar un Diseño Universal para el Aprendizaje.

El concepto de Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) hace referencia a un enfoque educativo de base neuro-científica que pretende lograr una enseñanza que dé respuesta a las diferencias individuales del alumnado.

En términos generales y amplios, el DUA presta atención a la eliminación de las barreras al aprendizaje que habitualmente se encuentran en los procesos educativos. Para ello, la intervención pasa por ofrecer flexibilidad y múltiples opciones en las actividades, los procedimientos, los instrumentos, los materiales, etc. de manera que cualquier alumno pueda acceder al aprendizaje en igualdad de oportunidades.

Esta negación de una enseñanza única e igual para todos a favor de una enseñanza más equitativa y ajustada a la pluralidad del alumnado se vincula directamente con la personalización del aprendizaje, subproceso que se desarrolla en el siguiente apartado.

El CAST, una de las principales instituciones de referencia en este ámbito, ofrece una guía para la implementación del DUA basada en tres principios fundamentales: 1) Proporcionar múltiples medios de representación, 2) Proporcionar múltiples medios para la acción y la expresión y 3) Proporcionar múltiples medios para la motivación e implicación en el aprendizaje.

Los dos primeros principios se relacionan directamente con dos de las características recogidas en el LIQ: *Preferencia perceptiva* y *Preferencia expresiva* y, tal y como el nombre indica, hacen referencia a tener en cuenta las diferentes preferencias del alumnado para adquirir y para expresar los conocimientos y el aprendizaje en general, ofreciendo diferentes opciones para que cada alumno elija la que más le convenga.

Por otra parte, el tercer principio puede relacionarse principalmente con las características del LIQ *Persistencia*, *Motivación* y *Estrategias de Autorregulación*, y hace hincapié en lograr la implicación del alumno en el proceso de aprendizaje, motivándolo a esforzarse. Un elemento clave para lograr este principio es establecer relaciones positivas en el aula, especialmente entre el docente y el alumnado, como se comenta en el siguiente proceso de este programa.

Objetivo

Implementar el Diseño Universal para el Aprendizaje en el aula.

Acción

Ofrecer variedad, opciones y flexibilidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje y favorecer la implicación del alumnado.

Proceso 3. Convergencia de posiciones y construcción de relaciones positivas.

De nuevo, se trata un proceso general y continuado y no de una única acción específica. Es general porque abarca todas las situaciones y contextos del proceso de enseñanza-aprendizaje y porque implica tanto a los docentes como al alumnado. Es continuado porque debe realizarse de manera constante y transversal y porque ajustar posiciones conlleva dinamismo y reconstrucción permanente.

Lograr una buena relación entre alumnos y especialmente entre éstos y el docente tiene un papel crítico en la motivación académica y en la implicación en el aprendizaje, que son procesos clave para la inclusión educativa. De hecho, éstos conforman uno de los tres principios propuestos en el Diseño Universal para el Aprendizaje (CAST).

3.1. Implementar metodologías de aprendizaje entre iguales. Relación alumno-alumno.

Los métodos de aprendizaje cooperativo y colaborativo son una buena estrategia para la inclusión y para el aprendizaje en general. Éstos permiten gestionar la diversidad como una riqueza, aprovechando las características de cada aprendiz para formar grupos o equipos donde se ejerce ayuda mutua y aprendizaje bidireccional.

El cuestionario LIQ, tras ser respondido por el alumnado de una aula, ofrece una propuesta de agrupación para crear equipos cooperativos de cuatro miembros, ya sea a partir de las características establecidas por defecto o a partir de las elegidas por el docente. Sin embargo, se recomienda reajustar los equipos teniendo en cuenta dos factores: las afinidades personales entre el alumnado y la asignación de roles o cargos dentro del equipo.

En relación al primer punto, la intención se dirige a que el aprendizaje cooperativo resulte agradable y satisfactorio para el alumnado, y esto será más fácil de lograr si entre los miembros del equipo ya existe cierta complicidad, o como mínimo no hay una confrontación evidente. Si el docente desconoce cuáles son las relaciones de afinidad y rechazo en el grupo, se puede hacer uso de un sociograma. En cualquier caso, una vez creados los equipos se recomienda fortalecer la cohesión y el buen clima de trabajo a partir de dinámicas de grupo y otras actividades que mejoren la relación y la dependencia positiva.

Atendiendo al segundo punto, los roles o responsabilidades que cada miembro deberá cumplir dentro del equipo determinará también el ajuste de las agrupaciones. Es habitual que en la formación de equipos base se utilicen los roles de supervisor, secretario, portavoz y técnico. En este caso, algunos de los resultados del LIQ pueden facilitar al docente la asignación de roles. Por ejemplo, el portavoz será un alumno con preferencia expresiva oral, el secretario será un alumno con un alto nivel de organización, el supervisor podría ser un alumno con un rol interactivo cooperativo y con un nivel alto de estrategias y, por último, el técnico podría ser un alumno con un rol interactivo individualista y suficiente autonomía. De todos modos, tanto los roles como sus perfiles asociados pueden ser muy diferentes en cada caso y, en algunas situaciones, es probable que el docente necesite analizar otras características ajenas al LIQ.

Objetivo

Establecer un clima de aula positivo y de compañerismo con un alumnado cohesionado.

Acción

Implementar técnicas y metodologías de aprendizaje entre iguales, creando equipos cooperativos heterogéneos donde cada miembro asuma un rol específico, atendiendo las características de aprendizaje del alumnado.

3.2. Construir una relación docente-alumnado positiva.

El análisis conjunto de resultados de la primera fase puede ser un buen punto de partida para que docente y alumnado acerquen posiciones. Las diferencias encontradas entre ambas representaciones permiten, además de tomar consciencia, priorizar las acciones y focalizarse en los aspectos más urgentes.

Dos de los elementos más relevantes a tener en cuenta para construir una relación positiva en el aula son las expectativas y las competencias emocionales.

Las expectativas predisponen y dirigen la relación, así como también afectan a las conductas, a la motivación y al logro académico. Este proceso se suele reconocer como efecto Pigmalión y hace referencia a que si el docente mantiene unas expectativas positivas hacia el alumno, inconscientemente las acciones y la interacción entre ambos son dirigidas hacia el cumplimiento de dichas expectativas. Del mismo modo, las expectativas que el alumno tiene del docente también influyen directamente en la relación. Por ello, es importante construir y compartir expectativas positivas; verbalizar al alumno que confiamos en él, en sus capacidades y competencias y en su probabilidad de éxito. A su vez, se deben evitar las expectativas negativas que suelen tomar forma en pensamientos del tipo “es incapaz”, “no lo logrará” o “no se puede hacer nada”. En esta línea, el docente asume un rol de guía que acompaña al alumno, ofreciéndole las ayudas ajustadas y el apoyo necesario.

El segundo elemento clave para lograr una relación positiva es trabajar las competencias emocionales y, más concretamente, la empatía y la asertividad. Mostrar empatía implica comprender al otro, saberse poner en su lugar y aceptar que su posición puede ser distinta a la propia. La falta de empatía entre docente y alumnado constituye una barrera para el aprendizaje y un filtro negativo para interpretar las acciones y conductas del otro, lo que impide que se cree una relación positiva. Al mismo tiempo, es importante que el docente utilice una comunicación asertiva, es decir, ni pasiva ni agresiva, con su alumnado. Hablar al alumno con respeto, cordialidad, aceptando su punto de vista y con una actitud de predisposición

al acuerdo facilitará que éste responda de manera similar y, en definitiva, permitirá construir una relación positiva.

En la práctica, algunas acciones que se pueden llevar a cabo para mejorar la relación docente-alumnado son, por una parte, todas aquellas que se suelen recoger en los planes de acción tutorial: entrevistas individuales con el alumnado, procesos de orientación y apoyo, establecer canales y procesos de comunicación efectivos, etc. Por otra parte estarían todas aquellas acciones que activan las competencias emocionales y facilitan la relación personal, como por ejemplo, las dinámicas de conocimiento, las excursiones, colonias, proyectos... en las cuales se comparte tiempo fuera del centro educativo o la realización de talleres o actividades, ya sean formales o informales, que permitan compartir intereses o aficiones. En definitiva, se trata de compartir tiempo y diálogo.

Objetivo

Establecer una relación positiva entre docente y alumnado, en la que el docente guía, ayuda y apoya al alumno.

Acción

Implementar un plan de acción tutorial o un programa de atención al alumno que potencie la comunicación y la interacción entre docente y alumnado.

Validación y conclusiones

Con el objetivo de valorar la utilidad y funcionalidad del programa, se ha contado con la colaboración de cuatro profesionales de la educación con diferentes roles que han aportado su visión experta.

El procedimiento ha sido el siguiente: en primer lugar, se informó a las cuatro personas colaboradoras del contexto y de la temática de la presente tesis doctoral, en la que se les pedía su participación. Seguidamente, se les facilitaba el contenido de este capítulo, es decir, el programa a valorar, y se les concretaba la demanda. Finalmente aportaban su valoración, ya fuera por escrito, mediante un formulario digital diseñado a tal efecto, o en modo de entrevista de manera presencial. La demanda concreta fue la siguiente: *“Lea el Programa para el Aprendizaje Inclusivo y valórelo, desde su punto de vista profesional, a partir de los siguientes puntos:*

- *Utilidad: ¿Considera que es interesante o valioso implementar un programa de estas características en la educación secundaria obligatoria?*

- *Funcionalidad: ¿Considera que es viable y práctico? ¿Considera que se entiende y que es aplicable en contextos plurales y por docentes de perfiles diferentes?*
- *Propuestas de mejora: ¿Qué eliminaría, añadiría o cambiaría de este programa?"*

Para la selección de las personas colaboradoras se decidió contar con cuatro profesionales de la educación con los cuatro principales roles que engloba la inclusión educativa: profesor de instituto, orientador psicopedagógico de un instituto, asesor psicopedagógico e investigador o experto universitario.

A continuación se expone la presentación de los profesionales participantes, a partir de la información que ellos y ellas mismas han facilitado:

1. Rol de profesora: Almudena Herrera Jaime. Profesora de inglés y tutora de ESO. Licenciada en traducción e interpretación, con máster en formación del profesorado de secundaria, gestión cultural, traducción audiovisual y comercio y marketing internacional. Formación y experiencia de cuenta-cuentos, *mindfulness*, bio-danza, aprendizaje cooperativo, evaluación competencial y neurociencia aplicada a la educación. Con experiencia docente desde 2014 con metodología de trabajo globalizado. Actualmente trabaja en un instituto de educación secundaria de alta complejidad.
2. Rol de orientadora psicopedagógica de instituto: (prefiere conservar el anonimato). Psicóloga. Trabaja desde hace 7 años en un centro educativo como orientadora escolar psicopedagógica de cursos que van desde educación infantil hasta bachillerato. Por otra parte, es profesora del aula SIEI¹⁰ de la misma escuela y trabaja en una clase con 10 alumnos que tienen un dictamen de escolarización especial por motivos diversos. En clase tiene alumnado desde primero a cuarto de ESO con diferentes problemáticas y plantean el aprendizaje partiendo de las necesidades de cada alumno. En el pasado trabajó en un gabinete psicológico con niños y niñas que tenían trastornos de aprendizaje de diferentes tipos.
3. Rol de asesora psicopedagógica. Susana Donada. Psicopedagoga en un centro de orientación. Se dedica al asesoramiento psicopedagógico en diferentes etapas, al coaching educativo y a la atención individualizada

¹⁰ Siglas en catalán de “*Suport Intensiu d’Escolarització Inclusiva*” (Apoyo intensivo de escolarización inclusiva). En el sistema educativo catalán, son dotaciones extraordinarias de profesionales que se incorporan a las plantillas de escuelas e institutos como recursos intensivos para atender al alumnado con necesidades educativas específicas.

de casos de necesidades educativas específicas. Desde el 2002 también es profesora asociada al Departamento de Psicología de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona e imparte clases en la Facultad de Ciencias de la Educación en diferentes asignaturas generales o de la Mención de Necesidades Educativas Específicas.

4. Rol de investigador y experto universitario: David Durán. Profesor y coordinador de la asignatura “Diferencias e inclusión” del Grado en Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona, y profesor del máster de Apoyos a la Inclusión de la misma facultad. Se ha especializado en inclusión y en aprendizaje entre iguales y tiene multitud de publicaciones en este ámbito, algunas de ellas referenciadas en esta tesis.

Tras el análisis de las cuatro valoraciones obtenidas se pueden extraer las conclusiones siguientes:

El programa se considera útil, interesante y valioso. Se valora positivamente trabajar la diversidad en una doble dirección, el énfasis en el vínculo docente-alumno y en el proceso por encima de la acción puntual, y la importancia que se otorga a la toma de consciencia de la propia identidad por parte del alumnado.

En relación a la funcionalidad, se considera un programa viable y práctico siempre que el profesorado que lo aplique entienda y comparta el propósito y que el alumnado le vea sentido. Si no, también podría utilizarse el programa como punto de partida para el análisis y la reflexión, ya sea individual o compartida, o bien se podría complementar con una formación que facilitase el proceso.

Finalmente, en relación a las propuestas de mejora, la más compartida es la recomendación de complementar el programa con ejemplos y propuestas de aula concretas, especialmente con dinámicas o juegos que facilitasen tanto la metacognición y la evaluación de las características y preferencias de aprendizaje, como la relación positiva entre alumnado y con el profesorado. Estas dinámicas o juegos deberían servir para trabajar la consciencia de uno mismo y la competencia de aprender a aprender de manera divertida e interesante para el alumnado.

Otra sugerencia que ya ha sido aplicada en el texto es cambiar el título: inicialmente, el programa se había denominado PAI: Programa para el Aprendizaje Inclusivo. Sin embargo, tal y como apuntaba una de las valoraciones, este título podría llevar a pensar que va dirigido específicamente al alumnado con necesidades educativas específicas cuando en realidad es una propuesta para cualquier docente y cualquier

grupo clase. Por este motivo, finalmente se ha denominado Programa para el Aprendizaje Universal.

