

# Psicología y Educación: Presente y Futuro

Coordinador: Juan Luis Castejón Costa  
ACIPE- Asociación Científica de Psicología y Educación

© CIPE2016. Juan Luí­s Castej­on Costa

Ediciones : ACIPE- Asociaci­on Cient­ifica de Psicolog­ía y Educaci­on

ISBN: 978-84-608-8714-0

Todos los derechos reservados. De conformidad con lo dispuesto en la legislaci­on vigente, pod­ran ser castigados con penas de multa y privaci­on de libertad quienes reproduzcan o plagien, en todo o en parte, una obra literaria, art­stica o cien

## Presentación

# PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN: PRESENTE Y FUTURO

En este volumen se recogen una serie de trabajos presentados en *el VIII Congreso Internacional de Psicología y Educación* (CIPE2016) realizado en la Universidad de Alicante en junio del 2016, organizado por la Asociación Científica de Psicología y Educación (ACIPE) en el que se han dado cita alrededor de mil académicos y profesionales de la psicología y la educación de diversos países.

Los trabajos recogidos en este libro se articulan alrededor de las distintas áreas temáticas que de manera transversal definen los contenidos fundamentales de la investigación en el campo de la psicología de la educación en la actualidad, junto con aquellas líneas de trabajo que van a constituir el futuro inmediato.

Los diversos aspectos del desarrollo cognitivo, personal, emocional y social, y sus relaciones con el aprendizaje, siguen siendo un aspecto que es necesario abordar en las relaciones entre la psicología y la educación. La interrelación entre aprendizaje y desarrollo se incluye en este ámbito.

También ocupan un lugar central en este libro los temas clásicos de la psicología de la educación, relativos al aprendizaje, la motivación escolar, la autorregulación, la inteligencia en relación con la educación, la creatividad, las estrategias de aprendizaje, el autoconcepto, las habilidades sociales o la inteligencia emocional, así como las relaciones de estos aspectos, y otros más novedosos como los deberes escolares, con el rendimiento académico.

La neurociencia provee en la actualidad una sólida base a las intervenciones psicoeducativas para mejorar los procesos fundamentales del aprendizaje y la memoria, fundamentar la práctica educativa e instruccional, así como para comprender e intervenir en las dificultades de aprendizaje. A la vez que constituye una de las líneas de investigación con más futuro en el ámbito de la psicología y la educación, como se pone de manifiesto en los trabajos que tratan este tema.

La psicología de la instrucción se ha convertido en la parte fundamental de la psicología de la educación, que se ocupa del proceso de enseñanza y aprendizaje en el ámbito escolar, y abarca desde la formación del profesorado hasta la evaluación de los aprendizajes, pasando por uno de sus temas centrales, el diseño de nuevos ambientes de enseñanza-aprendizaje que estimulen y motiven al aprendiz. Sin dejar de lado otros de los temas centrales de la psicología de la instrucción, como son el análisis y desarrollo de las habilidades cognitivas y los procesos de adquisición del conocimiento en áreas específicas de contenido. El uso de los resultados acumulados de la investigación para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje o lo que se ha venido en llamar enseñanza basada en la evidencia, es otro aspecto que se incluye en este apartado.

La tecnología, o quizá sea mejor hablar de las diversas tecnologías, y su relación con el aprendizaje, son otro de los temas que se incluyen en el libro y que se está convirtiendo en parte fundamental de este campo. Las nuevas (y viejas) tecnologías para el aprendizaje, la relación enrevesada entre la tecnología y la educación y el diseño de instrumentos de enseñanza asistida por ordenador en contextos educativos es otro de los temas incluidos en este libro.

Un aspecto central del libro lo constituye el conjunto de trabajos sobre las dificultades de aprendizaje y los trastornos del desarrollo. Estas aportaciones incluyen temas tan variados como los nuevos enfoques en la identificación de las dificultades de aprendizaje, la intervención en los trastornos de atención e hiperactividad, la evaluación y la intervención en los trastornos del espectro autista, o la sistematización de las conclusiones de los trabajos sobre la eficacia en la intervención en las dificultades del aprendizaje y del desarrollo. En un ámbito muy cercano se sitúan los trabajos sobre detección, diagnóstico e intervención temprana, y su importancia para la prevención de los trastornos del desarrollo y del aprendizaje desde el ámbito familiar y escolar.



## Presentación

Los trabajos sobre la identificación, evaluación e intervención con estudiantes de altas habilidades completan la serie de estudios sobre las diferencias individuales y la diversidad educativa, sus características y respuesta psicoeducativa.

Otro de los temas de mayor actualidad en el campo de la psicología y la educación, recogidos en este libro, es el de la convivencia y los conflictos interpersonales en el ámbito escolar: La evaluación y la prevención de la violencia en primaria y secundaria, el acoso –bullying- y el acoso tecnológico, o cyberbullying, y la evaluación de los programas de intervención con la finalidad de realizar una práctica basada en la evidencia, entre otros.

La importancia de los contextos de aprendizaje, tanto del contexto familiar como del social, y de la educación no formal, se pone de manifiesto en los trabajos que tratan estos temas. Del mismo modo que lo hace los trabajos sobre el tema del género y la educación.

Los trabajos sobre asesoramiento y orientación psicoeducativa, que tratan temas como el papel del orientador en la formación del profesorado, la formación necesaria del psicólogo/orientador, la valoración de los modelos de práctica profesional, o las funciones del departamento de orientación en la universidad, también se recogen en esta publicación.

Otros temas abordados tratan sobre la psicología del deporte y la educación, la enseñanza superior y la definición de las competencias profesionales que aseguren una adecuada inserción laboral y desarrollo profesional, o la formación y el perfil profesional del psicólogo educativo.

A todos los autores que han participado con sus trabajos en este volumen deseo agradecerles sus valiosas aportaciones. La colaboración de cada uno de los autores contribuye a dar una panorámica general de la psicología de la educación en el presente y a definir los temas de futuro en esta área.

El coordinador

# Índice

CHILDREN’S PLAY, LEARNING AND DEVELOPMENT	33
Peter K Smith, Goldsmiths, University of London	
DIEZ SUGERENCIAS PRÁCTICAS, AVALADAS POR LA NEUROCIENCIA, PARA MEJORAR LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE EN CUALQUIER NIVEL EDUCATIVO.	42
Ignacio Morgado	
NEW (AND OLD) TECHNOLOGIES FOR LEARNING: INNOVATION AND EDUCATIONAL GROWTH	45
Professor Steve Higgins, School of Education, Durham University.	
DIFERENTES EXPERIENCIAS EN EL DISEÑO DE ENSEÑANZA ASISTIDA POR ORDENADOR EN CONTEXTOS EDUCATIVOS	53
José I. Navarro-Guzmán & Gonzalo Ruiz-Cagigas	
TEACHER’S DISCOURSE IN THE CLASSROOM AND THE DEVELOPMENT OF CHILDREN’S COGNITIVE SKILLS	57
Angela K. Salmon	
MODELO DE RESPUESTA A LA INTERVENCIÓN: UN NUEVO ENFOQUE EN LA IDENTIFICACIÓN DE LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE	64
Juan E. Jiménez	
FIDELIDAD DE LAS PRÁCTICAS BASADAS EMPÍRICAMENTE EN DIFICULTADES DEL DESARROLLO Y DEL APRENDIZAJE	75
García, J. N., *Pacheco, D. I., Díaz, C., & Canedo, A.	
¿SON ÚTILES LOS PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN? ¿CÓMO EVALUAR SU EFICACIA?	92
Cerezo, F.	
EL DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN EN LA UNIVERSIDAD. EL CASO DE LA UNIVERSITAT JAUME I	100
Gil, J.M	
ORIENTACIÓN EDUCATIVA. MODELO VS PRÁCTICA PROFESIONAL: ¿DÓNDE ESTAMOS? ¿HACIA DÓNDE VAMOS?	110
Pascual, F,	
S1.1 ¿HAY DIFERENCIAS EN LA IMPLICACIÓN EN LOS DEBERES ESCOLARES, LA ANSIEDAD Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO SEGÚN LOS DISTINTOS PERFILES MOTIVACIONALES DE LOS ESTUDIANTES?	118
Regueiro, B. ;Suárez, N.; Valle, A.; Rodríguez, S., Piñeiro, I.; Freire, C. y Ferradás, M. M.	
S5.1 PRÁCTICA FORMATIVA INNOVADORA EN ALFABETIZACIÓN INCLUSIVA. PROGRAMA APRENDE COMO CUALIFICACIÓN PARA LA COMPETENCIA INTERCULTURAL Y LA COMPETENCIA LINGÜÍSTICA	148
González, A.L	
S5.2 EL USO DEL MÓVIL Y EL EMPOBRECIMIENTO DE LAS DESTREZAS PARA LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS	156
Robles Bonifacio, C.	

S5.4 NIVELES DE VOCABULARIO Y CONDUCTAS LINGÜÍSTICAS DETECTADAS POR LOS PROFESORES	163
Torán, M.S.	
S5.5 LAS ESTRATEGIAS LECTORAS METACOGNITIVAS COMO INSTRUMENTO DE MEJORA DE LA COMPRENSIÓN LECTORA.	175
Vázquez, M.E ; Muelas, A ;	
S13.1 RELACIONES ENTRE ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO DEL ESTRÉS COTIDIANO Y VARIABLES PSICOEDUCATIVAS	191
Morales-Rodríguez, F. M.	
S13.4 APRENDIZAJE COOPERATIVO Y ALUMNOS CON ALTAS CAPACIDADES: UN PROGRAMA DE FORMACIÓN DOCENTE	212
Herráiz Obispo, Lara María; Muñoz Martínez, Yolanda; Torrego Seijo, Juan Carlos	
S15.1 APOYO SOCIAL Y BIENESTAR SUBJETIVO EN LA ADOLESCENCIA	230
Azpiazu, L.; Esnaola, I; y Sarasa, M;	
S15.2 IMPLICACIÓN ESCOLAR Y RESILIENCIA DE ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN CONTEXTO RURAL	244
Rodríguez-Fernández, A.; Goñi Palacios, E.; Camino Ortiz de Barrón, I.; Fernández Zabala, A.;	
S15.2 RESILIENCIA E IMPLICACIÓN ESCOLAR EN UNA MUESTRA DE ESTUDIANTES DE SECUNDARIA	
Estibaliz Ramos Díaz; Inge Axpe; Ana Arribillaga	
S15.3 PROCRASTINACIÓN Y ACTIVIDAD FÍSICA: ELABORACIÓN DEL CUESTIONARIO PAF	253
Ana Zuazagoitia; Ibon Echeazarra; Iker Ros; Guillermo Infante	
S15.4 LA INFLUENCIA DE LOS DOMINIOS ESPECÍFICOS DEL AUTOCONCEPTO EN LA IMPLICACIÓN ESCOLAR DEL ALUMNADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA	264
Antonio-Agirre, I.; vuelta, L.;Zulaika, L. M.	
S17.4 PROGRAMA SOE: PROGRAMA UNIVERSAL DE DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL PARA COMBATIR EL RECHAZO EN AULAS DE EDUCACIÓN PRIMARIA	272
Roselló, S.; García-Bacete, F. J.; Marande, G.; Sureda, I.; Monjas, M. <sup>a</sup> I.; Rubio, A	
S17.5 PROGRAMA APRENDIZAJE DE LA AMISTAD: UN PROGRAMA ESPECÍFICO PARA EL DESARROLLO SOCIOCOGNITIVO DE RECIPROCIDAD ENTRE IGUALES	281
Rubio, A.; García, F. J.; Roselló, S.; Llin, E.; Renau, C.; Marande, G.; Ortiz, Y.;	
S18.1 PSICOTERAPIA INFANTIL: LA IMPORTANCIA DEL TRABAJO MULTIDISCIPLINARIO EN NIÑOS QUE PRESENTAN CONDICIONES MÉDICAS	290
Salazar T. Karla E.; Mancilla G;. Blanca E.	
S18.2 RENDIMIENTO ESCOLAR: SU ABORDAJE DESDE LA TERAPIA DE JUEGO FAMILIAR	296
Padilla, Xóchitl.; Ruiz, Verónica.	
S18.3 EL VÍNCULO CON LA ESCUELA COMO PARTE DE LA PSICOTERAPIA INFANTIL	303
Islas Rico, María Cristina; Esquivel Ancona, Fayne	

## Índice

S19.1 CUESTIONARIO PARA LA EVALUACIÓN DEL SISTEMA AMBIENTAL UNIVERSITARIO	312
Vera Medinelli, M.; Martín Palacio, M.E.; Di Giusto Valle, C.; Bermúdez Rey, M. T.; Pizarro Ruiz, P.	
S19.2 CUESTIONARIO PARA LA EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS PROFESIONALES DEL PROFESOR EN FORMACIÓN	321
Arnaiz García, A.; Vera Medinelli, M.; Guerra Mora, P.; Pizarro Ruiz, J.P.; Ramos A., J.	
S19.3 EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS PERSONALES Y SOCIALES (PERSONALIDAD EFICAZ) EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS CHILENO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO	330
Martín Palacio, M.E.; Di Giusto Valle, C.; Vera Medinelli, M.; Rubio Rubio, L. y Zamorano Vital, M.	
S19.4 RELACIÓN DEL SISTEMA AMBIENTAL UNIVERSITARIO CON EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS PERSONALES Y SOCIALES	338
Guerra Mora, P.; Arnaiz García, A.; Pizarro Ruiz, J.P.; Bermúdez Rey, T.; Rubio Rubio, L.	
S24.1 INTERVENCIÓN EDUCATIVA EN FAMILIAS VULNERABLES CON HIJOS ADOLESCENTES: EL PROGRAMA DE COMPETENCIA FAMILIAR (12-16)	347
Orte, C.; Ballester, L.I.; Amer, J.; Pascual, B.; Oliver, J.L.; Pozo, R.; Vives, M. y Gomila, M.A	
S24.2 EDUCACIÓN FAMILIAR Y EDUCACIÓN DEL CARÁCTER	373
Bernal, A	
S24.3 LA INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA DESDE LOS SERVICIOS ESPECIALIZADOS DE ATENCIÓN A FAMILIA E INFANCIA	355
Cánovas, P.; Sahuquillo, P.; Rodríguez, A.	
S24.4 PRÁCTICAS EDUCATIVAS PARENTALES: DESCRIPCIÓN DE LOS RESULTADOS DE UN ESTUDIO EN EL PRINCIPADO DE ASTURIAS	364
Torío, S.; Rodríguez, M <sup>a</sup> C.; Peña, J.V.; Inda, M.; Fernández, C. M <sup>a</sup> ; García-Pérez, O.	
S29.1 PROGRAMA DE DESARROLLO EMOCIONAL EN MATERNALES: CÓMO EXPRESAR Y DIRIGIR ADECUADAMENTE MIS EMOCIONES	381
Vallejo, V.; Vega, L.; Poncelis, M. F.	
S29.2 PROMOCIÓN DEL LENGUAJE ORAL EN NIÑOS PREESCOLARES A TRAVÉS DE LA LECTURA DIALÓGICA DE CUENTOS	389
Ortega, S. G.; Vega, L.; Poncelis, M. F.	
S29.3 SOLUCIÓN DE CONFLICTOS A TRAVÉS DE LA EXPRESIÓN DEL LENGUAJE ORAL EN NIÑOS PREESCOLARES	398
Márquez, A.; Vega, L.; Poncelis, M. F.	
S29.4 LA PROMOCIÓN DEL DESARROLLO DEL LENGUAJE EN NIÑOS PREESCOLARES POR MEDIO DE UN PROCESO DE ACOMPAÑAMIENTO A LA DOCENTE	407
Luna, M. L.; Vega, L.; Poncelis, M. F.	
S31.1 AUTOEFICACIA DOCENTE, SENTIDO DEL HUMOR Y FELICIDAD SUBJETIVA EN DOCENTES UNIVERSITARIOS ESPAÑOLES Y DOMINICANOS	415
Perandones, T. M.; Herrera, L.; Lledó, A	

S31.2 EFICACIA DOCENTE Y PERSONALIDAD EN PROFESORADO DE EDUCACIÓN INFANTIL, PRIMARIA, SECUNDARIA Y SUPERIOR	423
Herrera, L.; Perandones, T. M.; Lledó, A.	
S31.3 BIENESTAR PSICOLÓGICO Y AUTOCONCEPTO EN FUTUROS MAESTROS	433
Mohamed, L.; Herrera, L.; Cepero, S.	
S31.4 CANSANCIO EMOCIONAL, SATISFACCIÓN CON EL ESTUDIO Y AUTOESTIMA EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN	440
Herrera, L.; Cepero, S.; Mohamed, L	
S32.3 METODOLOGÍAS ACTIVAS Y APRENDIZAJE POR COMPETENCIAS EN LAS ENSEÑANZAS DE GRADO	448
Pinedo González, Ruth; Caballero San José, César; Fernández Rodríguez; Ana María	
S33.1 ENSEÑANZA DEL CONCEPTO DE NÚMERO DESDE LAS METODOLOGÍAS MONUMENTALISTA, FUNCIONALISTA Y NEUROLÓGICO-PRINCIPIOS	457
Berjas, P.; Latorre, A.	
S33.2 RESULTADOS SOBRE LA INVESTIGACIÓN LA CONSTRUCCIÓN DEL CONCEPTO DE NÚMERO DESDE LA METODOLOGÍA NEUROLÓGICO-PRINCIPIOS EN LA EDUCACIÓN INFANTIL	465
Berjas, P.; Latorre, A.	
S33.4 LA MEJORA DE LA MEMORIA TONAL EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA	475
Gual, J.; Latorre, A.	
S33.5 APRENDIZAJE DE LA PSICOLOGÍA EN UNISOCIETAT	484
Bisetto, D; Latorre, A	
S35.3 INFLUENCIA DE LA MATERIA EN LA LECTURA DE TEXTOS. UN ESTUDIO SOBRE LA INTERACCIÓN PROFESOR-ALUMNOS	487
Alvarez, I.; Rosales, J.; Muñoz, D.; Vicente, S	
S38.1 RELACIONES ENTRE PROCESAMIENTO DE MAGNITUDES NUMÉRICAS Y EJECUCIÓN EN ARITMÉTICA. UN ESTUDIO LONGITUDINAL	495
San Romualdo, S.; Orrantia, J.; Matilla, L.; Sánchez, M. R.; Muñoz, D.; Verschaffel, L.;	
S38.2 RELACIONES ENTRE PROCESAMIENTO NUMÉRICO SIMBÓLICO Y EJECUCIÓN MATEMÁTICA	504
Matilla, L.1; Orrantia, J.; San Romualdo, S.; L., Sánchez, M. R.; Muñoz, D.; Verschaffel, L.	
S38.3 LA REPRESENTACIÓN DE LA MAGNITUD Y LA EJECUCIÓN EN MATEMÁTICAS EN NIÑOS DE 5 AÑOS	513
Sánchez, M. R.; Orrantia, J.; San Romualdo, S.; Matilla, L.; L., Muñoz, D.; Verschaffel, L.	
S46.2 INNOVACIÓN DOCENTE EN LA FORMACIÓN EN SALUD SEXUAL: APLICACIÓN A UNA ASIGNATURA DEL GRADO EN PSICOLOGÍA	522
Castro-Calvo, J.; Ballester-Arnal, R.; Giménez-García, C; Salmerón-Sánchez, P.; Ruiz-Palomino, E.; Gil-Julà, B.	

## Índice

S46.3 EXPERIENCIA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA EN LA FORMACIÓN DE EDUCADORES SEXUALES EN ESTUDIOS DE POSGRADO	531
Gil-Llario, M.D.; Ballester-Arnal, R.; Castro-Calvo, J.; Morell-Mengual, V.	
S46.4 LA EDUCACIÓN SEXUAL DIRIGIDA A PERSONAS MAYORES: RETOS, DIFICULTADES Y PROPUESTAS	538
Ballester-Arnal, R.; Giménez-Ruiz, C.; Castro-Calvo, J.; Morell-Mengual, V.	
S46.5 SALUSEXSIDA: UNA EXPERIENCIA DE EDUCACIÓN AFECTIVO-SEXUAL EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO	548
Giménez-García, C.; Ballester-Arnal, R.; Ruiz-Palomino, E.; Salmerón-Sánchez, P.; Castro-Calvo, J.	
SS58.2 EXPERIENCIAS SEXISTAS EN LAS REDES SOCIALES. PERPETUANDO LA VIOLENCIA DE GÉNERO	582
Ferreiro, V.; Vilà, R. ; Prado, N.	
S62.3 ANÁLISIS DE LA GRAFÍA EN TERCER CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA: UN ESTUDIO OBSERVACIONAL	591
Escolano-Pérez, E.; Herrero-Nivela, M. L.; Perales Pérez, N.;	
S62.5 DISEÑO DE UN INSTRUMENTO OBSERVACIONAL ACERCA DEL COMPORTAMIENTO DOCENTE EN PROGRAMAS DE NATACIÓN ESCOLAR	601
Casterad, J.; Estrada N.; Herrero, M.L	
S66.1 COMUNICACIÓN SOCIAL EN NIÑOS CON TEA Y TDAH	656
Mercader, J.; Miranda, A	
S66.2 FUNCIONAMIENTO SOCIAL EN NIÑOS CON TEA Y TDAH	665
Colomer C.; Miranda A.; Berenguer C.; Palomero B.	
S66.3 COMPONENTES DEL FUNCIONAMIENTO EJECUTIVO EN NIÑOS CON TDAH Y NIÑOS CON TEA DE ALTO FUNCIONAMIENTO	673
Roselló, B., ; Berenguer, C.	
S66.4 ANÁLISIS DE HABILIDADES PRAGMÁTICAS DE NIÑOS CON TDAH Y NIÑOS CON TEA AIXAULI, I.	682
Baixauli, I.	
S66.5 EL VALOR DE LA TEORÍA DE LA MENTE EN LA DIFERENCIACIÓN DE NIÑOS CON TDAH Y CON TEA	690
Berenguer, C.; Roselló B.	
C1.4 AJUSTE PERSONAL EN NIÑOS Y ADOLESCENTES DIABÉTICOS Y NO DIABÉTICOS	699
Quesada Conde Ana Belén; Villena Martínez María Dolores; Romero López Miriam; Benavides Nieto Alicia	
C1.5 PROGRAMA DE INTERVENCIÓN EN SEXUALIDAD A PERSONAS CON DAÑO CEREBRAL ADQUIRIDO (DCA)	707
Honrubia Perez Maria; Sánchez Raja Esther	

C1.6 SCHOOL VISITS: HEALTH TEAM OF REHABILITATION IN THE INCLUSIVE PROCESS OF CHILDREN WITH BRAIN INJURY AND DEVELOPMENTAL PROBLEMS Alcántara Carolina	716
C2.2 LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y LAS NECESIDADES EDUCATIVAS DE LOS ALUMNOS CON TDAH Sisto Mariam; Arena Roberto	903
C2.5 SERVICIO DE MUSICOTERAPIA EN EL CEIP ANTONIO MACHADO (XIRIVELLA): DESARROLLO DE LAS POTENCIALIDADES DE LOS ALUMNOS CON NECESIDADES ESPECÍFICAS DE APOYO EDUCATIVO Martínez Miguel Silvia María; Amposta Mellert Verónica Cecilia;	902
C2.6 INCLUSIÓN ESCOLAR DE LOS ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES: UN ESTUDIO ACERCA DEL INSTITUTO FEDERAL DEL AMAPÁ – CAMPUS MACAPÁ/BRASIL Barbosa Ribeiro Adriana; Da Silva e Silva Côrtes André Luis; Lino de Paula Lucília Augusta; Correa Velasco Guimarães Luciana Carlena; De Souza Candida	909
C3.2 LA CALIDAD EDUCATIVA EN LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA: UN ESTUDIO CUALITATIVO. Vera Pedroza Alejandro; Daza Ponce Dora Alicia; Chavez Díaz Leticia; Guzman Valdez Juana Elena	1172
C3.4 EL SÍNDROME DE BURNOUT EN LOS DOCENTES: LOS EFECTOS DE LAS VARIABLES PSICOSOCIALES Esteras Peña Jesús; Sandín Ferrero Bonifacio; Chorot Raso Paloma	1177
C3.5 UN ESTUDIO LONGITUDINAL DE LA PREVALENCIA DEL SÍNDROME DE BURNOUT EN LOS DOCENTES SEGÚN EL MOMENTO ESCOLAR Esteras Peña Jesús; Chorot Raso Paloma; Sandín Ferrero Bonifacio	1186
C3.6 PERCEPCIÓN DE CALIDAD DE VIDA DE LAS PERSONAS MAYORES EN FUNCIÓN DE SU NIVEL EDUCATIVO Guijo Blanco Valeriana; Martins Rosario; Pérez de Albeniz Noelia	1194
C4.3 RELACIONES ENTRE LA COMUNICACIÓN FAMILIAR Y LOS DIFERENTES ROLES DE GRESOR-VÍCTIMA EN LA VIOLENCIA ESCOLAR. Carrascosa Iranzo Laura; Cava Caballero María Jesús; Buelga Vasquez Sofía; Ortega Barón Jessica	1440
C4.4 VIOLENCIA ESCOLAR ENTRE IGUALES Y AJUSTE PSICOSOCIAL: DIFERENCIAS EN FUNCIÓN DE LA FRECUENCIA DE LA AGRESIÓN Y VICTIMIZACIÓN Carrascosa Iranzo Laura; Buelga Vasquez Sofía; Cava Caballero María Jesús; Ortega Barón Jessica	1463

## Índice

C4.6 MODELO PICASA: UN ESTÁNDAR DE ACTUACIÓN FRENTE AL ACOSO ESCOLAR Millán Estañ Juan José; Zeder Zita; Schindler Corinna; Vivas Iriarite Jessica	1472
C5.2 ACOSO ENTRE IGUALES Y SALUD MENTAL EN MENORES ESPAÑOLES SEGÚN LA ENSE-2011 Fajardo Bullón Fernando; Felipe Castaño Elena; Leon Del Barco Benito; Mendo Lazaro Santiago; Polo Del Río Maria Isabel	1487
C5.3 EVALUACIÓN DEL PROGRAMA TUTORÍA ENTRE IGUALES (TEI) Albaladejo Blázquez Natalia; Caruana-Vañó Agustín; González Bellido Andrés; Giménez García Pilar; Ferrer-Cascales Rosario; Sánchez-Sansegundo Miriam	1636
C5.5 TIPO DE ACOSO ESCOLAR E INTERVENCIÓN EN ADOLESCENTES DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR Vargas Rebollar María Elena; Camorlinga Cabrera María Gabriela	1646
C7.1 PERFIL SOCIOMORAL DE LA FAMILIA MEXICALENSE DE UN ÁREA URBANA MARGINAL. Higashi Teresita; López Liliana	1655
C7.2 CUSTODIAS PATERNAS: LA CAPACIDAD DE LA MADRE, EL GÉNERO Y LA EDAD E LOS HIJOS Justicia Díaz M <sup>a</sup> Dolores; Fernández Cabezas María; Justicia-Arráez Ana; Alba Corredor Guadalupe	2083
C7.3 CRITERIOS JUDICIALES EN LA ATRIBUCIÓN DE GUARDA Y CUSTODIA COMPARTIDA: ANÁLISIS EXPLORATORIO EN COMUNIDADES AUTÓNOMAS CON Y SIN LEGISLACIÓN ESPECÍFICA Justicia Díaz M <sup>a</sup> Dolores; Alba Corredor Guadalupe; Fernández Cabezas María; Justicia-Arráez Ana	2094
C7.4 DIVORCIO Y PLANES DE CRIANZA PARA NIÑOS PEQUEÑOS DE 0 A 3 AÑOS: UNA REVISIÓN ACTUALIZADA Justicia Díaz M <sup>a</sup> Dolores; Justicia-Arráez Ana; Alba Corredor Guadalupe; Fernández Cabezas María	2104
C7.5 EL DESEMPLEO: INFLUENCIA EN LAS RELACIONES FAMILIARES Y LOS PROBLEMAS SOCIALES Y ACADÉMICOS DE LOS HIJOS Pichardo Martínez M.Carmen; Nuñez-Caballero Juan Manuel; Romero-López Miriam	2110
C9.2 ¡DESCUBRE CÓMO PIENSAS, TE DIGO CÓMO APRENDES! Zahaf Nebia	2119
C9.3 LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN EL CONTEXTO EDUCATIVO ARGELINO Zahaf Nebia	2180
C9.4 LA EVOLUCIÓN DEL ASPECTO EMOCIONAL EN EL ESTUDIO DE UNA PIEZA DE MÚSICA CONTEMPORÁNEA Almoguera Martón Arantza	2386

C9.6 RELACIÓN ENTRE LA VALORACIÓN COGNITIVA DE LA ATENCIÓN Y SU MANIFESTACIÓN EN LA VIDA DIARIA	2394
Rossignoli Palomeque Teresa; González Marqués Javier; Pérez Hernández Elena	
C10.1 DISTRIBUCIÓN DE LOS ESTILOS EDUCATIVOS Y SU NIVEL DE AFECTO Y EXIGENCIA DE NORMAS	724
García Jimenez Jesús Javier; Rabadán Rubio Jose Antonio; Ortín López Gloria; Andreo Santana Yasmina; Ros Paredes Juan	
C10.2 ESTILOS EDUCATIVOS MIXTOS Y LA INFLUENCIA DE VARIABLES SOCIOECONÓMICAS	732
García Jimenez Jesús Javier; Rabadán Rubio Jose Antonio; Ortín López Gloria; Andreo Santana Yasmina; Ros Paredes Juan	
C10.6 EXPERIENCIA SUBJETIVA DE EGRESADOS, ANTES Y DESPUÉS DE LA EVALUACIÓN PROFESIONAL	740
Farfan García Maria del Carmen Consuelo; Navarrete Sánchez Enrique; Dávalos Romo María Teresa; Rentería Conseción Jennifer	
C11.2 RECHAZO ENTRE IGUALES Y VIOLENCIA ¿SON LOS ADOLESCENTES RECHAZADOS LOS MÁS VIOLENTOS?	749
León Moreno Celeste Marcela	
C11.5 EFECTO DEL PROGRAMA APRENDER A CONVIVIR EN LA MEJORA DE LA COMPETENCIA SOCIAL EN NIÑOS Y NIÑAS DE 5 AÑOS Y LA PERCEPCIÓN DE LOS PADRES SOBRE SU EFICACIA.	758
Pichardo Martínez M.Carmen; García-Berbén Trinidad; Sánchez-Morales Esther; Justicia-Arráez Ana	
C12.1 ESTILOS DE SOCIALIZACIÓN PARENTAL, VIOLENCIA ESCOLAR Y FILO-PARENTAL: UN ESTUDIO DE LA ADOLESCENCIA.	767
León Moreno Celeste Marcela	
C13.6 INTELIGENCIA EN LOS NIÑOS Y LOS ADOLESCENTES NEGROS - UN ESTUDIO DE CASO	779
Silva dos Santos Moraes Cristina Lucia	
C14.3 SEXUALIDAD DE LA MUJER NEGRO DRA. CRISTINA MORAES FRANCISCO B.NETO	784
Silva dos Santos Moraes Cristina Lucia	
C15.4 ETNOGRAFÍA SEXUAL EN ESPAÑA: ALGUNAS DIFERENCIAS EN MATERIA DE EDUCACIÓN SEXUAL ENTRE LAS DISTINTAS ETNIAS Y CULTURAS./SEXUAL ETHNOGRAPHY IN SPAIN: SEXUAL EDUCATION DIFFERENCES BETWEEN ETHNICS AND CULTURES.	804
Díaz Maldonado Sergio; Martínez Álvarez José Luis; González Ortega Eva	

