

*Proceedings of 3rd International  
Congress of Educational Sciences and  
Development  
(24-26 June 2015. San Sebastián-  
Spain)*

Colección:

Proceedings of International Congress of  
Educational Sciences and Development



**Director:**

Bermúdez Sánchez, M<sup>a</sup> de la Paz

**Coordinador:**

Ramiro Sánchez, M<sup>a</sup> Teresa

*Proceedings of 3rd International Congress of Educational Sciences and Development  
(24-26 June 2015. San Sebastián-Spain)*

© Asociación Española de Psicología Conductual (AEPC)

*Colección: Proceedings of International Congress of Educational Sciences and  
Development*

Idiomas de publicación: Castellano e inglés.

Edita: Asociación Española de Psicología Conductual (AEPC).

CIF: G-23220056

Facultad de Psicología. Universidad de Granada. 18011, Granada (España).

Tel y fax: +34 958 161708.

E-mail: [info@aepc.es](mailto:info@aepc.es).

Web: <http://www.aepc.es>

Printed in Granada, Spain.

ISBN: 978-84-608-7208-5

NOTA EDITORIAL: Las opiniones y contenidos de los artículos publicados en el *Proceedings of 3rd International Congress of Educational Sciences and Development (24-26 June 2015. San Sebastián-Spain)*, son de responsabilidad exclusiva de los autores; asimismo, éstos se responsabilizarán de obtener el permiso correspondiente para incluir material publicado en otro lugar.

---

<b>ARTÍCULOS</b>	<b>Págs.</b>
<b>Estudio de la memoria visoespacial en escolares con dislexia</b> Cristina de la Peña Álvarez	1-4
<b>El trabajo cooperativo universitario y escolar: retos contrastados para una mejora</b> Antoni Gavaldà, Josep M. Pons-Altés, Víctor Grau y Jordi Suñé	5-9
<b>Adquisición de las estrategias de planificación a través del modelado y la emulación</b> Patricia Robledo-Ramón, Begoña López-Campelo, M <sup>a</sup> Lourdes Álvarez, Ruth Sánchez-Rivero, y Raquel Fidalgo	10-14
<b>Resiliencia y bienestar subjetivo en estudiantes de secundaria: diferencias en función de variables sociopersonales</b> Inge Axpe, Iker Ros y Estíbaliz Ramos	15-19
<b>Efectos de un programa de psicoballet en la mejora de la atención en niños hiperactivos</b> Amador Cernuda Lago	20-24
<b>“Programa ruptura de pareja, no de familia”: indicadores de evaluación estratégica, táctica y operativa</b> Fariña, F., Seijo, D., Novo, M. y Arce, R.	25-29
<b>Ajustes socioemocionales: la cara oculta del alumnado sobredotado</b> Inés Irizo García y Eduardo Infante	30-34
<b>Instrucción en los diferentes niveles del proceso de revisión</b> O. Arias-Gundín y P. Robledo-Ramón	35-39

---

## ESTUDIO DE LA MEMORIA VISOESPACIAL EN ESCOLARES CON DISLEXIA

**Cristina de la Peña Álvarez<sup>1</sup>**

*Universidad Internacional de la Rioja (UNIR)*

**RESUMEN.** Los profesionales de la educación, son conscientes de la importancia que tiene la memoria visoespacial para almacenar y recuperar los contenidos educativos de cara al proceso de enseñanza – aprendizaje de los escolares disléxicos. Por esta razón, la finalidad de este trabajo consiste en verificar si existen diferencias significativas en memoria visoespacial entre escolares con dislexia y escolares sin dislexia y analizar la existencia de relación entre los distintos tipos de memoria visoespacial en escolares con Dislexia. Participaron cuarenta alumnos con edades comprendidas entre seis y doce años equiparados en sexo, a los que se les administró la Figura Compleja de Rey. El análisis de datos se realizó mediante estadísticos descriptivos, contraste de diferencia de medias y correlación de Pearson. Los resultados muestran que los disléxicos tienen un rendimiento similar a los escolares sin dislexia en la ejecución de tareas de memoria visoespacial y en el grupo de escolares con dislexia, se halla correlación significativa alta entre memoria visoespacial a corto plazo y memoria visoespacial a largo plazo. Estos resultados tienen interesantes implicaciones para el trabajo educativo con disléxicos en la rehabilitación de la ortografía arbitraria.