Finalmente, una propuesta sugerente que cabe destacar hace referencia a trasladar algunas de las ideas del programa también al profesorado, especialmente el llevar a cabo acciones para mejorar la relación entre docentes. En este sentido, una propuesta de futuro sería crear un Programa para la Enseñanza Universal, poniendo el énfasis en la consciencia de la propia identidad docente y en los procesos de relación y de negociación entre el profesorado.

Síntesis

En los apartados precedentes se ha expuesto el PAU (Programa para el Aprendizaje Universal), estructurado en un conjunto de procesos, objetivos y acciones que cualquier docente puede realizar en su aula para mejorar la inclusión educativa así como el aprendizaje en general.

Bajo una perspectiva socio-constructivista dialógica y situando la identidad como unidad básica de análisis e intervención, el PAU propone basar el proceso de enseñanza-aprendizaje en la negociación entre docente y alumno, para así lograr el empoderamiento del alumnado y la construcción de relaciones positivas en el aula. En definitiva, se trata de avanzar hacia la personalización del aprendizaje y la plena inclusión, poniendo un interés especial en los factores personales y emocionales.

La

Tabla 16, que se presenta a continuación, resume los procesos, objetivos y acciones propuestos en el PAU. Cabe recordar que la intención es ofrecer una guía práctica y orientativa para que el profesorado pueda mejorar la inclusión y el aprendizaje en su aula, por lo que no se ha ahondado en el marco teórico ni se ha sido exhaustivo en las acciones posibles. De este modo, se entiende como un programa flexible al que se le pueden añadir otras propuestas, y que se debe complementar con planes que vayan más allá del aula, es decir, que contemplen también el centro escolar, las familias, la comunidad y el contexto en general.

Procesos	Objetivos	Acciones
Análisis de la identidad de aprendiz	Compartir representaciones en torno a la diversidad en el aprendizaje y la identidad de aprendiz.	Responder el LIQ
		Analizar conjuntamente los resultados
Empoderamiento del alumnado	Mejorar la competencia de aprender a aprender: potenciar las habilidades metacognitivas, el autoconocimiento y la autonomía del alumnado.	Realizar sistemáticamente procesos de autoevaluación y de co-evaluación en el aula, así como otras acciones que fomenten la metacognición.
	Implementar el Diseño Universal para el Aprendizaje en el aula	Ofrecer variedad, opciones y flexibilidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje y favorecer la implicación del alumnado.
Convergencia y relaciones positivas	Establecer un clima de aula positivo y de compañerismo con un alumnado cohesionado.	Implementar técnicas y metodologías de aprendizaje entre iguales, creando equipos cooperativos heterogéneos donde cada miembro asuma un rol específico, atendiendo las características de aprendizaje del alumnado.
	Establecer una relación positiva entre docente y alumnado, en la que el docente guía, ayuda y apoya al alumno.	Implementar un plan de acción tutorial o un programa de atención al alumno que potencie la comunicación y la interacción entre docente y alumnado.

Tabla 16: Procesos, objetivos y acciones del Programa para el Aprendizaje Inclusivo (PAU).

Consideraciones finales

A lo largo de la presente tesis se han ido construyendo un conjunto de conocimientos relacionados con la atención a la diversidad y con el aprendizaje en la educación formal que nutren a la Psicología de la Educación con aportaciones novedosas y prácticas.

Al mismo tiempo, la elaboración de la tesis ha supuesto una evolución personal: se han adquirido las competencias que identifican a un investigador pero también se ha producido un crecimiento en términos de valores. En definitiva, todo un cambio de identidad personal y profesional.

Tal y como se había introducido, y a diferencia de la mayoría de tesis, este trabajo no se ha limitado a un único estudio concreto sino que ha combinado la investigación, teórica y empírica, con la elaboración de productos prácticos que puedan tener una utilidad en la comunidad educativa en aras de mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje en la educación formal.

En los primeros capítulos se ha argumentado la potencialidad de analizar los procesos de inclusión educativa mediante la identidad de alumno, bajo una perspectiva socio-constructivista dialógica. Seguidamente se ha construido un instrumento para facilitar el análisis de la identidad de alumno, basado en una revisión bibliográfica sistemática. A continuación, el foco se ha situado en dos investigaciones empíricas: la primera con 3003 alumnos participantes y la segunda con 23 grupos clase (550 alumnos y 22 docentes). Estos estudios nos han aportado información sobre las representaciones de alumnos y docentes de educación secundaria obligatoria, y nos han alertado de que la relación intersubjetiva entre los docentes y el alumnado participante es de malentendido, por lo que el profesorado desconoce cómo su alumnado se representa a si mismo ante el proceso de aprendizaje. Finalmente, la tesis concluye con un programa dirigido al profesorado cuya finalidad es mejorar los procesos de inclusión educativa. El programa, basado en las argumentaciones y conclusiones derivadas de la tesis y reafirmado por la valoración de cuatro personas expertas del mundo de la educación, aporta un nuevo enfoque a la atención a la diversidad sustentado en dos procesos básicos: la personalización del aprendizaje y la construcción de relaciones positivas entre docente y alumnado, todo ello mediante la negociación constante entre ambos.

Por otra parte, cabe señalar que la tesis no supone un final, sino que en el futuro próximo se pretende seguir investigando y construyendo conocimiento alrededor de las diferentes temáticas abordadas, especialmente para dar respuesta a las limitaciones del presente trabajo.

En esta línea, la principal proposición es validar el Programa de Aprendizaje Universal, implementándolo en diferentes grupos y analizando su impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Al mismo tiempo, también se pretende seguir complementando el programa con más ejemplos y recursos prácticos para que cualquier docente pueda adaptarlo a su realidad con la máxima facilidad. Por ello, el PAU será publicado online en forma de web dinámica con acceso libre para que cualquier profesional de la educación pueda consultarlo, así como también aportar nuevas propuestas o recursos.



Referencias

- Abarca, M., Marzo, L. y Sala, J. (2002). La educación emocional y la interacción profesor/a-alumno/a. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 5 (3).
- Acevedo, V., y Mondragón, H. (2005). Resiliencia y escuela. *Pensamiento Psicológico*, 5(1), 21-35.
- Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Educación Inclusiva. (2014). *Cinco mensajes clave para la educación inclusiva. De la teoría a la práctica*. Odense: Agencia Europea para las necesidades Educativas Especiales y la Educación Inclusiva
- Ainscow, M. (1999). *Understanding the Development of Inclusive Schools*. Falmer
- Ainscow, M. (2005). Understanding the development of inclusive education system. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7 (3), 5-20.
- Ainscow, M. (2017). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. (Trad. Richard, E.). *Revista de educación inclusiva*, 5 (1).
- Akkerman, S. y Meijer, F. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teaching Education*, 27 (2), 208-319.
- Alba, C., Sánchez, P., Sánchez, J. M. y Zubillaga, A. (2013). *Pautas sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) versión 2.0*. Recuperado de http://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_2_0.pdf
- Alfonso, S., Deaño, M., Conde, Á., Costa, A., Araújo, A., y Almeida, L. (2013). Perfiles de expectativas académicas en alumnos españoles y portugueses de enseñanza superior. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 21(1), 125-136.
- Alvarado, D. E. (2015). *Estrategias de aprendizaje autorregulado y autoeficacia en estudiantes de secundaria* (tesis de maestría). Universidad Autónoma de Nuevo León, Monterrey.
- Álvarez, A., Suárez, N., Tuero, E., Núñez, J., Valle, A., y Regueiro, B. (2015). Implicación familiar, autoconcepto del adolescente y rendimiento académico. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 5(3), 293-311.
- Álvarez, C., y Albuérne, L. (2001). Rendimiento académico y estilos de aprendizaje en alumnos de segundo de bachillerato LOGSE. *Aula Abierta*, 14, 77-84.
- Álvarez, I. M. (2009). Evaluar para contribuir a la autorregulación del aprendizaje. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7 (3), 1007-1030.
- Álvarez, I. y Badia, A. (2012). La identidad del profesor en contextos de educación presencial y virtual. En C. Monereo y J.I. Pozo (eds.), *La*

- identidad en psicología de la educación: necesidad, utilidad y límites* (pp. 123-232). Madrid: Narcea.
- Antonio-Aguirre, I., Revuelta, L., y Zulaika, L. (2016). La influencia de los dominios específicos del autoconcepto en la implicación escolar del alumnado de educación secundaria. En Castejón, J. (coord.), *Psicología y Educación: Presente y Futuro* (p. 264-271). Alicante: ACIPE.
- Apter, M. J. (2001). *Motivational styles in everyday life: a guide to reversal theory*. Washington DC: American Psychological Association.
- Arís, N. (2009). El síndrome de burnout en los docentes. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7 (2). 829-848.
- Azorín, C. M. y Arnaiz, P. (2013). Tecnología digital para la atención a la diversidad y mejora educativa. *Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 1 (13).
- Azpiazu, L., Esnaola, I., y Ros, I. (2014). Factores contextuales y variables individuales en el ajuste escolar. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 6(1), 327-226.
- Badia, A. (coord.), Álvarez, I., Carretero, M. R., Liesa, E., y Becerril, L. (2012). *Estrategias y competencias de aprendizaje en educación*. Madrid: Síntesis.
- Badia, A. y Monereo, C. (2004). La construcción de conocimiento profesional docente: análisis de un curso de formación sobre enseñanza estratégica. *Anuario de Psicología*, 35 (1), 47-70.
- Badia, A. y Monereo, C. (2012). La perspectiva dialógica en la construcción de la identidad humana a lo largo de la vida. En A. Badia, *El aprendizaje a lo largo de la vida* (pp. 75-130). Barcelona: UOC.
- Badia, A., Meneses, J. y Monereo, C. (2014). Affective dimension of university professors about their teaching: an exploration through the semantic differential technique. *Universitas Psychologica*, 13 (1), 161-173.
- Bajraktarevic, N., Hall, W. y Fullick, P. (2003). Incorporating learning styles in hypermedia environment: Empirical evaluation. *Proceedings of the Workshop on Adaptive Hypermedia and Adaptive Web-based Systems*. Nottingham, UK, 41-52.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Nueva York: Freeman.
- Barbero, M. I., Holgado, F. P., Vila, E. y Chacón, S. (2007). Actitudes, hábitos de estudio y rendimiento en Matemáticas: diferencias por género. *Psicothema*, 19 (3), 413-421.
- Barca, A., Almeida, L., Porto, A. M., Peralbo, M. Y Brenlla, J. C. (2012). Motivación escolar y rendimiento: impacto de metas académicas, de estrategias de aprendizaje y autoeficacia. *Anales de psicología*, 28 (3), 848-859.

- Barca, A., Peralbo, M., Porto, A. M., Barca, E., y Santorum, R. (2013). Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico en la adolescencia. *Revista Galego-portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 21(1), 1138-1663.
- Barca, A., Peralbo, M., Porto, A. M., Marcos, J. L. y Brenlla, J. C. (2011). Metas académicas del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato con alto y bajo rendimiento escolar. *Revista de Educación*, 354, 341-368.
- Barca, A., Peralbo, M., Porto, A., y Brenlla, J. (2008). Contextos multiculturales, enfoques de aprendizaje y rendimiento académico en el alumnado de educación secundaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 193-226.
- Barca, E., Vicente, F., Almeida, L. y Barca, A. (2014). Impacto de estrategias de aprendizaje, autoeficacia y género en el rendimiento del alumnado de Educación Secundaria. *INFAD Revista de Psicología*, 1 (2), 287-298.
- Bartau, I., Azpillaga, V. y Joaristi, L. M. (2017). Metodología de enseñanza en centros eficaces de la Comunidad Autónoma del País Vasco. *Revista de Investigación Educativa*, 35 (1), 93-112.
- Batory, A., Bak, W., Oles, P. y Puchalska-Wasył, M. (2010). The Dialogical Self: Research and Applications. *Psychology of Language and Communication*, 14 (1), 45-59.
- Beijaard, D., Verloop, N. y Vermunt, J. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16, 749-764.
- Beishuizen, J. J., Hof, E., Van Putten, C. M., Bouwmeester, S., y Asscher, J. J. (2001). Students' and teachers' cognitions about good teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 185-201.
- Benavente, A. P. (2009). *Medidas de acuerdo y de sesgo entre jueces* (tesis doctoral). Universidad de Murcia, Murcia.
- Benson, P. (1997). The philosophy and politics of learner autonomy. En P. Benson y P. Voller (eds.), *Autonomy and independence in language learning*. Londres: Longman.
- Bertoglia, L. (2008). La interacción profesor-alumno. Una visión desde los procesos atribucionales. *Psicoperspectivas*, 4, 57-73.
- Biggs, J., y Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university: What the student does*. Glasgow: Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Biggs, J., Kember, D., y Leung, D. (2001). The revised Two Factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 133-149.