## Índice

C15.5 DIFERENCIAS DE GÉNERO Y PROCEDENCIA EN COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL: UN ESTUDIO CON ALUMNADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA	813
López Ruiz Elisa; Cardona Moltó Cristina; Chiner Sanz Esther	
C16.1 JUEGO SOCIODRAMÁTICO Y ESTEREOTIPOS DE GÉNERO: UN ESTUDIO CUALITATIVO EN ESCOLARES DE TRES A SEIS AÑOS DE EDAD.	824
Martínez García Lindsay	
C16.3 VIOLENCIA DE GÉNERO EN LA ESQUIZOFRENIA PARANOIDE	834
Calvo Echeverri María de los Ángeles; Castro Franco Bibiana Edivey	
C17.1 MUJERES EN LA UNIVERSIDAD. CARRERAS QUE ESTUDIAN LAS EGRESADAS DE NIVEL MEDIO SUPERIOR DE LA UNIVERSIDAD DE GUANAJUATO	841
Castro Soriano Raquel; Sandoval Anguiano Martha Patricia	
C17.2 DIFERENCIAS DE GÉNERO EN LAS FUNCIONES EJECUTIVAS EN EL TERCER CURSO DE EDUCACIÓN INFANTIL	844
Romero López Miriam	
C17.4 EDUCACIÓN Y GÉNERO EN POBLACIÓN UNIVERSITARIA	852
Rosser Limiñana Ana Maria; Suriá Martínez Raquel	
C18.1 MUJERES Y CUIDADO: ABUELAS CUIDADORAS	860
Gallardo Flores Ana María; Sánchez Medina José Antonio; Fernández Cristina	
C18.2 CONSTRUCCIÓN DE GÉNERO Y ESTEREOTIPOS. UN ESTUDIO DE LAS ACTITUDES HACIA LA DIVERSIDAD DE GÉNERO	868
Isidro de Pedro Ana Isabel; Álvarez Reig Eliana	
C18.6 PERCEPCIONES DE NIÑOS Y NIÑAS SOBRE ENVEJECIMIENTO ACTIVO Y SALUDABLE	878
Gallardo Flores Ana María; Fernández Cristina; Sánchez Medina José Antonio; Alarcón David; Amian Josué	
C19.3 UNA APROXIMACIÓN AL USO Y COMPETENCIA TECNOLÓGICA DEL PROFESORADO DE MÚSICA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA	885
Palazón Herrera José	
C20.4 PREVALENCIA Y NIVELES DEL SÍNDROME DE AGOTAMIENTO PROFESIONAL (SAP) EN DOCENTES DE LAS INSTITUCIONES PÚBLICAS DE EDUCACIÓN MEDIA DE BUCARAMANGA	921
Sarmiento Villabona Laura Victoria; Beltrán Villamizar Yolima Ivonne	

C21.3 COLOMBIA Y LA FORMACIÓN EN POSTGRADOS SOBRE EDUCACIÓN	933
Alférez Villarreal Azul	
C21.6 ACTIVIDADES PSICOEDUCATIVAS EN LAS CÁRCELES COLOMBIANAS	942
Alférez Villarreal Azul	
C22.1 EMOCIONES POSITIVAS EN EL AULA: DISEÑO DE RECURSOS EDUCATIVOS DIGITALES PARA EL USO DEL HUMOR POSITIVO	950
Pérez Torres Vanesa Carolina; Pérez Díez Alicia	
C22.2 DISEÑO DE ESCENARIOS DE APRENDIZAJE SOCIAL	959
Cortes Rincon Albenis	
C22.3 EFECTO DE UN PROGRAMA DE DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE SOBRE LA CALIDAD DE LA LITERACIDAD TEMPRANA	967
Domínguez Ramírez Paola; Merino Escobar Jose Manuel; Mathiesen De Gregori Maria Elena; Soto Muñoz Maria Eugenia; Rodríguez Navarrete Claudia	
C23.2 TUTORÍA Y DISCAPACIDAD	977
Aguirre Y Rivera Susana Del Sagrado Corazón	
C23.3 DESARROLLO DE COMPETENCIAS EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA CON DOCENTES EN FORMACIÓN	988
López Ibarra Danya	
C23.4 CONTRIBUCIONES AL APRENDIZAJE DE LA PRÁCTICA EN ESPACIOS DE REFLEXIÓN COLABORATIVA CONJUNTOS ENTRE UNIVERSIDAD Y ESCUELA. DINÁMICAS GENERADAS Y APRENDIZAJES ESPECÍFICOS	998
Mauri Teresa; Colomina Rosa; Onrubia Javier; Clarà Marc	
C23.6 PROCESOS DE REFLEXIÓN CONJUNTA ENTRE MAESTROS: CONSTRUCCIÓN Y SO DE REPRESENTACIONES SOBRE LAS SITUACIONES DE LA PRÁCTICA	1007
Paredes Daniel; Mauri Teresa; Clarà Marc	
C24.2 CONSTRUYENDO RELACIONES ENTRE LA TEORÍA Y PRÁCTICA. ANÁLISIS DE AYUDAS DEL TUTOR PARA FAVORECER LA REFLEXIÓN Y CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO	1016
Mauri Teresa; Martinez Agurtzane; Aguirre Nerea; López de Arana Elena; Colomina Rosa; Onrubia Javier; Bascon Miguel	
C24.5 NUEVAS HERRAMIENTAS PARA PROMOVER EL BIENESTAR EN LA ESCUELA: SHIATSU APLICADO A LOS DOCENTES CON EL ESTRÉS	1026
Arena Roberto; Sisto Miriam	

## Índice

C25.2 LA PERCEPCIÓN DOCENTE DE LAS COMPETENCIAS EN LA REALIZACIÓN DE AS TAREAS ACADÉMICAS	1032
Guzmán Casas Ana Mercedes; Dávila Valdez Laura Elena; Martínez Cárdenas Juana María; Hernández Aguilar José Francisco	
C25.4 ¿TIENE EL PROFESORADO DE PRIMARIA Y SECUNDARIA FORMACIÓN SUFICIENTE EN ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE?	1040
Javaloyes Saez Maria Jose; Marugán Miguelsanz Montserrat; Nocito Muñoz Guiomar; Galán De La Calle Manuel	
C25.6 PERCEPTIONS OF INFANT EDUCATION PUBLIC SCHOOL TEACHERS ABOUT THEIR FORMATION AND EDUCATIVE PRACTICE	1046
De Marco Marilete Terezinha; Lima Elieuzza Aparecida	
C26.1 EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS DOCENTES PARA LA INCLUSIÓN. NARRATIVAS DE DOCENTES EN FORMACIÓN.	1054
Olivier Pinto Noemi Roselia; Astorga Cervantes Maria Gabriela; Mendoza Espinosa Maria Antonieta; Perez Albores Nahiber	
C26.4 IMPORTANCIA DEL DNC EN EL DISEÑO DE PROGRAMAS DE FORMACIÓN DOCENTE	1066
Martínez Hernández Ariadna Crisantema; Guevara Sanginés Martha Leticia; Nieto Escoto María	
C27.2 INVESTIGACIÓN DE DISEÑO EN LA FORMACIÓN PROFESORES COLOMBIANOS: UN EXPERIMENTO DE ENSEÑANZA DURANTE EL PRÁCTICUM	1067
Castellanos Sánchez Maria Teresa; Flores Pablo	
C27.3 TRANSFORMACIÓN DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS UNIVERSITARIAS MEDIANTE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN EN EL AULA.	1077
Torres Hernández Flor Adelia; Quintero Corzo Josefina	
C27.4 EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA DE LIDERAZGO COMO CAPACIDAD EMPRENDEDORA EN ESTUDIANTES DE LOS GRADOS DE MAESTRO/A DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA EN FLORIDA UNIVERSITÀRIA.	1085
Soto M <sup>a</sup> Dolores; Suarez Magdalena	
C27.5 EL DISCURSO ACADÉMICO: APRENDIZAJE, DESARROLLO Y COEVALUACIÓN EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL MAESTRO	1094
Saneleuterio Elia; Gómez Devís M. <sup>a</sup> Begoña	
C27.6 DESCRIPCIÓN Y PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EN LAS SITUACIONES DE DOBLE ÍNCULO EN LAS INTERACCIONES METALINGÜÍSTICAS ENTRE PROFESOR Y ALUMNO	1103
Saneleuterio Elia; García Castro Ana; García-Ramos Gallego David	

C28.4 COMPETENCIAS TRANSVERSALES RELACIONADAS CON LA PRODUCTIVIDAD EMPRESARIAL	1111
Romero Rodríguez José María; Gijón Puerta José	
C28.5 ACTITUD DEL PROFESOR UNIVERSITARIO HACIA LA ÉTICA Y FORMACIÓN INTEGRAL DENTRO DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR (EEES)	1120
Casañola Mercedes; Barrasa Ángel; Sanagustín M <sup>a</sup> Victoria	
Piña Vázquez Diana Laura; Moreno Boa Ángel; Arce Parra Irma; Torres Hernández Ana Guadalupe	
C29.3 ¿DOMINAN LOS ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA LAS COMPETENCIAS TRANSVERSALES?: UN ESTUDIO DE CASOS	1138
González Morga Natalia; González Lorente Cristina; Martínez Clares Pilar	
C29.4 REDES SEMÁNTICAS: TÉCNICA DE IDENTIFICACIÓN PARA EVALUAR LA DOCENCIA A NIVEL POSTGRADO	1148
Garza Quiñones Rosa Maria	
C29.5 COMPETENCIAS DE EMPLEABILIDAD EN EL ESPACIO DE EDUCACIÓN SUPERIOR	1154
Fernández Solo de Zaldívar Isabel	
C30.2 CIVIC EDUCATION AND DEMOCRATIC CIRCUMSTANCES IN HIGHER EDUCATION	1163
Cordero Oropeza Roberto; Olguín Ángeles Ana Magdalena; Panuhaya Chagoya Xochiquetzal; Lozada García Rosalinda	
C30.5 COMPONENTES DE LA PROFESIONALIDAD DEL DOCENTE Y DE LOS TRATADOS MUSICALES EN LA GESTIÓN DE LA SITUACIÓN PEDAGÓGICA PARA UNA ENSEÑANZA SUPERIOR DE CALIDAD	1201
Del Ser Guillén María	
C30.6 LAS COMPETENCIAS TRANSVERSALES COMO FACTORES DE MEJORA EN LA COMPETITIVIDAD DE LOS GRADUADOS UNIVERSITARIOS	1210
Morales Aguilar Paulina Liliana	
C31.1 MAPAS CONCEPTUALES COMO ESTRATEGIA DE COEVALUACIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR	1219
García Berben Ana Belen; Romero López Miriam; Domingo Ajenjo Francisco; Alvarez Bernardo Gloria	
C31.3 ENSEÑAR Y APRENDER EN LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA PROFESIONAL	1227
García Salgado Diana Elizabeth; Aguilar Tamayo Manuel Francisco	
C31.4 PREPARAR A LOS ESTUDIANTES PARA PARTECIPAR EN LA DIDÁCTICA UNIVERSITARIA	1236
Di Vita Alessandro	

## Índice

C31.6 EL DESAMPARO ACADÉMICO DE LOS INVESTIGADORES NOVELES: PROPUESTAS DE ACCIÓN A TRAVÉS DE LA CREACIÓN DE REDES DE APOYO	1245
Martínez-García Inmaculada; Vera-Gil Sara	
C32.2 COMPETENCIAS EMOCIONALES DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS	1254
Guijo Blanco Valeriana; Alonso Alcalde Nuria	
C32.4 INNOVACIÓN CURRICULAR Y DESARROLLO REGIONAL: UN DIÁLOGO ENTRE UNIVERSIDAD Y EMPRESA EN COLOMBIA	1262
Sarralde Pereira Monica Isabel	
C32.5 APRENDIZAJE COLABORATIVO Y AUTO-REGULACIÓN EN APRENDICES NOVELES	1269
Saiz Manzanares Maria Consuelo; Marticorena Sánchez Raúl	
C33.2 APLICACIÓN Y EVALUACIÓN DE UN PROGRAMA DE EDUCACIÓN EMOCIONAL EN PRIMARIA	1279
López Díaz-Villabella S; Gilar Corbí R	
C33.5 LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN JÓVENES UNIVERSITARIOS: UN ESTUDIO DESCRIPTIVO.	1288
Piña Vazquez Diana Laura; Vera Pedroza Alejandro; Alejandre Espinoza Miriam; Segura Hernández Ángel	
C33.6 LA INTELIGENCIA EMOCIONAL Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO	1292
Sandoval Anguiano Martha Patricia; Castro Soriano Raquel	
C34.1 LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN JÓVENES UNIVERSITARIOS DE EXCELENCIA ACADÉMICA	1296
Jiménez González Alan Uriel; López Aguilar Guillermo Oswaldo; Moreno Boa Ángel; Arce Parra Irma Guadalupe	
C34.2 MINDFULNESS FUNCIONES EJECUTIVAS, AUTOCOMPASIÓN Y ESTADOS EMOCIONALES EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS	1303
Priore Fraire Américo; González Armario María Milagros	
C34.4 RELACIONES ENTRE INTELIGENCIA EMOCIONAL, AGRESIVIDAD Y SATISFACCIÓN VITAL EN UNIVERSITARIOS	1311
Cerezo Rusillo María Teresa; Carpio Fernández Maria De La Villa; García Linares Maria De La Cruz; Casanova Arias Pedro Félix	
C34.5 PERFILES DE INTELIGENCIA EMOCIONAL EN UNIVERSITARIOS Y DISCIPLINA DE LOS PADRES	1320
Carpio Fernándezun Maria Villa; García-Linares Maria Cruz; Cerezo Rusillo Maria Teresa; Casanova Arias Pedro Félix	
C35.1 LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE FELICIDAD Y POSTCONFLICTO EN COLOMBIA: SUS CONSECUENCIAS EDUCATIVAS Y SOCIALES	1330
Alfárez Villarreal Azul	

C35.2 TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN (TIC) EN LA EDUCACIÓN: ANÁLISIS DESCRIPTIVO Y SU RELACIÓN CON PERSONALIDAD E INTELIGENCIA EMOCIONAL	1338
Capote Morales M <sup>a</sup> carmen; Martínez Fuentes Arantza Arantzazu	
C35.3 PROGRAMA ÆMO: PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS EMOCIONALES PARA MEJORAR LAS RELACIONES INTERPERSONALES	1338
Albaladejo Blázquez Natalia; Caruana-Vañó Agustín; López-Martínez Laura; Ruíz Ramírez Carlos; Molina Tortosa Laura	
C35.6 DIRECTRICES PARA EL DESARROLLO PROFESIONAL DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS A TRAVÉS DE UN CONTEXTO DE APRENDIZAJE PERMANENTE	1350
Pozo Rico Teresa; Gilar Corbí Raquel; Veas Iniesta Alejandro; Castejón Costa Juan Luís	
C36.1 EXPERIMENTOS CIENTÍFICOS: ACTIVIDADES PARA PROMOVER LA CREATIVIDAD EN ALUMNOS CON APTITUDES SOBRESALIENTES	1358
Ordaz Villegas Gabriela; Acle Tomasini Guadalupe; Antonio Cañongo Anayanzin	
C36.2 FACTORES QUE INFLUYEN EN LOS JUICIOS DEL PROFESOR PARA NOMINAR ESTUDIANTES EN EDUCACIÓN BÁSICA	1367
Zacatelco Ramírez Fabiola; Chávez Soto Blanca; González Granados Aurora	
C37.1 MIEDO Y HABILIDADES SOCIALES UNIVERSITARIOS: EL CONTEXTO PLURICULTURAL DE CEUTA	1375
Pulido Acosta Federico; Herrera Clavero Francisco; Roa Venegas José María	
C37.2 PROYECTO DE MENOR A MAYOR	1383
Oliverio Laura Viviana	
C38.1 HABILIDADES SOCIALES EN FUNCIÓN DEL TIPO SOCIOMÉTRICO: UN ESTUDIO DE LA ADOLESCENCIA.	1387
León Moreno Celeste Marcela	
C38.2 LA ACTIVIDAD FÍSICA Y EL DEPORTE COMO HERRAMIENTA PARA LA FORMACIÓN EN PRINCIPIOS Y VALORES SOCIALES “JUEGO LIMPIO”	1396
Prada Rozo Mauricio Javier; Perez Rodríguez Elizabeth; Urrea Pedro Nell; Vargas María Claudia; Prado Sosa Osmeri; Rodríguez Natalia	
C38.3 SOCIAL SKILLS TRAINING PROGRAMS FOR STUDENTS: QUESTIONING THEIR CONTENT, THEIR EFFECTIVENESS AND THEIR RELEVANCE	1405
Lucie Hernández; Jean-François Giret; Mélanie Souhait	
C38.4 MINDFULNESS E INTELIGENCIA EMOCIONAL	1422
Ruiz Ballesteros Desirée	

## Índice

C38.5 EFICACIA DE UN PROGRAMA INTEGRAL BREVE DE EDUCACIÓN EMOCIONAL PARA MENORES DE TRES AÑOS.	1414
García Tarraga M <sup>a</sup> José;	
C39.1 PRÁCTICAS PROFESIONALES DE LOS PSICOPEDAGOGOS EN LA EVALUACIÓN DEL ALUMNADO CULTURAL Y LINGÜÍSTICAMENTE DIVERSO	1432
Guzmán Rosquete Remedios; Talavera Pérez Isabel	
C39.4 LA PEDAGOGÍA DE LA CÁRCEL: UN ANÁLISIS DE LA EDUCACIÓN DE ADOLESCENTES PRESOS	1440
De Souza Candida; Henrique Silva Daniele Nunes	
C39.6 HABILIDADES FAVORECEDORAS DEL APRENDIZAJE DE LA LECTURA EN LAS PRIMERAS EDADES	1447
Gutiérrez Fresneda Raúl	
C40.6 ATENDIMIENTO A LOS ADOLESCENTES AUTORES DE ACTOS INFRACCIONALES EN BRASIL: IMPLICACIONES EN LA PRÁCTICA DEL PSICÓLOGO	1480
Rodrigues Dayane; Souza Cândida	
C41.1 PROGRAMA DE ACOMPAÑAMIENTO PSICOSOCIAL COMO INTERVENCIÓN SOCIOCOMUNITARIA CON FAMILIAS EN EXTREMA POBREZA EN CHILE	1487
Oyarzún Gómez Denise; Dauvin Herrera Cristóbal	
C41.2 INTERVENCIÓN DE UN PROGRAMA SOCIO-COMUNITARIO	1495
Chavez López Carlos Alberto; Trejo Trejo Marina; Arce Guridi Raquel Citlalli; Pineda Espejel Heriberto Antonio; Hernández Villalvazo Sandra Noemi; López Gaspar Icela; Madrid Navarro Angélica Basilia; Roa Rivera Reyna Isabel; Martínez Ranfla Vic	
C41.4 CONSUMO DE VIDEOJUEGOS Y SU INFLUENCIA EN ADOLESCENTES	1501
Isidro de Pedro Ana Isabel; Berciano Serrano Verónica	
C41.6 IMAGEN SOCIAL DE LAS DROGAS Y DE LAS PERSONAS QUE LAS CONSUMEN. CREENCIAS, ESTEREOTIPOS Y ACTITUDES	1510
Isidro de Pedro Ana Isabel; Camero Morán Andrea	
C42.5 IMAGINARIOS DE VICTIMIZACIÓN INDIRECTA DEL CONFLICTO ARMADO COLOMBIANO; EVIDENCIADOS DESDE LAS AULAS UNIVERSITARIAS	1518
Ramírez Salazar Mary Angélica; Duarte Moreno Ronald; Rojas Yuber	
C42.6 DUELO, CATARSIS Y “VERDADES CONSOLADORAS”: ALGUNOS RASGOS PSICOLÓGICOS DE UNA VÍCTIMA EN CONTEXTO DE GUERRA	1525
Ramírez Salazar Mary Angélica; Rojas Yuber; Duarte Moreno Ronald	

C43.1 TRANSFERENCIA GRADUAL DE LA RESPONSABILIDAD: UNA ESTRATEGIA DE FORMACIÓN DE PSICÓLOGOS DE LA EDUCACIÓN.	1533
Hagg Carime	
C43.2 MEJORA DEL PROCESO DE PLANIFICACIÓN DE LA EXPRESIÓN ESCRITA MEDIANTE EL USO DE MAPAS MENTALES	1538
Gutiérrez Fresneda Raúl; Díez Mediavilla Antonio	
C43.3 THE EFFECT OF EXPLAINING THE MEANING OF MATHEMATICAL FORMULAS IN HOMEWORK TASKS ON 10TH-GRADE STUDENTS' TEST PERFORMANCE AND THEIR USE OF LEARNING STRATEGIES	1545
Ota Eriko	
C43.5 LA ADQUISICIÓN DE LA AUTORREGULACIÓN EN COMPOSICIÓN ESCRITA	1554
López Gutiérrez Paula; Fidalgo Redondo Raquel; Torrance Mark	
C45.5 ESTUDIO DIFERENCIAL DE LA EVOLUCIÓN DEL APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS POSTERIORMENTE A LA APLICACIÓN DEL PROGRAMA PEIM EN LAS AULAS.	1593
Ester Mariñoso Pilar; Bermejo Fernández Vicente; Blanco Pérez Margarita	
C46.2 EXCELENCIA INSTRUMENTAL Y OPORTUNIDADES DE APRENDIZAJE EN ALUMNOS DE MÚSICA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA	1564
Palazón Herrera José	
C46.5 DIFERENCIAS ESTADÍSTICAMENTE SIGNIFICATIVAS DE LOS ÍNDICES PROMEDIOS DE LAS ESCALAS DEL ACRA, EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE BAJO Y ALTO RENDIMIENTO ACADÉMICO EN LA ASIGNATURA ESTADÍSTICA I	1573
Noronha López Esperanza; Poggioli Lisette	
C46.6 EL PERFIL ESTRATÉGICO DE UNIVERSITARIOS: UNA COMPARACIÓN ENTRE ESTUDIANTES DE ALTO Y BAJO RENDIMIENTO EN LA ASIGNATURA ESTADÍSTICA I	1583
Noronha López Esperanza; Poggioli Lisette	
C47.1 LA EDUCACIÓN ABIERTA EN EL SIGLO XXI	1593
De la Cruz Moreno Noé	
C47.3 ESTADO ACTUAL DEL CONCEPTO DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE: UNA APROXIMACIÓN BIBLIOMÉTRICA	1602
Saiz Vicente Enrique; Blazquez-Llamas María Ángeles; Angelini Doffo María Laura	
C47.6 ESTRATEGIAS DE AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE DIRECCIÓN Y ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS	1611
Javaloyes Sáez Maria Jose; Nocito Muñoz Guiomar	

## Índice

C49.1 CONCEPTIONS OF INTELLIGENCE IN THE EDUCATIONAL FIELD FAMILIES IMPLICIT THEORIES.	1615
Laura Camas Garrido; Cubero Pérez Rosario	
C49.4 INTELLIGENCE IN BLACK CHILDREN AND TEENAGERS - A STUDY CASE	1624
Moraes Cristina; Briones Leopoldo	
C52.5 RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS MATEMÁTICOS Y NEUROEDUCACIÓN	1655
Osoro Sas Amaia Nerea; Arenas López Miriam	
C53.1 ESTRATEGIAS Y RECURSOS PARA CONTEXTUALIZAR EL CURRÍCULUM BASADAS EN LA APROXIMACIÓN DE LOS FONDOS DE CONOCIMIENTO. UNA REVISIÓN DE LA LITERATURA	1664
Llopart Rossell Mariona; Esteban-Guitart Moisès	
C53.5 ¿ES “SIMPLE” LA CONCEPCIÓN SIMPLE DE LA LECTURA?	1673
Tapia Montesinos Milagros	
C53.6 ESTUDIO DE UNA INTERVENCIÓN ESPECÍFICA EN COMPRENSIÓN LECTORA EN UN CASO CON TANV	1682
Morcillo Cerrato Adela; De Sixte Herrera Raquel; Valdunquillo Carlón María Isabel; San Segundo Jimenez Isabel; Rodríguez Martín Inés; Rebon Rodríguez Laura	
C54.3 LA COMPRENSIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES CON TRASTORNO POR DÉFICIT DE ATENCIÓN/HIPERACTIVIDAD DE EDUCACIÓN PRIMARIA	1690
Herrera Gutiérrez Eva; López Ortuño Josefa; Conesa Conesa María Rosa; Giménez Palacios José Antonio	
C54.4 PROBLEMAS MOTORES ASOCIADOS AL TRASTORNO POR DÉFICIT DE ATENCIÓN/HIPERACTIVIDAD: UNA REVISIÓN	1699
Herrera Gutiérrez Eva; Giménez Palacios José Antonio	
C54.6 EL PAPEL DE LA MOTIVACIÓN EN LA EDUCACIÓN DE LA CONCIENCIA GRAMATICAL Y ORTOGRÁFICA	1707
Saneleuterio Elia; Alonso Stuyck Paloma	
C55.1 EVALUACIÓN PSICOLÓGICA DE LA AGRESIÓN EN ADOLESCENTES A TRAVÉS DEL CUESTIONARIO DE AGRESIÓN PREMEDITADA E IMPULSIVA	1716
Andreu Rodríguez Jose Manuel; Peña Fernández Maria Elena	
C55.2 EVALUACIÓN PSICOLÓGICA DE LA CONDUCTA ANTISOCIAL EN ADOLESCENTES: ESCALA	1724
Ecada Andreu Rodríguez Jose Manuel; Peña Fernández Maria Elena	
C55.3 DIFERENCIAS EN EL AJUSTE PSICOLÓGICO, FAMILIAR Y ESCOLAR EN ADOLESCENTES AGRESORES DE CYBERBULLYING	1732
Carrascosa Iranzo Laura; Ortega Barón Jessica; Buelga Vasquez Sofía; Cava Caballero María Jesús	

C55.4 AUTOCONCEPTO EN ESTUDIANTES DE UNA ESCUELA FORMADORA DE DOCENTES	1741
Farfan García Maria Del Carmen Consuelo; Navarrete Sánchez Enrique; Labastida González Pedro; Morales Hernández Ignacio	
C55.5 INFLUENCIA EN EL PERFIL EDUCATIVO PARENTAL DEL ESTILO EDUCATIVO RECIBIDO DE SUS PROGENITORES	1751
García Jimenez Jesús Javier; Rabadán Rubio Jose Antonio; Ortín López Gloria; Andreo Santana Yasmina; Ros Paredes Juan	
C56.1 EVOLUCIÓN DEL AUTOCONCEPTO ACADÉMICO EN EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA	1758
Rodríguez Rodríguez Daniel; Guzmán Rosquete Remedios	
C56.2 THEATRICAL PRACTICE AND SELF-ESTEEM AMONG SECONDARY SCHOOL STUDENTS	1765
Hugon Mandarine	
C56.3 LA AUTOESTIMA, ESTRÉS, AUTOCONCEPTO Y APOYO SOCIAL COMO FACTORES DE EFICIENCIA TERMINAL DE LA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN	1775
Tamez Herrera Claudia; Ramirez Reyes Alfonso	
C56.5 PROMOCIÓN DE LAS RELACIONES TEMPRANAS SANAS EN UN GRUPO DE MADRES, FAMILIAS, BEBE EN LA COMUNA 6 DE POPAYÁN–CAUCA COLOMBIA	1785
Castro Franco Bibiana Edivey; Calvo Echeverri María de los Ángeles	
C57.1 DIFERENCIAS EN LAS RESPUESTAS DE TAREAS MENTALISTAS DE METEDURAS DE PATA EN NIÑOS CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA NIVEL 1 Y 2.	1793
García Molina Irene; Nieto Garoz Raquel; Clemente Estevan Rosa Ana	
C57.2 COMPRENSIÓN DEL HUMOR GRÁFICO EN NIÑOS Y NIÑAS CON TRASTORNO ESPECÍFICO DEL LENGUAJE Y CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA	1803
Andrés Roqueta Clara; Ballester Manuel Laia	
C57.5 CUANDO LA BIOLOGÍA Y LA CULTURA SE ENCUENTRAN. EVALUACIÓN DE UN NIÑO CON SÍNDROME DE CHIARI EN SITUACIÓN DE DESVENTAJA SOCIO CULTURAL.	1812
Rodríguez Inés; Valdunquillo M. Isabel; Rebon Laura; Morcillo Adela; De Sixte Raquel	
C57.7 COMPRENSIÓN EMOCIONAL EN ADULTOS CON SÍNDROME DE DOWN. VARIABLES IMPLICADAS.	1821
Andrés Roqueta Clara; Soria Izquierdo Eloy	
C58.1 DESARROLLO COGNITIVO EN LOS NIÑOS ATENDIDOS POR UN EQUIPO DE ATENCIÓN TEMPRANA	1830
Orteso Rivadeneira Francisco Javier; López Pérez Julio; Sánchez Caravaca Juan	
C58.3 PREVENCIÓN Y DIAGNÓSTICO TEMPRANO DEL AUTISMO EN TRABAJO CONJUNTO: SECRETARÍA DE SALUD Y SECRETARÍA DE EDUCACIÓN, EN DURANGO MÉXICO.	1839
Esparza Moreno Alma Yadira; Puigdellivol Aguade Ignasi	

## Índice

C60.4 CYBERBULLYING Y GÉNERO EN UNA MUESTRA DE ADOLESCENTES COLOMBIANOS	1847
Redondo Pacheco Jesús; Luzardo Briceño Marianela	
C60.5 INCIDENCIA DEL CYBERBULLYING SEGÚN EL CURSO EN UNA MUESTRA DE ADOLESCENTES COLOMBIANOS	1858
Redondo Pacheco Jesús; Luzardo Briceño Marianela	
C61.3 DIAGNÓSTICO DE LAS COMPETENCIAS INVESTIGATIVAS EN LOS ESTUDIANTES DE NIVEL MEDIO SUPERIOR DEL IPN.	1868
Zepeda Hurtado María Elena; Suárez Hortiales Evelyne; Ibarra Hernández Berenice	
C61.4 INTERESES Y PREFERENCIAS VOCACIONALES DE ESTUDIANTES EN FORMACIÓN DOCENTE	1874
España Parrasi Leidy Johanna	
C62.1 ESTUDIO DEL PUNTO DE PARTIDA DE LABORATORIO DE CAMBIOS DE UN EQUIPO DE DOCENTES UNIVERSITARIOS PARA LA PROMOCIÓN DE UNA ACTITUD EPISTÉMICA DEL CONOCIMIENTO DISCIPLINAR	1884
Colombo Maria Elena; Mayol Juan de la Cruz; Gestal Leandro; Cirami Lautaro; López Yasmín	
C62.2 AVANCE DEL CICLO EXPANSIVO EN UN EQUIPO DE DOCENTES UNIVERSITARIOS PARA LA PROMOCIÓN DE HABILIDADES ARGUMENTATIVAS EN LA LECTO-ESCRITURA ACADÉMICA	1893
Colombo Maria Elena; Curone Gladys; Alcover Silvina; Lombardo Enrico; Martínez Frontera Laura; Pabago Gustavo	
C62.3 PROCESOS MOTIVACIONALES Y APRENDIZAJE MULTIMEDIA EN ESTUDIANTES MEXICANOS DE PRIMARIA CON DIFERENTES CAPACIDADES INTELECTUALES	1900
Acuña Santiago Roger; López Aymes Gabriela	
C62.6 BUSINESS GAMES AND ENVIRONMENTAL PSYCHOLOGY	1909
Tolordava, Zurab.	
C63.1 HERRAMIENTA PSICOEDUCATIVA	1913
Bark Jung Min Jung	
C63.2 USO PEDAGÓGICO DE LAS TIC.	1922
Fernández Sánchez Elena Giovanna	
C64.2 EDUCACIÓN Y TECNOLOGÍA. SISTEMA TUTOR INTELIGENTE PARA LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS: HACIENDO CIENCIA	1929
Ordaz Villegas Gabriela; Acle Tomasini Guadalupe; Morales Palafox Edgar	
C64.3 OBJETOS DE APRENDIZAJE: UNA FORMA DE CURADURÍA DIGITAL.	1937
Zepeda Hurtado María Elena; Suárez Hortiales Evelyne; Romero Lealde Claudia Margarita	