**Palabras clave:** dislexia, memoria visoespacial a corto plazo, memoria visoespacial a largo plazo

**ABSTRACT.** Education professionals are aware of the importance of visuospatial memory to store and retrieve educational content facing the teaching - learning of dyslexic students. Therefore, the purpose of this work is to verify if there are significant differences in visuospatial memory among school students with dyslexia and without dyslexia and analyze the existence of relationship between different types of visuospatial memory in students with dyslexia. They attended forty students aged between six and twelve matched for sex, which were administered Rey Complex Figure. Data analysis was performed using descriptive statistics, mean difference contrast and Pearson correlation. The results show that dyslexics have a similar performance to school without dyslexia in the execution of memory and visuospatial tasks in the group of students with dyslexia, highly significant correlation was found between visuospatial short-term memory and long-term visuospatial memory. These results have interesting implications for educational work with dyslexics in the rehabilitation of arbitrary spelling.

<sup>1</sup>Correspondencia: Cristina de la Peña Álvarez. Gran Vía Rey Juan Carlos, I, 41. 26002 Logroño, La Rioja, España. E-mail: cristina.delapena@unir.net

**Key words:** dyslexia, short-term memory visuospatial, long-term memory visuospatial

### **Introducción**

La Dislexia es una dificultad de aprendizaje frecuente en la realidad educativa y que en la que están inmersos los afectados, profesionales de la educación y familia. La dislexia es un trastorno del neurodesarrollo que afecta básicamente al proceso lector aunque pueden estar presentes alteraciones neuropsicológicas de diversa índole manifestadas de forma variable en el alumnado.

La revisión de la literatura científica pone de manifiesto dificultades en la memoria, bien en su modalidad verbal o visual y en los distintos procesos o fases memorísticas (Kiziliimak, Rösler y Khader, 2012; Magimairaj y Montgomery, 2012; Pérez, Majerus y Poncet, 2012) Si bien el ámbito de la memoria verbal ha sido el más estudiado en Dislexia, en esta investigación se pretende analizar la memoria visoespacial tanto a corto plazo como a largo plazo, con el fin de mejorar la ejecución del proceso lector y del rendimiento académico.

### **Método**

#### *Participantes*

La muestra estuvo conformada por 40 escolares de Educación Primaria con edades comprendidas entre 6 y 12 años de edad pertenecientes a distintos Centros Educativos de la Comunidad de Madrid.

La configuración de grupos fue la siguiente: 20 alumnos con Dislexia y 20 alumnos sin Dislexia. Los escolares con Dislexia están diagnosticados con sus informes correspondientes. Los escolares del grupo control se eligieron al azar de los Centros Educativos seleccionados, concretamente de las mismas clases.

Todo el alumnado de la muestra ha asistido regularmente al centro educativo y no presenta ningún trastorno o alteración cognitiva y/o sensorial añadida.

#### *Materiales*

Para la recogida de datos se ha utilizado la prueba Figura Compleja de Rey (Rey, 1997) que consiste en reproducir una figura después de haberla copiado. Se presenta una lámina con una figura y se ha de copiar, cuando se finaliza la copia, se retira la lámina y la hoja con la copia reproducida de la figura y se le solicita al escolar que haga la figura que acaba de copiar anteriormente. Con este instrumento de valoración se recogen los datos referidos a la variable memoria visoespacial a corto plazo, entendida como la evocación de material visoespacial inmediatamente después de su presentación y a memoria visoespacial a largo plazo, referida como la evocación de material visoespacial transcurridos veinte minutos después de su presentación. La baremación se realiza conforme lo estipulan las normas de la prueba propuesta por el autor.