- Blanco, R. (2006) La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4 (3), 1-15.
- Boekaerts, M., Pintrich, P. R. y Zeidner, M. (2000). *Handbook of self-regulation*. San Diego, CA: Academic Press.
- Bong, M., y Skaalvik, E. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really? *Educational Psychology Review*, 15(1), 1-40.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. (Trad. UNESCO-Santiago). Bristol: CSIE.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss, vol I: Attachment*. Londres: Hogarth Press. (ed. cast.: El apego y la pérdida vol I: El apego. Buenos Aires: Paidós 1998).
- Branco, A. y Madureira, A. F. (2008). El Yo Dialógico en acción: la emergencia de posiciones del yo entre complejas dimensiones emocionales y culturales. *Estudios de psicología*, (29), 319-332.
- Bransford, J., Brown, A. y Cocking, R. (2000). *How people learn: brain, mind, experience, and school*. Washington DC: National Academy Press.
- Burnard, P. (2012). Rethinking creative teaching and teaching as research: Mapping the critical phases that mark times of change and choosing as learners and teachers of music. *Theory Into Practice*, 51 (3), 40-52.
- Cabero, J. y Fernández, J. M. (2014). Una mirada sobre las TIC y la educación inclusiva: reflexiones en torno al papel de las TIC en la educación inclusiva. *Comunicación y Pedagogía*, 279, 38-42.
- Cabrera, L. (2016). Revisión sistemática de la producción española sobre rendimiento académico entre 1980 y 2011. *Revista Complutense de Educación*, 27 (1), 119-139.
- Campo-Arias, A. y Herazo, E. (2010). Concordancia intra- e interevaluadores. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 39, (2), 424-432.
- Cano, F. J., Padilla, E. M. y Carrasco, M. A. (2005). Personality and contextual variables in teacher burnout. *Personality and Individual Differences*, 38, 929-940.
- Cartagena, M. (2008). Relación entre la autoeficacia y el rendimiento escolar y los hábitos de estudio en alumnos de secundaria. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En La Educación*, 6, 60-99.
- Caso, J. y Hernández, L. (2007). Variables que inciden en el rendimiento académico de adolescentes mexicanos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39 (3), 487-501.

- Cast, A., Stets, J. y Burke, P. (1999). Does the self conform the views of others?. *Social Psychology Quarterly*, 62, 68-82.
- CAST. (2011). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.0*. Wakefield, MA: Author.
- Castejón, J, Montanés, J., y García, A. (1993). Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico. *Revista de psicología de la Educación*, 13, 89-105.
- Castejón, J., Navas, L., y Sampascual, G. (1996). Un modelo estructural sobre los determinantes cognitivo-motivacionales del rendimiento académico. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 49, 27-43.
- Castro, C., Gordillo, M., y Delgado, A. (2009). Hábitos de estudio y motivación para el aprendizaje. *Revista Fundación Juan José Carraro*, 14(29), 20-25.
- Cazalla-Luna, N. y Molero, D. (2013). Revisión teórica sobre el autoconcepto y su importancia en la adolescencia. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, 10, 43-64.
- Cazau, P. (2005). *Estilos de aprendizaje: Generalidades* [en línea]. Recuperado de <http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/Estilos%20de%20aprendizaje%20Generalidades.pdf>
- Coffield, F., Moseley, D., Hall, E. y Ecclestone, K. (2004). *Learning styles and pedagogy in post-16 learning: a systematic and critical review*. Londres: LSRC reference.
- Cohen J. (1960) A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and Psychological Measurement*, 20, (1), 37-46.
- Cole, R. (Ed.) (2008). *Educating Everybody's Children: Diverse Teaching Strategies for Diverse Learners*. Association for Supervision and Curriculum Development. Alexandria, VA: ASCD.
- Coll, C. (2003). Esfuerzo, ayuda y sentido en el aprendizaje escolar. *Aula de Innovación Educativa*, 120(3), 37-43.
- Coll, C. (2010). Enseñar y aprender, construir y compartir: procesos de aprendizaje y ayuda educativa. En C. Coll (coord.), *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la Educación Secundaria* (pp. 31-61). Barcelona: Graó.
- Coll, C. (2016). La personalización del aprendizaje escolar. El qué, el por qué y el cómo de un reto insoslayable (Trad. Merino, I.). En J. M. Vilalta (Dr.) *Reptes de l'educació a Catalunya. Anuari d'Educació 2015* (pp. 43-104). Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

- Coll, C. y Falsafi, L. (2010). Learner identity. An educational and analytical tool. *Revista de educació*n, (353), 211-233.
- Coll, C. y Sánchez, E. (2008). Presentación. El análisis de la interacción alumno-profesor: líneas de investigación. *Revista de Educación*, 346, 15-32.
- Coll, C., Palacios, J., y Marchesi, A. (1996). *Desarrollo psicológico y educación*, Vol. 2, Psicología de la educación. Madrid: Alianza Editorial.
- Collicott, J. (2000). Posar en pràctica l'ensenyament multinivell: estratègies per als Mestres. (Trad. Parés, M.L.). *Suports*, 4 (1), 87-100.
- Comisión Europea. (2009). *Marco estratégico: Educación y Formación 2020*.
- Dalmau, M. y Sala, I. (2015). *Pautes sobre el Disseny Universal per a l'Aprenentatge, versió 2.0*. Recuperado de <http://www.udlcenter.org/sites/udlcenter.org/files/guia-dua-accessible-10-31-16.pdf>
- De Dios, J. (2006). Construir la resiliencia en la escuela. *Revista de Psicodidáctica*, 11(1), 7-23.
- De la Fuente, J., y Justicia, F. (2004). Regulación de la enseñanza para la autorregulación el aprendizaje en la Universidad. *Aula Abierta*, 82, 161-170.
- De Vicente, J. (2010). *7 ideas clave: Escuelas sostenibles en convivencia*. Barcelona: Graó.
- Deci, E., y Ryan, R. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: humans needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Deci, E., y Ryan, R. (eds.) (2002), *Handbook of self-determination research*. Rochester: The University of Rochester Press.
- Decret 150/2017, de 17 d'octubre, de l'atenció a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya, 7447, de 19 de octubre de 2017.
- Del Mastro, C. y Monereo, C. (2014). Incidentes críticos en los profesores de la PUCP. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, 13 (5), 3-20.
- Del Valle, M. (2013). Atribuciones causales y aprendizaje matemático. *Atenas*, 21(1), 54-69.
- Departament d'Ensenyament (2015). *De l'escola inclusiva al sistema inclusiu: Una escola per a tothom, un projecte per a cadascú*. Recuperado de: <http://ensenyament.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/colleccions/inclusio/escola-inclusiva.pdf>
- Díaz, E. (2002). El factor actitudinal en la atención a la diversidad. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 6, 151-165.

- Diseth, A., y Kobbeltvedt, T. (2010). A mediation analysis of achievement motives, goals, learning strategies, and academic achievement. *The British Journal of Educational Psychology*, 80(4), 671-687.
- Duk, C. y Murillo, F.J. (2013). La Co-enseñanza como estrategia de respuesta a la diversidad en el aula. *REICE. Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 8 (1), 11-13
- Dunn, R. y Dunn, K. (1999). *The complete guide to the learning styles inservice system*. Allyn & Bacon.
- Dunn, R., Dunn, K. y Price, G. (1981). *Learning style inventory*. New York, Lawrence, KS: Price Systems.
- Duran, D. y Giné, C. (2011). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5 (2), 153-170.
- Durán, D. y Monereo, C. (2012). *Entramado: métodos de aprendizaje cooperativo y colaborativo*. Barcelona: Horsori.
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho: marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo: Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 12, 26-46.
- Engelman, M. y Schmidt, M. (2007). Testing an Experimental Universally Designed Learning Unit in a Graduate Level Online Teacher Education Course. *Journal of Online Learning and Teaching*, 3 (2), 112-132.
- Entwistle, N. (1998). Improving teaching through research on student learning. En J. J. F. Forrest (ed.) *University teaching: international perspectives*. Nueva York: Garland.
- Escalante, L., Escalante, Y., Linzaga, C., y Merlos, M. (2008). Comportamiento de los estudiantes en función a sus hábitos de estudio. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 8(2), 1-15.
- Everly, G. y Mitchell, J. (1999). *Critical Incident Stress Management: a new era and Standard of care in crisis intervention*. Ellicot City, MD: Chevron Press.
- Fabres, J. (2005). El miedo en la interacción profesor-alumno. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37 (1), 1-14.
- Falsafi, L. (2010). Learner Identity. A sociocultural approach to how people recognize and construct themselves as learners (Tesis doctoral). Universitat de Barcelona: Barcelona.
- Falsafi, L. y Coll, C. (2011). La construcción de la Identidad de Aprendiz. Coordenadas espacio-temporales. En C. Monereo y J.I. Pozo (eds.), *La*

identidad en psicología de la educación: necesidad, utilidad y límites (pp. 77-98). Madrid: Narcea.

- Felder, R., y Henriques (1995). Learning and teaching styles in foreign and second language education. *Foreign Language Annals*, 28(1), 21-31.
- Fernández, M. M. (2009). La acción tutorial y la atención a la diversidad: Origen, concepto y puesta en práctica. *Gibralfar Estudios Pedagógicos*, 62.
- Fernández, J. M., Inglés, C., Herrero, Á., San Martín, N., Torregrosa, M., y González, C. (2016). Capacidad predictiva de la autoeficacia académica sobre las dimensiones del autoconcepto en una muestra de adolescentes chilenos. *Estudios sobre Educación*, 30, 31-50.
- Fernández, O., Martínez-Conde, M. y Melipillán, R. (2009). Estrategias de aprendizaje y autoestima: Su relación con la permanencia y deserción universitaria. *Estudios pedagógicos*, 35(1), 27-45.
- Ferrer, F. (2012). Personalisation of education: reflections from an international perspective. En M.E. Mincu (Ed.), *Personalisation of Education in Contexts. Policy Critique and Theories of Personal Improvement* (pp. 109-127). Rotterdam: Sense Publishers.
- Fidalgo, R., Arias, O. y Olivares, F. (2013). Diseño y análisis psicométrico de una escala de auto-eficacia hacia la lectura. *Aula Abierta*, 41 (1), 17-26.
- Fleming, N., y Mills, C. (1992). Not another inventory, rather a catalyst for reflection. *To Improve the Academy*, 11, 137-155.
- Gallardo, B. (2000). *Estrategias de aprendizaje: Un programa de intervención para ESO y EPA*. Madrid: CIDE.
- García, J. (2005). Aprendizaje en grupo y desarrollo de la autonomía individual en la formación de futuros profesores de lengua extranjera. *Porta Linguam*, 4, 109-120.
- García, J.M., Inglés, C., Díaz, Á., Lagos, N., Torregrosa, M.S. y González, C. (2016). Capacidad predictiva de la autoeficacia académica sobre las dimensiones del autoconcepto en una muestra de adolescentes chilenos. *Estudios sobre educación*, 30, 31-50.
- Gardner, H. (1993). *Frames of mind, 2nd ed.* New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed Multiple Intelligences for the 21st Century*. Nueva York, Basic Books.
- Garijo, R. (2016). Análisis de los factores determinantes del bajo rendimiento académico en educación secundaria obligatoria en la provincia de

- Albacete (Tesis doctoral). Universidad de Educación a Distancia (UNED).
- Garrido, M., Jiménez, N., Landa, A., Páez, E. y Ruiz, M. (2013). Factores que influyen en el rendimiento académico: la motivación como papel mediador en las estrategias de aprendizaje y clima escolar. *Revista electrónica de investigación Docencia Creativa*, 2, 17-25.
- Gee, J. (2000). Identity as an analytic lens for research in education. *Review of Research in Education*, (25), 99-125.
- Gijón, M. (2004). *Encuentros cara a cara: valores y relaciones interpersonales en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Gillespie, A. y Cornish, F. (2010). Intersubjectivity: towards a dialogical analysis. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 40 (1), 19-46.
- Gillespie, A., Murphy, J. y Place, M. (2010). Divergences of perspective between people with aphasia and their family caregivers. *Aphasiology*, 24, (12), 1559-1575.
- Giné, N. y Piqué, B. (2010). Components del procés interactiu que afavoreixen la formació de l'alumnat a l'educació secundària obligatòria. *Revista d'Innovació i Recerca en Educació REIRE*, 3 (1), 66-83.
- González, A. (2005). *Motivación académica: teoría, aplicación y evaluación*. Madrid: Pirámide.
- González, C. (2003). *Factores determinantes del bajo rendimiento académico en educación secundaria* (tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- González, C. y Tourón, J. (1992). *Autoconcepto y rendimiento escolar: Sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. Pamplona: EUNSA.
- González, J. A., Núñez, J. C., González, S. y García, M. (1997). Autoconcepto, autoestima y rendimiento escolar. *Revista Psicothema*, 9 (2), 271-289.
- Graf, S., Liu, T. y Kinshuk (octubre de 2008). Interactions between students' learning styles, achievement and behaviour in mismatched courses. *Proceedings of the International Conference on Cognition and Exploratory Learning in Digital Age (CELDA)*, Taipei, Taiwan.
- Graham, S. (1991). A review of attribution theory in achievement context. *Educational Psychology Review*, 3, 5-39.
- Granada, M., Pomés, M.P. y Sanhueza, S. (2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. *Papeles de Trabajo*, 25, 51-59.
- Gregorc, A. (1985). *Style Delineator: a self-assessment instrument for adults*. Columbia, CT: Gregorc Associates Inc.
- Guay, F., Marsh, H. W., y Boivin, M. (2003). Academic self-concept and academic achievement: developmental perspectives on their causal ordering. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 527-537.