C64.6 PROYECTOS DE INNOVACIÓN EDUCATIVA APOYADOS EN TIC BAJO EL CONCEPTO DE BUENAS PRÁCTICAS	1944
Cortes Rincon Albenis	
C65.2 AULA VIRTUAL DE PSICOLOGÍA SOCIAL APLICADA: USO COLABORATIVO E INTERACTIVO ENTRE UNIVERSITARIOS	1952
Oyarzún Gómez Denise	
C65.3 EL USO DEL PIZARRÓN DIGITAL INTERACTIVO COMO RECURSO TECNOLÓGICO INNOVADOR PARA LAS Y LOS JÓVENES MEXICANOS EN FORMACIÓN	1959
Hernández Villalvazo Sandra Noemi; Ponce Ceballos Salvador; León Romero Alma Adriana; Alcantar Enriquez Victor Manuel	
C65.4 PROS Y CONTRAS DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA. ASPECTOS METODOLÓGICOS Y TECNOLÓGICOS IMPLICADOS	1968
Gértrudix Barrio Felipe; Rivas Rebaque Begoña; De Cisneros de Britto Julio César	
C66.1 ¿POR QUÉ LOS ALUMNOS DE SECUNDARIA Y BACHILLER RECHAZAN IR A CLASE? ANÁLISIS DEL ABSENTISMO ESCOLAR JUSTIFICADO, RAZONES DEL MISMO Y MIEDOS ESCOLARES EN UNA MUESTRA DE ESTUDIANTES DE SECUNDARIA Y BACHILLER.	1977
Llanas Ortega Clara; Moreno Gonzalez Sergio; Sandín Ferrero Bonifación; Valiente García Rosa María; Chorot Raso Paloma	
C66.2 RELACIÓN ENTRE LAS NECESIDADES PSICOLÓGICAS Y LA MOTIVACIÓN INTRÍNSECA EN UNA MUESTRA DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS.	1988
Abellan Roselló Laura; Doménech Betoret Fernando	
C66.3 ORIENTACIONES DE META EN ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD VISUAL: UN ANÁLISIS CORRELACIONAL	1998
Jover Mira Irene; Navas Martínez Leandro	
C67.5 EVOLUCIÓN EN UNA DÉCADA DE LOS INTERESES CURRICULARES DE PADRES Y ALUMNOS POR LAS DISTINTAS MATERIAS DEL CURRÍCULUM ESCOLAR	2005
Perona-Andrés J. M.; Prieto-Ayuso A.; Gil-Madrona P.; Gómez-Barreto I.	
C67.6 PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS DEL ÍNDICE GENERAL DE SATISFACCIÓN POR ÁMBITOS EN UNA MUESTRA DE ESTUDIANTES CHILENOS	2012
Oyarzún Gómez Denise; Casas Ferran	
C68.2 ERRORES DE LECTURA EN ESCOLARES DISLÉXICOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA CALVO TENDERO	2021
Nerea María; Calvo Rodríguez Ángel Regíno	

## Índice

C68.4 RESPUESTA A LA INTERVENCIÓN EN ESCRITURA: MEDIDAS DE DETECCIÓN Y MONITORIZACIÓN DEL PROGRESO	2031
Arrimada García María; Fidalgo Redondo Raquel	
C69.2 NIVEL ACADÉMICO DE LOS PADRES, NÚMERO DE HERMANOS, ORDEN DE NACIMIENTO Y RENDIMIENTO EN MATEMÁTICAS	2039
Gaeta González Martha Leticia; Márquez Cervantes Ma. Concepción	
C69.3 EDUCACIÓN INFANTIL Y ADOPCIÓN: ¿CÓMO VIVE LA FAMILIA EL PROCESO DE ADOPCIÓN?	
Labuiga Tomas Isabel	
C69.4 PERCEPCIONES DE LAS FAMILIAS DE DIFERENTES CONTEXTOS SOCIOECONÓMICOS OBRE EL APRENDIZAJE Y LAS ACTIVIDADES EXTRACURRICULARES QUE REALIZAN SUS CRIATURAS	2048
Llopart Rossell Mariona; Esteba-Guitart Moisès; Siqués Carina; Vila Mendiburu Ignasi; Coll Salvador César	
C69.5 VALOR EDUCATIVO DE LOS ABUELOS/AS	2056
Roa Venegas José María; Herrera Clavero Francisco; Pulido Acosta Federico	
C69.6 ANÁLISIS DE LA NORMATIVA INTERNACIONAL VIGENTE SOBRE ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES Y COMPLEMENTARIAS	2065
Pumares Lavandeira Lucía; Pino Juste Margarita	
C70.2 ¿CÓMO PERCIBEN LOS NIETOS ADULTOS LAS RELACIONES CON SUS ABUELOS?	2119
Prada Ana; Novo Rosa	
C70.3 AJUSTE EMOCIONAL EN ADOLESCENTES QUE AGREDEN A SUS PADRES	2128
Martínez Pastor M <sup>a</sup> Luisa; Estévez López Estefanía; Jiménez Gutiérrez Teresa Isabel; Inglés Saura Cándido José	
C71.1 DESARROLLO DE LA INDEPENDENCIA EN LA VIDA DIARIA EN NIÑOS ENTRE 3 Y 6 AÑOS	2137
Guijo Blanco Valeriana; Santamaría Vázquez Montserrat; Águila Maturana Ana María	
C71.4 DISCREPANCIA EDUCATIVA PARENTAL, INSATISFACCIÓN FAMILIAR E INADAPTACIÓN SOCIAL EN PREADOLESCENTES	2139
Herrera Gutiérrez Eva; Sánchez Mármol Diego Javier	
C71.5 EL CUIDADO SIMBÓLICO EN LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE NIÑOS Y NIÑAS QUE SUFRIERON MALTRATO INFANTIL INTRAFAMILIAR	2147
Gueglio Saccone Constanza; Seidmann Susana	
C73.2 EL RENDIMIENTO ACADÉMICO MÁS ALLÁ DE UNA CALIFICACIÓN NUMÉRICA	2163
Martín Noemy; García Inés; Izquierdo Cristina; Ajenjo Patricia	

C73.4 LOS FACTORES SOCIALES QUE INFLUYEN EN EL ABANDONO ESCOLAR TEMPRANO.	2156
González Rodríguez Diego; Vidal Javier; Vieira María José	
C74.1 AUTOCONCEPTO ACADÉMICO Y ATRIBUCIONES CAUSALES SOBRE EL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ADOLESCENTES EN SITUACIÓN DE RIESGO	2172
Rodríguez Rodríguez Daniel; Guzmán Rosquete Remedios	
C74.2 AFRONTAMIENTO DE LA ANSIEDAD ANTE LOS EXÁMENES UNIVERSITARIOS MEDIANTE UN PROGRAMA DE INOCULACIÓN DE ESTRÉS: CASO CLÍNICO.	2180
Escolar Llamazares María Del Camino; Serrano Pintado Isabel	
C74.4 FACTORES QUE INCIDEN EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO. EL CAMINO HACIA EL ÉXITO ESCOLAR DE TODOS.	2190
García Martín Sheila; Cantón Mayo Isabel	
C74.6 MODELO ECOSISTÉMICO DE RIESGO/RESILIENCIA: VALIDEZ SOCIAL DE UN PROGRAMA PARA NIÑOS CON PROBLEMAS DE LENGUAJE	2198
Barrera Mares Silvia Angélica; Acle Tomasini Guadalupe; Martínez Basurto Laura María	
C75.5 FACTORES DETERMINANTES DEL BAJO RENDIMIENTO ESCOLAR DESDE EL PUNTO DE VISTA DE LOS IMPLICADOS	2207
Rosales González Cristina Dolores; Cabrera Pérez Lidia	
C76.2 ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y RENDIMIENTO ACADÉMICO DE ADOLESCENTES EN SITUACIÓN DE RIESGO	2217
Rodríguez Rodríguez Daniel; Guzmán Rosquete Remedios	
C76.3 LAS EMOCIONES EN EL DESARROLLO DEL APRENDIZAJE EN PRIMARIA Y SECUNDARIA	2222
Andreu Ato Nuria; Díez González Maria Carmen	
C77.5 ANÁLISIS DE PROTOCOLOS DE PENSAR EN VOZ ALTA EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA: INNOVACIÓN EN LA ASIGNATURA DE FÍSICA	2230
Saiz Manzanares Maria Consuelo; Queiruga Dios Miguel Ángel	
C78.2 VALIDEZ Y CONFIABILIDAD DE LA PRUEBA “EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO EN LECTURA Y ESCRITURA” (EDLE) PARA NIÑOS DE PRIMARIA	2239
Lozada García Rosalinda; Martínez Basurto Laura María; Acle Tomasini Guadalupe; Ordaz Villegas Gabriela	
C78.3 PERFIL DE DESEMPEÑO EN LECTURA Y ESCRITURA ENTRE ESTUDIANTES DE 1º, 2º Y 3º DE PRIMARIA DE ESCUELAS CON JORNADA ESCOLAR DIFERENCIADA	2248
Martínez Laura; García Lozada Rosalinda; Acle Tomasini Guadalupe; Ordaz Villegas Gabriela	

C79.2 NEUROEDUCACIÓN Y ESPACIOS DE APRENDIZAJE	2255
Carballo Márquez Anna; Lemkow-Tovías Gabriel; Cantons-Palmitjavila Jordi; Brugarolas Criach Imma; Mampel Alandete Sílvia; Pedreira Álvarez Montserrat	
C79.5 VENTAJA BILINGÜE EN EL RECONOCIMIENTO DE EMOCIONES Y TEORÍA DE LA MENTE.	2264
Pérez Hernández Elena; Lozano Inmaculada; Aragón Marta; Casadiegos Esperanza; De Frutos Jaisalmer	
C80.1 PLAN DE ORIENTACIÓN UNIVERSITARIA DE LA UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA (POUZ)	2273
Allueva Torres Pedro; Zulaica Palacios Fernando; Abadía Valle Ana Rosa	
C80.2 HERRAMIENTA DE TUTORÍA EN LA UNIVERSIDAD JAUME I. UNA PROPUESTA PARA EL GRADO EN PSICOLOGÍA	2282
Andrés Ibáñez Maria; Flores Buils Raquel; Caballer Miedes Antonio; Gil Beltrán José Manuel	
C80.3 ORIENTACIÓN VOCACIONAL-PROFESIONAL Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD. ANÁLISIS DE NECESIDADES PARA ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA.	2290
Carrasco Parra Cristina	
C80.6 EL EXPERIMENTO DE MILGRAM EN EXPERIMENTER (2015) DE MICHAEL ALMEREYDA	2298
Ramírez Salazar Mary Angélica; Díaz Boada Sandro	
C81.1 APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA Y ENVEJECIMIENTO ACTIVO. HERRAMIENTAS PARA UN CAMBIO DE MIRADA	2305
Crespo Sierra Maria Teresa	
C81.2 LA RESILIENCIA DE LOS JÓVENES INDÍGENAS DEL COBAEV 32 DE COATZINTLA Y SU EFECTO EN EL RENDIMIENTO ESCOLAR.	2316
Jiménez González Alan Uriel; López Aguilar Guillermo Oswaldo; Alvarado Cruz Merary; Cruz Reyes Nadia Ivett; Rivera Torres Ariel; Gúzman Valdez Juana Elena	
C81.5 DISEÑO INSTRUCCIONAL CENTRADO EN LA EMPATÍA	2324
Zimbrón Flores Marisol	
C82.1 PERCEPCIÓN DE SALUD, BIENESTAR Y CALIDAD DE VIDA EN MUJERES CUIDADORAS. ESTUDIO COMPARATIVO EN UNA MUESTRA DE ESPAÑOLA DE MUJERES MAYORES Y ADULTAS.	2332
Gallardo Flores Ana María; Sánchez Medina José Antonio; Fernández Cristina	
C84.2 COMPRENSIÓN DE SÍ MISMOS EN SUJETOS CON ESQUIZOFRENIA PARANOIDE	2338
Calvo Echeverri María de los Ángeles; Castro Franco Bibiana Edivey	
C84.4 LAS REDES SOCIALES Y EL ESPEJO DE NARCISO	2347
Gómez González Andrea; Lloret Irles Daniel	
C84.5 LA ADECUADA GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO EN LAS ESCUELAS.	2357
García Martín Sheila; Cantón Mayo Isabel	

C85.3 LA FUNCIÓN DE LA ESCUELA EN LAS MEDIDAS DE MEDIO ABIERTO PARA ADOLESCENTES EN BRASIL	2364
Bezerra Rodrigues Daniela; Souza Cândida	
C85.6 TIPOS DE INTELIGENCIAS PRESENTES EN ESTUDIANTES DE DOS COLEGIOS CON PROPUESTAS PEDAGÓGICAS CONCEPTUALES DIFERENTES	2370
Castaño Gonzalez, Fabio Cesar	
P1.3 DETECCIÓN AUTOMÁTICA DE CIBERBULLYING A TRAVÉS DEL PROCESAMIENTO DIGITAL DE IMÁGENES	2403
Pujol López Francisco A.; Jimeno Morenilla Antonio; Pertegal Felices María Luisa; Gimeno Nieves Encarna	
P1.5 CYBERBULLYING EN LAS AULAS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA	2410
Seva López Claudia; Carrero Diez Beatriz; Robledo Ramón Patricia; Rodríguez Salazar M <sup>a</sup> Clotilde	
P1.6 CIBERBULLYING EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA: ANÁLISIS DE LA INCIDENCIA DE LA VICTIMIZACIÓN Y LA BÚSQUEDA DE APOYO	2420
Vicario Molina Isabel; Pérez Beatriz	
P2.5 CONSUMO DE CANNABIS Y COMPETENCIAS EMOCIONALES EN ADOLESCENTES	2429
Albaladejo Blázquez Natalia; Ferrer-Cascales Rosario; Sánchez-Sansegundo Miriam; Goldberg-Looney Lisa; Perrin Paul B.	
P3.2 ASPECTOS METACOGNITIVOS DURANTE LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS EN AULAS DE PRIMARIA	2435
Ramos Baz Marta; Vicente Santiago; Rosales Javier; Sastre Silvia	
P3.3 ESTRÉS EN ESTUDIANTES DE PRIMARIA: SU RELACIÓN CON LA LECTURA	2442
Ruiz Sedeño Celia; Blázquez Garcés Juan Vicente; Pastor Cerezuela Gemma; Roger Sánchez Concepción; Moreno Campos Verónica	
P3.7 PANORAMA ACTUAL DE LAS ALTAS CAPACIDADES EN ESPAÑA	2450
García Perales Ramón	
P3.8 RESULTADOS DE DOS MÉTODOS DE IDENTIFICACIÓN DE ESTUDIANTES UNDER AND VERACHIEVING STUDENTS EN FUNCIÓN DE LA CAPACIDAD INTELECTUAL GENERAL	2459
David Albert Pla; Juan L. Castejón Costa	
P4.2 ACTITUDES DE LAS FAMILIAS HACIA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN EDUCACIÓN INFANTIL	2466
Caurcel Cara María Jesús; Sánchez-Casquero Ana María; Jarque Fernández Sonia; Chacón-López Helena; Amado Luz Laura; Valenzuela-Zambrano Bárbara	

P4.9 ACTITUDES HACIA LA DISCAPACIDAD EN ALUMNOS DE MAGISTERIO INFANTIL: LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE.	2474
Seva Larrosa Sara	
P5.2 PREVALENCIA DEL SÍNDROME DE BURNOUT EN LOS DOCENTES SEGÚN LA ETAPA EDUCATIVA Y LA EXPERIENCIA DOCENTE	2482
Esteras Peña Jesús; Chorot Raso Paloma; Sandín Ferrero Bonifacio	
P5.9 ANÁLISIS DE LA RELACIÓN ENTRE EL BIENESTAR DOCENTE Y LAS TICS DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA PRIMER NIVEL DE SECUNDARIA EN ITALIA.	2490
Oteri Barbara; Randazzo Elvira	
P5.10 EVALUACIÓN DEL USO DE LAS TICS Y EL BIENESTAR DOCENTE EN EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE SEGUNDO GRADO EN ITALIA.	2499
Randazzo E; Oteri B.	
P6.6 TEORÍA DE LA MENTE EN RELACIÓN CON EL RENDIMIENTO EN INHIBICIÓN: UN ESTUDIO PRELIMINAR.	2507
Hernández Albarrán Candy; Pérez Herández Elena	
P7.1 UNA REVISIÓN SOBRE LA IMAGEN CORPORAL EN NIÑOS DE EDUCACIÓN INFANTIL	2515
Cuesta Zamora Cristina; Navas Martínez Leandro	
P7.2 UNA REVISIÓN SOBRE LOS INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN DE LA IMAGEN CORPORAL EN EDUCACIÓN INFANTIL	2523
Cuesta Zamora Cristina; Navas Martínez Leandro	
P7.6 EMANCIPACIÓN, VIVIENDA Y EMPLEO EN LOS JÓVENES ALICANTINOS	2532
Ruiz Ballesteros Desirée; Seva Larrosa Sara	
P7.7 EMPODERAMIENTO Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS CON DIFERENTES TIPOS DE DISCAPACIDAD	2540
Suriá Matínez Raquel; Rosser Limiñana Ana; Villegas Castillo Esther	
P7.8 PLAN DE MEJORA DEL CLIMA DE AULA A TRAVÉS DE UN PROGRAMA DE INTELIGENCIA EMOCIONAL	2548
Vila Pérez Sara	
P8.1 ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD, UNIVERSIDAD E INSERCIÓN LABORAL: ¿SE SIENTEN PREPARADOS CON LA FORMACIÓN RECIBIDA?	2556
Suriá Matínez Raquel; Rosser Limiñana Ana; Villegas Castillo Esther	
P8.2 DISCAPACIDAD Y UNIVERSIDAD: ANÁLISIS DE LA AUTOIMAGEN Y EXPECTATIVAS LABORALES ENTRE LOS UNIVERSITARIOS	2564
Suriá Matínez Raquel; Rosser Limiñana Ana; Villegas Castillo Esther	

P9.2 EMOCIONATEST: UNA HERRAMIENTA DIGITAL (APP NATIVA) PARA LA EVALUACIÓN DE LA COMPRESIÓN EMOCIONAL EN NIÑOS Y NIÑAS DE EDAD ESCOLAR	2572
Andrés Roqueta Clara; Benedito Irene; Soria-Izquierdo Eloy	
P9.5 TALENTCAMPUS, A TRAINING PROGRAM TO REVEAL, DEVELOP AND CAPITALIZE TALENTS	2581
Melanie Souhait; Sebastien Chevalier; Lucie Hernández	
P10.6 INTELIGENCIA EMOCIONAL EN EL TRASTORNO POR DÉFICIT DE ATENCIÓN CON HIPERACTIVIDAD	2589
Laporta Herrero Isabel; Mamajon Mateos Miguel; López Pérez César	
P10.7 INTELIGENCIA EMOCIONAL: ¿FACTOR PROTECTOR DE LA SALUD MENTAL?	2596
Laporta Herrero Isabel; Mamajon Mateos Miguel; López Pérez César	
P11.6 LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN ALUMNOS DE MAGISTERIO INFANTIL: ATENCIÓN, COMPRESIÓN Y REGULACIÓN EMOCIONAL	2603
Sara Seva Larrosa	
P11.7 INTELIGENCIA EMOCIONAL Y LA PRÁCTICA DE ACTIVIDAD FÍSICO-DEPORTIVA EN HORARIO EXTRAESCOLAR	2610
Ruiz, D. Seva; S. Bastías J.; Desirée Ruiz Ballesteros; Sara Seva Larrosa; Joaquín Bastías Manresa	
P12.7 COLE: PROGRAMA PARA LA CORRECCIÓN DE LOS ERRORES EN LECTURA Y ESCRITURA	2618
De Ayala Montserrat; Llorens Hector	
P13.3 IDEOLOGÍA DE GÉNERO EN EL ALUMNADO DE EDUCACIÓN INFANTIL	2626
Paterna Bleda Consuelo; Valera Belmonte Lucía	
P13.4 PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PSICOSOCIAL Y EDUCATIVA EN HABILIDADES SOCIALES Y GÉNERO CON ADOLESCENTES DE ETNIA GITANA	2636
Paterna Bleda Consuelo; Rodríguez Rivas Alejandra	
P13.8 VIOLENCIA CONTRA LA MADRE POR PARTE DE LA PAREJA Y LOGROS ACADÉMICOS DE SUS HIJOS. INCIDENCIA POR GÉNERO Y NIVEL ACADÉMICO.	2644
Rosser Limiñana Ana Maria; Suriá Martínez Raquel	
P15.1 INSTRUCCIÓN ESTRATÉGICA EN TAREAS DE SÍNTESIS EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO	2654
Robledo Ramón Patricia; Fidalgo Redondo Raquel; Arias Gundín Olga; Sánchez Rivero Rut; Olivares Iglesias Fátima	
P15.2 REVISIÓN DE ESTUDIOS EMPÍRICOS SOBRE INSTRUCCIÓN EN TAREAS DE SÍNTESIS EN UNIVERSITARIOS	2662
Seva López Claudia; Robledo Ramón Patricia; Rodríguez Salazar M <sup>a</sup> Clotilde; Carrero Diez Beatriz	

P15.3 ANÁLISIS Y MEJORA DE LA CALIDAD DE LAS TAREAS DE EVALUACIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: UNA EXPERIENCIA CON ESTUDIANTES DE MÁSTER	2671
Vicario Molina Isabel; González Eva	
P15.4 PREDICCIÓN DE COMPORTAMIENTOS Y ACTITUDES SOCIALMENTE RESPONSABLES A PARTIR DE LAS DIMENSIONES DE EMPATÍA COGNITIVA Y EMOCIONAL EN UNIVERSITARIOS MALAGUEÑOS	2680
Morales Rodríguez Francisco Manuel; Cañadas-Osinski Isabel; Pereira-Docampo Juan Ramón	
P15.5 PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE ENFERMERÍA SOBRE LA EFICACIA DE LA WEBQUEST EN EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS	2687
Valdés Sánchez Carmen Ana; Martín Payo Rubén	
P15.8 RELACIÓN ENTRE LA PREPARACIÓN DE LA CARRERA PROFESIONAL Y LA SATISFACCIÓN LABORAL DE PERSONAS DISCAPACITADAS CON ESTUDIOS UNIVERSITARIOS	2695
Segura García María Angeles; Martínez Vicente José Manuel	
P16.7 ¿QUÉ HABILIDADES PRELECTORAS SON PROMOVIDAS EN LA EDUCACIÓN PERUANA DE ACUERDO AL TIPO DE GESTIÓN ESCOLAR? UN ESTUDIO CON NIÑOS DE CINCO AÑOS DE LA CIUDAD DE LIMA	2702
Ysla Almonacid Liz Cristina; Ávila Clemente Vicenta	
P18.1 EVOLUCIÓN DE LAS RELACIONES ENTRE LENGUAJE Y RESOLUCIÓN DE ALGORITMOS MATEMÁTICOS	2711
Espinoza Pastén Laura Marjorie; Ygual Fernández Amparo; Marco Taberner Rafaela	
P18.5 INFLUENCIA DE LOS FACTORES DEMOGRÁFICOS, FAMILIARES Y CULTURALES EN EL DESARROLLO DE LAS HABILIDADES DE INICIO A LA LECTURA EN NIÑOS LIMEÑOS DE CINCO AÑOS	2720
Ysla Almonacid Liz Cristina; Ávila Clemente Vicenta	
P18.6 RELACIÓN ENTRE MOTIVACIÓN PARA APRENDER, ANSIEDAD Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN UNA MUESTRA DE BACHILLERATO.	2730
Lozano Barrancos María; López Alacid María Paz; Quirant Erades Manuel	
P19.3 RELACIÓN ENTRE CREATIVIDAD, SÍNTOMAS SOMÁTICOS Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN UNA MUESTRA DE BACHILLERATO.	2733
López Alacid María Paz; Lozano Barrancos María; Rico Maestre Cristina	
P19.6 CONSTRUCCIÓN Y VALIDACIÓN DE UN CUESTIONARIO PARA LA EVALUACIÓN DE AS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES EN EDUCACIÓN PRIMARIA	2736
Marti Quiles Lucia	

P20.3 EVALUACIÓN OBJETIVA DE LAS DIFERENCIAS DE GÉNERO EN LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	2743
De La Fuente Cristina; Fernández-Marcos Tatiana; Santacreu José; Quiroga M <sup>a</sup> Ángeles	
P21.1 NIVELES DE IDENTIFICACIÓN CON EL EJERCICIO FÍSICO EN UNA MUESTRA DE PROFESORES QUE SE EJERCITAN CON PILATES	2750
Boix Vilella Salvador; León Zarceño Eva; Serrano Rosa Miguel Ángel	
P21.2 CAPACIDAD CARDIOVASCULAR Y AUTOCONCEPTO EN ESCOLARES DE 5º Y 6º DE PRIMARIA	
Fernández Bustos Juan Gregorio; Cuevas Campos Ricardo; González Martí Irene; Honrrubia Navarro Carmen	
P21.3 ¿CÓMO PERCIBEN SU COMPORTAMIENTO LOS PADRES Y LAS MADRES EN EL FÚTBOL BASE?	2756
Marco Pardo Nestor Francisco; León Zarceño Eva; Cantón Chirivella Enrique	
P21.4 ANÁLISIS DE LA PERCEPCIÓN DE COMPORTAMIENTO EN DEPORTE BASE: DIFERENCIAS ENTRE PADRES VERSUS ENTRENADORES.	2762
Marco Pardo Néstor Francisco; León Zarceño Eva; Cantón Chirivella Enrique	
P21.6 ESTRATEGIAS PSICOLÓGICAS EN EDUCACIÓN FÍSICA PARA LA MEJORA DE LA SATISFACCIÓN Y CREENCIAS ADAPTATIVAS DEL ALUMNADO	2768
González Hernández Juan; Portoles Ariño Alberto; López Mora Clara; Muñoz Villena Antonio J.	
P22.1 LA INFLUENCIA DE LA PERSONALIDAD EN EL DESARROLLO DEL AUTOCONCEPTO DE JÓVENES	2777
Ballester Arnal Rafael; Ruiz Palomino Estefanía; Gil Llarío María Dolores; Salmerón Sánchez Pedro	
P22.3 ACTIVIDAD FÍSICA COMO HERRAMIENTA EDUCATIVA PARA OPTIMIZAR LA PERSONALIDAD, COMPETENCIA EMOCIONAL Y FELICIDAD EN ADOLESCENTES	
Capote Morales M <sup>a</sup> carmen; Rodríguez López Haridian	
P22.5 PERCEPCIÓN DE ESTRÉS E INDICADORES DE PERFECCIONISMO EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA.	2784
Muñoz Villena Antonio Jesús; López-Mora Clara; Portolés Ariño Alberto; González Hernández Juan	
P23.1 CONOCIMIENTOS Y PERCEPCIONES DE LOS ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA FRENTE AL TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA	2793
Serrano Chover Carla; García Ros Rafael; Martínez Sanchis Sonia	
P23.3 EDUCACIÓN ALIMENTARIA Y NUTRICIONAL EN LA FORMACIÓN INICIAL DE LOS MAESTROS EN ESPAÑA	2801
De Paz Lugo Patricia	

# School- Parent Relationship: What written messages tell us?

Novo, R., & Prada, A.

*Departament of Psychology, Polytechnic Institute of Bragança, Bragança, Portugal*

rnovo@ipb.pt; raquelprada@ipb.pt

In contemporary society, in which family structure has undergone significant changes, the relationship between school and family is essential. Furthermore, in the last decade various studies have focused on the interactions between these two microsystems. Although, until now, they didn't make significant achievements in school-home relationships. This exploratory and qualitative study seeks to identify, through the analysis of the contents of the written messages, what kind of information is transmitted between school and family. It is a single case study relating to a class of 24 students of the second year of primary education in a public school in the north-coast of Portugal. Data were collected in the end of the school year. Results revealed that most of the messages sent by School to Family focused on discipline problems, followed by the scheduling of personal contacts with parents, requests (documentation and school supplies) and information (parent meetings and study visits). In turn, most of the messages sent by Family to School were regarding justifications of absence in the class or homework assignments, requests for scheduling personal contacts, supervising of medication and guidance in handling study assignments at home. Results emphasize that communication from school to families is based on a unilateral and limited relationship, while families focused more on the needs of their children. School-Parent relationship needs to be reconstructed because it is currently asymmetric. It is, therefore, essential to reflect about school reality and to undertake serious and mutual initiatives between this microsystems.

Key words: Messages; School- Parent Relationship; Primary Education; Education.


## 1. Introducción

La relación Escuela-Familia es un tema bastante debatido en distintos ámbitos científicos, tanto en el contexto nacional como internacional. Es ampliamente reconocido que la educación escolar debe considerarse como una necesidad y una exigencia (Sousa y Sarmiento, 2009-2010). Igualmente, la literatura científica respalda la necesidad de una relación de cooperación entre Escuela y Familia a fin de promover el éxito en la educación escolar, el desarrollo y la potenciación de los niños y de los jóvenes.

Es todavía necesaria una mayor reflexión sobre esta relación compleja y multifacética, ya que ambas instituciones han sufrido transformaciones significativas en las últimas décadas.

Se reconoce, por un lado, que le compete a la Escuela dar respuesta a las nuevas políticas educativas y directrices y, por otro, enfrentarse al reto de una población escolar cada vez más heterogénea y multicultural, con la complejidad de los centros escolares, así como con la diversificación de perfiles, de funcionamiento de los establecimientos educativos y de las respectivas evaluaciones internas y externas.

Al mismo tiempo, en cuanto a la composición y estructura de las familias se asiste, de manera generalizada, al aumento de las familias monoparentales y a una disminución del número de elementos del agregado familiar. También se verifica que los roles de los padres y de las madres en las familias se están también reconfigurando.



A pesar de las profundas transformaciones que han sufrido estos sistemas, cabe recordar que, en la actualidad, se han intensificado como nunca sus relaciones. Cabe también señalar que esta relación se establece a partir del momento en que el niño entra en la escuela. De hecho, la entrada en la escuela y su obligatoriedad impulsa la apertura de las familias a un nuevo sistema. Esto constituye, por lo tanto, un hito importante no solamente en la vida de los niños, sino también de sus familias. Por otro lado, el éxito de la transición ecológica de los niños (Bronfenbrenner y Morris, 2006) depende de una complejidad de factores, entre ellos su desarrollo, las condiciones sociales y laborales de las familias, las condiciones organizacionales de las propias instituciones educativas y las políticas educativas (Formosinho, Monge, y Oliveira-Formosinho, 2015). Por lo anterior, es imprescindible la cooperación y responsabilidad compartidas entre los sistemas en la educación de los niños (Amatea, 2013; Epstein, 2011; Hornby y Lafaele, 2011; López-Larrosa, Dubra, y Barrós-Pérez, 2011; Nogueira, 2006; Silva, 2007a; Villas-Boas, 2009).


En cuanto a la relación entre Escuela y Familia, Amatea (2013) diferencia tres paradigmas. El paradigma de separación parte de una visión de escisión y conflicto entre las dos instituciones. En este sentido, algunos autores (Montandon, 1996; Nogueira, 2006, 2011; Silva, 2003, 2007b, 2010; Singly, 2000) han puesto de relieve la intensificación de relaciones conflictivas entre las dos instituciones. A su vez, el paradigma de recuperación reconoce la existencia de una relación, impuesta desde la Escuela, y que implica la subordinación de la Familia. Cabe aún detenerse sobre el paradigma de la colaboración que pone de relieve que, Escuela y Familia, son instituciones separadas y distintas, pero en colaboración mutua a fin de potenciar el conocimiento, la auto-confianza, la responsabilidad y la autonomía de los niños. Esta diferenciación de paradigmas pone de relieve que la relación entre la Escuela y la Familia no siempre es fácil de llevar a la práctica. Además la relación puede implicar una valoración negativa, neutra o positiva de acuerdo con su propio conjunto de valores.

En la actualidad, y también alentado por la legislación, son variados los mecanismos de comunicación y transmisión de información entre Escuela y Familia. Se pueden citar la agenda de reuniones formales y/o personales con los padres y, además, el uso de la libreta de comunicación escrita de los alumnos. Esta constituye un medio de comunicación escrita bastante usual, entre padres y profesores, en los primeros años de escolarización. En este sentido se enmarcan los estudios etnográficos de Silva (2002), en la Enseñanza Primaria, que destacan que el envío y la recepción de mensajes orales y escritos, a través de los alumnos, constituyen el principal medio de comunicación entre la Escuela y la Familia.

Familia y Escuela comunican, por lo tanto, de manera directa e indirecta. En la comunicación entre Familia y Escuela el alumno, como *go-between* (Perrenoud, 2001), también puede ayudar al desarrollo de una relación positiva o negativa entre ellos. Por consiguiente, el alumno es, simultáneamente, punto de partida y de convergencia, compitiéndole comunicar a los padres y a los profesores de los mensajes escritos enviados entre ellos. En este sentido es importante subrayar que algunos autores se centran en el potencial de las libretas de comunicación electrónicas entre Escuela y Familia (Silva, Rocha, y Pérez-Cota, 2013). No obstante, este es un tema de gran complejidad que requiere un análisis detallado, ya que podrá resultar beneficioso solamente para las clases más privilegiadas y en consonancia con los valores culturales de la Escuela. Además, se pueden, incluso, ampliar las diferencias socioculturales en la población escolar. En este contexto, creemos, por lo tanto, que es necesario conocer las particularidades de cada comunidad educativa y de esta manera se podrán diseñar, planificar y ejecutar estrategias efectivas para todos los actores educativos.

## 2. Método

Escasean investigaciones sobre los contenidos de los mensajes escritos enviados entre la Escuela y la Familia. Asimismo, se desarrolló esta investigación planteándose como cuestión de partida: ¿Qué mensajes escritos son en-



viados entre la Escuela y la Familia a través de las libretas de comunicación escrita de los alumnos? De acuerdo con la cuestión de partida y los objetivos esbozados se eligió una investigación exploratoria y descriptiva, que justifica una metodología cualitativa, centrada en el análisis de contenido (Bardin, 2008).

A partir de la cuestión de partida se han definido los siguientes objetivos:

conocer e interpretar qué tipo de mensajes escritos son enviados entre la Escuela y la Familia;

reflexionar sobre el uso de las libretas de comunicación escrita como documentación personal en el marco de la relación entre estos dos entornos.

### **2.1. Participantes**

Se trata de un estudio de caso, relativo a una clase de 24 alumnos del segundo año de la Enseñanza Primaria de una escuela pública del norte-litoral de Portugal. Esta escuela atiende a alumnos con características sociales y culturales compatibles con la cultura de la escuela y alumnos dificultades sociales y de comunidades étnicas minoritarias.

### **2.2. Medidas**

En este estudio se analizarán los contenidos de la libreta de comunicación de cada alumno, donde cada familia y el profesor pueden escribir información.

### **2.3. Procedimiento**

Teniendo en cuenta las características del estudio se informó a la Dirección de la Escuela, el profesor y las familias de los objetivos del estudio. También se garantizó que los datos recogidos serían tratados de manera confidencial, sin identificar a los participantes involucrados, respetándose así los derechos de la privacidad, la confidencialidad y el anonimato. Después de la autorización se solicitaron las libretas de comunicación de los alumnos del segundo año de la Enseñanza Primaria. Los datos se han recogido al finalizar el curso académico.

En seguida se comenta el complejo y difícil proceso de análisis. Como refieren Bogdan y Biklen (1994) y Pérez-Serrano (2002), el análisis de datos consiste en reducir, clasificar, aclarar, resumir y comparar la información obtenida con el fin de obtener una perspectiva global en relación con el objeto de estudio. Asimismo, los contenidos de las libretas de comunicación escrita fueron sometidos a lecturas repetidas y cuidadosas con el fin de detectar categorías a posteriori, teniendo en cuenta los principios de exclusividad mutua, la coherencia, la pertinencia, la objetividad, la fidelidad y la productividad (Bardin, 2008; Vala, 1986). El análisis supone una exploración correspondiente a un primer nivel de reducción de datos. Dar sentido a los datos cualitativos significó reducir y convertirlos en unidades significativas que posteriormente fueron codificados. Se elaboró un esquema general de codificación al que le correspondieron categorías generales que luego se pudieron subdividir. Se optó por la unidad temática al considerar que de esta forma habría menos riesgo de distorsión de la información recogida. La etapa siguiente asumió un carácter más interpretativo, a fin de comprobar las conexiones entre las diferentes categorías y así identificar temáticas que se compararon y contrastaron con el fin de identificar los resultados y las conclusiones del estudio.

## **3. Resultados**

Los resultados indicaron un ligero desequilibrio entre la cantidad de mensajes escritos enviados por la Escuela ( $F = 41$ ) y por la Familia ( $F = 34$ ).

Además, los hallazgos revelaron que la mayoría de los mensajes más enviados por la Escuela para la Familia se centraron en los problemas de disciplina y a continuación la demanda de contactos personales con los padres, so-

licitudes (documentación y materiales escolares) e informaciones (reuniones de padres y visitas de estudio). Estos resultados pueden verse en la tabla 1.

**Tabla 1.** Categorías de primer y de segundo orden emergentes de los mensajes enviados de la Escuela para la Familia.

Categoría de primer orden	Categoría de segundo orden	F	Ejemplos
Problemas de disciplina		14	<i>“Le informo que su hijo está ignorando constantemente las órdenes y solicitudes en clase.”</i>
Demanda de contactos personales		12	<i>“Estoy disponible para reunirme a las 14 horas”.</i>
Solicitudes	Documentación	6	<i>“Necesito que usted me envíe una declaración...”</i>
	Materiales escolares	4	<i>“Se necesita un lápiz de carbón para la próxima clase.”</i>
Informaciones	Reuniones de padres	3	<i>“Se informa que la reunión de padres se llevará en el día ...”</i>
	Visitas de estudio	2	<i>“El viernes se realizará la visita de estudio a ...”</i>

Como se presenta en la tabla 2, también se ha encontrado que las familias enviaron sobre todo mensajes de justificantes de ausencia a clase o de deberes escolares que faltaban (F=18), de solicitudes de contactos personales, de recomendaciones sobre cómo supervisar o administrar la toma de la medicación de los alumnos y el apoyo a su hijo en la escuela y pautas para el seguimiento en las tareas para casa con sus educandos (F=16).


**Tabla 2.** Categorías de primer y de segundo orden emergentes de los mensajes enviados de la Familia para la Escuela.

Categoría de primer orden	Categoría de segundo orden	F	Ejemplos
Justificantes	Ausencia a clase	8	<i>“Informo que me hijo ha faltado por estar enfermo con una gripe”</i>
	Deberes escolares en falta	10	<i>“Mi hija se olvidó del libro y no hizo los deberes. Ha llorado todo el fin de semana. Perdona a mi hija.”</i>
Solicitudes	Supervisar/administrar medicación	5	<i>“Mi hija tiene que tomar las pastillas 15 minutos antes de la comida”.</i>
	Contactos personales	8	<i>“Me gustaría hablar con usted sobre el comportamiento de mi hijo.”</i>
	Apoyo al estudio en casa y/o en la escuela	3	<i>“Mi hijo no entiende el método de la sustracción. Por favor insista con él o bien me envíe algo de cómo debo enseñarle.”</i> <i>“No he conseguido ayudar a mi hija en una pregunta de las tareas para casa”.</i>

#### 4. Discusión

El análisis de los mensajes escrito, enviados a través de las libretas de comunicación, entre la Escuela y la Familia revelaron un desequilibrio entre estos dos entornos, destacándose una relación impuesta desde la Escuela, y que implica la subordinación de la Familia (Amatea, 2013). Por consiguiente, a la Familia se le imponen límites para implicarse en el campo educativo y la Escuela cree que puede establecer los límites en la relación.

Curiosamente, en nuestro estudio tres familias han demostrado estar comprometidas en el apoyo en las tareas para casa, aunque dispongan de recursos materiales y simbólicos desiguales para cumplir con los requisitos solicitados por la Escuela. En este sentido, cabe señalar que el rol que la Familia debe ir más allá del apoyo en las tareas para casa y en garantizar las condiciones adecuadas para que sus hijos puedan implicarse adecuadamente en la Escuela. Igualmente se constató que la Familia destaca el cuidado de los niños, valorizando una visión educativa de la escuela. Por otro lado, sobresale un enfoque centrado en los problemas de comportamiento de los alumnos como motivos para la agenda de contactos personales de la Escuela para la Familia. El modelo familiar que se configura es el de una familia idealizada, ignorándose la diversidad de las familias y sus prácticas culturales. Efectivamente, la Escuela tiende a culpar a la Familia más por el fracaso y los obstáculos encontrados (Oliveira y Araújo, 2012).



En resumen, a través de los datos de la presente investigación se puede comprobar que la comunicación de la Escuela con la Familia se basa en una relación jerárquica, unilateral y limitada, mientras la Familia se centra más en las necesidades de sus educandos.

## 5. Conclusiones

El estudio desarrollado aporta novedosos datos sobre la relación entre la Escuela y la Familia y, más específicamente sobre el tipo de información escrita que es transmitida entre estos microsistemas. Las libretas de comunicación escrita de los alumnos son un importante medio de comunicación entre ellos. No obstante, su empleo no debe transmitir imágenes negativas. En alternativa, debe fomentar la cooperación mutua y la valorización de la Escuela y de la Familia para que sea posible una adecuada estimulación de los educandos.

Cabe, además, señalar que el análisis de las libretas de comunicación debe tener en cuenta las condiciones que puedan justificar la ocurrencia de los problemas de disciplina, así como la no realización de las tareas para casa, sin hacerse evaluaciones superficiales que marginalicen a la Familia. Para terminar, se subraya la necesidad de reflexionar y transformar los mensajes escritos enviados entre la Escuela y la Familia, ya que se centran sobre todo en una cultura de la negatividad y de jerarquía. Al mismo tiempo, la relación Escuela-Familia necesita ser reconstruida ya que actualmente es asimétrica.

Es, por lo tanto, fundamental crear espacios para un mayor diálogo entre las dos instituciones, así como reflexionar sobre el uso de las libretas de comunicación y, emprender iniciativas serias y concertadas entre los microsistemas.

## Referencias

- Amatea, E. S. (2013). From Separation to Collaboration: The Changing Paradigms of Family-School Relations. En E. S. Amatea (Ed.), *Building Culturally Responsive Family School Relationships* (pp. 17-45). Boston, MA: Pearson.
- Bardin, L. (2008). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bronfenbrenner, U., y Morris, P. A. (2006). The Bioecological Model of Human Development. In R. M. Lerner (Ed.), *Theoretical Models of Human Development* (Vol. 1, pp. 793-828). New Jersey: John Wiley & Sons.
- Epstein, J. (2011). *School, Family and Community Partnerships: preparing educators and improving schools*. Johns Hopkins University: Westview Press.
- Formosinho, J., Monge, G., y Oliveira-Formosinho, J. (2015). *Transição entre ciclos educativos: uma investigação praxeológica*. Porto: Porto Editora.
- Hornby, G., y Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: An explanatory model. *Educational Review*, 63(1), 37-52.
- López-Larrosa, S., Dubra, M., y Barrós-Pérez, C. (2011). Impacto de las relaciones familia-escuela en las percepciones de los adolescentes: diferencias según la edad, el sexo y las calificaciones escolares. En A. Barca, M. Peralbo, A. Porto, J. C. Brenlla, B. Duarte y L. S. Almeida (Eds.), *Libro de Actas do XI Congresso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía* (pp. 1138-1663). A Coruña: Universidade da Coruña.

- Montandon, C. (1996). Les relations des parents avec l'école. Lien social et politiques - *RIAC*, 35, 63-73.
- Nogueira, M. (2006). Família e escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação. *Educação e Realidade*, 31(2), 155-169.
- Nogueira, M. (2011). A categoria "família" na pesquisa em sociologia da educação: notas preliminares sobre um processo de desenvolvimento. *Interlegere (UFRN)*, 9, 156-166.
- Oliveira, C., y Araújo, C. (2012). A relação família-escola: intersecções e desafios. *Estudos de Psicologia, Campinas*, 27(1), 99-108.
- Pérez-Serrano, G. (2002). *Investigación cualitativa: Retos e interrogantes. Tomo II. Técnicas y análisis de datos*. Madrid: La Muralla.
- Perrenoud, P. (2001). Entre a Família e a Escola, a criança mensageira e mensagem. O Go-between. En C. Montandon y P. Perrenoud (Eds.), *Entre Pais e Professores, um diálogo impossível? Para uma Análise sociológica das interações Entre a Família e a Escola* (pp. 27-54). Oeiras: Celta.
- Silva, A., Rocha, A., y Pérez-Cota, M. (2013, 19-22 June 2013). *Electronic Handbook: Collaboration school-family in digital environments*. Trabajo presentado en 8th Iberian Conference on Information Systems and Technologies (CISTI).
- Silva, P. (2002). *Interface escola-família, Um olhar sociológico - Um estudo etnográfico no 1º ciclo do ensino básico*. Doctorado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto.
- Silva, P. (2003). *Escola-Família, uma relação armadilhada: interculturalidade e relações de poder*. Porto: Afrontamento.
- Silva, P. (2007a). Pais-professores: Um retrato sociológico. En P. Silva (Ed.), *Escolas, Famílias e Lares, Um Caleidoscópio de Olhares* (pp. 251-270). Porto: Profedições.
- Silva, P. (2007b). Associações de pais, interculturalidade e clivagem sociológica: algumas questões. *Revista Eletrônica de Educação, São Carlos, 1 (1)*, 3-30.
- Silva, P. (2010). Análise sociológica da relação escola-família: um roteiro sobre o caso português. *Sociologia: Revista do Departamento de Sociologia da FLUP*, 20, 443-464.
- Singly, F. (2000). L'école et la famille. En A. Van-Zanten (Ed.), *L'école, l'état des savoirs* (pp. 271-279). Paris: La Découverte.
- Sousa, M., y Sarmiento, T. (2009-2010). Escola- Família-Comunidade: Uma relação para o sucesso. *Gestão e Desenvolvimento, 17-18*, 141-156.
- Vala, J. (1986). Análise de conteúdo. En A.Silva y J. M. Pinto (Eds.), *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 101-128). Porto: Afrontamento.
- Villas-Boas, A. (2009). O contributo dos pais e da comunidade na melhoria do desempenho dos alunos. En Conselho Nacional de Educação (Ed.), *Escola/Família/Comunidade: actas de seminário* (pp. 47 – 63). Lisboa: CNE.

## La importancia de la formación en valores en Educación inicial.

Hernández Villalvazo S. N., Chávez López C. A., León Romero A. A.

*Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa, Universidad Autónoma de Baja California, Mexicali,  
Baja California, México.*

sandra.hernandez5@uabc.edu.mx

En los primeros años el ser humano interioriza aprendizajes significativos y la etapa preescolar es el periodo en el que los niños aprenden simplemente con el hecho de interactuar con sus iguales, experimentar, descubrir y jugar, como es bien sabido, la enseñanza tiene un objetivo y este es lograr que los individuos se adapten de manera correcta e integra al medio social donde convivan, crezcan, colaboren y participen en el desarrollo del mismo; buscando ser personas adaptables, sociales, y funcionales y asimismo capaces de enfrentar los obstáculos que día con día se les presentaran en situaciones problemáticas siendo seres razonables y críticos.

Por ende, la enseñanza fomentará el desarrollo de competencias. La vida se orienta desde el principio de la socialización, en este caso el nivel preescolar, ya que es en este lapso donde cada individuo adquiere costumbres, valores, actitudes habilidades y conocimientos que nos guiaran por el resto de nuestro caminar. Los primeros años son inolvidables puesto que inconscientemente las personas actuamos siempre según sus primeros maestros, que siendo los padres y posteriormente, la educadora.

Esta investigación se aborda bajo el enfoque cualitativo, método analítico y tuvo la intención de analizar desde el punto de vista de la práctica docente, como se educa con valores y cuales limitaciones y alcances tiene la educación preescolar para desarrollar el propósito en un proceso de socialización.

Es importante responder a las necesidades que demanda la sociedad, ya que las dos instituciones de mayor importancia para el desarrollo de los niños: escuela y familia, se deslindan de la gran responsabilidad que implica “educar con valores”, por las nuevas formas de vida, culpándose una a otra, y dejando de lado la tarea esencial de centrarnos en los pequeños. Por lo anterior, resulta necesario enfatizar la relación que existe entre el aprendizaje y el mundo que nos rodea.

**Palabras clave:** Formación de valores, aprendizaje, valores, educación.

# The importance of values education in early childhood education.

Hernández Villalvazo S. N., Chávez López C. A., León Romero A. A.

*Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa, Universidad Autónoma de Baja California,*

*Mexicali, Baja California, México.*

sandra.hernandez5@uabc.edu.mx

In the early years man internalized significant learning and preschool is the period when children learn simply by the fact of interacting with peers , experiment, discover and play, as is well known, education is an objective and this is to ensure that individuals are properly adapted and integrated into the social environment where they live together, grow, collaborate and participate in its development; seeking to be adaptable, social, and functional and capable people also face the obstacles that every day they were presented in problematic situations and critics still reasonable beings.

Therefore, teaching will encourage the development of skills. Life is oriented from the beginning of socialization, in this case the pre-school level, as it is in this period where every individual acquires habits, values, attitudes, skills and knowledge to guide us through the rest of our journey. The first years are unforgettable because people always act unconsciously as his first teachers , who as parents and then the teacher.

This research deals with a qualitative focus analytical method and intended to be analyzed from the point of view of teaching practice, as educates values and the limitations and scope of preschool education has the purpose to develop a process of socialization.

It is important to respond to the needs that society demands, since the two most important institutions for the development of children: school and family, disclaim the great responsibility that involves “ educating with values “ by new lifestyles , blaming one another, and leaving aside the essential task of focusing on children. Therefore, it is necessary to emphasize the relationship between learning and the world around us .


**Key words:** Formation of values , learning, values, education.

## 1. Introducción

En los primeros años el ser humano interioriza aprendizajes significativos y la etapa preescolar es el periodo en el que los niños aprenden simplemente con el hecho de interactuar con sus iguales, experimentar, descubrir y jugar, por ello “la educación preescolar puede representar una oportunidad única para desarrollar las capacidades del pensamiento que constituyen la base del aprendizaje permanente y de la acción creativa y eficaz en diversas situaciones sociales” (SEP, 2004:13).

Como es bien sabido, la enseñanza tiene un objetivo y este es lograr que los individuos se adapten de manera correcta e integra al medio social donde convivan, crezcan, colaboren y participen en el desarrollo del mismo; buscando ser personas adaptables, sociales, y funcionales y asimismo capaces de enfrentar los obstáculos que día con día se les presentaran en situaciones problemáticas siendo seres razonables y críticos.

Por ende, la enseñanza fomentará el desarrollo de competencias. La vida se orienta desde el principio de la socialización, en este caso el nivel preescolar ya que es en este lapso donde cada individuo adquiere costumbres, valores,



actitudes habilidades y conocimientos que nos guiaran por el resto de nuestro caminar. Los primeros años son inolvidables puesto que inconscientemente las personas actuamos siempre según sus primeros maestros, que serian los padres y posteriormente, la educadora.

En preescolar el niño deberá en conjunto con la docente, potenciar sus habilidades en dirección y tiempo oportuno respecto a la práctica constante; se cimentaran las bases para los futuros aprendizajes. De ahí viene la importancia de que la educadora actué de manera correcta o lo más prudente posible, creando un ambiente propicio para el aprendizaje donde el niño se exprese y pueda ser escuchado. Lo anterior me hace señalar que muchas veces en la escuela se interesan más por desarrollar las facultades intelectuales de los pequeños dejando de lado los valores que son parte primordial de nuestro desarrollo integro.

Considero que nuestra sociedad actual sufre las consecuencias de no haber priorizado los valores; simplemente lo podemos observar a diario en distintos actos que atentan contra la integridad de la misma. La violencia, la corrupción, las drogas, el alcohol, el bullying, entre otros, lo cual me hace reflexionar sobre la educación que estamos brindando en general y que lastimeramente en casa también se ignoran, careciendo de valores.

## **2. Método**

### **2.1. Participantes**

El jardín de niños donde se realizó la investigación “Senorina Merced Zamora García” perteneciente a la Zona Escolar número 02, clave: 06DJN0190I; ubicado en la calle Selva sin número, colonia “El Mirador de la Cumbre I”, entre las colonias Moctezuma al norte, Gustavo Vázquez al sur, Mirador de la cumbre núm. 11 al este y Milenio al oeste, formando parte del oriente de la Ciudad de Colima. Dicha institución corresponde al Sistema Educativo Federal, laborando en el turno matutino y con horario de 8:30 a.m.–12:30 p.m.

El contexto social en el que se encuentra dicha institución escolar es de ambiente agradable, es una colonia relativamente tranquila durante el día sin embargo por las noches es un poco peligrosa por la existencia de vandalismo. La mayoría de sus unidades habitacionales se encuentran construidas a base de concreto, algunas están en obra negra, contando con los servicios indispensables. Asimismo existen numerosos comercios como papelerías, carnicerías, tiendas de abarrotes, tortillerías, comidas económicas, fruterías, tiendas de regalos, entre otras, los cuales abastecen las necesidades alimenticias de la colonia, fuentes de trabajo y de servicio social.

El plantel escolar atiende a pequeños de 4 a 6 años de edad. Cuenta con siete grupos de aproximadamente 32 alumnos cada uno: tres de segundo y cuatro de tercero. A un costado de dicho centro educativo se ubica la Escuela Primaria “Gregorio Macedo” en la cual ingresan los educandos de este instituto, así como de otras colonias cercanas.

Asimismo este jardín de niños lleva a cabo un buen funcionamiento, brindando un ambiente de confianza y de apoyo entre sus integrantes, esto gracias al liderazgo que la directora ejerce con responsabilidad. El trabajo en equipo prevalece; todos demuestran compromiso con sus labores.

Se buscaba tener prestigio ante la sociedad y todo el personal estuvo comprometido para mejorar día con día, cuando era necesario los padres de familia acudían y participaban; debido que las relaciones escuela – familia eran agradables, debido a su óptimo desempeño. Otro aspecto que para la dirección fue de interés, era mantener la demanda escolar que hasta el día de hoy tiene, puesto que lo consideraban benéfico para este; por la calidad de los procesos educativos de sus alumnos para favorecer puntualmente sus competencias.

## **2.2. Medidas**

Todo ser humano tiene la necesidad de interactuar con su entorno social para lograr su desarrollo. El proceso mediante el cual el niño adquiere los valores, normas, roles, conductas, costumbres, habilidades y conocimientos que la sociedad le transmite y le exige es un proceso de carácter interactivo. Este avance implica aspectos cognitivos, la adopción de determinadas características y el establecimiento de vínculos afectivos.

El rendimiento escolar de los niños y su participación en el grupo, fueron efectivos porque se encontraban rodeados de compañeros con los que tenían algo en común.

A partir de lo anterior, el grupo que en con el que se trabajo esta investigación, fue el 3° A, mismo que se caracterizo por ser numeroso, conformado por 31 alumnos: 14 niñas y 17 niños. El rango de edad oscilaba entre los 5 y 6 años, la gran mayoría presentaba complexión delgada y ninguno manifestó problemas relacionados con desnutrición, debilidad auditiva o visual, discapacidad motriz y defectos posturales.

Al conocerlos me percate mediante la evaluación diagnostica de las características y necesidades que los definían; eran niños que estaban muy interesados por conocer y con actitud por aprender, imaginativos, inquietos, activos, dinámicos, inteligentes e independientes con sus acciones. Les gustaba explorar, manipular diversos tipos de materiales, socializar y platicar con sus iguales.


Todos manifestaron inquietudes, intereses, experiencias y necesidades muy distintas que hicieron a este grupo único, y a pesar de la diversidad lograron relacionarse adecuadamente y formamos un buen equipo de trabajo. Sin embargo, considero que debían aprender a respetar reglas, acuerdos grupales y compartir materiales, cuestiones que se enfatizaron constantemente.

Como en todos los grupos tenía varios retos por cumplir, el primero era de acuerdo a su conducta, debido a que su manera de actuar y responder al trabajo fue muy diversa; el segundo reto consistió en poder llevar al grupo a desenvolverse mediante el fortalecimiento de valores, situación que hacía falta desarrollar en su totalidad, la cual trajo para mi, nuevas estrategias de enseñanza; y por último, un tercer reto fue implementar actividades con un mayor nivel de complejidad, debido a que, por sus capacidades y competencias, eso demandaban.

## **2.3. Procedimiento**

Para llevar a cabo el análisis y la reflexión sistemática de la investigación, fue necesario planteártenos una serie de cuestionamientos que orientaran dichos fines; mismos que a continuación se enumeran:

- ¿Qué es un valor moral?
- ¿Cómo influyen los valores morales en el comportamiento de los niños?
- En nuestra sociedad ¿Por qué se han dejado de practicar los valores?
- ¿Qué es el respeto?
- ¿Qué se entiende por solidaridad?
- ¿Cómo se define la responsabilidad?
- ¿Cómo puedo fortalecer los valores de respeto, responsabilidad y solidaridad en un grupo de preescolar?
- ¿Qué actividades puedo implementar con los niños de mi grupo para favorecer los valores de respeto, responsabilidad y solidaridad?
- ¿Cómo evaluar los logros de los infantes en función de los valores?



Para tener una visión más amplia de lo que implicó trabajar con la estrategia didáctica de intervención docente basada en valores, me es prudente mencionar que se debe tener los valores presentes durante las situaciones didácticas así como en las actividades llevadas a cabo dentro del aula, es decir, ir más allá de lo simple; consiste en darles la importancia para realizar una labor consiente desde las primeras edades.

Para llevar a cabo la reflexión sobre los valores que se transmiten en nuestro quehacer cotidiano; en la forma de hablar, dirigirme a los niños, las actitudes que tengo hacia ellos, y sobre todo, en las actividades que aplico. La estrategia consistió en poner en práctica valores como el respeto, la responsabilidad y la honestidad con sus compañeros diariamente.

Para fines de análisis, se organizaron estrategias en dos acciones: la primera estuvo basada en los niños del grupo, que a su vez, se divide en situaciones didácticas entendidas como “conjunto de actividades articuladas que implican relaciones entre los niños, los contenidos y la maestra, con la finalidad de construir aprendizajes” (SEP, 2004: 121) y actividades permanentes descritas como “actividades que se realizan de manera periódica (todos los días dos o tres veces por semana, según el tipo de actividad y la intención de realizarla) con la finalidad de atender competencias que se consideren importantes según la situación y función de los propósitos fundamentales” (SEP, 2004: 123), todo con el fin de que los niños fortalecieran sus valores y los pusieran en práctica cotidianamente.

La segunda acción estuvo basada en el trabajo con los padres de familia; con ellos realicé dos reuniones para solicitarles su apoyo en relación al tema de estudio, debido que, considero que es en casa donde los niños llevan a la práctica lo aprendido, mediante las interacciones tienen la oportunidad y necesidad de participar con las personas que están presentes con frecuencia y en los espacios de la vida diaria. Esta unidad familiar es donde los infantes se expresan completamente, tanto en su forma de ser como de actuar y paulatinamente van expandiendo sus horizontes para incluir a otras personas y saberes, asimismo se gestionó la presencia de un psicólogo para realizar una conferencia sobre el tema “la importancia de educar en valores” y apoyar a los padres en sus dudas e inquietudes y los guiara respecto al papel que cada uno de ellos funge en el hogar.

La estrategia didáctica tuvo una duración de dos semanas, al trabajar con situaciones didácticas, mientras que las actividades permanentes se llevaron a cabo durante el octavo semestre que estuve en prácticas; de igual manera, siempre daba énfasis en los valores trabajados: respeto, responsabilidad y solidaridad.

“Es indispensable implementar estrategias y actividades que permitan desarrollar y favorecer un proceso interactivo de socialización necesario para que el pequeño logre satisfacer sus necesidades sociales y asimile la cultura donde adquiere valores, normas, costumbres, roles, conocimientos y conductas que la sociedad transmite y le exige” (López, 1995).

### **3. Resultados**

Para el análisis de la presente investigación se determinaron tres aspectos por analizar: el concepto de valores, que circula en la comunidad educativa del preescolar, práctica de valores por docentes y alumnos y implementación de estrategias enfocadas a fomento de valores. Para ello se realizaron dos entrevistas (inicial y final). En la primera entrevista se hace referencia a la información relacionada con valores en el hogar y la final valores en la escuela, se presenta un análisis general debido a que no se encontró mayor diferencia en las respuestas de los alumnos.

Frente a los datos obtenidos en la pregunta ¿Qué son los valores? Las respuestas obtenidas fueron clasificadas en 4 categorías de acuerdo a las concepciones de 31 alumnos entrevistados:

- Tareas que debemos hacer.
- Actividades para estar bien.

- Cuando te portas bien y tus amigos se sienten bien.
- Juegos para niños.

Es importante y necesario educar a los niños a través de los valores, de tal manera, que aprendan a comportarse y a convivir en un ambiente de cordialidad y respeto, ya que, un niño que sabe respetar, sabe convivir y por lo tanto, sabe vivir.

De acuerdo al análisis de la investigación, la práctica docente sumada a la actualización inicial y continua, significan acciones educativas todo docente debe considerar, ya que el responder a las necesidades de la sociedad y fomentar valores es la base para desarrollar el proceso de enseñanza aprendizaje de manera efectiva. En ese tránsito, Es conveniente fortalecer la conciencia de los educandos para lograr un distanciamiento crítico de esta pérdida de valores, debido a que empobrecen nuestra cultura. No se trata de cerrarlos al mundo, sino de incorporar lo que los puede enriquecer de otras culturas a partir de nuestra propia realidad.

De ese modo, el compromiso de las instituciones de educación preescolar, se centra en brindar educación de calidad, donde se fomenten valores y se formen ciudadanos íntegros. La necesidad de cambio e innovación son elementos fundamentales para transformar ese propósito, la organización escolar y la práctica docente (Oliver, 2003).

Por otro lado, el análisis de la formación de valores, al ser estudiado desde la perspectiva del desarrollo de las actividades, permite entender las exigencias y presiones de los alumnos.

#### **4. Conclusiones**


Conforme se desarrollo la práctica docente se observo alumnos trabajadores, responsables y con diferentes habilidades y destrezas motrices. El hecho de mantener el desarrollo de las actividades elaborando productos (manipulación de objetos) y a la expectativa de lo que se trabajaría fueron situaciones clave para atraer su atención y obtener éxito en estas, eran muy platicadores, y lo anterior formo parte de una motivación que reflejo el interés de los pequeños y su gusto por asistir a las dinámicas escolares.

Como se menciona con anterioridad, les agradaba platicar y esto muchas veces presento conflicto dentro del grupo, debido a que se distraían con facilidad y se les obstaculizaba escuchar y atender las indicaciones de los maestros, así que diariamente se tomaban en cuenta las actitudes que manifestaban, y en ocasiones, fue necesario cambiar de lugar a ciertos alumnos (Jaime, Adilene, Ramsés, Christopher, Ulises, Leobardo, etcétera.) que dejaban de prestar atención a las explicaciones, teniendo siempre la finalidad de que estos logaran un mejor aprovechamiento de la clase y no estuvieran distraídos.