- Gutiérrez, P., Camacho, N. y Martínez, M. L. (2007). Autoestima, funcionalidad familiar y rendimiento escolar en adolescentes. *Atención primaria*, 39(11), 597-601.
- Haberman, M. (1991). The Pedagogy of Poverty versus Good Teaching. *Phi Delta Kappan* 73, (4), 290-294.
- Hagenauer, G. y Volet, S. (2014). I don't think I could, you know, just teach without any emotion: exploring the nature and origin of university teachers' emotions. *Research Papers in Education*, 29 (2), 240-262.
- Hamre, B.K. y Pianta, R.C. (2001). Early Teacher-child Relationships and the Trajectory of Children's School outcomes through Eighth Grade. *Child development*, 72 (2), 625-638.
- Hansford, B. y Hattie, J. (1982). The relationship between self and achievement/performance measures. *Review of Educational Research*, 52(1), 123-142.
- Hermans, H. (2001a). The dialogical self: Toward a theory of personal and cultural positioning. *Culture y Psychology*, (7), 243-281.
- Hermans, H. (2001b). The construction of a Personal Position Repertoire: method and practice. *Culture y Psychology*, 7 (3), 323-365.
- Hermans, H. (2008). How to perform research on the basis of dialogical self theory? Introduction to the special issue. *Journal of Constructivist Psychology*, (21), 185-199.
- Hermans, H. (2013). The Dialogical Self in Education: Introduction. *Journal of Constructivist Psychology*, (26).
- Hermans, H. (2014). Self as a Society of I-Positions: A Dialogical Approach to Counseling. *Journal of humanistic counseling*, 53, 134-159.
- Hermans, H. y Gieser, T. (eds.). (2011). *Handbook of Dialogical Self Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hermans, H. y Hermans-Jansen, E. (2001). Dialogical processes and the development of the self. En J. Valsiner, y K. Connolly (eds.), *Handbook of developmental psychology* (pp. 534-559). London: Sage.
- Hermans, H. y Hermans-Konopka, A. (eds.). (2010). *Dialogical self theory: Positioning and counter-positioning in a globalizing society*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hernández, J., Cracia-Leal, O., Rubio, V., y Santacreu, J. (2004). La persistencia en el estudio conductual de la personalidad. *Psicothema*, 16(1), 39-44.
- Holbrook, A. (1998). Teachers and postgraduate futures education. En D. Hicks, y R. Slaughter, *Futures Education. World Yearbook of Education 4*. London: Psychology Press.
- Holec, H. (1981). *Autonomy and foreign language learning*. Oxford: Pergamon.

- Ibarra, K., y Eccius, C. (2014). Canales de aprendizaje y su vinculación con los resultados de un examen de ubicación de matemáticas. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 16(1), 135-151.
- Jackson, C. (2002). *Manual of the Learning Styles Profiler*. Recuperado de www.psi-press.co.uk.
- Jasper, C. Moore, H., Whittaker, L. y Gillespie, A. (2011). Methodological approaches to studying the self in its social context. En H. Hermans y T. Gieser (eds.), *Handbook of Dialogical Self Theory* (pp. 319-334). Cambridge: Cambridge University Press.
- Jennings, P. A. y Greenberg, M. T. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research*, 79 (1), 491-525.
- Jiménez Raya, M., Lamb, T. y Vieire, F. (2007). *Pedagogy for autonomy in language education in europe: Towards a framework for learner and teacher development*. Dublin: Authentik.
- Jiménez, A. B. (2005). Las teorías implícitas del profesorado sobre los distintos ámbitos del proceso enseñanza-aprendizaje: la interacción profesor-alumno en los tres niveles educativos. *Qurrriculum: Revista de teoría, investigación y práctica educativa*, 18, 211-236.
- Johnson, D. y Johnson, R. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Edina, MN: Interaction Book Company.
- Johnson, D. y Johnson, R. (2005). New developments in social interdependence theory. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 131(4), 285-358.
- Johnson, D., Johnson, R. y Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Kagan, J. (1976). Commentary on reflective and impulsive children: Strategies of information processing underlying differences in problem solving. *Monograph of the Society for Research in Child Development*, 41(5).
- Katz, J. (2013). The three block model of universal design for learning (UDL): Engaging students in inclusive education. *Canadian Journal of Education*, 36 (1), 153-194.
- Katz, J. (2015). Implementing the Three Block Model of Universal Design for Learning: effects on teachers' self-efficacy, stress, and job satisfaction in inclusive classrooms K-12. *International Journal of Inclusive Education*, 19 (1), 1-20.
- Kayi-Aydar, H. (2015). Teacher agency, positioning, and English language learners: Voices of pre-service classroom teachers. *Teaching & Teacher Education*, 45, 94-103.
- Kelly, D. y Tangey, B. (2005). Matching and Mismatching Learning Characteristics with Multiple Intelligence Based Content. *Proceedings*

- of the Twelfth International Conference on Artificial Intelligence in Education, AIED'05. pp. 354-361. Amsterdam.
- Kluger, A. Nir, D. y Kluger, Y. (2008). Personal position repertoire (PPR) from a bird's eye view. *Journal of Constructivist Psychology*, 21, 223-238.
- Kolb, D.A. (1999). *The Kolb Learning Style Inventory, Version 3*. Boston: Hay Group.
- Krätzig, G. y Arbuthnott, K. (2006). Perceptual learning styles and learning proficiency: a test of the hypothesis. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 238-246.
- Kurtz-Costes, B., y Schneider, W. (1994). Self-concept, attributional beliefs and school achievement: a longitudinal analysis. *Contemporary Educational Psychology*, 19(2), 199-216.
- Lagos, N., Gómez, M. I. González, C., Vicent, M. y Gomis, N. (2016). Relación entre atribuciones de éxito y fracaso académico en el área de lengua y rechazo escolar en una muestra de estudiantes chilenos de educación secundaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología.*, 4 (1), 477-486.
- Laing, R. D., Phillipson, H. y Lee, A. (1966). *Interpersonal perception. A theory and a method of research*. London: Tavistock.
- Landis J. y Koch G. (1977) The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33,159-174.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leijen, Ä. y Kullasepp, K. (2013). All roads lead to Rome: developmental trajectories of student teachers' professional and personal identity development. *Journal of Constructivist Psychology*, 26 (2), 104-114.
- León, M.J. y Arjona, Y. (2011). Pasos hacia la inclusión escolar en los centros de Educación Secundaria Obligatoria. *Innovación educativa*, 21, 201-221.
- León, J., Núñez, J. L., Ruiz-Alfonso, Z. y Bordón, B. (2015). Rendimiento académico en Música: efecto de la motivación intrínseca y el pensamiento crítico. *Revista de Psicodidáctica*, 20 (2), 377-391.
- Ligorio, M. B. (2011). The dialogical self and educational research: a fruitful relationship. En H. Hermans y T. Gieser, *Handbook of Dialogical Self Theory* (pp. 439-453). Cambridge: Cambridge University Press.
- López, O., Hederich, C. y Camargo, A. (2012). Logro en matemáticas, autorregulación del aprendizaje y estilo cognitivo. *Suma Psicológica*, 19 (2), 39-50.
- López, M., Martín, E., Montero, N. y Echeita, G. (2013). Concepciones psicopedagógicas sobre los procesos de inclusión educativa. Variables que las modulan y perfiles que las agrupan. *Infancia y Aprendizaje*. 36, (4), 455-472.

- López, V. (2010). Educación y resiliencia: Alas de la transformación social. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 10(2), 1-14.
- Mace, R. (1985). *Universal Design, Barrier Free Environments for Everyone*. Los Ángeles: Designers West.
- Marsh, H. W., Trautwein, U., Lüdtke, O., Köller, O. y Baumert, J. (2006). Integration of multidimensional self-concept and core personality constructs: Construct validation and relations to well-being and achievement. *Journal of Personality*, 74, 403-456.
- Martín, E. y Onrubia, J. (Coords.) (2011). *Orientación educativa. Procesos de innovación y mejora de la enseñanza*. Madrid: Graó.
- Martín, E., Pozo, J., Pérez Echeverría, M., Mateos, M. y Martín, A. (2012). ¿Cómo se representan los profesores el aprendizaje y la enseñanza? De las concepciones a los perfiles docentes. En C. Monereo y J.I. Pozo (eds.), *La Identidad en Psicología de la Educación: necesidad, utilidad y límites* (pp. 169-188). Madrid: Narcea.
- Martínez, R. y García, L. (2012). Patrones de aprendizaje en estudiantes universitarios del máster de educación secundaria: variables personales y contextuales relacionadas. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 16(1), 165-182.
- Marton, F., y Säljö, R. (1976). On qualitative differences in learning: outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46(1), 4-11.
- McAlpine, L., Amundsen, C. y Turner, G. (2012). Moving beyond interviews: documenting experience through weekly activity logs and card-elicitation. En *ECER 2012, The Need for Educations Research to Champion Freedom, Educations and Development for All*. Cádiz: European Educational Research Association.
- McWilliam, E. (2008). Unlearning how to teach. *Innovations in Education & Teaching*, 45 (3), 263-269.
- Meijer, P., de Graaf, G. y Meirink, J. (2011). Key experiences in student teachers' development. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 17 (1), 115-129.
- Méndez, A., Cecchini, J. A., Fernández, J. y González, C. (2012). Autodeterminación y metas sociales: Un modelo estructural para comprender la intención de práctica, el esfuerzo y el aburrimiento en Educación Física. *Aula Abierta*, 40 (1), 51-62.
- Metallidou, P. y Efklides, A. (2001). The effects of general success-related beliefs and specific metacognitive experiences on causal attributions. En A. Efklides, J. Kuhl y R. M. Sorrentino (eds.), *Trends and prospects in motivation research* (p. 325-347). Dordrecht: Kluwer.
- Miñano, P., Cantero, M. P. Y Castejón, J. L. (2008). Predicción del rendimiento escolar de los alumnos a partir de las aptitudes, el autoconcepto

- académico y las atribuciones causales. *Horizontes educacionales*, 13 (2), 11-23.
- Miñano, P. y Castejón, J. L. (2008). Capacidad predictiva de las variables cognitivo-motivacionales sobre el rendimiento académico. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 28 (11).
- Miras, M. (2004). Afectos, emociones, atribuciones y expectativas: el sentido del aprendizaje escolar. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (eds.), *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar* (p. 309-330). Madrid: Alianza.
- Molina, N. y Pérez, I. (2006). El clima de relaciones interpersonales en el aula un caso de estudio. *Paradigma*, 27, 193-219.
- Monereo, C. (1990). Las estrategias de aprendizaje en la educación formal: Enseñar a pensar y sobre el pensar. *Infancia y Aprendizaje*, 50, 3-26.
- Monereo, C. (2001). La enseñanza estratégica: enseñar para la autonomía. En C. Monereo (coord.), *Ser estratégico y autónomo aprendiendo: unidades didácticas de enseñanza estratégica* (pp. 11-27). Barcelona: Graó.
- Monereo, C. (2003). La evaluación del conocimiento estratégico a través de tareas auténticas. *Revista Pensamiento Educativo*, 32, 71-89.
- Monereo, C. (2014). Identidad del aprendiz y atención a la diversidad en el aula. *IV Congreso internacional de la educación*. Congreso celebrado en Oaxaca, México.
- Monereo, C. y Badia, A. (2011). Los heterónimos del docente. Identidad, selfs y enseñanza. En C. Monereo, y J. I. Pozo, *La identidad en psicología de la educación. Necesidad, utilidad y límites* (pp. 57-76). Madrid: Nercea.
- Monereo, C. y Badia, A. (2013). Aprendizaje estratégico y tecnologías de la información y la comunicación: una revisión crítica. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 14, (2) 15-41.
- Monereo, C. y Castelló, M. (1997). *Estrategias de aprendizaje. Cómo incorporarlas a la práctica educativa*. Barcelona: Edebé.
- Monereo, C. y Pozo J. I. (2007). Competencias para convivir en el siglo XXI, *Cuadernos de Pedagogía*, 370, 11-18.
- Monereo, C. y Pozo, J. I. (2012). La identidad en psicología de la Educación. En C. Monereo y J. I. Pozo, *La identidad en psicología de la educación: necesidad, utilidad y límites* (pp. 11-26). Madrid: Nercea.
- Monereo, C., Badia, A., Bilbao, G., Cerrato, M. y Weise, C. (2009). Ser un docente estratégico: cuando cambiar la estrategia no basta. *Cultura y Educación*, 21 (3), 237-256.

- Monereo, C., Panadero, E. y Scartezini, R. (2013). SharEvents. La utilización de informes compartidos sobre incidentes críticos como medio para la formación docente. *Cadernos de Educação*, 42, 45-67.
- Monereo, C., Weise, C. y Álvarez, I. M. (2013). Cambiar la identidad docente en la Universidad. Formación basada en incidentes dramatizados. *Infancia y aprendizaje*, (36), 323-340.
- Mongelos, A. y Cenoz, J. (2008). *Indicencia de un enfoque basado en la autonomía de aprendizaje en la adquisición del inglés* (Tesis doctoral). Universidad del País Vasco, Donostia.
- Moreno, R. (2010). *Estilos de apego en el profesorado y percepción de sus relaciones con el alumnado* (tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- Moreno, R., y Martínez, R. (2007). Aprendizaje autónomo. Desarrollo de una definición. *Acta Comportamental*, 15(1), 51-62.
- Muñoz, E. y Gómez, J. (2005). Enfoques de aprendizaje y rendimiento académicos de los estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 23(2), 417-432.
- Myers, I.B. y McCaulley, M.H. (1988). *Manual: a guide to the development and use of the Myers-Briggs Type Indicator*. Palo Alto (EEUU): Consulting Psychologists Press.
- Naciones Unidas (2006). Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. Nueva York: ONU.
- Nail, O., Gajardo, J. y Muñoz, M. (2012). La técnica de análisis de incidentes críticos: una herramienta para la reflexión sobre prácticas docentes en convivencia escolar. *Psicoperspectivas*, 11 (2), 56-76.
- Naime, Z., Straj, S., Ahmed Abuzaid, R. y Shagoli, R. (2010). Hypothesized Learners' Technology Preferences based on Learning Style Dimensions. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 9 (4).
- Núñez, J. (2009). *Motivación, aprendizaje y rendimiento académico*. Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga.
- Núñez, M. C., Biencinto, C., Carpintero, E., y García, M. (2014). Enfoques de atención a la diversidad, estrategias de aprendizaje y motivación en educación secundaria. *Perfiles educativos*, 36 (145), 65-80.
- O'Brien, L. (1989). *Learning Styles: Make the Student Aware*. Recuperado de <http://bul.sagepub.com/content/73/519/85>.
- OCDE. (2007). *No More Failures: Ten Steps to Equity in Education*. París: OCDE.
- Pallapu, P. (2007). Effects of visual and verbal learning styles on learning. *Institute for Learning Style Journal*, 1, 34-39.
- Panadero, E. y Monereo, C. (2014). Using shared reports to explore the nature and resolutions of critical incidents between teachers and