En relación a sus intereses puedo señalar que la mayoría se vincularon con el gusto por la expresión corporal, la creatividad, jugar, convivir, escribir y explorar cuentos. Respecto a sus capacidades físicas; poco a poco fueron realizando con seguridad actividades como correr, saltar, mantener el ritmo, equilibrio, orientación, desplazarse, reconocer la lateralidad, entre otros aspectos que los ayudaron a desarrollarse sin complicaciones, reforzando sus destrezas y aptitudes.

Se considera que los valores se vinculan, fomentan y transmiten con el ejemplo a los niños por sus primeros contactos y si estos valores se dejan de practicar en algún ámbito, se debilitan, se olvidan. De ahí viene la importancia de recordarlos, inculcarlos y practicarlos desde temprana edad, para que podamos orientar a los niños y estimularlos en su proceso de adquisición, esta práctica deberá ser continua y propiciar un actuar íntegro hasta llegar a un punto en que los pequeños los practiquen y manifiesten de forma implícita.

También se concluyo, que los infantes siempre deben estar informados sobre los valores y su utilidad puesto que estos tienen trascendencia en sus actos presentes y futuros. Es importante que reconozcan que vivimos en una socie-



dad que se rige por valores y para desarrollarse en esta es necesario que los adquieran y lo tengan en cuenta tanto en sus acciones como decisiones, ya que determinaran nuestras vidas, y seremos responsables de ejercerlos asimilando que toda acción bien o mal ejercida trae una consecuencia.

## **Referencias**

López, Félix (1995) *“Desarrollo social y de la personalidad”* Editorial México, Madrid P.p. 101.

Oliver, C. (2003). *Estrategias didácticas y organizativas ante la diversidad*. Barcelona

SEP, (2004), *“Programa de educación preescolar 2004”*, México, Pp. 142

SEP, (1999), *“Plan de estudios licenciatura en educación preescolar”*. *Programa para la transformación y el fortalecimiento académico de las escuelas normales*. México,



# **Evaluación de la pizarra digital en el IES Vall d'Alba durante el curso 2011/2012**

Llorens, Ò.

*Departament de Filosofia. IES Alfonso XIII. La Vall d'Alba (Castelló). España*

E-mails: genociderf9@yahoo.es

## **Resumen**

Después de un curso académico evaluando la pizarra digital en el IES Valle de Alba, se concluye que esta TIC no es fiable ni útil para su propio conocimiento ni para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje. Sin embargo puede resultar un estorbo.

Palabras clave: Filosofía de la tecnología, CTS, TIC, Pedagogía.

# **Avaluation of digital board at IES Vall d'Alba during academic year 2011/2012**

Llorens, Ò.

*Department of Philosophy. IES Alfonso XIII. La Vall d'Alba (Castelló) Spain*

E-mails: genociderf9@yahoo.es

During an academic year measuring positive and negative propedeutic influence of digital board, it was found that this kind of technology is nor reliable neither useful to improve its knowledge about itself and so doesn't improve academic outputs. However it can be an obstacle.

Key words: Philosophy of technology, CTS, Technologies of Information, Pedagogy.

## **1. Introducción**

Mariano Segura (2008) nos habla de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y de su impacto tanto en la sociedad actual como en los contextos educativos:

En Los últimos años, la implantación de la sociedad de la información y del conocimiento en todos los estamentos de la sociedad es un Hecho incuestionable. Y el aprendizaje a largo de la vida es una de las claves de la educación de los Ciudadanos del siglo XXI.

Del mismo modo Boza y Toscano (2011) señalan que

La presencia de las tecnologías en la educación ya no es una novedad sino una realidad. Los contextos de Enseñanza-aprendizaje han cambiada con su sola aparición en el aula, al menos materialmente.

Son casi argumentos de hechos consumados. La relevancia de las TIC en el aula no se cuestiona, sólo se constata. Este marco conceptual bien que notamos en los centros de educación secundaria con la paulatina sustitución de la tecnología VHS por DVD y luego por las memorias flash, con la instauración de aulas de informática, recursos online y pizarras digitales. El objetivo de este trabajo es evaluar la eficacia de la pizarra digital durante todo el curso 2011/2012 y su conveniencia.

Para hacer tal evaluación sobre la eficacia de la pizarra digital nos formulamos tres preguntas:

- a) ¿Funciona la pizarra digital?
- b) ¿Sirve la pizarra digital para que el alumnado aprenda sobre la pizarra digital?
- c) ¿Mejora la pizarra digital los resultados del proceso de enseñanza y aprendizaje en cualquier área de conocimiento?

## **2. Método**

### **2.1. Participantes**

Para responder a estas tres cuestiones hemos hecho un seguimiento durante todo un curso del éxito o fracaso del sistema TIC en cuestión.

Nuestra investigación se ha llevado a cabo durante el curso 2011/2012 durante el horario en clase del profesor Oscar Llorens, jefe de departamento de filosofía, en las asignaturas de Ciudadanía, Ética, Filosofía, Sociología e Historia de la Filosofía.

### **2.2. Medidas**

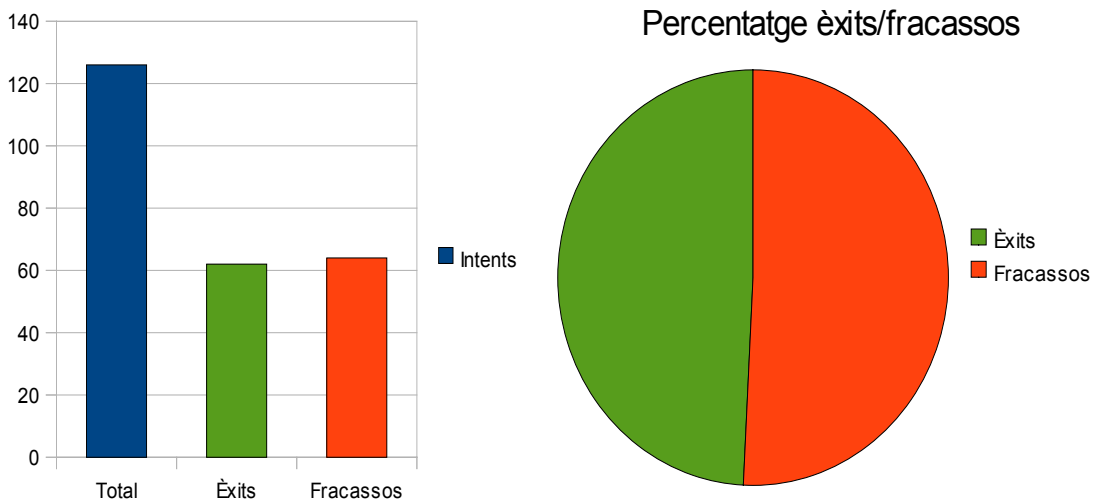
Hemos medido el éxito en el uso del sistema de pizarra digital, computador nube y proyector de la siguiente manera: hemos considerado acierto cada vez que con una intención pedagógica hemos podido sacar un mínimo rendimiento didáctico al sistema sin añadir ningún sistema TIC propio como un ordenador portátil.

### **2.3. Procedimiento**

Así las cosas, a pesar de que la pizarra digital o los altavoces, por ejemplo no funcionaron, se ha considerado éxito si otras aplicaciones han podido funcionar. Además, en caso de que se haya tenido que reiniciar el sistema en más de una ocasión, se ha considerado éxito si en alguna de las ocasiones se ha obtenido algún tipo de rendimiento didáctico del sistema. Hay que añadir que, si tal rendimiento didáctico ha sido meramente potencial; es decir, que el sistema permitiera obtenerlo pero no se ha estimado oportuno llevarlo a cabo; también se ha considerado, naturalmente, como éxito. Por fin, si después de más de un intento el sistema no ha obtenido éxito en una misma sesión didáctica (hora efectiva de trabajo en un grupo), se ha considerado un solo fracaso y no tantos fracasos como intentos.

## **3. Resultados**

Los resultados obtenidos han sido de 126 intentos de uso, con 62 éxitos y 64 fracasos. Esto casi iguala el porcentaje de los primeros y los segundos. En concreto un 49% de éxitos y un 51% de fracasos.



Aunque no se ha realizado un estudio pormenorizado al respecto, hemos detectado fracasos en:

- a) Software en origen.
- b) Software in situ.
- c) Conexión.
- d) cableado.
- e) Corriente eléctrica.
- f) ¿Sabotaje?

Podemos distinguir entre a) y b) por supuesto que si fallara el software en origen no debería funcionar en volver a meterlo en marcha, lo que a veces ha ocurrido. En otro caso, en ocasiones el software no ha funcionado en más de un terminal de nuestro centro educativo, lo que mete la sospecha en la nube. Si consideramos ambos motivos, si bien es cierto que no podemos distinguir cuándo ni cuándo ha fallado el software en origen o en terminal, podemos admitir que ambos son motivos diferentes de fracaso.

#### 4. Discusión

La introducción de las TIC en los IES y su conveniencia es algo que no se cuestiona en ningún ámbito ni recurso bibliográfico que hemos consultado; tampoco nos consta de ninguna evaluación de la pizarra digital en el sistema de educación secundaria valenciano. El sistema de pizarra digital en pleno funcionamiento permite la economía y optimización de tiempo, a veces, de espacios y casi siempre de recursos. Permite retroalimentar y fijar estéticamente la atención del alumnado. Además permite la síntesis de recursos gráficos, de audio y vídeo así como de cualquier recurso online al instante. Su flexibilidad permite ir adelante y atrás de la programación y del curriculum, tanto departamentalmente como incluso interdepartamentalmente, además de trabajar sobre cualquier documento sin agredirlo. Finalmente ahorra un montón de recursos en cuanto a la multiplicación y proceso de la información. A pesar del entusiasmo de Pere Marquès (2008) por el sistema cuando dice que *de hecho todo el profesorado queda fascinado por sus posibilidades didácticas cuando las conoce*; el principal problema, entonces, de la pizarra digital es que no funciona.

Nuestra investigación no permite extraer conclusiones suficientemente argumentadas ni en la funcionalidad del sistema ni en las causas de sus fracasos, pero sí permite desconfiar. Aunque se necesitan más y más amplias investiga-



ciones, el hecho de que la cifra de éxitos no alcance la mitad a pesar de la generosidad con que hemos medido estos, invita a la prudencia respeta a su pertinencia.

La pizarra digital genera expectativas en el alumnado e inercias en el profesorado que se malgastan cada vez que el sistema fracasa. Esto duplica el trabajo del profesorado y, sospecho, puede llegar a confundir al alumnado.

Marqués Graells (2008) observa que para una correcta utilización de la pizarra digital hay una interacción del alumnado imposible (yo diría que impensable por razones que luego explicaré) en nuestro centro. En la misma línea César Coll (2008) nos avisa que:

La incorporación de las TIC en las actividades del aula no se necesariamente ni por sí solo un factor transformador y innovador de las prácticas educativas. Las TIC se muestran más bien, por lo general, como un elemento reforzador de las prácticas educativas existentes, lo que equivale a decir que solo refuerzan y promueven la innovación cuando se insertan en una dinámica de innovación y cambio educativo.

Y añade que hay

que elaborar una tipología de usos de las TIC en términos de su ubicación en el espacio conceptual del triángulo interactivo -alumnos, profesor, contenidos- y de su incidencia sobre las relaciones y interacciones de los Elementos que el conforman.

De donde se lee que tales interacciones del alumnado con el sistema son imprescindibles; si tenemos que hacer caso a un autor que considera que hay (Coll 2008)

que vincular la incorporación de las TIC en una revisión del currículo que tenga en cuenta las prácticas socioculturales propias de la SI asociadas a estas tecnologías y que incluya los objetivos, competencias y contenidos necesarios para participar en esas prácticas, aunque ello obligue, como no puede ser de otro modo, a renunciar a otros objetivos y contenidos que tal vez han dejado ya de ser básicos en la sociedad actual.

¿Son las TIC un fin en sí misma que merezca la reestructuración de aunque sea una coma del curriculum por la propia bondad metafísica como sugiere Coll o un medio para educar? Lástima que responder a esta pregunta no esté entre los objetivos de este modesto artículo aunque el texto inicial.

Volvamos al asunto sobre el que diría que parece hay suficiente acuerdo sobre la necesidad de la interacción alumno-información-profesorado en mano de Frida Díaz (2008):


Se deja a los alumnos una fuerte iniciativa (aprendizaje autodirigido y fomento de la autonomía, desarrollo de la agencia y la autorregulación), por el cual se incorporarán modelos y estrategias de educación facultadora y para la vida.

¿Se puede decir más claro? Puede ser sí, con Boza y Toscano (2011):

No necesariamente tiene que haber un cambio radical en los procesos de enseñanza aprendizaje para estar ante una buena práctica educativa. Pero sí debe haber procesos reflexivos y evaluativos de carácter grupal y colaborativo entre profesores y alumnos que permitan cuestionarse sistemáticamente las acciones docentes y discentes.

Hay que decir que ambos autores se refieren a las buenas prácticas de las TIC en el aula. Diferente de lo anterior es su opinión respecto del calado que las nuevas tecnologías de la información y la comunicación deben desarrollar respecto del curriculum ya que:

Las TIC son solo una herramienta altamente potencial Dentro de un modelo de Enseñanza que necesariamente tiene que ser constructivo, generador de conocimiento, desarrollador de competencias, en un contexto social cooperativo, en un entorno didáctico colaborativo, y en un modelo investigador de carácter crítico- evaluativo. Las TIC



Tampoco deben hacer olvidar todas las experiencias, medios y modelos educativos anteriores. No deben ser una moda ni una novedad. Tampoco son innovadoras en sí mismas. Sólo son herramientas.

La interacción con el alumnado falla sustancialmente en el actual modelo de pizarra digital. Esta se puede convertir en una transmisora de información e incluso en una herramienta de investigación y búsqueda; pero no parece que pueda crear, por ejemplo redes de conocimiento que incluya alumnado y profesorado. Con todo, este aspecto no es esencial en nuestra investigación.

Opinamos que el sistema de pizarra digital, sencillamente no va; al menos no regularmente y creemos que irá a peor por algunos factores que sospechamos van a empeorar su rendimiento:

- 1) Obsolescencia programada de los sistemas TIC.
- 2) Desgaste por el uso habitual.
- 3) Exposición a sabotaje fácil y eficaz.
- 4) Falta de financiación para mantener el sistema.

Cuatro razones que sólo son sospechas y por lo que no están mejor fundamentadas; pero que pesan en la filosofía de la tecnología y la experiencia ordinaria de la actividad docente.

## 5. Conclusiones

En el apartado primero de este trabajo planteamiento de una serie de preguntas. Las respuestas que hemos encontrado somos las siguientes: a) No. La pizarra digital no funciona; al menos no con regularidad. b) Sí. En concreto se aprende a desconfiar del propio sistema. c) No. La bibliografía consultada sumada a que el sistema no funciona sugiere que el rendimiento académico no mejora con el uso de la pizarra digital.

Agradecemos la santa paciencia de mis alumnas y alumnos durante el desarrollo del presente trabajo.

## Referencias

- Boza Carreño, A. i Toscano Cruz, M. (2011): *Buenas prácticas en integración de las TIC en educación en Andalucía: Dos estudios de caso*. En VI CONGRESO VIRTUAL DE AIDIPE.
- Coll, César (2011): *TIC y prácticas educativas: realidades y expectativas*. En LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN (TIC) EN LA EDUCACIÓN: RETOS Y POSIBILIDADES; XII Semana Monográfica de la Educación: Fundación Santillana.
- Díaz, Frida: *La innovación en la enseñanza soportada en TIC. Una mirada al futuro desde las condiciones actuales*. Idem.
- Marquès Graells, P.: *Cinco claves para una buena integración de las TIC en los centros docentes*. Idem.
- Segura, Mariano: *Presentación del Documento Básico*, Idem.

## El futuro docente y la lectura multipantalla.

Ruiz, D., Seva, S.

*Desirée Ruiz Ballesteros*

Sara Seva Larrosa

*Departamento de Didáctica General y Didácticas Específicas, Universidad de Alicante, Alicante, España*

drb17@alu.ua.es, ssl29@alu.ua.es

La presente investigación se centra en un estudio a estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad de Alicante, en el cual se va a comprobar su nivel de manejo de la lectura multipantalla en el ámbito académico y personal, y cómo éstos serán capaces de trabajarlo en un aula como futuros docentes. El objetivo principal de la investigación es poder aplicar recomendaciones respecto a la lectura multipantalla, y principalmente, observar la forma de hacer o las carencias que tienen estos futuros docentes para proponer un plan de mejora. Por un lado, se ha realizado una búsqueda a través de la literatura científica para asentar unas bases acerca del tema, que nos van a permitir entender la situación del docente respecto a las nuevas tecnologías y la capacidad de adaptación a los nuevos tiempos. Por otro lado, esta investigación se ha llevado a cabo con una metodología cualitativa a través de una entrevista semiestructurada. Este estudio cualitativo consta de entrevistas a jóvenes de la Facultad de Educación de la Universidad de Alicante. La realización de este trabajo ofrece un momento idóneo para la reflexión, que puede enriquecer las futuras líneas de planificación.

**Palabras Clave:** jóvenes, lector multipantalla, futuro docente, Facultad de Educación, Universidad de Alicante.

# The future teacher and reading multiscreen

Ruiz, D., Seva, S.

*Desiree Ruiz Ballesteros*

Sara Seva Larrosa

*Department of Didactic General and Didactic Specific, University of Alicante, Alicante, Spain*

drb17@alu.ua.es, ssl29@alu.ua.es

This research focuses on a study to students of the Faculty of education of the University of Alicante, in which to check its level of management of multi-screen in the academic and personal reading, and how they will be able to work it in a classroom as future teachers. The main objective of the research is to apply recommendations regarding reading multiscreen, and mainly, observe the way of doing or deficiencies that have these future teachers to propose a plan to improve. On the one hand, it has conducted a search through the scientific literature to establish bases on the topic, that we will allow understanding the situation of teachers regarding new technologies and the ability to adapt to new times. On the other hand, this research was carried out with a qualitative methodology through a semi-structured interview. This qualitative study consists of interviews with young people from the Faculty of education of the University of Alicante. This work offers an ideal moment for reflection, which can enrich the future planning lines.

**Keywords:** young, multi-reader, future teacher, Faculty of Education, University of Alicante.


## 1. Introducción

En la cultura de nuestro tiempo se ha de aceptar que las tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) forman parte de nuestra cotidianidad. Estas nos proporcionan continuamente las ideas y visiones que circulan entorno a nuestra sociedad actual, nuestros centros escolares y nuestros hogares (Abellán, 2012). Los entornos educativos futuros y los profesionales que los integran, recogen hoy nuestro foco de atención respecto a este tema. El uso simultáneo de las tecnologías es algo que se realiza en el día a día de nuestra sociedad y la escuela debe hacerse eco de ello. Se trata, de hecho, de una alfabetización que incluye la tradicional, pero que se centra en la adquisición de competencias relacionadas con el nuevo entorno mediático (Adams y Hamm, 2001).

En este contexto toma especial relevancia el término “lectura multipantalla”. Al televisor se le han añadido el ordenador, el teléfono móvil, las tablets, las consolas y los videojuegos entre otras tecnologías emergentes. Esto es debido a que los cibermedios disponen de las herramientas para responder a esta necesidad de atender a los múltiples niveles de proximidad, así como organizar temáticamente los contenidos para una mayor comprensión por parte de los usuarios (Amengual y López, 2008).

En consecuencia, que ya no solo nos centramos en la información que nos podían aportar los medios de comunicación, sino que los nuevos medios dibujan diferentes formas de socialización, ya que reconfiguran el espacio público y privado, (Coiro et al., 2008; Greenhow, 2008; Greenhow et al., 2009; Thurlow et al, 2004). Además, generan nuevas formas de temporalidad y de retroalimentación, mediante la multimedialidad y la interactividad.

Este nuevo panorama ofrece a los docentes posibilidades de intercambiar, divulgar recursos educativos para la docencia (Barton y Haydn 2006; Kay 2006; Hammond et al. 2009). Además, resultan útiles para los procesos de enseñanza



y aprendizaje (Ortoll et al., 2008), así como para fomentar las relaciones entre los sujetos implicados en el fenómeno educativo. Por lo tanto, uno de los retos más importantes a los que se enfrenta la pedagogía actualmente es el de la necesidad de resolver la divergencia existente entre la educación escolar y la cultura mediática. Ba, Tally y Tsikalas (2002) consideran que los profesores son indispensables para ayudar a un buen uso de los ordenadores por parte de los alumnos a través de proponer tareas que requieran el uso de internet y de directrices sobre el modo correcto de uso.

Por esa razón, el aula y los docentes son agentes de suma importancia en el desarrollo de las competencias tecnológicas que siguen constituyendo un gran reto para la escuela y para la sociedad en general (Davies et al 2006; Underwood et al., 2009). Sin embargo, se evidencia en estos una resistencia a la utilización de TIC, la cual se podría explicar por la ausencia de una creencia en su tener un impacto positivo en el aprendizaje o la creencia de que el uso de las TIC podría incluso tienen un impacto negativo (Van Brack, 2001; Russell et al., 2003)

Otra de las grandes barreras que nos podemos encontrar es el desfase generacional (Herring, 2007; Lankshear y Knobel, 2006; Warschauer, 2007). Las circunstancias de los alumnos con estos dispositivos tecnológicos son muy diferentes de las que viven y han vivido sus familias: Sin embargo, los impedimentos más acusados que podemos encontrar respecto al uso de las tecnologías son los económicos. De hecho, la comparación entre el nivel de difusión y el nivel de incorporación de Internet en diferentes áreas del planeta muestra importantes diferencias en función del desarrollo económico de cada región (Kim et al., 2011). Y esto mismo sucede en los diferentes niveles sociales dentro de los países desarrollados.

El carácter socializador y pedagógico nos obliga a centrar nuestra atención en los futuros docentes y en las aplicaciones que obstaculizarían y facilitarían el uso de la lectura multipantalla en el aula planteándonos las siguientes cuestiones de investigación:

C.I.1. ¿Qué habilidades y destrezas o dificultades, en el uso de la lectura multipantalla, refleja el alumnado de grado en Magisterio, de la Universidad de Alicante, de tercer y cuarto año en el ámbito académico?

C.I.2. ¿Qué habilidades y destrezas o dificultades, en el uso de la lectura multipantalla, refleja el alumnado de grado en Magisterio, de la Universidad de Alicante, de tercer y cuarto año en el ámbito personal?

C.I.3. ¿Cuáles son los aspectos positivos de la implementación de la lectura multipantalla en su aula según los futuros docentes?

C.I.4. ¿Qué limitaciones, en su caso, pueden percibir los alumnos de Magisterio respecto a la implementación de la lectura multipantalla en el aula en el futuro?

## **2.Método**

### **2.1. Participantes**

En el estudio participaron 34 futuros docentes de la Universidad de Alicante de edades comprendidas en un rango de entre los 20 y los 35 años de edad. De esta muestra encontramos 5 hombres y 29 mujeres participantes. Estos futuros docentes son estudiantes de la Facultad de Educación de Alicante. Todos los participantes se encuentran en los dos últimos cursos del grado.

### **2.2. Medidas**

La recogida de datos se realizó a través de una entrevista semiestructurada, validada por dos expertos, para la cual se elaboró un guion que abarca desde el uso de dispositivos electrónicos en el ámbito académico y personal hasta la aplicación de la metodología multipantalla en las aulas. Es decir, en la entrevista se pretende buscar las ventajas y los

inconvenientes que encuentran en el uso simultáneo de dispositivos y las ventajas e inconvenientes de aplicación de este en su futuro puesto docente.

### 2.3. Procedimiento

La entrevista semiestructurada fue presentada a los participantes mediante una aplicación web que permite enviar la entrevista a través de los correos electrónicos de los participantes y con ello obtener los resultados de forma totalmente anónima. Se contactó con las entrevistadas/os solicitándoles la participación, de este grupo algunos accedieron a realizarlas en el momento ofreciéndole la aplicación web para ello y otras a través del correo. En todo momento se respetó la confidencialidad y la voluntariedad de las entrevistadas, ya que la plataforma una vez finalizada la entrevista no guarda ningún dato identificativo. Se recabaron las entrevistas para la realización de la investigación producidas por los futuros docentes. Con ellas, se procedió a realizar la categorización de los diferentes temas que atienden a las cuestiones de investigación.

Una vez organizados los códigos y agrupados correspondientemente en los temas indicados, para la comprensión del fenómeno estudiado hicimos uso para su codificación del programa AQUAD 6, el cual nos permitió la codificación de los datos. Además de esto nos ha permitido extraer los resultados y las conclusiones que a continuación expondremos.

## 3. Resultados

En este punto se desarrollan los resultados obtenidos del análisis de contenido realizado de las entrevistas. En lo referido al tema de los dispositivos de uso, ventajas e inconvenientes en la lectura multipantalla en el aprendizaje del alumnado de Magisterio, la cual responde a la cuestión de investigación C.I.1 encontramos diferentes datos respondiendo a los diferentes metacódigos: dispositivos de uso, ventajas e inconvenientes que encuentran en el uso académico.

Respecto al uso de las diferentes pantallas, los dispositivos más usados en el ámbito académico son el ordenador con un 45,33% (código 1.1.1.) y el móvil con un 26,67% (código 1.1.3.). Tal y como podemos observar en la Tabla 1 se encuentran como beneficios más acentuados del uso de los diferentes dispositivos, la utilización de estos para la realización de trabajos y prácticas mostrando un 34,62% (código 1.2.4.) y la búsqueda de información con un 30,77% (código 1.2.3.). Y se presentan como principales dificultades aquellos referidos a problemas técnicos (código 1.3.1.) los cuales engloban conexión a wifi, problemas de uso con ciertos programas o baterías de corta duración.

*Tabla 1: ¿Qué habilidades y destrezas o dificultades, en el uso de la lectura multipantalla, refleja el alumnado degradado en Magisterio, de la Universidad de Alicante, de tercer y cuarto año en el ámbito académico?*

1.2. Ventajas de uso académico					
Códigos	Nº de casos con hallazgos	Presencia del código	Ausencia del código	Nº de entrevistas	Frecuencia absoluta
1.2.1. Comodidad	9	21,15%	78,85%	34	11
1.2.3. Uso en aula	7	13,46%	86,54%	34	7
1.2.3. Búsqueda de información	16	30,77%	69,23%	34	16
1.2.4. Trabajos	17	34,62%	65,38%	34	18
1.3. Inconvenientes de uso académico.					
Códigos	Nº de casos con hallazgos	Presencia del código	Ausencia del código	Nº de entrevistas	Frecuencia absoluta
1.3.1. Problemas técnicos	17	58,06%	41,94%	34	18
1.3.2. Desinterés	2	6,45%	93,55%	34	2
1.3.3. Limitaciones del profesorado	5	16,13%	83,87%	34	5
1.3.4. Ninguno	6	19,35%	80,65%	34	6

Por otro lado, en lo que se refiere al uso, ventajas e inconvenientes que pueden encontrar los alumnos de Magisterio en el ámbito personal dirigida a dar respuesta a la cuestión de investigación C.I.2. Encontramos un total de 73 respuestas absolutas en el uso, 43 en las ventajas encontradas y 30 en los inconvenientes referido y podemos extraer como más destacados los siguientes elementos:

El uso del dispositivo móvil en el ámbito personal es de un 39,73% (código 2.1.3.) siendo el más utilizado entre los futuros docentes, seguido del ordenador con un 36,98%(código 2.1.1.). Como podemos observar en la Tabla 2 el uso más apreciado por los participantes en el ámbito personal es el de la comunicación con un 39,53% (código 2.2.1.), seguido del uso para el entrenamiento con un 27,91%(código 2.2.3.), y no dejando muy atrás la búsqueda de información con un 25,58% (código 2.2.4.). En este ámbito los participantes muestran mayoritariamente que no encuentran ningún problema en el uso de los diferentes dispositivos con una presencia del código de 43,33% (código 2.3.4.) y los que lo encuentran lo hacen principalmente con problemas técnicos como la conexión o la batería con un 36,67% de presencia (código 2.3.2.).

*Tabla 2: ¿Qué habilidades y destrezas o dificultades, en el uso de la lectura multipantalla, refleja el alumnado de grado en Magisterio, de la Universidad de Alicante, de tercer y cuarto año en el ámbito personal?*

<b>2.2. Ventajas de uso personal</b>					
<b>Códigos</b>	<b>Nº de casos con hallazgos</b>	<b>Presencia del código</b>	<b>Ausencia del código</b>	<b>Nº de entrevistas</b>	<b>Frecuencia absoluta</b>
2.2.1. Comunicación	16	39,53%	60,47%	34	17
2.2.3. Organización	3	6,98%	93,02%	34	3
2.2.3. Entrenamiento	11	27,91%	72,09%	34	12
2.2.4. Búsqueda de información	11	25,58%	74,42%	34	11
<b>2.3. Inconvenientes de uso personal.</b>					
<b>Códigos</b>	<b>Nº de casos con hallazgos</b>	<b>Presencia del código</b>	<b>Ausencia del código</b>	<b>Nº de entrevistas</b>	<b>Frecuencia absoluta</b>
2.3.1. Procastinar	3	16,67%	83,33%	34	18
2.3.2. Problemas técnicos	10	36,67%	63,33%	34	2
2.3.3. Invasión de la intimidad	1	3,33%	91,94%	34	5
2.3.4. Ninguno	13	43,33%	67,74%	34	6

Respecto al tema de los aspectos positivos percibidos por los futuros docentes de la aplicación de la lectura multipantalla en el aula, la cual responde a la C.I.3, encontramos una frecuencia absoluta del código de 62 y se refleja en la Tabla 3 el impacto que tiene en los participantes cada uno de los códigos. El aspecto que los futuros docentes valoran como más positivo dentro en la implementación de la lectura multipantalla en el aula es el avance que este implicaría en el sistema educativo con un 35,48% (Código 3.1.2.), seguido del reflejo de la realidad social que conlleva un 32,26% (código 3.1.4.). Los futuros docentes también le dan cierta importancia al hecho de que esta implementación sea motivadora con un 24,19% (código3.1.1.) y en algunos casos nombran el aumento de competencias que esto puede suponer con un 8,06% (código 3.1.3.).

Tabla 3: ¿Cuáles son los aspectos positivos de la implementación de la lectura multipantalla en su aula según los futuros docentes?

3.1. Aspectos positivos de aplicación.					
Códigos	Nº de casos con hallazgos	Presencia del código	Ausencia del código	Nº de entrevistas	Frecuencia absoluta
3.1.1. Motivador	11	24,19%	75,81%	34	15
3.1.2. Avance educativo	18	35,48%	64,52%	34	22
3.1.3. Aumento de competencias	5	8,06%	9,94%	34	5
3.1.4. Plasma realidad	17	32,26%	67,74%	34	20

En cuanto al tema referido a los aspectos negativos de la aplicación de la lectura multipantalla en el aula encontramos 48 respuestas referidas a este respondiendo a la C.I.4. Y podemos ver en la Tabla 4 como se distribuyen estas respuestas y a que aspectos les asignan más importancia los futuros docentes. Los códigos más acusados y con más presencia son los que hacen referencia a la falta de recursos tanto materiales como personales con un 29,17% (código 4.1.1.) o la escasa formación docente respecto a la lectura multipantalla con una presencia de 27,08% (código 4.1.4.)

Tabla 4: ¿Cuáles son los aspectos positivos de la implementación de la lectura multipantalla en su aula según los futuros docentes?

3.1. Aspectos negativos de aplicación.					
Códigos	Nº de casos con hallazgos	Presencia del código	Ausencia del código	Nº de entrevistas	Frecuencia absoluta
4.1.1. Recursos escasos	13	29,17%	70,83%	34	14
4.1.2. Familias	2	6,25%	93,75%	34	3
4.1.3. Problemas técnicos de aplicación	5	10,42%	89,58%	34	5
4.1.4. Escasa formación docente	11	27,08%	72,92%	34	13
4.1.5. Distracción	9	20,83%	79,17%	34	10
4.1.6. Salud	2	4,17%	95,83%	34	2

## 4. Discusión

Para poder realizar un debate sobre los datos obtenidos se ha de tener en cuenta que son varias las cuestiones a investigar. En primer lugar, los resultados señalan que el uso de los diferentes dispositivos se da tanto en el ámbito de aprendizaje como en el académico, siendo en el académico más pronunciado en la realización de tareas o trabajos:

“me motiva la facilidad de trabajar con ellos y la rapidez para hacer los trabajos”.

Y en el personal predomina en la comunicación, ya que los nuevos medios dibujan diferentes formas de socialización, y que reconfiguran el espacio público y privado, (Coiro et al., 2008; Greenhow, 2008; Greenhow et al., 2009; Thurlow et al, 2004), esto se puede observar en afirmaciones como:

“Móvil, ordenador y tablet. Los utilizo para comunicarme y ver las redes sociales.”

Y al entretenimiento:

“móvil y ordenador, el móvil lo uso 24 horas, el ordenador lo uso para ver películas y series.

Y en ambos casos se utilizan los dispositivos para la ampliación de información en el personal y en el aprendizaje formal como podemos ver respectivamente:



“mi motivación es prácticamente la misma: buscar información, estar al día de las noticias”.

“Lo que me motiva a su utilización es la búsqueda de información”.

Esto se convierte en un asunto de gran interés, ya que les ayuda entonces a ampliar conocimientos en todo momento. Con lo cual, tal y como afirman Barton y Haydn (2006); Kay (2006); Hammond et al.(2009) esto se da gracias a la posibilidad de intercambiar, divulgar recursos educativos. La fácil accesibilidad a estos recursos a través de los dispositivos sucede en una sociedad con capacidad para cubrir a través de Internet diversos aspectos personales y también profesionales y por ello el uso constante de estos.

Asimismo, a lo largo de las narraciones se encuentran aspectos negativos del uso de las diferentes pantallas tanto en el ámbito personal como el académico. Sin embargo, en el ámbito personal en su mayoría no encuentran dificultades:

“No he tenido dificultades en el uso personal de ninguno de los dispositivos que utilizo.”

Sus principales problemas en este ámbito son los referidos a problemas técnicos, es decir aspectos que llegan desde las limitaciones de los formatos de los dispositivos hasta infraestructuras o recursos telemáticos que no funcionan adecuadamente, tal como se afirma:

“El hecho de escribir es un poco lento, pantalla pequeña para trabajar con algunos programas, etc. Esto se debe al tamaño del dispositivo que si fuera más cómodo para lo dicho sería más incómodo para transportarlo”

Al igual que en lo referido al ámbito educativo este, en el cual la mayoría de los problemas presentados por los participantes son de este tipo:

“No tener conexión a internet, siempre y cuando sales de casa para realizar cualquier trabajo si no hay conexión a internet te resulta más complicado.”

Esto puede ser debido a la poca educación técnica y ayuda que se le s ha ofrecido a esta generación respecto a este tema, tal y como plantean Ba, Tally y Tsikalas (2002) los profesores son indispensables para ayudar a un buen uso de los ordenadores por parte de los alumnos a través la proposición de tareas que requieran el uso de internet y de directrices sobre el modo correcto de uso.

En lo que se respecta a las aplicaciones educativas de la lectura multipantalla, y en referencia al aspecto más positivo de esta se encuentran diferentes aportaciones de los participantes. En primer lugar, y siendo la más pronunciada es el avance educativo que esto supone, llevando, incluso, esta connotaciones referidas a la incorporación de nuevos recursos didácticos y a la no obsolescencia del sistema educativo y lo podemos observar en afirmaciones como:

“no tengo ningún problema en implementar el trabajo con dispositivos tecnológicos. Me gustan y para trabajar con los niños es un método moderno e innovador.”

En segundo lugar, la referida a aquello que la escuela debe plasmar respecto a la sociedad actual, mostrando la necesidad de una buena formación docente asociadas a la lectura multipantalla y a las TIC en general y la necesidad de que el alumnado aprenda a usar de forma correcta los diferentes dispositivos:

“todas las innovaciones que beneficien a los alumnos son interesantes y los docentes deben adaptarse a los nuevos recursos y explotarlos.”

Por ello, los docentes también deben remarcar la importancia de la adquisición de nuevas competencias por parte de los alumnos, ya que se convierten en una pieza clave en el desarrollo de las competencias tecnológicas que siguen constituyendo un gran reto para la escuela y para la sociedad en general (Davies et al 2006; Underwood et al., 2009). Y esto se evidencia en afirmaciones como:

“por desarrolla a pasos agigantados todo tipo de habilidades”

Y, por otro lado, la motivación que le podría proporcionar al alumno este tipo de aprendizaje debido al atractivo que las TIC suponen o a la eficacia en las tareas es otro de los aspectos positivos que se podrían destacar de las entrevistas realizadas a los futuros docentes:

“El motivo que me lleva a utilizar estos dispositivos es el carácter dinámico y lúdico que se le puede dotar a las clases; opino que el alumnado pone mayor interés cuando hay uso de TIC.”

En cambio, estos aspectos positivos se contrarrestan con los aspectos negativos que citan estos noveles. En el primero de ellos, la escasez de recursos puede venir dada tanto por falta de recursos materiales como de personales, esto se puede observar en las siguientes afirmaciones respectivamente:

“los alumnos no todos pueden acceder a estos aparatos por su nivel económico.”

“no hay recursos humanos suficientes para llevar a cabo estos trabajos”

En el segundo de ellos referido a la falta de formación docente, también matizado con falta de cursos para el aprendizaje de estos instrumentos. De hecho, como ya comentábamos con anterioridad los docentes muestran cierta resistencia al aprendizaje con o de estos dispositivos e incluso llegan a pensar que pueden ser negativos para el proceso de aprendizaje (Van Brack 2001; Russell et al. 2003). Se puede observar que la formación docente es un impedimento para este tipo de aprendizajes al observar exposiciones tales como:

“En este momento sería complicado implantarlo, ya que hay un gran número de profesionales que no están muy familiarizados con las nuevas tecnologías, por lo que en un principio realizaría cursos para enseñar su modo de uso y que de esta manera sea más fácil poder implantarlo.”

Y, por último, la distracción del infante también es preocupación principal de estos futuros docentes, ya sea por la pérdida de interacción social en el aula o el fin lúdico o social al que podrían destinar los dispositivos:

“Otro aspecto a remarcar podría ser el de darle el uso adecuado, ya que a través de estos dispositivos el acceso a la información es ilimitado y muy diverso, lo que puede generar distracciones entre el alumnado y en consecuencia falta compromiso y concentración en las clases”

## 5. Conclusiones


Es por todo ello, que la aplicación de este fenómeno a las aulas podría ser un proceso complejo. Sin embargo, se podría conseguir y al fin y al cabo aportaría toda la parte positiva que implica el avance, y por supuesto la adaptación de la educación a la sociedad que ha ido en ocasiones poco acompañada con la realidad social. Son pues los futuros docentes tal y como muestran los resultados los más predispuestos a la aplicación del fenómeno multipantalla en las aulas.

Todavía es necesario hacer el camino más ameno y coordinar las diferentes infraestructuras públicas de las que estamos dotados y esto depende de muchos factores económicos que no solo dependen de las personas que integran la comunidad educativa, sino que va más allá de esta. Los niños se desarrollan cada vez más en entornos con múltiples pantallas y han de desarrollar competencias que les ayuden a llevar a cabo el buen uso de estos dispositivos, para un avance no solo educativo sino también social.

Agradecimientos a los docentes Antonio Vicente Giner Gomis y Rosabel Roig Vila, por la ayuda aportada a lo largo del desarrollo de la investigación.

## Referencias

- Abellán, M. T. (2012). Educación y medios de comunicación en un contexto de cambio. *Educación y medios de comunicación*, 1115.
- Adams, D. & Hamm, M. (2001): Literacy in a multimedia age. Norwood, MA: ChristopherGordon Publishers
- Amengual, T. M., & López, M. M. (2008). Preferencias en el uso de Internet, televisión, videoconsolas y teléfonos móviles entre los menores de las Islas Baleares. *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (27).
- Ba, H., Tally, W., & Tsikalas, K. (2002). Investigating children's emerging digital literacies. *The Journal of Technology, Learning and Assessment*, 1(4).
- Barton R. & Haydn T. (2006) Trainee teachers' views on what helps them to use information and communication technology effectively in their subject teaching. *Journal of Computer Assisted Learning* 22, 257–282.
- Borgaminck-De-La-Torre, L., & Baquerin-de-Riccitelli, M. T. (2003). . “¿Internet: un medio de sociabilidad o de exclusión?” *Comunicación y sociedad*. 2003, vol. XVI, núm. 2, p.95-118.
- Coiro, J., Knobel, M., Lankshear, C., & Leu, D. (2008). Central issues in new literacies and new literacies research. In J. Coiro, M. Knobel, C. Lankshear, & D. Leu (Eds.), *Handbook of research on new literacies* (pp. 1–21). New York: Lawrence Erlbaum Associates
- Davies C., Hayward G. & Lukman L. (2006) 14–19 and Digital Technologies: A Review of Research and Projects. Futurelab, Bristol UK.
- Enguita, M. F. (2009). La profesión docente en España: reflexiones y sugerencias. In *Profesión y vocación docente: Presente y futuro* (pp. 119-138). Biblioteca Nueva.
- Garitaonandia, C., Fernández, E., & Oleaga, J. A. (2005). Las tecnologías de la información y de la comunicación y su uso por los niños y los adolescentes. *Doxa Comunicación*, 3, 45-64.
- Greenhow, C. (2008). Commentary: Connecting formal and informal learning in the age of participatory media: A response to Bull et. al. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 8(3). Extraído de: <http://www.citejournal.org/vol8/iss3/editorial/article1.cfm>.
- Greenhow, C., Robelia, E., & Hughes, J. (2009). Web 2.0 and classroom research: What path should we take now? *Educational Researcher*, 38(4), 246–259.
- Hammond M., Crosson S., Fragkouli E., Ingram J., JohnstonWilder P., Johnston-Wilder S., Kingston Y., Pope M. & Wray D. (2009) Why do some student teachers make very good use of ICT? An exploratory case study. *Technology, Pedagogy and Education* 18, 59–73.
- Herring, S. C. (2007). Questioning the generational divide: Technological exoticism and adult construction of online youth identity. In: D. Buckingham (Ed.), *Youth, Identity, and Digital Media* (pp. 71–94). Cambridge, MA: MIT Press. Retrieved January 30, 2009, from <http://ella.slis.indiana.edu/~herring/macarthur.pdf>.
- Kay R. (2006) Evaluating strategies used to incorporate technology into preservice education: a review of literature. *Journal of Research on Technology in Education* 38, 383– 408.
- Kim, Y., Sohn, D., & Choi, S. M. (2011). Cultural difference in motivations for using social network sites: A comparative study of American and Korean college students. *Computers in Human Behavior*, 27(1), 365-372.
- Lankshear, C. and Knobel, M. (2006). *New literacies: Everyday practices and classroom learning*. 2nd edn. Maidenhead & New York: Open University Press

- 
- Ortoll, E., López-Borrull, A., Cobarsí-Morales, J., Garcia-Alsina, M., & Canals, A. (2008). El capital social com a font d'intel·ligència competitiva a les universitats. *UOC Papers*, (7).
- Russell M., Bebell D., O'Dwyer L. & O'Connor K. (2003) Examining teacher technology use. Implications for pre-service and inservice teacher preparation. *Journal of Teacher Education* 54, 297–310.
- Thurlow, C., Lengel, L. & Tomic, A. (2004). Computer mediated communication: Social interaction on the internet. London: Sage.
- Underwood J., Baguley T., Banyard P., Dillon G., Farrington-Flint L., Hayes M., Hick P., Le Geyt G., Murphy J., Selwood I. & Wright M. (2009) Personalising Learning. Becta, Coventry, West Midlands, UK
- Van Brack J. (2001) Individual characteristics influencing teachers' class use of computers. *Journal of Educational Computing Research* 25, 141–157
- Warschauer, M. (2007). A teacher's place in the digital divide. In L. Smolin, K. Lawless, & N. C. Burbules (Eds.), *Information and communication technologies: Considerations of current practices for teachers and teacher educators: 106th Yearbook of the National Society for the Study of Education, Part 2* (pp. 157–166). Malden, MA: Blackwell

## Niveles de salud psicosocial en función de la edad del profesorado

Boix-Vilella+, S., Alacreu-Crespo\*, A., Abad-Tortosa\*, D., Costa\*, R., y Serrano\*, M.A.

+Departamento de la Salud. Universidad Miguel Hernández de Elche, España

\*Departamento de Psicobiología. Universitat de València, España

boix\_salvil@gva.es

**Antecedentes:** Los factores de riesgo psicosocial, especialmente el estrés laboral, afectan negativamente a la salud psicosocial de los profesores. La profesión docente se ha considerado un colectivo con alto riesgo de padecer *burnout* o el síndrome de quemarse por el trabajo lo que supone una disminución de la calidad de vida de los docentes. Este efecto, según autores, podría estar mediado por la edad. Por ello, el objetivo del presente trabajo es analizar los niveles de salud psicosocial de un grupo de profesores en función de su edad. **Método:** La muestra del estudio está formada por 74 profesores (11 hombres y 63 mujeres) de educación primaria y secundaria con una edad media de 38.16 años, divididos en cuatro rangos de edad utilizados previamente en otras investigaciones (de 20-30 años con 20 sujetos; de 31-40 años formado por 22 sujetos, de 41-50 años con 22 sujetos; de 51-65 compuesto por 10 sujetos). Todos ellos contestaron cuestionarios de *burnout*, *job strain* y satisfacción laboral. **Resultados:** Los resultados muestran como el grupo de profesores de 31-40 años obtiene mayores niveles de agotamiento que el grupo 41-50 años ( $p=0.024$ ). Sin embargo este grupo muestra mayor nivel de satisfacción laboral con los servicios recibidos con respecto al grupo 51-65 años ( $p=0.012$ ). Por último, también se dan diferencias en la variable uso de habilidades, de la escala *Job Strain*, entre los rangos de edad 20-30 y 51-65 ( $p=0.010$ ). **Conclusiones:** Las puntuaciones más altas registradas, en la variable uso de habilidades, por el grupo más joven indica que la preparación universitaria recibida les permite afrontar mejor las exigencias del puesto. Los profesores con edades comprendidas entre los 31 y 40 años obtienen mayor satisfacción laboral con los servicios recibidos y además registran mayor agotamiento que el resto de los grupos.

**Palabras clave:** profesores; tensión laboral; burnout; satisfacción laboral

# Psychosocial health levels depending on the age of teachers

Boix-Vilella+, S., Alacreu-Crespo\*, A., Abad-Tortosa\*, D., Costa\*, R., y Serrano\*, M.A.

+Departamento de la Salud. Universidad Miguel Hernández de Elche, España

\*Departamento de Psicobiología. Universitat de València, España

boix\_salvil@gva.es


Background: Psychosocial risk factors, especially job stress, negatively affect the psychosocial health of teachers. The teaching profession has been considered a group at high risk of burnout which means a decrease in the quality of life of teachers. This effect, according to the authors, could be mediated by the age. Therefore, the objective of this study is to analyse the levels of psychosocial health of a group of teachers based on their age. Method: The sample consists of 74 teachers (11 men and 63 women) of primary and secondary education with an average age 38.16 years, divided in four age ranges previously used in other studies (20-30 years with 20 subject; 31-40 years compound of 22 subjects; 41-50 years with 22 subjects; 51-65 compound of 10 subjects). All they answered questionnaires about burnout, job strain and job satisfaction. Results: The results showed that teachers of the group of 31-40-years obtained higher levels of exhaustion that the group 41-50 years ( $p=0.024$ ). However this group showed higher level of job satisfaction with the services received with respect to the group 51-65 years old ( $p=0.012$ ). Finally, differences in the variable use of skills, Job Strain scale, also exist between the age ranges 20-30 and 51-65 ( $p=0.010$ ). Conclusions: The highest scores showed, in the variable use of skills, for the younger group could indicate that the received university training enables them to better meet the demands of the job. Teachers aged between 31 and 40 years scored high in job satisfaction with the services received and also have more exhaustion than the rest of the groups.

**Key words:** teachers; job strain; burnout; job satisfaction

## 1. Introducción

Los factores de riesgo psicosocial, especialmente el estrés laboral, afectan negativamente a la salud psicosocial de los profesores (Serrano, Moya-Albiol, y Salvador, 2008). La profesión docente se ha considerado un colectivo con alto riesgo de padecer *burnout* o el síndrome de quemarse por el trabajo lo que puede reducir su satisfacción laboral (Hakanen, Bakker, y Schaufeli, 2006; Moya-Albiol, Serrano, y Salvador, 2010) lo que supone una disminución de la calidad de vida de los docentes. En este sentido, se ha afirmado que la incidencia del *burnout* en el colectivo docente parece ser un fenómeno generalizado en todos los países (Tabernero, Briones, y Arenas, 2007). Recientemente, se ha indicado que detectar los factores de estrés y burnout en los profesores pueden ayudar a prevenir las patologías relacionadas (Reichl, Wach, Spinath, Brünken, y Karbach, 2014).

En el caso del *burnout*, este efecto podría estar mediado por la edad, aunque los resultados no son concluyentes (Gil-Monte, 2005). Por un lado, se ha indicado que determinados factores del *burnout* se reducen en la medida que avanzamos en nuestra carrera laboral, mientras que otros estudios encuentran una relación curvilínea a lo largo de la carrera profesional (Olmeda, García, y Morante, 1998). En general, los profesionales que están en la franja de edad de 30 a 50 años son más vulnerables al estrés y al burnout ya que durante estos años los trabajadores se encuentran en fase de estabilización de la carrera o en la etapa de mantenimiento (Gil-Monte, 2005) como puede ser el caso de los profesores.



Altos niveles de burnout se han relacionado con baja satisfacción, habiéndose hipotetizado que los bajos niveles de satisfacción comportarán altos niveles de burnout (Moya-Albiol et al., 2010). Además, todas las subescalas del burnout correlacionan con todos los niveles de satisfacción. Sin embargo, en dicho estudio no se diferenció por grupos de edad. Por ello, teniendo en cuenta lo anterior, el objetivo del presente trabajo es analizar los niveles de estrés laboral (tensión laboral), *burnout* y satisfacción de un grupo de profesores en función de su edad.

## 2. Método

### 2.1. Participantes

La muestra del estudio está formada por 74 profesores (11 hombres y 63 mujeres) de educación primaria y secundaria con una edad media de 38.16 años, divididos en cuatro rangos de edad utilizados previamente en otras investigaciones (de 20-30 años con 20 sujetos; de 31-40 años formado por 22 sujetos, de 41-50 años con 22 sujetos; de 51-65 compuesto por 10 sujetos).

### 2.2. Medidas

Todos los participantes contestaron cuestionarios de tensión laboral (*job strain*), *burnout* y satisfacción laboral.

La tensión laboral fue evaluada mediante el Cuestionario de Tensión Laboral de Karasek y Theorell (1990) en la versión adaptada por Steptoe, Cropley y Joeke (1999). Es una escala general que ha sido elaborada para medir los estresores en el medio laboral. El cuestionario consta de 15 ítems donde se evalúan las dimensiones de demandas en el trabajo (la cantidad de trabajo, sus exigencias mentales, presión de tiempo y la presencia de demandas contradictorias), latitud de decisión o control (control del trabajador sobre el desempeño de su trabajo y habilidad de tomar decisiones) y apoyo social. Puede obtenerse un índice de tensión laboral total: demandas/(control + uso de habilidades). Los alfa de Cronbach obtenidos por Steptoe et al. (1999) fueron .72 (demandas), .64 (control y uso habilidades) y .76 (apoyo social).

El *burnout* fue evaluado mediante el Maslach Burnout Inventory-General Survey en su adaptación al castellano realizada por Salanova, Schaufeli, Llorens, Peiró, y Grau (2000). El cuestionario consta de 16 ítems en los que se pide al sujeto que indique con qué frecuencia (de nunca= 0 a todos los días=6) percibe en su trabajo determinadas experiencias. Puede obtenerse una puntuación total de *Burnout* (*Burnout* total= agotamiento + cinismo - eficacia profesional), así como una puntuación para cada una de las tres subescalas: agotamiento (fatiga física y emocional del sujeto), cinismo (indiferencia o actitudes de distanciamiento del sujeto hacia el trabajo) y eficacia profesional (sentido de autocompetencia al desempeñar el trabajo). El *burnout* se caracteriza por altas puntuaciones en agotamiento y cinismo acompañadas de bajas puntuaciones en eficacia profesional. Salanova et al. (2000) encontraron coeficientes alfas de .85 (agotamiento emocional), .78 (cinismo) y .73 (eficacia profesional).

La satisfacción laboral fue evaluada mediante el cuestionario S10712 de Meliá y Peiró (1989) se compone de 12 ítems y mide tres factores: satisfacción con el ambiente físico, satisfacción con la supervisión y satisfacción con las prestaciones recibidas. Las alternativas de respuesta se registran en una escala de 7 grados donde 1 corresponde a muy insatisfecho y 7 a muy satisfecho. El S10/12 fue extraído del estudio de dos versiones anteriores el S4/82 y el S20/23. La versión S10/12 del cuestionario de satisfacción mantiene una consistencia interna con un Alpha de Cronbach de .88 y unos niveles de validez que mejoran la escala original (Meliá y Peiró, 1989).

### 2.3. Procedimiento

Para este estudio se utilizó un diseño transversal, donde se evaluó a los profesores una vez en tensión laboral, burnout y satisfacción laboral. Posteriormente, se dividió la muestra en función de la edad, haciéndose cuatro grupos de edad: 20-30 años, 31-40 años, 41-50 años y 51-65 años.

Los análisis estadísticos que se realizaron fueron ANOVAS de una vía para comparar los cuatro grupos en todas las escalas de los cuestionarios. Los análisis post-hoc fueron los contrastes de Bonferroni. El nivel de significación utilizado fue 0.05 y se utilizó el programa estadístico SPSS.

### 3. Resultados

En primer lugar, los niveles de tensión laboral no son diferentes significativamente entre los grupos. Cuando analizamos las subescalas encontramos que tampoco hay diferencias en demandas ni control ni en apoyo social, aunque si hay diferencias en la percepción del uso de habilidades ( $F_{3,70}=4.24, p<.008 \eta^2p=.154, \text{power}=.841$ ). Concretamente, el grupo de 20-30 años tiene mayor uso de habilidades ( $p=0.01$ ) que el grupo de 51-65 años (véase Figura 1).

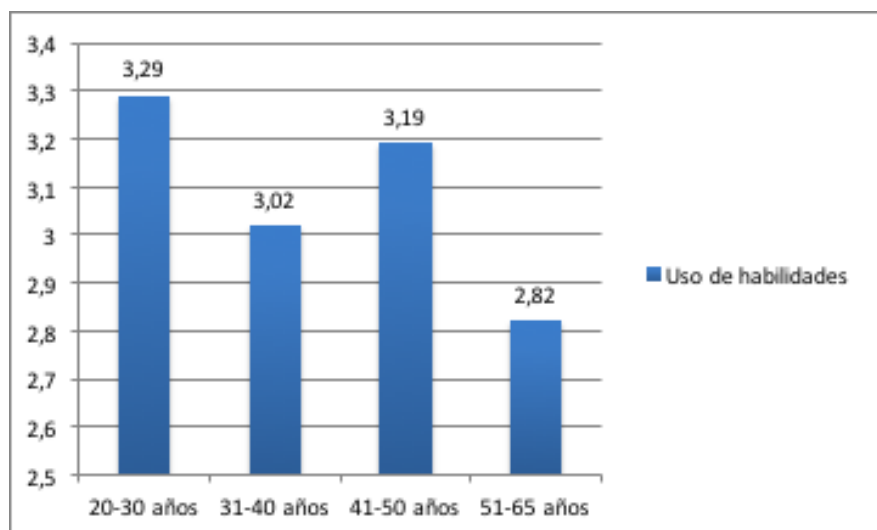


Figura 1. Puntuaciones en el uso de habilidades.

En el caso de burnout, tampoco se encuentran diferencias significativas en burnout total, ni en eficacia profesional, ni en cinismo. Sin embargo, sí hay diferencias en agotamiento ( $F_{3,70}=3.46, p<.021 \eta^2p=.129, \text{power}=.752$ ), siendo el grupo de 31-40 años el grupo con más agotamiento emocional, aunque únicamente es significativo ( $p=0.024$ ) respecto al grupo de 41-50 años (véase Figura 2).

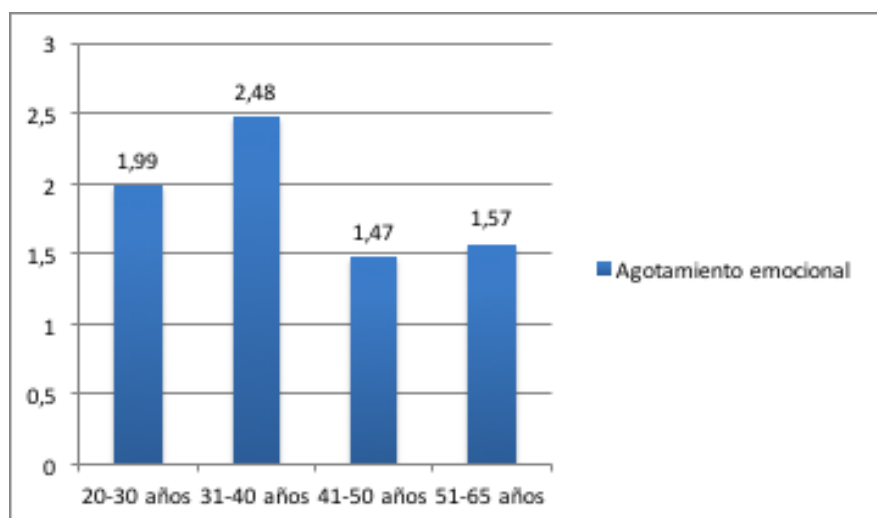


Figura 2. Puntuaciones en agotamiento emocional.

Por último, la satisfacción laboral es similar en todos los grupos, salvo en el caso de la satisfacción con las prestaciones laborales ofrecidas por la organización (colegio) ( $F_{3,70}=3.58, p<.018 \eta^2p=.133, \text{power}=.768$ ). En este caso, es el grupo que tenía mayores niveles de agotamiento (31-40 años) el que puntúa significativamente ( $p=0.012$ ) más que el grupo de 51-65 años, el de mayor edad (véase Figura 3).

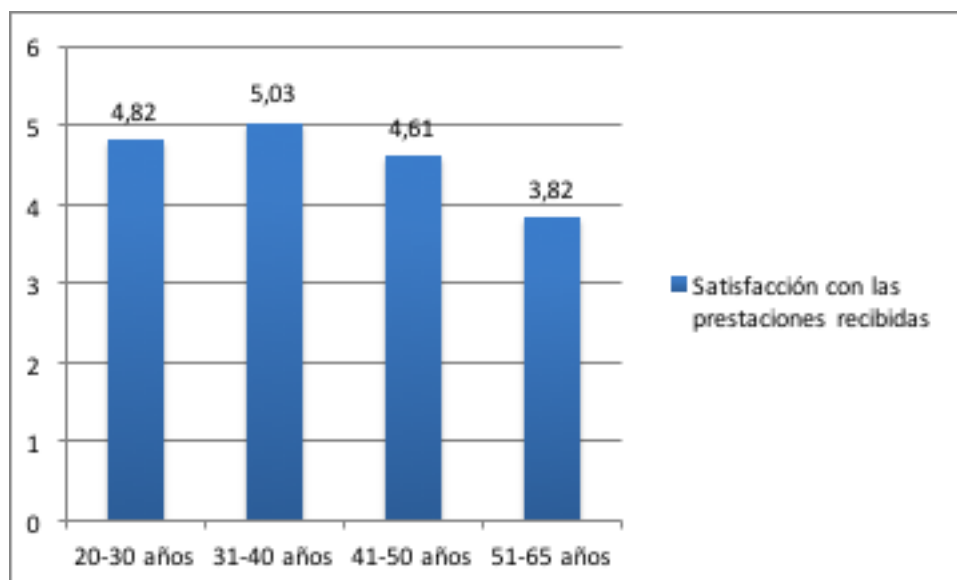



Figura 3. Puntuaciones en la escala satisfacción con las prestaciones recibidas.

#### 4. Discusión

En primer lugar, lo primero que destaca de los resultados es que no hay grandes diferencias en tensión laboral, *burnout* ni satisfacción entre los profesores en función de los rangos de edad. Por otro lado, también resalta que ni los niveles de *burnout*, ni de tensión laboral son elevados, mientras que los de satisfacción laboral sí son elevados. Por tanto, consideramos que el primer resultado que hay que destacar es que los profesores evaluados en este estudio no están situación de riesgo psicosocial por estrés (al menos, según las puntuaciones obtenidas). De hecho, hay que tener en cuenta que este estudio se hizo con profesores en activo, en su trabajo, por lo que suponemos que todavía no están sufriendo del síndrome de *burnout* ni de alto nivel de estrés laboral.

Sin embargo, cuando se analizan los datos por rangos de edad y centrándonos en las subescalas de los cuestionarios se encuentran algunas diferencias entre grupos que pueden estar señalando aspectos a tener en cuenta de cara a la prevención de riesgos laborales en la docencia. Así, en primer lugar los datos indican que no hay diferencias en las demandas laborales, por lo que las exigencias del puesto no varían a lo largo de la vida laboral de los docentes. Sin embargo, el grupo más joven percibe que tiene y hace uso de mayores habilidades; este resultado indica en que los jóvenes tienen mayores habilidades para afrontar mejor las exigencias de su puesto de trabajo (posiblemente por la cercanía de los estudios), en comparación con los grupos de edad más avanzada que se perciben con menores habilidades. Interpretamos este resultado positivamente para el grupo más joven (tienen habilidades y por tanto mayor capacidad de control sobre su trabajo) pero de manera negativa para los mayores. De hecho, es posible que la obsolescencia de las habilidades haga más dificultoso el trabajo de este grupo; por ello, consideramos que habría que promocionar más activamente la formación en este grupo con el fin de incrementar sus habilidades docentes. Sin embargo, no se han encontrado diferencias significativas en percepción del control en el trabajo, lo cual está indicando que aunque escasos en habilidades sienten que tienen control en sus tareas, lo cual es positivo de cara a la percepción de estrés (Serrano y Salvador, 2015).



Por otro lado, dentro de la escala de *burnout* los profesores no difieren ni en el sentimiento de eficacia profesional ni en la despersonalización. Sin embargo, sí difieren en agotamiento, siendo el grupo de 31 a 40 años los que presentan mayor agotamiento que el resto de grupos. Tal y como se ha indicado en la literatura (Gil-Monte, 2005) muchas veces el *burnout* se producen en etapas tempranas del periodo laboral, justo después de iniciar las carreras profesionales con ilusión y tras la comprobación de que sus actuaciones están limitadas por la situación y las circunstancias. Nuestros resultados, parecen corroborar tal afirmación y consideramos que habría que dedicar una mayor atención a este periodo de la vida profesional con el fin de reducir los factores de riesgo psicosocial.

Por otro lado, nuestros resultados indican altos niveles de satisfacción laboral, lo que muestra que estos profesores están satisfechos con su trabajo y su centro. La única diferencia encontrada es con la satisfacción con los servicios recibidos por el centro. Curiosamente es el grupo que presenta más agotamiento el que está más satisfecho por los servicios. Este resultado, aparentemente contradictorio, puede estar reflejando que los profesores a pesar de tener mayores puntuaciones en agotamiento se sienten satisfechos con el apoyo que les proporciona el centro. En este sentido, el agotamiento percibido puede no ser negativo, sino el resultado de su esfuerzo por hacer bien su labor. De hecho, insistimos en que estos profesores están en activo y por tanto sus puntuaciones no reflejan patologías. Sin embargo, si hemos de tener en cuenta que, desde un punto de vista preventivo, estos niveles de agotamiento deben de controlarse porque pueden tornarse negativos si la situación se mantiene por mucho tiempo.