- higher educational students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 12 (1), 241-262.
- Paredes, P. (2008). *Una propuesta de incorporación de los estilos de aprendizaje a los modelos de usuario en sistemas de enseñanza adaptativos* (Tesis Doctoral). Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.
- Pashler, H., McDaniel, M., Rohrer, D. y Bjork, R. (2009). Learning Styles: Concepts and Evidence. *Psychological Science in the Public Interest*, 9(3), 105-119.
- Pianta, R. C. y Stuhlman, M. (2004). Teacher-child relationships and children's success in the first years of school. *School Psychology Review*, 33, 444-458.
- Pintor, M. y González, P. (2005). La motivación en secundaria: Un estudio empírico. *Revista Complutense de Educación*, 16 (1), 339-352.
- Pozo, J.I., Scheuer, N., Pérez, M., Mateos, M., Martín, E. y de la Cruz, M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Grao.
- Preckel, F., Niepel, C., Schneider, M., y Brunner, M. (2013). Self-concept in adolescence: a longitudinal study on reciprocal effects of self-perceptions in academic and social domains. *Journal of Adolescence*, 36 (6), 1165-1175.
- Pujolàs, P. (2008). *Introducció a l'aprenentatge cooperatiu* [en línea]. Recuperado de http://www.mrpmenorca.cat/index2.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=75&
- Pujolàs, P. (2012). Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo. *Educatio Siglo XXI*, 30 (1), 89-112.
- Pujolàs, P. y Lago, J.R. (2006). Un nom per a cada cosa i cada cosa pel seu nom. En P. Pujolàs (ed.) y J.R. Lago (coord.), *Cap a una escola inclusiva. Crònica d'unes experiències* (pp. 7-16). Vic: Eumo.
- Rabadán, J. A., Hernández, E. y Parra, J. (2017). Implementación y valoración de medidas educativas ordinarias adoptadas con el alumnado diagnosticado con trastorno por déficit de atención e hiperactividad en la comunidad autónoma de la Región de Murcia. *Educación XXI*, 20 (1), 363-382.
- Raggatt, P. (2013). The dialogical self as a time-space matrix: Personal chronotopes and ambiguous signifiers. *New Ideas in Psychology*, 1-8.
- Ramos, E., Rodríguez, A., Ros, I. y Antonio, I. (2017). Implicación escolar y autoconcepto multidimensional en una muestra de estudiantes españoles de secundaria. *Revista Complutense de Educación*, 28 (4), 1103-1118.

- Reeve, J. (2002). Self-determination theory applied to educational settings. En E. Deci y R. Ryan (eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 183-203). Nueva York: University of Rochester Press.
- Revuelta, L., Rodríguez, A., Ruiz, U. y Ramos, E. (2015). Autoconcepto multidimensional: medida y relaciones con el rendimiento académico. *Revista Internacional de Evaluación y Medición de la Calidad Educativa*, 2 (1), 13-24.
- Riding, R. y Rayner, S. (1998). *Cognitive styles and learning strategies: understanding style differences in learning behaviour*. London: David Fulton Publishers Ltd.
- Riso, A., Peralbo, M. y Barca, A. (2010). Cambios en las variables predictoras del rendimiento escolar en Enseñanza Secundaria. *Psicothema*, 22 (4), 790-796.
- Roa, A. (2013). La educación emocional, el autoconcepto, la autoestima y su importancia en la infancia. *Edetania: estudios y propuestas socioeducativas*, 44, 241-257
- Rodrigo, M. J. (1997). Del escenario sociocultural al constructivismo episódico: un viaje al conocimiento escolar de la mano de las teorías implícitas. En M. J. Rodrigo y J. Arnay, *La construcción del conocimiento escolar* (pp. 177-191). Barcelona: Paidós.
- Rodríguez, A., Álvarez, E. y García, R. (2014). La atención a la diversidad en la universidad: el valor de las actitudes. *REOP*, 25 (1), 44-61.
- Rodríguez, F. (2014). La co-enseñanza, una estrategia para el mejoramiento educativo y la inclusión. *REICE. Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 8 (2), 219-233.
- Rodríguez, S., Piñeiro, I., Regueiro, B. Gayo, E. y Valle, A. (2014). Metas académicas, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en educación secundaria. *Magister*, 26, 1-9.
- Rodríguez, J. M. y Fernández, M. J. (2015). Diseño y validación de un instrumento de medida del clima en centros de educación secundaria. *Educación XXI*, 18 (1), 71-98.
- Rodríguez, A., Droguett, L., y Revuelta, L. (2012). School and personal adjustment in adolescence: Academic self-concept and perceived social support. *Revista de Psicodidáctica*, 17 (2), 397-414.
- Rodríguez, A., Ramos-Díaz, E., Ros, I., y Zuazagoitia, A. (2018). Implicación escolar de estudiantes de secundaria: la influencia de la resiliencia, el autoconcepto y el apoyo social percibido. *Educación XXI*, 21(1), 87-108.
- Rosário, P., Lourenço, A., Paiva, O., Rodrigues, A., Valle, A. y Tuero-Herrero, E. (2012). Predicción del rendimiento en matemáticas: Efecto de variables personales, socioeducativas y del contexto escolar. *Psicothema*, 24 (2), 289-295.

- Rose, D. H. y Meyer, A. (2002). *Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Learning*. Alexandria, VA: ASCD.
- Rosenfeld, M. y Rosenfeld, S. (2004). Developing teacher sensitivities to individual learning differences. *Educational Psychology*, 24, 465-486.
- Rosenthal, R. y Jacobson, L. (1968). Pygmalion in the classroom. *The urban review*, 3 (1), 16-20.
- Ruiz, R., Solé, Ll., Echeita, G., Sala, I. y Datsira, M. (2012). El principio del Universal Design. Concepto y desarrollos en la enseñanza superior. *Revista de Educación*, 359, 413-440.
- Ryan, R. y Deci, E. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *The American Psychologist*, 55 (1), 68-78.
- Ryan, R., y Deci, E. (2002). An overview of self-determination theory: an organismic dialectic perspective. En E. Deci, y R. Ryan (eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 3-33). Rochester: The University of Rochester Press.
- Sánchez, L. (2014). *Competencias docentes, atención a la diversidad e implicaciones en la formación. La voz del profesorado de Castellón* [en línea]. Recuperado de https://quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_77/nr_839/a_11371/11371.pdf
- Sánchez, I. y Casal, S. (2016). El desarrollo de la autonomía mediante las técnicas de aprendizaje cooperativo en el aula de L2. *Porta Linguam: Revista Internacional de Didáctica de las Lenguas Extranjeras*, 25, 179-190.
- Sánchez, S. y Díez, E. (2013). La educación inclusiva desde el currículum: el diseño universal para el aprendizaje. *Educación inclusiva, equidad y derecho a la diferencia*, 107-119.
- Sandoval, M., Lopez, M.L., Miquel, E., Durán, D., Giné, C. y Echeita, G. (2002). Index for inclusion. Una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. *Contextos educativos*, 5, 227-238.
- Scartezini, R. y Monereo, C. (2016). The development of university teachers' professional identity: a dialogical study. *Research Papers in Education*, 33 (1), 42-58.
- Schunk, D. (1991). *Learning theories: An educational perspective*. Nueva York: McMillan.
- Shavelson, R., Hubner, J., y Stanton, J. (1976). Self concept: validation of construct interpretation. *Review of Educational Research*, 46(3), 407-441.
- Shaw, K; Holbrook, A. y Bourke, S. (2013). Student experience of final-year undergraduate research projects: an exploration of 'research preparedness'. *Studies in Higher Education*, 38 (5); 711-727.

- Shrauger, J. y Schoeneman, T. (1979). Symbolic interactionist view of self-concept: Through the looking glass darkly. *Psychological Bulletin*, 86, 549-573.
- Sillars, A., Koerner, A., y Fitzpatrick, M. (2005). Communication and understanding in parent-adolescent relationships. *Human Communication*, 31, (1), 102-128.
- Silseth, K. y Arnseth, H.C. (2011). Learning and identity constructions across sites: a dialogical approach to analysing the construction of learning selves. *Culture y Psychology*, 17 (1), 65-80.
- Silvernail, D. (1981). *Developing positive student self-concept*. Washington: National Education.
- Slavin, R. (1999). *Aprendizaje Cooperativo: Teoría, Investigación y Práctica*. Buenos Aires: Aique.
- Smith, P. y Rust, C. (2011). The potential of research-based learning for the creation of truly inclusive academic communities of practice, *Innovations in Education and Teaching International*, 48 (2), 115-125.
- Solanas, A., Salafranca, L., Fauquet, J. y Núñez, M. I. (2005). *Estadística descriptiva en Ciencias del Comportamiento*. Madrid: Thompson.
- Solé, S. (2011). *Estils d'aprenentatge i rendiment acadèmic. Un estudi sobre alumnat de la diplomatura de mestres de la universitat de Vic* (Trabajo de investigación para el Diploma de Estudios Avanzados). Universitat de Vic, Vic.
- Spilt, J., Koomen, H. y Thijs, J. (2011). Teacher Wellbeing: The Importance of Teacher-Student Relationships. *Educational Psychology Review*, 23, (4). 457-477.
- Stahl, S. A. (2002). Different strokes for different folks? En L. Abbeduto (ed.), *Taking sides: Clashing on controversial issues in educational psychology* (pp. 98-107). Guilford, CT: McGraw-Hill/Duskin.
- Stemplewska-Zakowicz, K., Walecka, J. y Gabinska, A. (2006). As many selves as interpersonal relations (or maybe even more). *International Journal for Dialogical Science*, 1, 71-94.
- Stobart, G. (2010). *Tiempos de pruebas: Los usos y abusos de la evaluación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Strogilos, V. y Stefanidis, A. (2015). Contextual antecedents of co-teaching efficacy: Their influence on students with disabilities' learning progress, social participation and behaviour improvement. *Teaching and Teacher Education*, 47, 218-229.
- Teixidó, J. y Capell, D. (2002). Formación del profesorado orientada al desarrollo de competencias de gestión del aula de ESO; el afrontamiento de situaciones críticas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5, 110-134.

- Temple, A. (2012). *A model of student engagement and academic achievement: the role of teacher-student relationships and teacher expectations* (tesis doctoral). Wayne State University, Detroit.
- Toland, J. y Carrigan, D. (2011). Educational psychology and resilience: New concept, new opportunities. *School Psychology International*, 32 (1), 95-106.
- Torrano, F., y González, M. (2004). El aprendizaje autorregulado: Presente y futuro de la investigación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2 (1), 1-34.
- Torres-Narváez, M, Tolosa, I., Urrea, M., y Monsalve, A. (2009). Hábitos de estudio vs. fracaso académico. *Revista Educación*, 33 (2), 15-24.
- Tripp, D. (1993). *Critical Incidents in Teaching: Developing Professional Judgement*. Londres: Routledge.
- UNESCO (2015). *Replantear la educación ¿hacia un bien común mundial?*. París: UNESCO
- UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales*. Informe Final. Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad. Madrid: UNESCO/Ministerio de Educación y Ciencia.
- UNESCO. (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. París: UNESCO
- Valdivia, J. (2011). El conocimiento de los estilos de aprendizaje como medida de atención a la diversidad y sus implicaciones educativas en educación infantil. *Revista digital enfoques educativos*, 75, 85-94.
- Valentine, J. C., DuBois, D. L., y Cooper, H. (2004). The relation between self-beliefs and academic achievement: a meta-analytic review. *Educational Psychologist*, 39(2), 111-133.
- Valle, A., Cabanach, R., Rodríguez, S., Núñez, J., y González-Pienda, J. (2006). *Algunas claves para comprender la motivación académica*. Consejo General de la Psicología de España. Recuperado de http://www.infocop.es/view_article.asp?id=819
- Valle, A., Rodríguez, S., Núñez, J., Cabanach, R., González-Pineda, J., y Rosario, P. (2010). Motivación y aprendizaje autorregulado. *Interamerican Journal of Psychology*, 44 (1), 86-97.
- Van Esch, K. y St. John, O. (eds.) (2003). *A framework for freedom: Learner autonomy in foreign language teacher education*. Berna (Suiza): Peter Lang.
- Vanistendael, S. y Lecompte, J. (2002). *La felicidad es posible: Despertar en niños maltratados la confianza en sí mismos: construir la resiliencia*. Barcelona: Gedisa.

- Veiga, F. H., García, F., Reeve, J., Wentzel, K. Y García, O. (2015). Cuando se pierde la motivación escolar de los adolescentes con mejor autoconcepto, *Revista de Psicodidáctica* 20 (2), 305–320.
- Vermunt, J.D. (2005). Relations between student learning patterns and personal and contextual factors and academic performance. *Higher Education*, 21, 294-302.
- Vermunt, J.D. y Verloop, N. (2000). Dissonance in students' regulation of learning processes. *European Journal of Education*, 15(1), 75-87.
- Vicéns, J. y Medina, E. (2005). *Análisis de datos cualitativos* (en línea). Recuperado de https://www.uam.es/personal_pdi/economicas/eva/pdf/tab_conting.pdf
- Vloet, K., y Van Swet, J. (2010). 'I can only learn in dialogue!': exploring professional identities in teacher education. *Professional Development in Education*, 36 (1), 149-168.
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. Nueva York: Springer-Verlag.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wintergerst, A. C., DeCapua, A. y Itzen, R. C. (2001). The construct validity of one learning styles instrument. *System*, 29(3), 385-403.
- Witkin, H.A. y Goodenough, D.R (1981). *Cognitive styles: essence and origins*. Nueva York: International Universities Press.
- Woolfolk, A. (2010). *Psicología educativa*. México: Pearson educación.