## 5. Conclusiones


Concluimos que las puntuaciones más altas registradas, en la variable uso de habilidades por el grupo más joven indica que la preparación universitaria recibida les permite afrontar mejor las exigencias del puesto. Por otro lado, que los profesores con edades comprendidas entre los 31 y 40 años tienen mayor agotamiento emocional, que aunque no se puede considerar patológico, sí es necesario vigilar con el fin de no cronificar el agotamiento. Por último, los resultados nos permiten concluir que la población de profesores evaluada tiene alta satisfacción y bajos niveles de estrés y *burnout*, lo que indica que todavía no están en el límite de las patologías relacionadas con el estrés laboral, pero se hace necesaria la vigilancia continua en los factores evaluados, tal y como indica la ley de prevención de riesgos laborales (1995), dado que los cambios que se pueden producir en estas variables son muy sutiles pero se pueden consolidar sin que el profesor se dé cuenta.

## Agradecimientos

Este estudio se ha realizado con la ayuda del proyecto de investigación (GV07/022) concedido por la Generalitat Valenciana.

## Referencias

- Gil-Monte, P. R. (2005). *El síndrome de quemarse en el trabajo (Burnout)*. Madrid: Editorial Pirámide.
- Hakanen J. J., Bakker A. B., y Schaufeli W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology, 43*, 495–513. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2005.11.001>
- Karasek, R. A., y Theorell, T. (1990). *Healthy work: Stress, productivity and the reconstruction of working life*. New York: Basic Books.
- Ley 31/1995, de 8 de noviembre, de prevención de Riesgos Laborales.

- 
- Meliá, J. L., y Peiró, J. M. (1989). El Cuestionario de Satisfacción S10/12: Estructura factorial, fiabilidad y validez. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 4(11), 179-187.
- Moya-Albiol L., Serrano M. A., y Salvador A. (2010). Burnout as an important factor in the psychophysiological responses to a work day in teachers. *Stress & Health*, 26, 382–393. doi: <http://dx.doi.org/10.1002/smi.1309>
- Moya-Albiol, L., Serrano, M. A., y Salvador, A. (2010). Job satisfaction and cortisol awakening response in teachers scoring high and low on burnout. *The Spanish Journal of Psychology*, 13(2), 629-636.
- Olmeda, M. S., García, I., y Morante, L. (1998). Burnout en profesionales de la salud mental. *Anales de Psiquiatría*, 14(2), 48-55.
- Reichl, C., Wach, F. S., Spinath, F.M., Brünken, R., y Karbach, J. (2014). Burnout risk among first-year teacher students: The roles of personality and motivation. *Journal of Vocational Behavior*, 85, 85-92.
- Salanova, M., Schaufeli, W. B., Llorens, S., Peiró, J. M., y Grau, R. (2000). Desde el “burnout” al “engagement”: ¿Una nueva perspectiva? *Revista de Psicología del Trabajo y las Organizaciones*, 16(2), 117-134.
- Serrano M. A., Moya-Albiol L., y Salvador A. (2008). The role of gender in teachers’ perceived stress and heart rate. *Journal of Psychophysiology*, 22, 58-64. doi: <http://dx.doi.org/10.1027/0269-8803.22.1.58>
- Serrano, M. A., y Salvador, A. (2015). *Psicobiología del estrés*. Madrid: Pearson Custom.
- Stephoe, A., Cropley, M., y Joeke, K. (1999). Job strain, blood pressure and response to uncontrollable stress. *Journal of Hypertension*, 17(2), 193-200.
- Taberero, C., Briones, E., y Arenas, A. (2007). Autoeficacia en la prevención del SQT: Propuesta de un programa de entrenamiento. En P. Gil-Monte y B. Moreno-Jiménez (Eds.), *El síndrome de quemarse en el trabajo*. Madrid: Editorial Pirámide.



# Los intereses profesionales expresados por alumnos/as de Educación Secundaria

Martínez-Vicente, J.M. y García Martínez, I.

*Departamento de Psicología, Universidad de Almería, Almería, España Departamento, jvicente@ual.es*

## Resumen

Los intereses profesionales representan uno de las principales variables que influyen en la toma de decisiones vocacionales. En este sentido, se reconoce el papel que tienen tanto los intereses expresados como los inventariados, aunque los primeros se consideran más discriminativos de la elección. Los objetivos de este estudio fueron identificar cuáles son los intereses profesionales preferidos por los estudiantes de Educación Secundaria, así como comprobar el grado de amplitud de los mismos. Para ello se aplicó el Cuestionario de Orientación Vocacional y Profesional EXPLORA a una muestra a 3123 sujetos de una edad media de 15.2 años y desviación típica de 0.78; de los cuales un 45.6% son hombres y un 54.4% son mujeres de centros educativos públicos, concertados y privados de distintas localidades de España de Educación Secundaria. Los resultados obtenidos indicaron que existen diferencias en las elecciones de las profesiones que eligen los hombres y las que eligen las mujeres. Así mismo, también aparecen diferencias en las elecciones profesionales en los diferentes cursos de la E.S.O. Señalar que las profesiones de médico, profesor, maestro e ingeniero aparecen elegidas de entre las primeras en todos los cursos. Puede que estas elecciones estén condicionadas por el prestigio social que puede tener cada profesión. Por otra parte, Los resultados señalaron que se da una amplitud menor de intereses en el caso de los hombres que en las mujeres de la muestra de este estudio. También aparecieron diferencias en los distintos cursos relacionadas con la amplitud de los intereses. Así, el curso de mayor amplitud en sus intereses profesionales es 2ºESO y el de menor amplitud 2º de Bachillerato. Esta investigación sigue confirmando la existencia de diferencias de sexo (estereotipos) en las elecciones profesionales y la influencia del curso (edad) en las mismas.

Palabras clave: Conducta vocacional, Elección vocacional, Intereses vocacionales y profesionales, Asesoramiento vocacional

# Professional interests expressed by students of Secondary Education

Martínez-Vicente, J.M. y García Martínez, I.

*Department of Psychology, University of Almeria, Almeria, Spain*

jvicente@ual.es

Professional interests represent one of the main variables that influence the career decision making. In this regard, the role that both the interests expressed as inventoried recognized, although the first considered more discriminating election. The objectives of this study were to identify preferred by secondary school students and check the degree of amplitude of the same professional interests are. For this Questionnaire Vocational and Professional EXPLORE was applied to a sample of 3123 subjects a mean age of 15.2 years and standard deviation of 0.78; of which 45.6% are men and 54.4% women in public, charter and private from different locations of Spain Secondary Education schools. The results indicated that there are differences in the election of the professions they choose men and women who choose. Likewise, also they appear differences in career choices in the different courses ESO. The professions of doctor, teacher, master and engineer shows chosen from among the first in all courses. Maybe these elections are conditioned by the social prestige that can have each profession. Moreover, results indicated that smaller amplitude of interest is given in the case of men than women in the study sample. They also appeared differences in the various courses of the range of interests. Thus, the broader course in professional interests is 2°ESO and lower amplitude 2nd year. This research continues to confirm the existence of sex differences (stereotypes) in career choices and influence the course (old) in them.

Key words: Conduct vocational, vocational choice, vocational and professional interests, career advice.

## 1. Introducción

A lo largo de la historia, en el campo del Asesoramiento y la Orientación **Vocacional**, los investigadores se han preocupado por el estudio de las variables que influyen en la elección de la carrera. Una de esas variables son los intereses vocacionales o profesionales.

Los intereses profesionales son uno de los indicadores que más se han estudiado dado que son fundamentales en la toma de decisiones vocacionales (De la Cruz, 2008; Fernández y Andrade, 2013). Su evaluación está presente en el diseño y desarrollo de numerosos programas de orientación y asesoramiento vocacional y profesional. Considerando la importancia de los intereses vocacionales dentro de la Psicología vocacional, llevamos a cabo este estudio, utilizando el Cuestionario de Orientación Vocacional y Profesional EXPLORA (Martínez-Vicente y Santamaría, 2013). Dicho instrumento tiene en cuenta tanto los intereses expresados por los sujetos que lo cumplimentan, como los intereses inventariados obtenidos.

Algunos investigadores identifican la preferencia vocacional con los intereses expresados, incluso señalan que las preferencias vocacionales son más predictivas que los intereses inventariados (Cepero 2009). Los objetivos del presente estudio fueron verificar cómo se distribuyen los intereses vocacionales o profesionales expresados en los alumnos/as de Secundaria, comprobando las posibles diferencias en cuanto al sexo y curso de los participantes y determinar la amplitud de los mismos, entendiendo amplitud como la cantidad de profesiones

diferentes por las que el sujeto dice estar interesado como aspiración de futuro teniendo en cuenta el sexo y el curso.

## **2. Método**

### **2.1. Participantes**

La muestra estuvo compuesta por 3123 estudiantes de secundaria (1º, 2º, 3º y 4º ESO y 1º y 2º Bachillerato) de centros educativos públicos, concertados y privados de diferentes zonas de España, de los cuales un 45.6% fueron hombres y un 54.4% mujeres. La edad media fue de 15.2 años con una desviación típica de 0.78.

### **2.2. Medidas**

Se utilizó el Cuestionario para la Orientación vocacional y Profesional, EXPLORA, que permite ayudar a identificar aquellos campos profesionales que más se adaptan a los intereses, habilidades y características personales. EXPLORA evalúa la preferencia por seis campos profesionales (Técnico-Manual, Científico-Investigador, Artístico-Creativo, Social-Asistencial, Empresarial-Persuasivo, Oficina-Administración) mediante 180 ítems. Cada campo profesional queda configurado por 30 ítems que se distribuyen en tres secciones:

a) Actividades y Profesiones. Compuesta por 18 ítems (9 de Actividades y 9 de Profesiones) por cada campo profesional, que permiten al sujeto expresar su preferencia por una serie de actividades y profesiones, indicando si le gustaría realizar la actividad o profesión propuesta, si por el contrario no le gustaría o si tiene dudas y no puede decidirse.

b) Aptitudes y Destrezas. Está formada por 9 ítems por campo profesional que permiten al sujeto indicar su dominio de una serie de habilidades y destrezas, señalando en cada una de ellas si considera que la tiene o que podría aprenderla, si por el contrario no la posee o se ve incapaz de aprenderla o si tiene dudas y no puede decidirse.

c) Características de personalidad. Con 3 ítems por campo profesional. En esta sección el sujeto debe considerar una serie de adjetivos, valorando en cada uno de ellos si describe su forma de ser, si por el contrario no considera que sea así o si tiene dudas y no puede decidirse.

Los autores del EXPLORA (Martínez-Vicente y Santamaría, 2013) aportan evidencias de la bondad de las medidas de este instrumento en relación con su fiabilidad y validez.

### **2.3. Procedimiento**

La investigación se llevó a cabo en 40 centros de Educación Secundaria españoles, de distintos ambientes socioeconómicos y localidades urbanas, interurbanas y rurales. Se contactó con los profesionales de la orientación en Educación, de cada uno de los centros. Una vez obtenida la respuesta aceptando la colaboración, los centros participantes y los profesionales encargados de aplicar el EXPLORA recibieron las instrucciones, la información y el material (Manual, Cuadernillo, Hoja de respuestas y Explorador de ocupaciones) para su aplicación. Los centros tuvieron aproximadamente un mes para ese trabajo. Para el análisis de datos se empleó el SPSS v.22 con licencia de la Universidad de Almería.

## **3. Resultados**

En la tabla siguiente presentamos las 20 profesiones preferidas por la muestra total que han sido elegidas por un 61,57% de la muestra.

Tabla 1. Profesiones Preferidas

PROFESIONES	n	%
Médico	268	8.58
Profesor	248	7.94
Maestro	183	5.86
Ingeniero	148	4.73
Policía	112	3.58
Periodista	94	3.00
Informático	91	2.91
Arquitecto	87	2.78
Psicólogo	85	2.72
Veterinario	84	2.69
Abogado	80	2.56
Enfermero	63	2.01
Empresario	59	1.88
Actor	58	1.85
Mecánico	56	1.79
Futbolista	52	1.66
Diseñador	44	1.40
Biólogo	43	1.37
Bombero	37	1.18
Administrativo	34	1.08

Las cuatro primeras profesiones elegidas por un 27.11% fueron: médico, profesor, maestro e ingeniero; según la clasificación de campos profesionales del EXPLORA formarían parte de los campos Social-Asistencial y Científico-Investigador. Todas ellas cuentan con un estatus social entre medio alto y alto.

### Profesiones elegidas por sexo

Para comprobar si se daban diferencias en las elecciones de las profesiones según el sexo, se realizó un análisis de frecuencias de las 20 profesiones más elegidas por los hombres y por las mujeres. Realizada la prueba de Chi-cuadrado ( $\chi^2=1012,365$ ,  $p<.0001$ ) los resultados obtenidos indicaron la existencia de diferencias en las elecciones en relación al sexo. Las mujeres se concentraron más en sus primeras cuatro elecciones que los hombres, un 35.1% frente a un 26,3% respectivamente.

Tabla 2. Profesiones elegidas teniendo en cuenta el sexo

Sexo	Profesiones	n	%	Sexo	Profesiones	n	%
Hombre	Ingeniero	111	7.9	Mujer	Médico	188	11.2
	Profesor	95	6.7		Maestro	174	10.3
	Policía	85	6.0		Profesor	153	9.1
	Médico	80	5.7		Psicólogo	76	4.5
	Informático	77	5.4		Periodista	64	3.8
	Mecánico	55	3.9		Enfermero	54	3.2
	Arquitecto	54	3.8		Veterinario	53	3.1
	Futbolista	50	3.5		Abogado	51	3.0
	Bombero	37	2.6		Actor	40	2.4
	Veterinario	31	2.2		Ingeniero	37	2.2

Tabla 2. Profesiones elegidas teniendo en cuenta el sexo (continuación)

Sexo	Profesiones	n	%	Sexo	Profesiones	n	%
	Empresario	30	2.1		Arquitecto	33	2.0
	Periodista	30	2.1		Empresario	29	1.7
	Abogado	29	2.1		Diseñador	28	1.7
	Piloto	25	1.8		Peluquero	27	1.6
	Militar	22	1.6		Policía	27	1.6
	Deportista	21	1.5		Biólogo	24	1.4
	Electricista	21	1.5		Fisioterapeuta	24	1.4
	Biólogo	19	1.3		Administrativo	20	1.2
	Actor	18	1.3		Cantante	20	1.2
	Diseñador	16	1.1		Administración de empresas	19	1.1

Las profesiones que sí eligieron los hombres, pero no las mujeres fueron: informático, mecánico, futbolista, bombero, militar, piloto, deportista, electricista, todas estas profesiones están asociadas en su mayoría con el Campo Técnico-Manual. Por su parte, las profesiones elegidas por las mujeres y no por los hombres fueron: Maestro, Psicólogo, enfermero, peluquero, fisioterapeuta, administrativo, cantante, administración de empresas. Las dos profesiones elegidas entre las 5 primeras, tanto por los hombres como por las mujeres, fueron la de médico y profesor. En ambos casos el porcentaje de mujeres es mayor que el de hombres.

### Profesiones elegidas según el curso

Las tablas siguientes exponen los resultados de las preferencias vocacionales por cursos. La prueba de Chi-cuadrado se obtuvieron los siguientes resultados  $\chi^2_{(995, 3123)} = 1348,115$ ,  $p < 0001$  ratificando que se dieron diferencias entre los cursos. En la tabla 3 mostramos las 20 profesiones más elegidas por los alumnos de la ESO.

Tabla 3. Profesiones preferidas por los cursos de la ESO

1º ESO			2º ESO			3º ESO			4º ESO		
Profesiones	n	%	Profesiones	n	%	Profesiones	n	%	Profesiones	n	%
Médico	33	9.7	Médico	24	8.5	Profesor	67	7.8	Médico	84	10.0
Profesor	32	9.4	Profesor	24	8.5	Médico	54	6.3	Profesor	69	8.2
Maestro	22	6.5	Maestro	19	6.7	Ingeniero	45	5.2	Ingeniero	48	5.7
Veterinario	19	5.6	Veterinario	15	5.3	Maestro	36	4.2	Maestro	45	5.4
Actor	13	3.8	Futbolista	11	3.9	Periodista	36	4.2	Informático	31	3.7
Deportista	11	3.2	Ingeniero	10	3.5	Informático	34	3.9	Policía	29	3.5
Futbolista	10	2.9	Psicólogo	10	3.5	Arquitecto	32	3.7	Arquitecto	24	2.9
Peluquero	10	2.9	Arquitecto	9	3.2	Policía	29	3.4	Abogado	23	2.7
Cantante	8	2.3	Policía	9	3.2	Actor	21	2.4	Veterinario	23	2.7
Mecánico	8	2.3	Abogado	8	2.8	Abogado	19	2.2	Periodista	20	2.4
Biólogo	7	2.1	Mecánico	8	2.8	Enfermero	19	2.2	Psicólogo	20	2.4
Ingeniero	7	2.1	Informático	7	2.5	Futbolista	18	2.1	Enfermero	18	2.2
Policía	7	2.1	Actor	6	2.1	Psicólogo	18	2.1	Mecánico	18	2.2
Abogado	6	1.8	Peluquero	6	2.1	Diseñador	17	2.0	Diseñador	17	2.0
Empresario	6	1.8	Piloto	6	2.1	Mecánico	17	2.0	Empresario	16	1.9
Bailarín	5	1.5	Bombero	5	1.8	Veterinario	16	1.9	Administrativo	12	1.4
Militar	5	1.5	Cantante	5	1.8	Empresario	15	1.7	Adm. Empresas	11	1.3
Periodista	5	1.5	Periodista	5	1.8	Biólogo	14	1.6	Futbolista	11	1.3
Psicólogo	5	1.5	Administrativo	4	1.4	Cantante	13	1.5	Biólogo	10	1.2
Arquitecto	4	1.2	Cocinero	4	1.4	Fisioterapeuta	11	1.3	Cirujano	10	1.2

Las cuatro primeras profesiones elegidas por los alumnos de 1º ESO y 2º ESO fueron las mismas: Médico, Profesor, Maestro y Veterinario. Las profesiones de Deportista, Empresario, Biólogo, Bailarín y Militar; fueron elegidas entre las 20 preferidas por los alumnos de 1º de ESO, pero no fueron elegidas por los alumnos/as de 2º ESO. Estos manifestaron su interés por ser Informáticos, Pilotos, Bomberos, Administrativos y Cocineros. En las restantes profesiones coinciden en las elecciones ambos cursos y se diferenciarían en el porcentaje de elección.

Las profesiones preferidas por los alumnos de 3º y 4º de ESO fueron: Profesor, Médico, Ingeniero y Maestro, volviendo a coincidir en sus elecciones los alumnos de estos cursos. En cuanto a las diferencias entre estos dos cursos señalar que los alumnos de 3º señalaron su preferencia por Actor, Cantante y Fisioterapeuta. Mientras que los de 4º de ESO prefirieron Administrativo, Administración de empresas y Cirujano. Por último, en la siguiente tabla aparecen las elecciones de los alumnos de Bachillerato.

Tabla 4. Profesiones preferidas en Bachillerato

1º Bachillerato			2º Bachillerato		
Profesiones	n	%	Profesiones	n	%
Médico	52	8.9	Médico	24	11.2
Profesor	45	7.7	Maestro	21	9.8
Maestro	40	6.8	Ingeniero	15	7.0
Policía	26	4.4	Psicólogo	14	6.5
Ingeniero	23	3.9	Policía	12	5.6
Periodista	23	3.9	Profesor	12	5.6
Abogado	21	3.6	Informático	10	4.7
Psicólogo	19	3.2	Enfermero	9	4.2
Arquitecto	16	2.7	Empresario	7	3.3
Adm. Empresas	13	2.2	Abogado	5	2.3
Publicista	13	2.2	Arquitecto	5	2.3
Empresario	12	2.0	Periodista	5	2.3
Bombero	11	1.9	Trabajador social	5	2.3
Enfermero	11	1.9	Actor	3	1.4
Fisioterapeuta	11	1.9	Administrativo	3	1.4
Actor	10	1.7	Economista	3	1.4
Veterinario	10	1.7	Farmacéutico	3	1.4
Biólogo	9	1.5	Piloto	3	1.4
Economista	8	1.4	Publicista	3	1.4
Informático	8	1.4	Químico	3	1.4

La profesión más elegida entre los alumnos de Bachillerato fue la de Médico. Puede que esta elección esté condicionada por el prestigio social que puede tener esta profesión. Además, se dan diferencias entre las elecciones que hacen los alumnos de Secundaria Obligatoria y los de Bachillerato. Cabe señalar la aparición de la profesión de Policía entre las cinco primeras en ambos cursos de Bachillerato. También la de Psicólogo que forma parte de las elecciones de los alumnos de 2º de Bachillerato.

### Amplitud de intereses expresados

Las tablas siguientes expresan los resultados sobre la amplitud de intereses, entendida como la cantidad de profesiones que el sujeto indica como aspiraciones de futuro. Para ello, se realizaron tablas de contingencia y ANOVAS.

En las primeras, los números del 1 al 5 representan la cantidad de aspiraciones que el sujeto podía indicar. En la tabla 5 se recoge el porcentaje de preferencias por parte de la muestra en cada una de las cinco aspiraciones, clasificadas según sexo. La prueba de Chi-cuadrado no confirmó diferencias en la amplitud de intereses entre hombres y mujeres ( $\chi^2_{(5, 2997)} = 7,707, p < .173$ ).

Tabla 5. Número de intereses expresados teniendo en cuenta el sexo

Amplitud de intereses	Hombre n=1362	Mujer N=1635	TOTAL %
1	5.2	3.8	4.4
2	13.9	12.9	13.3
3	19.8	20.6	20.2
4	16.7	17.6	17.2
5	40.3	42.2	41.3

Tanto hombres como mujeres señalaron mayoritariamente cinco preferencias. El porcentaje siguiente corresponde a la elección de 3 preferencias (en hombres y en mujeres) y el siguiente a elegir cuatro preferencias (coinciden hombres y mujeres). Solo el 5.2% de hombres y el 3.8 de mujeres eligieron una sola preferencia. Con respecto a la puntuación media de la amplitud de intereses se encontraron diferencias significativas en relación con el sexo, siendo la mujer la que presentó una mayor amplitud de intereses (tabla 6).

Tabla 6. Amplitud de intereses teniendo en cuenta el sexo

SEXO	N	Media	Dt	t	Sig.
HOMBRE	1362	3.61	1.459	-2.267	0.02
MUJER	1635	3.72	1.375		

## Amplitud de intereses expresados por cursos

También en este caso, los porcentajes de amplitud mayores correspondieron a la elección de cinco preferencias y los menores a la elección de una preferencia. La prueba de Chi-cuadrado confirmó la existencia de diferencias en la amplitud de intereses por cursos ( $\chi^2_{(25, 3023)} = 53,327, p < .001$ )

Tabla 7. Número de intereses expresados por curso

Amplitud de intereses	1°ESO n=329	2°ESO n=272	3°ESO n=812	4°ESO n=822	1°BCHT n=574	2°BCHT n=214	TOTAL N=3023
1	2.4	2.2	5.5	5.2	3.7	5.1	4.4
2	14.6	14.0	12.2	13.7	12.5	15.9	13.4
3	18.5	18.8	20.1	20.4	19.5	24.3	20.1
4	14.3	14.3	17.2	16.7	19.7	20.1	17.2
5	44.1	50.0	42.1	40.0	39.4	33.6	41,3

Los resultados del ANOVA por cursos señalaron la existencia de diferencias en la puntuación media de la amplitud de intereses. Siendo 2° de la ESO el que cuenta con una mayor amplitud de intereses en relación con cursos superiores como 4° ESO, 1° y 2° de Bachillerato. Se constató la tendencia a disminuir la amplitud conforme se avanza de curso.

Tabla 8. Amplitud de intereses teniendo en cuenta el curso

CURSOS	n	Media	Dt	F	Sig.	Post hoc
1°E.S.O	329	3,65	1,511	2,577	0,025 *	2°E.S.O > 4°E.S.O
2°E.S.O	272	3,94	1,251			2°E.S.O > 1°BCHTO
3°E.S.O	812	3,7	1,404			2°E.S.O > 2°BCHTO
4°E.S.O	822	3,61	1,448			
1°BCHTO	574	3,63	1,457			
2°BCHTO	214	3,58	1,289			

\*p<.005

#### 4. Discusión

Este estudio se centró en la evaluación de los intereses expresados utilizando el EXPLORA (Martínez-Vicente y Santamaría, 2013). En este sentido el primer objetivo planteado fue identificar cuáles son las profesiones de mayor interés hoy en día para el alumnado de Educación Secundaria. Los resultados obtenidos señalaron como las profesiones más preferidas las de médico, profesor, maestro e ingeniero. Estas preferencias del alumnado seguramente van a estar mediatizadas por la influencia que tiene el status social de la profesión, la remuneración económica, el conocimiento o desconocimiento de algunas profesiones y las salidas profesionales etc. Estos resultados se pueden justificar desde la teoría de los Proyectos Profesionales de Gottfredson (1996). Como señala Rocabert (2003) en relación con esta teoría es en la adolescencia cuando se organiza la carta cognitiva de las profesiones y, en ese sentido, las imágenes que el adolescente tiene de las profesiones vienen de los estereotipos referidos a las generalizaciones que se hacen de las profesiones en relación con la personalidad de quien las ejerce, el trabajo que hacen, la vida que llevan, ventajas e inconvenientes. En este sentido el nivel de prestigio se sitúa como una de las dimensiones que forma parte fundamental de esta carta cognitiva y que ejerce una clara influencia en los gustos y preferencias de los adolescentes. Por otro lado, los resultados de nuestro estudio también apuntan a la existencia de diferencias según sexo. Podemos afirmar que aún siguen existiendo diferencias en las elecciones que realizan los hombres y las mujeres. Así, mientras los primeros tienen interés por profesiones como mecánico, futbolista, bombero, electricista... (Campo Técnico-Manual), estas profesiones no aparecen en las elecciones de las mujeres. Del mismo modo, hay algunas profesiones que tan solo son elegidas por las mujeres y no aparecen en las elecciones de ellos. Otra de las dimensiones de la carta cognitiva establecida por Gottfredson (1996) relacionada con masculinidad y femineidad de las profesiones pueda estar ejerciendo su influencia en el proceso de elección de los alumnos y alumnas de Educación Secundaria que parecen estar manifestando algunos estereotipos profesionales relacionados con el género. A este respecto, hay otros estudios que también corroboran la existencia de estereotipos de género en la elección de las carreras universitarias (Sánchez, 2009; Díaz, 2009; Ortega y Renau, 2009). Por su parte Fernández, Romera y Ortega (2012) obtienen resultados que también muestran perfiles de alumnos y alumnas diferentes en relación a su itinerario académico y en relación al sexo.

En cuanto al segundo objetivo, referido a la amplitud de intereses entendida como la cantidad de profesiones que el sujeto indica como aspiración de futuro; los resultados expresan que a medida que se avanza de curso menor es la amplitud; siendo los alumnos de 2º de bachillerato los que menor amplitud presentan. Por tanto, estos alumnos comienzan a tener más consolidada su identidad vocacional.

#### 5. Conclusiones

Algunas de las implicaciones que se pueden derivar de este estudio son: la necesidad de iniciar los procesos de orientación desde el inicio de la ESO, aspecto en el que se coincide con otros estudios (Olivares, De León, y Gutiérrez, 2010); también, fomentar el interés en fortalecer los procesos de orientación vocacional como señalan Acosta-Amaya y Sánchez (2015). Estos procesos deben tener en cuenta la existencia de estereotipos profesionales en relación con el estatus y el género con el fin de evitar el posible sesgo que puedan generar los mismos en la toma de decisiones. Consideramos que se debe seguir trabajando en aspectos de coeducación puesto que sigue siendo un factor de diferencia en las elecciones profesionales. En definitiva, se reitera la necesidad de una orientación y asesoramiento adecuados para facilitar una toma de decisiones realista y adecuada en la que se elimine el posible sesgo generado por los estereotipos.

Agradecimientos: Al Departamento I+D de TEA Ediciones por su colaboración en la aplicación del EXPLORA y a todos los centros colaboradores donde se aplicó el cuestionario.

## Referencias

- Acosta-Amaya M.M. y Sánchez, J.P. (2015). Desempeño psicométrico de dos escalas de autoeficacia e intereses profesionales en una muestra de estudiantes de secundaria. *Revista CES Psicología*, 8(2), 156-170.
- Cepero, A.B. (2009). *Las preferencias profesionales y vocacionales del alumnado de Educación Secundaria y Formación Profesional Específica*. Tesis Doctoral. Granada: Universidad de Granada. Recuperado de <http://hera.ugr.es/tesisugr/18751362.pdf>.
- De la Cruz, M. V. (2008). *IPP-R. Inventario de Preferencias Profesionales Revisado*. Madrid: TEA Ediciones.
- Díaz, C. (2009). Decisiones libres. *El Mundo. Suplemento aula* (19-1- 2009, p.4)
- Fernández, J. L. y Andrade, F. (2013). *CIPSA. Cuestionario de Intereses Profesionales*. Madrid: TEA Ediciones.
- Fernández, J. L., Romera, E. y Ortega, R. (2012). *Competencias cognitivas, intereses profesionales y prerrequisitos de aprendizaje en el alumnado de 4º de la ESO*. I Congreso Virtual Internacional sobre Innovación Pedagógica y Praxis Educativa. Recuperado de <http://www.upo.es/ocs/index.php/innovagogia2012/innovagogia2012/paper/view/31/33>
- Gotfredson (1996). Gottfredson's theory of circumscription and compromise. En D. Brown, L. Brooks y Associates (Eds.), *Career choice and development* (179-232). San Francisco : Jossey-Bass.
- Martínez-Vicente, J. M. y Santamaría, P. (2013). *EXPLORA. Cuestionario para la orientación vocacional y profesional*. Madrid: TEA ediciones.
- Rocabert, E. (2003). Desarrollo vocacional. En F. Rivas, *Asesoramiento vocacional. Teoría, práctica e instrumentación*. Barcelona: Ariel
- Ortega, M. y Renau, E. (2009). Una receta para acabar con los estereotipos. *El Mundo. Suplemento Aula*. (19-1-2009, p.5)
- Olivares, M.A., De León, C. y Gutiérrez, P. (2010). El proceso de orientación profesional en los institutos de Educación Secundaria. El caso de Córdoba. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21, 81-92
- Sánchez, A. (2009). Vocaciones Unisex. *El Mundo. Suplemento aula*. (19-1-2009, p.1)

## Índice de autores

Abadía Valle Ana Rosa	c80,1				
Abellan Roselló Laura	c66,2				
Acle Tomasini Guadalupe	c36,1	c64,2	c74,6	c78,2	c78,3
Acuña Santiago Roger	c62,3				
Águila Maturana Ana María	c71,1				
Aguilar Tamayo Manuel Francisco	c31,3				
Aguirre Nerea	c24,2				
Aguirre y Rivera Susana del Sagrado Corazón	c23,2				
Aixauli I	s66,4				
Ajenjo Patricia	c73,2				
Alacreu Crespo Adrián	p32,3				
Alarcón David	c18,6				
Alba Corredor Guadalupe	c7,2				
Albaladejo Blázquez Natalia	c35,3	c5,3	p2,5		
Albert Pla David	p3,8				
Alcantar Enriquez Victor Manuel	c65,3				
Alcántara Carolina	c1,6				
Alcover Silvina	c62,2				
Alejandro Espinoza Miriam	c33,5				
Alfárez Villarreal Azul	c21,3	c21,6	c35,1		
Allueva Torres Pedro	c80,1				
Almoguera Martón Arantza	c9,4				
Alonso Alcalde Nuria	c32,2				
Alonso Stuyck Paloma	c54,6				
Alvarado Cruz Merary	c81,2				
Alvarez Bernardo Gloria	c31,1				
Álvarez Reig Eliana	c18,2				
Álvarez Teruel José Daniel	s55				
Alvareza I	s35,3				
Amer J	s24,1				
Amian Josué	c18,6				
Amposta Mellert Verónica Cecilia	c2,5				
Andreo Santana Yasmina	c10,1	c10,2	c55,5		
Andrés Ibáñez María	c80,2				
Andrés Roqueta Clara	c57,2	c57,7	p9,5		
Andreu Ato Nuria	c76,3				
Andreu Rodríguez Jose Manuel	c55,1	c55,2			
Angelini Doffo María Laura	c47,3				
Antonio Cañongo Anayanzin	c36,1				

Antonio-Agirre I	s15,4				
Aragón Marta	c79,5				
Arce Guridi Raquel Citlalli	c41,2				
Arce Parra Irma	c29,1	c34,1			
Arena Roberto	c2,2	c24,5			
Arenas López Miriam	c52,5				
Arias Gundín Olga	p15,1	p25,8	p25,9		
Arnaiz García A.	s19,2	s19,4			
Arribillaga Ana	s15,2				
Arrimada García María	c68,4				
Astorga Cervantes Maria Gabriela	c26,1				
Ávila Clemente Vicenta	p16,7	p18,5	p24,4		
Axpe Inge	s15,2				
Azpiazu L	s15,1				
Ballester Arnal R	s46,2	s46,3	s46,4	s46,5	p22,1
Ballester Ll.	s24,1				
Ballester Manuel Laia	c57,2				
Barbosa Ribeiro Adriana	c2,6				
Bark Jung Min Jung	c63,1				
Barragán Ana Belén	s03				
Barrasa Ángel	c28,5				
Barrera Mares Silvia Angélica	c74,6				
Bascon Miguel	c24,2				
Bastías Manresa Joaquín	p11,7				
Beltrán Villamizar Yolima Ivonne	c20,4				
Benavides Nieto Alicia	c1,4				
Benedito Irene	p9,2				
Berciano Serrano Verónica	c41,4				
Berenguer C	s66,3	s66,5			
Berjas p	s33,1	s33,2			
Bermejo Fernández Vicente	c45,5				
Bermúdez Rey M.T	s19,1	s19,4			
Bernal A	s24,2				
Bezerra Rodrigues Daniela	c85,3				
Bissetto D	s33,5				
Blanca E	s18,1				
Blanco Pérez Margarita	c45,5				
Blázquez Garcés Juan Vicente	p3,3				
Blazquez-Llamas María Ángeles	c47,3				
Boix Vilella Salvador	p21,1	p32,3			
Botella Pérez Paula	p27,6				
Brenlla Blanco Juan Carlos	s10				
Briones Leopoldo	c49,4				
Brugarolas Criach Imma	c79,2				
Buelga Vasquez Sofía	c4,3	c4,4	c55,3		

Caballer Miedes Antonio	c80,2			
Caballero San José César	s32,3			
Cabrera Pérez Lidia	c75,5			
Calvo Echeverri María de los Ángeles	c16,3	c56,5	c84,2	
Calvo Rodríguez Ángel Regíno	c68,2			
Camero Morán Andrea	c41,6			
Camino Ortiz de Barrón I	s15,2			
Camorlinga Cabrera María Gabriela	c5,5			
Canedo García Alejandro	s63			
Cano Fernández Jordi Raúl	p27,4			
Cánovas P	s24,3			
Canto M. Carmen	s38			
Cantón Chirivella Enrique	p21,4	p21,4		
Cantón Mayo Isabel	c74,4	c84,5		
Cantons-Palmitjavila Jordi	c79,2			
Cañadas-Osinski Isabel	p15,4			
Capote Morales M <sup>a</sup> carmen	c35,2	p22,3		
Carballo Márquez Anna	c79,2			
Cardila Fernando	s03			
Cardona Moltó Cristina	c15,5			
Carpio Fernández Maria De La Villa	c34,4	c34,5		
Carrasco Parra Cristina	c80,3			
Carrascosa Iranzo Laura	c4,3	c4,4	c55,3	
Carrero Diez Beatriz	p1,5	p15,2	p29,3	
Caruana-Vañó Agustín	c35,3	c5,3		
Casadiegos Esperanza	c79,5			
Casanova Arias Pedro Félix	c34,4	c34,5		
Casañola Mercedes	c28,5			
Casas Ferran	c67,6			
Castaño F.	c85,6			
Castejón Costa Juan Luís	c35,6			
Castellanos Sánchez Maria Teresa	c27,2			
Casterad J	s62,5	p28,8		
Castro Calvo J	s46,2	s46,3	s46,4	s46,5
Castro Franco Bibiana Ediver	c16,3	c56,5	c84,2	
Castro Soriano Raquel	c17,1	c33,6		
Cava Caballero María Jesús	c4,3	c4,4	c55,3	
Ceccato Roberta	p28,8			
Cepero S	s31,3	s31,4		
Cerezo Rusillo María Teresa	c34,4	c34,5		
Chavez Díaz Leticia	c3,2			
Chavez López Carlos Alberto	c41,2	p29,9		
Chávez Soto Blanca	c36,2			
Chevalier Sebastien	p9,5			
Chiner Sanz Esther	c15,5	p28,7		

Chorot Raso Paloma	c3,4	c3,5	c66,1	p5,2
Cirami Lautaro	c62,1			
Clarà Marc	c23,4	c23,6		
Clemente Estevan Rosa Ana	c57,1			
Coll Salvador César	c69,4			
Colombo Maria Elena	c62,1	c62,2		
Colomer S	s66,2			
Colomina Rosa	c23,4	c24,2		
Conesa Conesa María Rosa	c54,3			
Cordero Oropeza Roberto	c30,2			
Correa Velasco Guimarães Luciana Carlina	c2,6			
Cortes Rincon Albenis	c22,2	c64,6		
Crespo Sierra Maria Teresa	c81,1			
Cruz Reyes Nadia Ivett	c81,2			
Cubero Pérez Rosario	c49,1			
Cuesta Zamora Cristina	p7,1	p7,2		
Cuevas Campos Ricardo	p21,2			
Curone Gladys	c62,2			
Da Silva e Silva Côrtes André Luis	c2,6			
Dauvin Herrera Cristóbal	c41,1			
Dávalos Romo María Teresa	c10,6			
Dávila Valdez Laura Elena	c25,2			
Daza Ponce Dora Alicia	c3,2			
De Ayala Montserrat	p12,7			
De Cisneros de Britto Julio César	c65,4			
De Frutos Jaisalmer	c79,5			
De la Cruz Moreno Noé	c47,1			
De La Fuente Cristina	p20,3			
De Marco Marilete Terezinha	c25,6			
De Paz Lugo Patricia	p23,3			
De Sixte Herrera Raquel	c53,6	c57,5		
De Souza Candida	c2,6	c39,4		
Del Ser Guillén María	c30,5			
Di Giusto Valle C.	s19,1	s19,3		
Di Vita Alessandro	c314			
Díaz Boada Sandro	c80,6			
Díaz Maldonado Sergio	c15,4			
Díaz Prieto Cristina	s63			
Díaz Rodríguez Irene	p27,3	p28,8		
Díez González Maria Carmen	c76,3			
Díez Mediavilla Antonio	c43,2			
Doménech Betoret Fernando	c66,2			
Domingo Ajenjo Francisco	c31,1			
Domínguez Ramírez Paola	c22,3			
Duarte Moreno Ronald	c42,5	c42,6		

Durán Bouza Montserrat	s10			
Echeazarra Ibon	s15,3			
Escate Lay Eduardo Genaro	s63			
Escolano-Pérez E	s62,3			
Escolar Llamazares María Del Camino	c74,2			
Esnaola I	s15,1			
España Parrasi Leidy Johanna	c61,4			
Esparza Moreno Alma Yadira	c58,3			
Espinoza Pastén Laura Marjorie	p18,1			
Esquivel Ancona Fayne	s18,3			
Esteban-Guitart Moisès	c53,1	c69,4		
Ester Mariñoso Pilar	c45,5			
Esteras Peña Jesús	c3,4	c3,5	p5,2	
Estévez López Estefanía	c70,3			
Estrada N	s62,5			
Fajardo Bullón Fernando	c5,2			
Farfan García Maria del Carmen Consuelo	c10,6	c55,4		
Felipe Castaño Elena	c5,2			
Fernández Abella Raquel	s10			
Fernández Andrés M <sup>a</sup> Inmaculada	p27,4			
Fernández Bustos Juan Gregorio	p21,2			
Fernández C. M <sup>a</sup>	s24,4			
Fernández Cabezas María	c7,2	c7,3	c7,4	
Fernández Cristina	c18,1	c18,6	c82,1	
Fernández Inmaculada	p27,6			
Fernández Sánchez Elena Giovanna	c63,2			
Fernández Solo de Zaldívar Isabel	c29,5			
Fernández Zabala A.	s15,2			
Fernández-Marcos Tatiana	p20,3			
Fernández-Rodríguez Ana María	s32,3			
Ferradás M.M	s1,1			
Ferreiro V	s58,2			
Ferrer-Cascales Rosario	p2,5	c5,3		
Fidalgo Redondo Raquel	c43,5	c68,4	p15,1	s53
Fignoni Alicia	c5,1			
Flores Buils Raquel	c80,2			
Flores Pablo	c27,2			
Francés Herrera José	s55			
Freire C.	s1,1			
Gaeta González Martha Leticia	c69,2			
Galán De La Calle Manuel	c25,4			
Gallardo Flores Ana María	c18,1	c18,6	c82,1	
García Bacete F. J	s17,4			
García Berben Ana Belen	c31,1			
García Berbén Trinidad	c11,5			

García Castro Ana	c27,6		
García F. J	s17,5		
García Fernández Manuel	s10		
García Inés	c73,2		
García Jimenez Jesús Javier	c10,1	c10,2	c55,5
García Linares Maria De La Cruz	c34,4	c34,5	
García Lozada Rosalinda	c78,3		
García Martín Judit	s63		
García Martín Sheila	c84,5	c84,5	
García Molina Irene	c57,1		
García Perales Ramón	p3,7		
García Pérez O	s24,4		
García Ramos Gallego David	c27,6		
García Ros Rafael	p23,1		
García Salgado Diana Elizabeth	c31,3		
García Sánchez Jesús Nicasio	s63		
García Tarraga M <sup>a</sup> José	c38,5		
Garza Quiñones Rosa Maria	c29,4		
Gázquez Linares José Jesús	s03		
Gértrudix Barrio Felipe	c65,4		
Gestal Leandro	c62,1		
Gijón Puerta José	c28,4		
Gil Beltrán José Manuel	c80,2		
Gil Julià B	s46,2		
Gil Llarío María Dolores	p22,1	p27,3	p28,8
Gilar Corbí R	c33,2	c35,6	
Gil-Madróna P	c67,5		
Giménez García C	s46,2	s46,5	
Giménez García Cristina	p27,3		
Gimenez García Pilar	c5,3		
Giménez Palacios José Antonio	c54,3	c54,4	
Giménez Ruiz C	s46,4		
Gimeno Nieves Encarna	p1,3		
Giul Llarío	s46,3		
Goldberg-Looney Lisa	p2,5		
Gómez Devís M. <sup>a</sup> Begoña	c27,5		
Gómez González Andrea	c84,4		
Gómez Puerta José Marcos	p28,7		
Gómez-Barreto I.	c67,5		
Gomila M.A	s24,1		
González A.L	s5,1		
González Armario María Milagros	c34,2		
González Bellido Andrés	c5,3		
González Eva	p15,3		
González Gómez Carla	s55		

González Granados Aurora	c36,2			
González Hernández Juan	p21,6	p22,5		
González Lorente Cristina	c29,3			
González Marqués Javier	c9,6			
González Martí Irene	p21,2			
González Morga Natalia	c29,3			
González Ortega Eva	c15,4			
González Sala Francisco	p27,4			
Goñi Palacios E	s15,2			
Grau Comany Salvador	s55			
Gual J	s33,4			
Gueglio Saccone Constanza	c71,5			
Guerra Mora P.	s19,2	s19,4		
Guevara Sanginés Martha Leticia	c26,4			
Guijo Blanco Valeriana	c3,6	c32,2	c71,1	
Gutiérrez Fresneda Raúl	c39,6	c43,2		
Guzmán Casas Ana Mercedes	c25,2			
Guzmán Rosquete Remedios	c39,1	c56,1	c74,1	c76,2
Guzman Valdez Juana Elena	c3,2	c81,2		
Hagg Carime	c43,1			
Henrique Silva Daniele Nunes	c39,4			
Hernández Aguilar José Francisco	c25,2			
Hernández Albarrán Candy	p6,6			
Hernández Lucie	p9,5			
Hernández Villalvazo Sandra Noemi	c41,2	c65,3	p29,9	
Herráiz Obispo Laura María	s13,4			
Herrera Clavero Francisco	c37,1	c69,5		
Herrera Gutiérrez Eva	c54,3	c54,4	c71,4	
Herrera L	s31,1	s31,2	s31,3	s31,4
Herrero-Nivela M-L	s62,3	s62,5		
Higashi Teresita	c7,1			
Honrubia Navarro Carmen	p21,2			
Honrubia Perez Maria	c1,5			
Hugon Mandarine	c56,2			
Ibarra Hernández Berenice	c61,3			
Inda M	s24,4			
Infante Guillermo	s15,3			
Inglés Saura Cándido José	c70,3			
Isidro de Pedro Ana Isabel	c18,2	c41,4	c41,6	
Islas Rico María Cristina	s18,3			
Izquierdo Cristina	c73,2			
Javaloyes Saez Maria Jose	c25,4	c47,6		
Jean-François Giret	c38,3			
Jiménez González Alan Uriel	c34,1	c81,2		
Jiménez Gutiérrez Teresa Isabel	c70,3			

Jimeno Morenilla Antonio	p1,3			
Jover Mira Irene	c66,3			
Juan L. Castejón Costa	p3,8			
Justicia Díaz M <sup>a</sup> Dolores	c7,2	c7,3	c7,4	
Justicia-Arráez Ana	c11,5	c7,2	c7,3	c7,4
Karla E	s18,1			
Labastida González Pedro	c55,4			
Labuiga Tomas Isabel	c69,3			
Laporta Herrero Isabel	p10,6	p10,7		
Latorre A	s33,1	s33,2	s33,4	s33,5
Latorre Juan Lourdes	s55			
Laura Camas Garrido	c49,1			
Lemkow-Tovías Gabriel	c79,2			
Leon Del Barco Benito	c5,2			
León Moreno Celeste Marcela	c11,2	c12,1	c38,1	
León Romero Alma Adriana	c65,3	p29,9		
León Zarceño Eva	p21,1	p21,3	p21,4	
Liao Ruan	p29,5			
Lima Elieuzza Aparecida	c25,6			
Lino de Paula Lucília Augusta	c2,6			
Llanas Ortega Clara	c66,1			
Lledó A	s31,1	s31,2		
Llin E	s17,5			
Llopart Rossell Mariona	c53,1	c69,4		
Llorens Hector	p12,7			
Llorens I García Òscar	p30,4			
Lloret Irlés Daniel	c84,4			
Lombardo Enrico	c62,2			
López Aguilar Guillermo Oswaldo	c34,1	c81,2		
López Alacid María Paz	p18,6	p19,3		
López Aymes Gabriela	c62,3			
López de Arana Elena	c24,2			
López Díaz-Villabella S	c33,2			
López Gaspar Icela	c41,2			
López Gutiérrez Paula	c43,5			
López Ibarra Danya	c23,3			
López Liliana	c7,1			
López Mora Clara	p21,6	p22,5		
López Ortuño Josefa	c54,3			
López Pérez César	p10,6	p10,7		
López Pérez Julio	c58,1			
López Ruiz Elisa	c15,5			
López Yasmín	c62,1			
López-Martínez Laura	c35,3			
Lozada García Rosalinda	c30,2	c78,2		

Lozano Barrancos Maria	p18,6		
Lozano Inés	p28,7		
Lozano Inmaculada	c79,5		
Lucie Hernández	c38,3	p6,5	
Luna M.L	s29,4		
Luzardo Briceño Marianela	c60,4	c60,5	
Madrid Navarro Angélica Basilia	c41,2		
Mamajon Mateos Miguel	p10,6	p10,7	
Mampel Alandete Silvia	c79,2		
Marande G	s17,4	s17,5	s18,1
Marco Pardo Nestor Francisco	p21,3	p21,4	
Marco Taberner Rafaela	p18,1		
Márquez A.	s29,3		
Márquez Cervantes Ma. Concepción	c69,2		
Marti Quiles Lucia	p19,6		
Marticorena Sánchez Raúl	c32,5		
Martín Noemy	c73,2		
Martin Palacio M.E	s19,1	s19,3	
Martín Payo Rubén	p15,5		
Martínez Agurtzane	c24,2		
Martínez Álvarez José Luis	c15,4		
Martínez Basurto Laura María	c74,6		
Martínez Cárdenas Juana María	c25,2		
Martínez Clares Pilar	c29,3		
Martínez Frontera Laura	c62,2		
Martínez Fuentes Arantza Arantzazu	c35,2		
Martínez García Lindsay	c16,1		
Martínez Hernández Ariadna Crisantema	c26,4		
Martínez Laura	c78,3		
Martínez Miguel Silvia María	c2,5		
Martínez Pastor M <sup>a</sup> Luisa	c70,3		
Martínez Ranfla Vic	c41,2		
Martínez Sanchis Sonia	p23,1		
Martínez Vicente José Manuel	p15,8		
Martínez-García Inmaculada	c31,6		
Martins Rosario	c3,6		
Martos África	s03		
Marugán Miguelsanz Montserrat	c25,4		
Mathiesen De Gregori Maria Elena	c22,3		
Matilla L	s38,1	s38,2	s38,3
Matilla Laura	s38		
Mauri Teresa	c23,4	c23,6	c24,2
Mayol Juan de la Cruz	c62,1		
Mélanie Souhait	c38,3		
Mendo Lazaro Santiago	c5,2		

Mendoza Espinosa Maria Antonieta	c26,1			
Mercader J	s66,1			
Merino Escobar Jose Manuel	c22,3			
Merma Molina Gladys	p28,7			
Millán Estañ Juan José	c4,6			
Miranda A	s66,1	s66,2		
Mohamed L.	s31,3	s31,4		
Molero M <sup>a</sup> del Mar	s03			
Molina Tortosa Laura	c35,3			
Moncho Pellicer Alfredo	s55			
Monjas M. <sup>a</sup> I	s17,4			
Morales Aguilar Paulina Liliana	c30,6			
Morales Hernández Ignacio	c55,4			
Morales Palafox Edgar	c64,2			
Morales Rodríguez Francisco Manuel	p15,4	p23,6	s13,1	
Morcillo Cerrato Adela	c53,6	c57,5		
Morell Mengual Vicente	s46,3	s46,4	p27,3	p28,8
Moreno Boa Ángel	c29,1	c34,1		
Moreno Campos Verónica	p3,3			
Moreno Gonzalez Sergio	c66,1			
Muelas A	s5,5			
Muñoz D.	s35,3	s38,1	s38,2	s38,3
Muñoz Martínez Yolanda	s13,4			
Muñoz Villena Antonio Jesús	p21,6	p22,5		
Narváez Peláez Manuel Alejandro	p23,6			
Navarrete Sánchez Enrique	c10,6	c55,4		
Navas Martínez Leandro	c66,3	p7,1	p7,2	
Nerea María	c68,2			
Nieto Escoto María	c26,4			
Nieto Garoz Raquel	c57,1			
Nocito Muñoz Guiomar	c25,4	c47,6		
Noronha López Esperanza	c46,5	c46,6		
Novo Rosa	c70,2	p29,6		
Nuñez-Caballero Juan Manuel	c7,5			
Olguín Ángeles Ana Magdalena	c30,2			
Olivares Iglesias Fátima	p15,1			
Oliver J.	s24,1			
Oliverio Laura Viviana	c37,2			
Olivier Pinto Noemi Roselia	c26,1			
Onrubia Javier	c23,4	c24,2		
Ordaz Villegas Gabriela	c36,1	c64,2	c78,2	c78,3
Orrantia Josexu	s38,1	s38,2	s38,3	
Orte C	s24,1			
Ortega Barón Jessica	c4,3	c4,4	c55,3	
Ortega S.G	s29,2			

Orteso Rivadeneira Francisco Javier	c58,1		
Ortín López Gloria	c10,1	c10,2	c55,5
OrtizY	s17,5		
Osoro Sas Amaia Nerea	c52,5		
Ota Eriko	c43,3		
Oteri B	p5,10	p5,9	
Oyarzún Gómez Denise	c41,1	c65,2	c67,6
Pabago Gustavo	c62,2		
Pacheco Sanz Deilis Ivonne	s63		
Padilla Xóchitl	s18,2		
Palazón Herrera José	c46,2		
Palazón Herrera José	c19,3		
Palomero	s66,2		
Panuhaya Chagoya Xochiquetzal	c30,2		
Paredes Daniel	c23,6		
Pareja Salinas José Miguel	s55		
Pascual B	s24,1		
Pastor Cerezuela Gemma	p27,4	p3,3	
Paterna Bleda Consuelo	p13,3	p13,4	
Pedreira Álvarez Montserrat	c79,2		
Peña Fernández Maria Elena	c55,1	c55,2	
Peña J.V	s24,4		
Peralbo Uzquiano Manuel	s10		
Perales Pérez N	s62,3		
Perandones M.T	s31,1	s31,2	
Pereira-Docampo Juan Ramón	p15,4		
Perez Albores Nahiber	c26,1		
Pérez Beatriz	p1,6		
Pérez de Albeniz Noelia	c3,6		
Pérez Díez Alicia	c22,1		
Pérez Hernández Elena	c79,5	c9,6	p6,6
Pérez Molina David	p27,6		
Perez Rodríguez Elizabeth	c38,2		
Pérez Torres Vanesa Carolina	c22,1		
Pérez-Fuentes M <sup>a</sup> del Carmen	s03		
Perona-Andrés J. M	c67,5		
Perrin Paul B.	p2,5		
Pertegal Felices María Luisa	p1,3	s55	
Pichardo Martínez M.Carmen	c11,5	c7,5	
Pineda Espejel Heriberto Antonio	c41,2		
Pinedo González Ruth	s32,3		
Pino Juste Margarita	c69,6		
Piña Vázquez Diana Laura	c29,1	c33,5	
Piñeiro I	s1,1		
Pizarro Ruiz J.P	s19,2	s19,4	

Pizarro Ruiz P	s19,1				
Poggioli Lisette	c46,5	c46,6			
Polo Del Río Maria Isabel	c5,2				
Ponce Ceballos Salvador	c65,3				
Poncelis M.F	s29,1	s29,2	s29,3	s29,4	
Portoles Ariño Alberto	p21,6	p22,5			
Pozo R	s24,1				
Pozo Rico Teresa	c35,6				
Prada Ana	c70,2	p29,6			
Prada Rozo Mauricio Javier	c38,2				
Prado N	s58,2				
Prado Sosa Osmeri	c38,2				
Prieto-Ayuso A.	c67,5				
Priore Fraire Américo	c34,2				
Puigdellivol Aguade Ignasi	c58,3				
Pujol López Francisco A	p1,3				
Pulido Acosta Federico	c37,1	c69,5			
Pumares Lavandeira Lucía	c69,6				
Queiruga Dios Miguel Ángel	c77,5				
Quesada Conde Ana Belén	c1,4				
Quintero Corzo Josefina	c27,3				
Quirant Erades Manuel	p18,6	p19,3			
Quiroga M <sup>a</sup> Ángeles	p20,3				
Rabadán Rubio Jose Antonio	c10,1	c10,2	c55,5		
Ramírez Reyes Alfonso	c56,3				
Ramírez Salazar Mary Angélica	c42,5	c42,6	c80,6		
Ramos AJ.	s19,2				
Ramos Baz Marta	p3,2				
Ramos Díaz Estibaliz	s15,2				
Randazzo Elvira	p5,10	p5,9			
Rebon Rodríguez Laura	c53,6	c57,5			
Redondo Pacheco Jesús	c60,4	c60,5			
Regueiro B	s1,1				
Renau C	s17,5				
Rentería Conseción Jennifer	c10,6				
Rico Maestre Cristina	p19,3				
Risso Mígues Alicia	s10				
Rivas Rebaque Begoña	c65,4				
Rivera Torres Ariel	c81,2				
Roa Rivera Reyna Isabel	c41,2				
Roa Venegas José María	c37,1	c69,5			
Robledo Ramón Patricia	p1,5	p15,1	p15,2	p29,3	p29,4
Robles Bonifacio C	s5,2				
Rocabert Beut Esperanza	s54				
Rodrigues Dayane	c40,6				

Rodríguez A	s24,3				
Rodríguez Inés	c57,5				
Rodríguez López Haridian	p22,3				
Rodríguez M <sup>a</sup> C	s24,4				
Rodríguez Martín Inés	c53,6				
Rodríguez Natalia	c38,2				
Rodríguez Navarrete Claudia	c22,3				
Rodríguez Rivas Alejandra	p13,4				
Rodríguez Rodríguez Daniel	c56,1	c74,1	c76,2		
Rodríguez S	s1,1				
Rodríguez Salazar M <sup>a</sup> Clotilde	p1,5	p15,2	p15,3	p29,3	
Rodríguez-Fernández A	s15,2				
Roger Sánchez Concepción	p3,3				
Rojas Yuber	c42,5	c42,6			
Romero Lealde Claudia Margarita	c64,3				
Romero López Miriam	c1,4	c17,2	c31,3	c7,5	
Romero Rodríguez José María	c28,4				
Ros Iker	s15,3				
Ros Paredes Juan	c10,1	c10,2	c55,5		
Rosales González Cristina Dolores	c75,5				
Rosales Javier	p3,2				
Rosalesa J	s35,3				
Roselló B	s66,3	s66,5			
Roselló S	s17,4	s17,5			
Rosser Limiñana Ana Maria	c17,4	c13,8	p7,7	p8,1	p8,2
Rossignoli Palomeque Teresa	c9,6				
Rubio A	s17,4	17,5			
Rubio Rubio L	s19,3	s19,4			
Ruiz Ballesteros Desirée	c38,4	p11,7	p31,2	p7,6	
Ruiz D. Seva	p11,7				
Ruiz Palomino Estefanía	s46,2	s46,5	p22,1		
Ruiz Ramírez Carlos	c35,3				
Ruiz Sedeño Celia	p3,3				
Ruiz Verónica	s18,2				
S. Bastías J.	p11,7				
Sabroso Cetina Alicia	s55				
Sahuquillo P	s24,3				
Saiz Manzanares Maria Consuelo	c32,5	c77,5			
Saiz Vicente Enrique	c47,3				
Salazar T	s18,1				
Salgado Burgos Carolina	p27,4				
Salmerón Sánchez	s46,2	s46,5			
Salmerón Sánchez Pedro	p22,1				
San Romualdo S	s38,1	s38,2	s38,3		
San Romualdo Sara	s38				

San Segundo Jimenez Isabel	c53,6				
Sanagustín M <sup>a</sup> Victoria	c28,5				
Sánchez Caravaca Juan	c58,1				
Sánchez M.Rosario	s38,1	s38,2	s38,3		
Sánchez Mármol Diego Javier	c71,4				
Sánchez Medina José Antonio	c18,1	c18,6	c82,1		
Sánchez Raja Esther	c1,5				
Sánchez Rivero Rut	p15,1				
Sánchez-Marchán Cristina	s03				
Sánchez-Morales Esther	c11,5				
Sánchez-Sansegundo Miriam	p2,5	c5,3			
Sandín Ferrero Bonifación	c3,4	c3,5	c66,1	p5,2	
Sandoval Anguiano Martha Patricia	c17,1	c33,6			
Saneleuterio Elia	c27,5	c54,6	c27,6		
Santacreu José	p20,3				
Santamaría Vázquez Montserrat	c71,1				
Sanz Cervera Pilar	p27,4				
Sanz Pilar	p27,6				
Sarasa M	s15,1				
Sarmiento Villabona Laura Victoria	c20,4				
Sarralde Pereira Monica Isabel	c32,4				
Sastre Silvia	p3,2				
Schindler Corinna	c4,6				
Segura García María Angeles	p15,8				
Segura Hernández Ángel	c33,5				
Seidmann Susana	c71,5				
Serrano Chover Carla	p23,1				
Serrano Pintado Isabel	c74,2				
Serrano Rosa Miguel Ángel	p21,1	p32,3			
Seva Larrosa Sara	p11,6	p11,7	p4,9	p31,2	p7,6
Seva López Claudia	p1,5	p15,2	p29,3		
Silva dos Santos Moraes Cristina Lucia	c13,6	c14,3	c49,4		
Siqués Carina	c69,4				
Sisto Mariam	c2,2	c24,5			
Soria Izquierdo Eloy	c57,7	p9,2			
Soto M <sup>a</sup> Dolores	c27,4				
Soto Muñoz Maria Eugenia	c22,3				
Souhait Melanie	p9,5				
Souza Cândida	c40,6	c85,3			
Suárez Hortiales Evelyne	c61,3	c64,3			
Suarez Magdalena	c27,4				
Suarez N.	s1,1				
Sureda I	s17,4				
Suriá Martínez Raquel	c17,4	p13,8	p7,7	p8,1	p8,2
Talavera Pérez Isabel	c39,1				

Tamez Herrera Claudia	c56,3			
Tapia Montesinos Milagros	c53,5			
Tijeras Iborra Amparo	p27,6			
Tolordava Z.	c62,6			
Torán M.S	s5,4			
Torío S	s24,4			
Torrance Mark	c43,5			
Torrego Seijo Juan Carlos	s13,4	s14		
Torres Hernández Ana Guadalupe	c29,1			
Torres Hernández Flor Adelia	c27,3			
Tortosa Ybáñez María Teresa	s55			
Trejo Trejo Marina	c41,2			
Trianes Torres María Victoria	s13			
Urrea Pedro Nell	c38,2			
Valdés Sánchez Carmen Ana	p15,5			
Valdunquillo Carlón María Isabel	c53,6	c57,5		
Valera Belmonte Lucía	p13,3			
Valiente García Rosa María	c66,1			
Valle A.	s1,1			
Vallejo V.	s29,1			
Vargas María Claudia	c38,2			
Vargas Rebollar María Elena	c5,5			
Vázquez M.E	s5,5			
Veas Iniesta Alejandro	c35,6			
Vega L	s29,1	s29,2	s29,3	s29,4
Veleiro Vidal Alberto	s10			
Vera Medinelli M.	s19,1	s19,2	s19,3	
Vera Pedroza Alejandro	c3,2	c33,5		
Vera-Gil Sara	c31,6			
Verschaffel L	s38,1	s38,2	s38,3	
Vicente Santiago	p3,2			
Vicentea S	s35,3			
Vila Mendiburu Ignasi	c69,4			
Vila Pérez S	p7,8			
Vilà R	s58,2			
Villegas Castillo Esther	p7,7	p8,1	p8,2	
Villena Martínez María Dolores	c1,4			
Vivas Iriarite Jessica	c4,6			
Vives M	s24,1			
Vizoso Gómez Carmen M <sup>a</sup>	p25,8	p25,9		
Vuelta L	s15,4			
Ygual Fernández Amparo	p18,1			
Ysla Almonacid Liz Cristina	p16,7	p18,5	p24,4	
Zacatelco Ramírez Fabiola	c36,2			
Zahaf Nebia	c9,2	c9,3		



Zamorano Vital M.	s19,3	
Zeder Zita	c4,6	
Zepeda Hurtado María Elena	c61,3	c64,3
Zimbrón Flores Marisol	c81,5	
Zuazagoitia Ana	s15,3	
Zulaica Palacios Fernando	c80,1	
Zulaika L. M	s15,4	