Índice de figuras y tablas

Figuras

Figura 1: La aproximación socio-cultural a la Identidad de Aprendiz.....	18
Figura 2: La aproximación socio-cognitiva a la identidad docente.....	22
Figura 3: Ejemplo de PPR de identidad de alumno.....	43
Figura 4: Igualdad.....	51
Figura 5: Equidad.....	51
Figura 6: Eliminación de barreras para la inclusión.....	52
Figura 7: Modelo RTI de medidas y apoyos para atender la diversidad. (Extraído de Departament d'Ensenyament, 2015 p.19).....	55
Figura 8. Resumen de las pautas del DUA (CAST, 2011). Traducción de EducaDUA. Disponible en http://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_esquema_resumen.pdf ..	66
Figura 9: Relaciones entre las características de diversidad educativa y su influencia en el aprendizaje.....	91
Figura 10: Gráficos de frecuencias (%) de las características ordinales..	122
Figura 11: Gráficos de frecuencias (%) de las características nominales.	124
Figura 12: Intersubjetividad profesorado-alumnado. Atribución causal..	142
Figura 13: Intersubjetividad profesorado-alumnado. Motivación académica.	143
Figura 14: Intersubjetividad profesorado-alumnado. Preferencia perceptiva.	144
Figura 15: Intersubjetividad profesorado-alumnado. Preferencia expresiva.	145
Figura 16: Intersubjetividad profesorado-alumnado. Resiliencia.....	146
Figura 17: Intersubjetividad profesorado-alumnado. Autoeficacia.....	147
Figura 18: Intersubjetividad profesorado-alumnado. Autoestima.....	148
Figura 19: Intersubjetividad profesorado-alumnado. Autonomía.....	149
Figura 20: Intersubjetividad profesorado-alumnado. Estrategias metacognitivas.....	150
Figura 21: Intersubjetividad profesorado-alumnado. Hábitos.....	151

Figura 22: Intersubjetividad profesorado-alumnado. Persistencia.....	152
Figura 23: Intersubjetividad profesorado-alumnado. Rendimiento percibido.	153
Figura 24: <i>Comparativa entre las perspectivas de profesorado y alumnado (medias). Características ordinales.....</i>	154
Figura 25: Gráficos de asociación entre la intersubjetividad y los factores relativos a los grupos.....	159
Figura 26: Procesos del PAU.....	167

Tablas

Tabla 1: Identidad: Premisas teóricas.....	27
Tabla 2: Familias en la conceptualización de estilos de aprendizaje (Traducido y adaptado de Coffield y otros, 2004 p.9).....	38
Tabla 3: Estructura del Index for inclusión. (Sandoval y otros, 2002).....	59
Tabla 4. Principios del diseño para la instrucción universal. Adaptado de Sánchez y Díez, 2013).....	64
Tabla 5. Principios del diseño universal en el ámbito educativo. A partir de CAST (2011).....	65
Tabla 6: Estudios empíricos relativos a las características de diversidad educativa.....	93
Tabla 7: Estructura del LIQ.....	110
Tabla 8: Asociación entre variables ordinales (gamma).....	120
Tabla 9: Asociación entre variables nominales y mixtas (V de Cramer)...	120
Tabla 10: Asociación entre factores y características (V de Cramer y Gamma*).	126
Tabla 11: Participantes: recuento de materias y cursos.	135
Tabla 12: Participantes: Detalle de cada grupo.....	136
Tabla 13. Interpretación de la Kappa de Cohen (Landis y Kock, 1977)....	140
Tabla 14: Grado de acuerdo (κ) entre profesorado y alumnado.....	155
Tabla 15: Intersubjetividad por grupos (análisis de concordancia).....	157
Tabla 16: Procesos, objetivos y acciones del Programa para el Aprendizaje Inclusivo (PAU).....	180



Anexos

Índice de anexos

- Cuestionarios LIQ
- Resultados relativos al capítulo 5
 - Frecuencias
 - Análisis de la relación entre las características y factores externos
- Resultados relativos al capítulo 6
 - Resultados del análisis de la intersubjetividad
 - Resultados del análisis por grupos

Por su extensión, en los siguientes anexos únicamente se incluye una síntesis de los principales resultados. Para acceder a los anexos completos con la totalidad de los resultados, se puede utilizar el siguiente enlace:

www.andymorodo.wix.com/tesis

Anexo 1: Cuestionario LIQ

El cuestionario LIQ puede consultarse en
<http://sintedirecursos.wix.com/cuestionarioliq>

Cuestionario LIQ-D

El instrumento que utilizaron los docentes para valorar la meta-perspectiva del alumnado fue una tabla como la siguiente, en formato Excel.

LIQ_D	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	...
Autoeficacia															
Rendimiento percibido															
Rol interactivo															
Estrategias metacognitivas															
Autonomía															
Persistencia															
Hábitos															
Preferencia Perceptiva															
Preferencia Expresiva															
Preferencia de agrupación															
Motivación académica															
Autoestima															
Resiliencia															
Atribución causal															

Anexo 2: Resultados relativos al capítulo 5

Frecuencias

	Autoestima	Rendimiento	Autoeficacia	Autonomía	Persistencia	Hábitos	Estrategias
N Válidos	2973	3003	3003	3003	3003	3003	3002
N Perdidos	30	0	0	0	0	0	1
Media	2,84	2,86	3,30	2,85	2,78	2,85	2,67
Moda	3	3	3	3	3	3	3
Desv. típ.	,676	,677	,710	,869	,812	,932	,790
Asimetría	-,172	-,400	-,770	-,266	-,235	-,394	-,081
Error típ. de asimetría	,045	,045	,045	,045	,045	,045	,045
Curtosis	-,071	,398	,307	-,707	-,457	-,735	-,465
Error típ. de curtosis	,090	,089	,089	,089	,089	,089	,089

Género	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
chico	1490	49,6	49,6	49,6
chica	1513	50,4	50,4	100,0
Total	3003	100,0	100,0	

Materia	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Ciencias Naturales	57	1,9	1,9	1,9
Ciencias Sociales	1874	62,4	62,4	64,3
Cultura Clásica	13	,4	,4	64,7
Emprendimiento	19	,6	,6	65,4
Francés	28	,9	,9	66,3
Informática	21	,7	,7	67,0
Inglés	527	17,5	17,5	84,5
Lengua	56	1,9	1,9	86,4
Matemáticas	258	8,6	8,6	95,0
Otras	14	,5	,5	95,5
Tecnología	57	1,9	1,9	97,4
Tutoría	79	2,6	2,6	100,0
Total	3003	100,0	100,0	

Curso	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1	729	24,3	24,3	24,3
2	912	30,4	30,4	54,6
3	593	19,7	19,7	74,4
4	769	25,6	25,6	100,0
Total	3003	100,0	100,0	

Centro	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1	15	,5	,5	,5
10	20	,7	,7	1,2
11	62	2,1	2,1	3,2
12	52	1,7	1,7	5,0
13	38	1,3	1,3	6,2
14	41	1,4	1,4	7,6
15	169	5,6	5,6	13,2
16	24	,8	,8	14,0
17	87	2,9	2,9	16,9
18	23	,8	,8	17,7
19	42	1,4	1,4	19,1
2	22	,7	,7	19,8
20	24	,8	,8	20,6
21	92	3,1	3,1	23,7
22	16	,5	,5	24,2
23	26	,9	,9	25,1
24	15	,5	,5	25,6
25	22	,7	,7	26,3
26	55	1,8	1,8	28,1
27	49	1,6	1,6	29,8
28	32	1,1	1,1	30,8
29	51	1,7	1,7	32,5
3	13	,4	,4	33,0
30	24	,8	,8	33,8
31	172	5,7	5,7	39,5
32	31	1,0	1,0	40,5
33	63	2,1	2,1	42,6
34	31	1,0	1,0	43,7
35	47	1,6	1,6	45,2
36	80	2,7	2,7	47,9
37	32	1,1	1,1	49,0
38	84	2,8	2,8	51,7
39	18	,6	,6	52,3
4	19	,6	,6	53,0
40	19	,6	,6	53,6
41	15	,5	,5	54,1
42	71	2,4	2,4	56,5

43	43	1,4	1,4	57,9
44	20	,7	,7	58,6
45	26	,9	,9	59,4
46	47	1,6	1,6	61,0
47	47	1,6	1,6	62,6
48	14	,5	,5	63,0
49	28	,9	,9	64,0
5	211	7,0	7,0	71,0
50	49	1,6	1,6	72,6
51	62	2,1	2,1	74,7
52	15	,5	,5	75,2
53	18	,6	,6	75,8
54	106	3,5	3,5	79,3
55	84	2,8	2,8	82,1
56	54	1,8	1,8	83,9
57	31	1,0	1,0	84,9
58	30	1,0	1,0	85,9
59	27	,9	,9	86,8
6	86	2,9	2,9	89,7
60	46	1,5	1,5	91,2
61	23	,8	,8	92,0
62	38	1,3	1,3	93,3
7	74	2,5	2,5	95,7
8	75	2,5	2,5	98,2
9	53	1,8	1,8	100,0
Total	3003	100,0	100,0	

Autoestima		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	1	58	1,9	2,0	2,0
	2	785	26,1	26,4	28,4
Válidos	3	1712	57,0	57,6	85,9
	4	418	13,9	14,1	100,0
	Total	2973	99,0	100,0	
Perdidos	Sistema	30	1,0		
Total		3003	100,0		

Rendimiento	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1	89	3,0	3,0	3,0
2	655	21,8	21,8	24,8
Válidos 3	1838	61,2	61,2	86,0
4	421	14,0	14,0	100,0
Total	3003	100,0	100,0	

Autoeficacia	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1	49	1,6	1,6	1,6
2	298	9,9	9,9	11,6
Válidos 3	1372	45,7	45,7	57,2
4	1284	42,8	42,8	100,0
Total	3003	100,0	100,0	

Autonomía	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1	185	6,2	6,2	6,2
2	841	28,0	28,0	34,2
Válidos 3	1221	40,7	40,7	74,8
4	756	25,2	25,2	100,0
Total	3003	100,0	100,0	

Persistencia	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1	175	5,8	5,8	5,8
2	864	28,8	28,8	34,6
Válidos 3	1404	46,8	46,8	81,4
4	560	18,6	18,6	100,0
Total	3003	100,0	100,0	

Hábitos	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1	281	9,4	9,4	9,4
2	718	23,9	23,9	33,3
Válidos 3	1172	39,0	39,0	72,3
4	832	27,7	27,7	100,0
Total	3003	100,0	100,0	

Estrategias	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1	179	6,0	6,0	6,0
2	1046	34,8	34,8	40,8
Válidos 3	1349	44,9	44,9	85,7
4	428	14,3	14,3	100,0
Total	3002	100,0	100,0	
Perdidos Sistema	1	,0		
Total	3003	100,0		

Perceptiva	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Auditiva	690	23,0	23,0	23,0
Válidos Física	598	19,9	19,9	42,9
Visual	1715	57,1	57,1	100,0
Total	3003	100,0	100,0	

Expresiva	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Escrita	810	27,0	27,0	27,0
Oral	817	27,2	27,2	54,2
Válidos Práctica	494	16,5	16,5	70,6
Test	882	29,4	29,4	100,0
Total	3003	100,0	100,0	

Agrupación	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos En gran grupo	141	4,7	4,7	4,7
En parejas	1303	43,4	43,4	48,1
En pequeño grupo	874	29,1	29,1	77,2
Individual	685	22,8	22,8	100,0
Total	3003	100,0	100,0	

Rol	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Cooperativo	1075	35,8	35,8	35,8
Dominante	285	9,5	9,5	45,3
Individualista	272	9,1	9,1	54,3
Participativo pasivo	1371	45,7	45,7	100,0
Total	3003	100,0	100,0	

Motivación	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Desmotivació	477	15,9	15,9	15,9
Extrínseca	905	30,1	30,1	46,0
Intrínseca	1621	54,0	54,0	100,0
Total	3003	100,0	100,0	

Resiliencia	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Alta	1828	60,9	60,9	60,9
Baja	1175	39,1	39,1	100,0
Total	3003	100,0	100,0	

Atribución	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Externa	397	13,2	13,2	13,2
Interna	2606	86,8	86,8	100,0
Total	3003	100,0	100,0	

Análisis de la relación entre las características y factores externos

En función del género

Característica	Estadístico	Valor	Significación
Pr. perceptiva	Chi-cuadrado de Pearson	1,241	,538
	V de Cramer	,020	,538
Pr. expresiva	Chi-cuadrado de Pearson	52,482	,000
	V de Cramer	,132	,000
Agrupación	Chi-cuadrado de Pearson	20,959	,000
	V de Cramer	,084	,000
Rol	Chi-cuadrado de Pearson	37,584	,000
	V de Cramer	,112	,000
Motivación	Chi-cuadrado de Pearson	22,198	,000
	V de Cramer	,086	,000
Resiliencia	Chi-cuadrado de Pearson	,006	,940
	V de Cramer	,001	,940
Atribución	Chi-cuadrado de Pearson	747	,387
	V de Cramer	,016	,387
Autoestima	Chi-cuadrado de Pearson	12,222	,007
	V de Cramer	,064	,007
Rendimiento	Chi-cuadrado de Pearson	4,648	,199
	V de Cramer	,039	,199
Autoeficacia	Chi-cuadrado de Pearson	6,932	,074
	V de Cramer	,048	,074
Autonomía	Chi-cuadrado de Pearson	2,848	,416
	V de Cramer	,031	,416
Persistencia	Chi-cuadrado de Pearson	64,416	,000
	V de Cramer	,146	,000
Hábitos	Chi-cuadrado de Pearson	150,937	,000
	V de Cramer	,224	,000
Estrategias	Chi-cuadrado de Pearson	3,151	,369
	V de Cramer	,032	,369

		Perceptiva			Total
		Auditiva	Física	Visual	
Género	chico	335	289	866	1490
	chica	355	309	849	1513
Total		690	598	1715	3003

		Expresiva				Total
		Escrita	Oral	Práctica	Test	
Género	chico	361	493	233	403	1490
	chica	449	324	261	479	1513
Total		810	817	494	882	3003

		Agrupación				Total
		En gran grupo	En parejas	En pequeño grupo	Individual	
Género	chico	88	598	465	339	1490
	chica	53	705	409	346	1513
Total		141	1303	874	685	3003

		Rol				Total
		Cooperativo	Dominante	Individualista	Participativo pasivo	
Género	chico	497	185	152	656	1490
	chica	578	100	120	715	1513
Total		1075	285	272	1371	3003

		Motivación			Total
		Desmotivación	Extrínseca	Intrínseca	
Género	chico	266	483	741	1490
	chica	211	422	880	1513
Total		477	905	1621	3003

		Resiliencia		Total
		Alta	Baja	
Género	chico	906	584	1490
	chica	922	591	1513
Total		1828	1175	3003

		Atribución		Total
		Externa	Interna	
Género	chico	205	1285	1490
	chica	192	1321	1513
Total		397	2606	3003

		Autoestima				Total
		1	2	3	4	
Género	chico	37	371	835	231	1474
	chica	21	414	877	187	1499
Total		58	785	1712	418	2973

		Rendimiento				Total
		1	2	3	4	
Género	chico	53	325	914	198	1490
	chica	36	330	924	223	1513
Total		89	655	1838	421	3003

		Autoeficacia				Total
		1	2	3	4	
Género	chico	24	161	701	604	1490
	chica	25	137	671	680	1513
Total		49	298	1372	1284	3003

		Autonomía				Total
		1	2	3	4	
Género	chico	88	430	614	358	1490
	chica	97	411	607	398	1513
Total		185	841	1221	756	3003

		Persistencia				Total
		1	2	3	4	
Género	chico	110	504	651	225	1490
	chica	65	360	753	335	1513
Total		175	864	1404	560	3003

		Hábitos				Total
		1	2	3	4	
Género	chico	191	452	543	304	1490
	chica	90	266	629	528	1513
Total		281	718	1172	832	3003

		Estrategias				Total
		1	2	3	4	
Género	chico	96	516	654	224	1490
	chica	83	530	695	204	1512
Total		179	1046	1349	428	3002

En función del curso

Característica	Estadístico	Valor	Significación
Pr. perceptiva	Chi-cuadrado de Pearson	45,343	,000
	V de Cramer	,087	,000
Pr. expresiva	Chi-cuadrado de Pearson	104,925	,000
	V de Cramer	,092	,000
Agrupación	Chi-cuadrado de Pearson	75,490	,000
	V de Cramer	,092	,000
Rol	Chi-cuadrado de Pearson	19,714	,020
	V de Cramer	,047	,020
Motivación	Chi-cuadrado de Pearson	41,295	,000
	V de Cramer	,083	,000
Resiliencia	Chi-cuadrado de Pearson	14,052	,003
	V de Cramer	,068	,003
Atribución	Chi-cuadrado de Pearson	17,086	,001
	V de Cramer	,075	,001
Autoestima	Chi-cuadrado de Pearson	37,321	,000
	Gamma	-,032	,173
Rendimiento	Chi-cuadrado de Pearson	38,894	,000
	Gamma	,059	,012
Autoeficacia	Chi-cuadrado de Pearson	31,514	,000
	Gamma	,029	,217
Autonomía	Chi-cuadrado de Pearson	32,387	,000
	Gamma	,064	,002
Persistencia	Chi-cuadrado de Pearson	31,583	,000
	Gamma	-,059	,008
Hábitos	Chi-cuadrado de Pearson	34,718	,000
	Gamma	-,077	,000
Estrategias	Chi-cuadrado de Pearson	56,871	,000
	Gamma	-,105	,000

	Perceptiva			Total
	Auditiva	Física	Visual	
Curso 1	160	171	398	729
Curso 2	171	195	546	912
Curso 3	125	117	351	593
Curso 4	234	115	420	769
Total	690	598	1715	3003

	Expresiva				Total
	Escrita	Oral	Práctica	Test	
Curso 1	153	274	110	192	729
Curso 2	212	240	138	322	912
Curso 3	167	134	122	170	593
Curso 4	278	169	124	198	769
Total	810	817	494	882	3003

	Agrupación				Total
	En gran grupo	En parejas	En pequeño grupo	Individual	
Curso 1	59	309	237	124	729
Curso 2	37	414	280	181	912
Curso 3	20	229	184	160	593
Curso 4	25	351	173	220	769
Total	141	1303	874	685	3003

	Rol				Total
	Cooperativo	Dominante	Individualista	Participativo pasivo	
Curso 1	287	54	57	331	729
Curso 2	310	84	75	443	912
Curso 3	202	71	67	253	593
Curso 4	276	76	73	344	769
Total	1075	285	272	1371	3003

	Motivación			Total
	Desmotivación	Extrínseca	Intrínseca	
Curso 1	117	221	391	729
Curso 2	146	261	505	912
Curso 3	129	198	266	593
Curso 4	85	225	459	769
Total	477	905	1621	3003

	Resiliencia		Total
	Alta	Baja	
Curso 1	484	245	729
Curso 2	554	358	912
Curso 3	343	250	593
Curso 4	447	322	769
Total	1828	1175	3003

	Atribución		Total
	Externa	Interna	
Curso 1	72	657	729
Curso 2	140	772	912
Curso 3	96	497	593
Curso 4	89	680	769
Total	397	2606	3003

	Atribución		Total
	Externa	Interna	
Curso 1	72	657	729
Curso 2	140	772	912
Curso 3	96	497	593
Curso 4	89	680	769
Total	397	2606	3003

	Autoeficacia				Total
	1	2	3	4	
Curso 1	14	81	315	319	729
Curso 2	18	91	445	358	912
Curso 3	14	64	232	283	593
Curso 4	3	62	380	324	769
Total	49	298	1372	1284	3003

	Autoestima				Total
	1	2	3	4	
Curso 1	13	159	433	112	717
Curso 2	21	261	519	99	900
Curso 3	16	149	312	113	590
Curso 4	8	216	448	94	766
Total	58	785	1712	418	2973

	Rendimiento				Total
	1	2	3	4	
Curso 1	23	151	469	86	729
Curso 2	29	231	544	108	912
Curso 3	21	120	331	121	593
Curso 4	16	153	494	106	769
Total	89	655	1838	421	3003

	Autonomía				Total
	1	2	3	4	
Curso 1	40	206	321	162	729
Curso 2	81	268	348	215	912
Curso 3	35	163	226	169	593
Curso 4	29	204	326	210	769
Total	185	841	1221	756	3003

	Persistencia				Total
	1	2	3	4	
1	25	183	362	159	729
2	63	288	419	142	912
3	38	158	269	128	593
4	49	235	354	131	769
Total	175	864	1404	560	3003

	Hábitos				Total
	1	2	3	4	
1	44	157	282	246	729
2	100	227	354	231	912
3	69	130	227	167	593
4	68	204	309	188	769
Total	281	718	1172	832	3003

	Estrategias				Total
	1	2	3	4	
1	28	200	359	142	729
2	61	355	384	111	911
3	49	193	267	84	593
4	41	298	339	91	769
Total	179	1046	1349	428	3002

En función de la materia

Característica	Estadístico	Valor	Significación
Pr. perceptiva	Chi-cuadrado de Pearson	60,328	,000
	V de Cramer	,100	,000
Pr. expresiva	Chi-cuadrado de Pearson	126,761	,000
	V de Cramer	,119	,000
Agrupación	Chi-cuadrado de Pearson	75,795	,000
	V de Cramer	0,92	,000
Rol	Chi-cuadrado de Pearson	72,540	,000
	V de Cramer	,090	,000
Motivación	Chi-cuadrado de Pearson	62,422	,000
	V de Cramer	,102	,000
Resiliencia	Chi-cuadrado de Pearson	21,273	,031
	V de Cramer	,084	,031
Atribución	Chi-cuadrado de Pearson	8,303	,686
	V de Cramer	,053	,686
Autoestima	Chi-cuadrado de Pearson	86,287	,000
	V de Cramer	,098	,000
Rendimiento	Chi-cuadrado de Pearson	154,745	,000
	V de Cramer	,131	,000
Autoeficacia	Chi-cuadrado de Pearson	47,050	,054
	V de Cramer	,072	,054
Autonomía	Chi-cuadrado de Pearson	134,934	,000
	V de Cramer	,122	,000
Persistencia	Chi-cuadrado de Pearson	58,416	,004
	V de Cramer	,081	,004
Hábitos	Chi-cuadrado de Pearson	47,438	,050
	V de Cramer	073	,050
Estrategias	Chi-cuadrado de Pearson	39,711	,196
	V de Cramer	,066	,196

En función del centro

Característica	Estadístico	Valor	Significación
Pr. perceptiva	Chi-cuadrado de Pearson	279,618	,000
	V de Cramer	,216	,000
Pr. expresiva	Chi-cuadrado de Pearson	414,907	,000
	V de Cramer	,215	,000
Agrupación	Chi-cuadrado de Pearson	325,292	,000
	V de Cramer	,190	,000
Rol	Chi-cuadrado de Pearson	305,415	,000
	V de Cramer	,184	,000
Motivación	Chi-cuadrado de Pearson	252,188	,000
	V de Cramer	,205	,000
Resiliencia	Chi-cuadrado de Pearson	116,234	,000
	V de Cramer	,197	,000
Atribución	Chi-cuadrado de Pearson	166,120	,000
	V de Cramer	,235	,000
Autoestima	Chi-cuadrado de Pearson	403,436	,000
	V de Cramer	,213	,000
Rendimiento	Chi-cuadrado de Pearson	421,975	,000
	V de Cramer	,216	,000
Autoeficacia	Chi-cuadrado de Pearson	291,822	,000
	V de Cramer	,180	,000
Autonomía	Chi-cuadrado de Pearson	381,338	,000
	V de Cramer	,206	,000
Persistencia	Chi-cuadrado de Pearson	281,108	,000
	V de Cramer	,177	,000
Hábitos	Chi-cuadrado de Pearson	228,468	,000
	V de Cramer	,159	,000
Estrategias	Chi-cuadrado de Pearson	294,626	,000
	V de Cramer	,181	,000

En función del docente

Característica	Estadístico	Valor	Significación
Pr. perceptiva	Chi-cuadrado de Pearson	409,716	,000
	V de Cramer	,261	,000
Pr. expresiva	Chi-cuadrado de Pearson	655,380	,000
	V de Cramer	,270	,000
Agrupación	Chi-cuadrado de Pearson	511,966	,000
	V de Cramer	,238	,000
Rol	Chi-cuadrado de Pearson	494,460	,000
	V de Cramer	,234	,000
Motivación	Chi-cuadrado de Pearson	376,363	,000
	V de Cramer	,250	,000
Resiliencia	Chi-cuadrado de Pearson	201,560	,000
	V de Cramer	,259	,000
Atribución	Chi-cuadrado de Pearson	243,807	,000
	V de Cramer	,285	,000
Autoestima	Chi-cuadrado de Pearson	642,476	,000
	V de Cramer	,268	,000
Rendimiento	Chi-cuadrado de Pearson	688,618	,000
	V de Cramer	,276	,000
Autoeficacia	Chi-cuadrado de Pearson	448,674	,000
	V de Cramer	,223	,000
Autonomía	Chi-cuadrado de Pearson	552,620	,000
	V de Cramer	,248	,000
Persistencia	Chi-cuadrado de Pearson	441,510	,000
	V de Cramer	,221	,000
Hábitos	Chi-cuadrado de Pearson	405,623	,000
	V de Cramer	,212	,000
Estrategias	Chi-cuadrado de Pearson	468,796	,000
	V de Cramer	,228	,000

Anexo 3: Resultados relativos al capítulo 6

Resultados del análisis de la intersubjetividad

Característica	Medida de acuerdo	Valor	Error típ. asint.^a	T aproximada^b	Sig. aproximada
Autoestima	Kappa	,162	,031	6,007	,000
Rendimiento	Kappa	,297	,029	11,644	,000
Autoeficacia	Kappa	,183	,031	6,082	,000
Estrategias	Kappa	,093	,027	3,612	,000
Autonomía	Kappa	,157	,029	6,022	,000
Persistencia	Kappa	,129	,029	5,032	,000
Hábitos	Kappa	,060	,027	2,327	,020
Preferencia perceptiva	Kappa	,125	,035	3,777	,000
Preferencia expresiva	Kappa	-,012	,027	-,456	,649
Motivación	Kappa	,107	,040	2,796	,005
Resiliencia	Kappa	,182	,044	4,168	,000
Atribución	Kappa	,067	,039	1,758	,079

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

Resultados del análisis por grupos

Autoestima

Grupo	Medida de acuerdo	Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproximada
1	Kappa	-,235	,110	-1,741	,082
2	Kappa	,060	,156	,432	,666
3	Kappa	,168	,113	1,615	,106
4	Kappa	,073	,120	,618	,536
5	Kappa	,242	,122	2,249	,024
6	Kappa	,300	,142	2,196	,028
7	Kappa	,098	,127	,788	,431
8	Kappa	,278	,168	1,861	,063
9	Kappa	,268	,146	2,141	,032
10	Kappa	,108	,114	1,052	,293
11	Kappa	-,059	,122	-,469	,639
12	Kappa	,130	,123	1,208	,227
13	Kappa	,252	,119	2,303	,021
14	Kappa	-,022	,156	-,163	,870
15	Kappa	,154	,157	1,143	,253
16	Kappa	-,204	,184	-1,090	,276
17	Kappa	,373	,148	2,714	,007
18	Kappa	-,094	,131	-,778	,437
19	Kappa	,306	,138	2,444	,015
20	Kappa	,104	,170	,583	,560
21	Kappa	,402	,134	3,916	,000
22	Kappa	,199	,138	1,584	,113
23	Kappa	,169	,134	1,359	,174
	Kappa	,162	,031	6,007	,000
Total	N de casos válidos	550			

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

Rendimiento

Grupo	Medida de acuerdo	Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproximada
1	Kappa	,126	,103	1,324	,185
2	Kappa	,406	,127	3,364	,001
3	Kappa	,230	,111	2,319	,020
4	Kappa	,235	,119	2,182	,029
5	Kappa	,345	,116	3,284	,001
6	Kappa	,253	,132	1,854	,064
7	Kappa	,197	,126	1,407	,160
8	Kappa	,152	,145	1,194	,233
9	Kappa	,382	,130	2,725	,006
10	Kappa	,111	,126	1,178	,239
11	Kappa	,351	,138	3,029	,002
12	Kappa	,157	,129	1,329	,184
13	Kappa	,439	,113	4,284	,000
14	Kappa	,013	,188	,078	,938
15	Kappa	,364	,189	2,271	,023
16	Kappa	,234	,174	1,411	,158
17	Kappa	,336	,185	2,110	,035
18	Kappa	,116	,117	1,084	,278
19	Kappa	,393	,147	3,010	,003
20	Kappa	,537	,157	2,931	,003
21	Kappa	,323	,144	2,822	,005
22	Kappa	,136	,112	1,158	,247
23	Kappa	,416	,157	3,404	,001
	Kappa	,297	,029	11,644	,000
Total	N de casos válidos	550			

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

Autoeficacia

Grupo	Medida de acuerdo	Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproximada
1	Kappa	,177	,116	1,501	,133
2	Kappa	,170	,133	1,188	,235
3	Kappa	-,050	,120	-,415	,678
4	Kappa	-,007	,147	-,051	,959
5	Kappa	,131	,111	1,198	,231
6	Kappa	-,097	,107	-,789	,430
7	Kappa	,042	,095	,398	,691
8	Kappa	,133	,158	,880	,379
9	Kappa	,245	,179	1,377	,169
10	Kappa	,259	,093	2,849	,004
11	Kappa	,218	,142	1,599	,110
12	Kappa	,114	,124	,879	,380
13	Kappa	,191	,133	1,327	,184
14	Kappa	-,062	,180	-,335	,737
15	Kappa	,233	,143	1,705	,088
16	Kappa	,015	,162	,088	,930
17	Kappa	,696	,158	3,998	,000
18	Kappa	-,037	,133	-,278	,781
19	Kappa	,085	,132	,646	,518
20	Kappa	,250	,161	1,407	,159
21	Kappa	,385	,123	3,142	,002
22	Kappa	,173	,150	1,212	,226
23	Kappa	,378	,157	2,436	,015
	Kappa	,183	,031	6,082	,000
Total	N de casos válidos	550			

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

Estrategias

Grupo	Medida de acuerdo	Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproximada
1	Kappa	,034	,122	,303	,762
2	Kappa	,103	,134	,811	,417
3	Kappa	,067	,110	,636	,525
4	Kappa	,251	,136	2,092	,036
5	Kappa	,071	,125	,554	,580
6	Kappa	,173	,120	1,354	,176
7	Kappa	-,059	,086	-,610	,542
8	Kappa	,191	,170	1,304	,192
9	Kappa	,151	,117	1,384	,166
10	Kappa	,080	,116	,889	,374
11	Kappa	,015	,114	,133	,894
12	Kappa	,172	,127	1,441	,150
13	Kappa	-,006	,115	-,060	,952
14	Kappa	,000 ^c	.	.	.
15	Kappa	,000 ^c	.	.	.
16	Kappa	,000 ^c	,000	.	.
17	Kappa	,176	,100	1,833	,067
18	Kappa	-,100	,120	-,822	,411
19	Kappa	-,054	,078	-,564	,573
20	Kappa	,285	,149	1,915	,055
21	Kappa	,054	,113	,517	,605
22	Kappa	,140	,096	1,429	,153
23	Kappa	,258	,127	2,133	,033
	Kappa	,093	,027	3,612	,000
Total	N de casos válidos	550			

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

Autonomía

Grupo	Medida de acuerdo	Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproximada
1	Kappa	,085	,124	,754	,451
2	Kappa	,108	,141	,843	,399
3	Kappa	,118	,070	1,677	,094
4	Kappa	,122	,122	1,047	,295
5	Kappa	,244	,130	2,083	,037
6	Kappa	,114	,101	1,040	,299
7	Kappa	,073	,108	,667	,505
8	Kappa	,260	,160	1,974	,048
9	Kappa	,103	,111	1,085	,278
10	Kappa	,038	,114	,420	,675
11	Kappa	,180	,124	1,537	,124
12	Kappa	,269	,132	2,283	,022
13	Kappa	,283	,116	2,504	,012
14	Kappa	,087	,159	,544	,586
15	Kappa	,119	,135	1,079	,281
16	Kappa	,250	,193	1,205	,228
17	Kappa	,320	,110	3,127	,002
18	Kappa	-,010	,121	-,084	,933
19	Kappa	,038	,110	,336	,737
20	Kappa	,106	,170	,667	,505
21	Kappa	,060	,117	,547	,584
22	Kappa	,307	,137	2,377	,017
23	Kappa	,098	,125	,932	,351
	Kappa	,157	,029	6,022	,000
Total	N de casos válidos	550			

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

Persistencia

Grupo	Medida de acuerdo	Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproximada
1	Kappa	,031	,109	,326	,745
2	Kappa	-,049	,126	-,397	,692
3	Kappa	-,076	,066	-1,066	,286
4	Kappa	,197	,125	1,826	,068
5	Kappa	,114	,113	1,040	,298
6	Kappa	,040	,126	,313	,754
7	Kappa	,179	,117	1,674	,094
8	Kappa	,064	,144	,484	,629
9	Kappa	,140	,099	1,555	,120
10	Kappa	,030	,082	,386	,700
11	Kappa	,297	,138	2,404	,016
12	Kappa	,091	,130	,790	,430
13	Kappa	,172	,120	1,513	,130
14	Kappa	-,188	,106	-1,320	,187
15	Kappa	-,050	,115	-,438	,661
16	Kappa	,082	,157	,477	,634
17	Kappa	,290	,133	2,178	,029
18	Kappa	,104	,111	,786	,432
19	Kappa	,185	,121	1,698	,090
20	Kappa	,373	,169	2,371	,018
21	Kappa	,249	,133	2,340	,019
22	Kappa	,255	,135	2,002	,045
23	Kappa	,277	,143	2,032	,042
	Kappa	,129	,029	5,032	,000
Total	N de casos válidos	550			

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

Hábitos

Grupo	Medida de acuerdo	Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproximada
1	Kappa	-,034	,100	-,329	,742
2	Kappa	,212	,117	1,920	,055
3	Kappa	-,023	,066	-,329	,742
4	Kappa	-,060	,100	-,541	,588
5	Kappa	-,021	,108	-,196	,844
6	Kappa	,155	,130	1,323	,186
7	Kappa	,166	,102	1,628	,104
8	Kappa	,075	,147	,572	,567
9	Kappa	,171	,130	1,537	,124
10	Kappa	-,034	,070	-,434	,665
11	Kappa	,148	,130	1,281	,200
12	Kappa	-,022	,124	-,187	,852
13	Kappa	,238	,117	2,139	,032
14	Kappa	,157	,147	1,076	,282
15	Kappa	-,004	,142	-,028	,978
16	Kappa	-,250	,125	-1,544	,123
17	Kappa	,168	,103	1,431	,153
18	Kappa	,023	,103	,231	,817
19	Kappa	,167	,128	1,447	,148
20	Kappa	,222	,167	1,438	,150
21	Kappa	,097	,115	,888	,375
22	Kappa	-,011	,120	-,098	,922
23	Kappa	,014	,107	,160	,873
	Kappa	,060	,027	2,327	,020
Total	N de casos válidos	550			

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

Preferencia perceptiva

Grupo	Medida de acuerdo	Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproximada
1	Kappa	,261	,147	1,843	,065
2	Kappa	,129	,126	1,023	,306
3	Kappa	,000 ^c	.	.	.
4	Kappa	,115	,106	1,674	,094
5	Kappa	,045	,113	,462	,644
6	Kappa	,022	,039	,417	,676
8	Kappa	,054	,163	,366	,714
9	Kappa	-,009	,115	-,086	,931
10	Kappa	,000 ^c	.	.	.
11	Kappa	,071	,145	,574	,566
12	Kappa	,045	,131	,358	,720
13	Kappa	,005	,131	,040	,968
16	Kappa	-,038	,158	-,254	,800
17	Kappa	,305	,148	1,908	,056
18	Kappa	,091	,145	,745	,456
19	Kappa	,095	,204	,471	,638
21	Kappa	-,024	,107	-,217	,828
22	Kappa	,046	,163	,331	,740
23	Kappa	,010	,141	,071	,943
	Kappa	,125	,035	3,777	,000
Total	N de casos válidos	473			

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

c. No se calculará ningún estadístico porque Pr.Perceptiva_P es una constante.

Preferencia expresiva

Grupo	Medida de acuerdo	Valor	Error típic. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproximada
1	Kappa	-,088	,082	-1,105	,269
2	Kappa	,143	,068	2,055	,040
3	Kappa	,049	,065	,549	,583
4	Kappa	,105	,119	,955	,340
5	Kappa	,000	,059	,000	1,000
6	Kappa	-,100	,087	-1,135	,257
7	Kappa	,000 ^c	,000	.	.
8	Kappa	,193	,138	1,485	,138
9	Kappa	-,081	,084	-,896	,370
10	Kappa	,000 ^c	,000	.	.
11	Kappa	-,083	,112	-,708	,479
12	Kappa	,016	,109	,160	,873
13	Kappa	,082	,111	,702	,483
16	Kappa	,057	,099	,591	,555
17	Kappa	,083	,136	,607	,544
18	Kappa	,214	,114	1,961	,050
19	Kappa	-,132	,099	-1,017	,309
21	Kappa	-,079	,084	-,829	,407
22	Kappa	-,011	,059	-,203	,839
23	Kappa	,056	,135	,415	,678
	Kappa	-,012	,027	-,456	,649
Total	N de casos válidos	490			

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

c. No se calculará ningún estadístico porque Pr.Expresiva_P es una constante

Motivación

Grupo	Medida de acuerdo	Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproximada
1	Kappa		,181	-,309	,757
2	Kappa		,190	1,444	,149
3	Kappa		,179	-1,248	,212
4	Kappa		,165	2,277	,023
5	Kappa		,164	-,564	,573
6	Kappa		,165	2,023	,043
7	Kappa		,188	1,499	,134
8	Kappa		,129	1,197	,231
9	Kappa		,150	1,493	,135
10	Kappa		,184	1,312	,189
11	Kappa		,194	,735	,462
12	Kappa		,176	1,464	,143
13	Kappa		,134	,545	,586
14	Kappa		,175	-,171	,865
15	Kappa		,202	-,618	,537
16	Kappa		,240	-,645	,519
17	Kappa		,146	-,447	,655
18	Kappa		,000	.	
19	Kappa		,000	.	
20	Kappa		,263	-,161	,872
21	Kappa		,116	,253	,800
22	Kappa		,197	,034	,973
23	Kappa		,190	1,243	,214
Total	Kappa		,040	2,796	,005

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

c. No se calculará ningún estadístico porque Motivación_P es una constante.

Resiliencia

Grupo	Medida de acuerdo	Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproximada
1	Kappa	-,308	,143	-1,690	,091
3	Kappa	-,260	,148	-1,979	,048
4	Kappa	,064	,179	,356	,722
5	Kappa	,168	,162	1,029	,303
6	Kappa	,582	,137	3,390	,001
7	Kappa	,469	,174	2,406	,016
8	Kappa	,477	,256	2,112	,035
9	Kappa	,057	,141	,393	,694
10	Kappa	,296	,139	1,949	,051
11	Kappa	,133	,211	,680	,497
12	Kappa	,410	,156	2,380	,017
13	Kappa	,550	,162	3,012	,003
14	Kappa	,000 ^c	.	.	.
15	Kappa	,391	,242	1,882	,060
16	Kappa	-,195	,252	-,761	,447
17	Kappa	,302	,169	1,661	,097
18	Kappa	,000 ^c	,000	.	.
19	Kappa	,118	,236	,537	,591
20	Kappa	,553	,225	2,093	,036
21	Kappa	,143	,179	,789	,430
22	Kappa	,000 ^c	.	.	.
23	Kappa	,240	,205	1,171	,242
	Kappa	,182	,044	4,168	,000
Total	N de casos válidos	524			

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

c. No se calculará ningún estadístico porque Resiliencia_P es una constante.

Atribución

Grupo	Medida de acuerdo	Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproximada
1	Kappa	-,087	,174	-,488	,626
2	Kappa	,225	,192	1,188	,235
3	Kappa	,069	,189	,370	,711
4	Kappa	,000 ^c	,000	.	.
5	Kappa	,000 ^c	,000	.	.
6	Kappa	,181	,161	1,121	,262
7	Kappa	,893	,104	4,308	,000
8	Kappa	-,267	,114	-1,282	,200
9	Kappa	,120	,113	1,290	,197
10	Kappa	-,132	,085	-1,146	,252
11	Kappa	-,029	,145	-,194	,846
12	Kappa	-,045	,118	-,368	,713
13	Kappa	,088	,156	,594	,552
14	Kappa	-,096	,085	-,614	,539
15	Kappa	,000 ^c	.	.	.
16	Kappa	,186	,131	1,240	,215
17	Kappa	,000 ^d	.	.	.
18	Kappa	,000 ^c	.	,000	1,000
19	Kappa	,151	,142	1,107	,268
20	Kappa	,054	,271	,206	,837
21	Kappa	,222	,169	1,330	,184
22	Kappa	,061	,182	,340	,734
23	Kappa	,220	,139	1,687	,092
	Kappa	,067	,039	1,758	,079
Total	N de casos válidos	550			

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

c. No se calculará ningún estadístico porque Atribución es una constante.