#### *Diseño*

Esta investigación es un estudio ex post-facto en el que se analizan datos de hechos ya acontecidos, descriptiva, inferencial y correlacional que emplea una estrategia transversal de recogida de la información.

### *Procedimiento*

En primer lugar, se solicitan los permisos oportunos a los Centros Educativos y, en segundo lugar, se procede a la administración de la prueba de forma individual. La forma de administración de la prueba se realiza en situación clínica, fuera de las aulas con una duración aproximada de quince minutos por alumno. La instrucción de la prueba se proporciona de forma verbal controlando la sonoridad e iluminación de la sala. El tratamiento de datos se realiza utilizando el programa estadístico SPSS versión 19.0 para Windows. Para la descripción de la variable utilizada se emplea el análisis de los estadísticos descriptivos para los grupos, para verificar las diferencias entre los grupos se utiliza un análisis inferencial de contraste de diferencia de medias y para valorar el grado de relación entre las variables se realiza un análisis correlacional.

### **Resultados**

Los análisis estadísticos descriptivos indican que los escolares disléxicos tienen medias superiores a los escolares sin dislexia en las variables analizadas. En el estudio de la memoria visoespacial a corto plazo, los escolares disléxicos tuvieron una media de 98.50 mientras que los escolares sin dislexia obtuvieron una media de 90.90 y en memoria visoespacial a largo plazo, los escolares disléxicos tuvieron una media de 97.50 mientras que los escolares sin dislexia obtuvieron una media de 91.90. En el grupo de escolares con dislexia, se observa mayor media en memoria visoespacial a corto plazo (98.50) que en memoria visoespacial a largo plazo (97.50).

En cuanto a los análisis del contraste de diferencia de medias, en primer lugar, se verifica que se cumplen los requisitos de normalidad y homocedasticidad, por lo que se utiliza la prueba paramétrica t de Student para muestras independientes (asumiendo un valor  $\alpha=.05$ ), que indica que no existen diferencias significativas entre los dos grupos de población en memoria visoespacial a corto plazo y memoria visoespacial a largo plazo.

Tabla 1. *Resultados del contraste de diferencia de medias t de Student para Memoria Visoespacial*

VARIABLES	CONTRASTE DIFERENCIA DE MEDIAS	
	t	P
MEMORIA VISOESPACIAL A CORTO PLAZO	-1.397	.180
MEMORIA VISOESPACIAL A LARGO PLAZO	-1.004	.329

En el grupo de los escolares con dislexia, se comprueban las condiciones de homocedasticidad y normalidad y como se cumplen, se utiliza para el contraste de diferencia de medias la prueba paramétrica t de Student para muestras relacionadas (asumiendo un valor  $\alpha=.05$ ) y se obtiene que no hay diferencias significativas entre memoria visoespacial a corto plazo y memoria visoespacial a largo plazo en los escolares disléxicos (ver tabla 2).

Tabla 2. *Resultados del contraste de diferencia de medias t de Student en Disléxicos*

VARIABLES	CONTRASTE DIFERENCIA DE MEDIAS	
	t	p
MEMORIA VISOESPACIAL A CORTO PLAZO – MEMORIA VISOESPACIAL A LARGO PLAZO	.628	.546

Los análisis correlacionales demuestran que en el grupo de escolares con dislexia correlaciona la memoria visoespacial a corto plazo con la memoria visoespacial a largo plazo (.922) y en el grupo de escolares sin dislexia correlaciona la memoria visoespacial a corto plazo con la memoria visoespacial a largo plazo (.984).

### Discusión/Conclusiones

A la luz de los datos obtenidos, los escolares disléxicos tienen un rendimiento en la ejecución de tareas de memoria visoespacial a corto y largo plazo similar a los escolares sin dislexia. Estos resultados están en una línea opuesta a los encontrados por Savanson, Mink y Kathleen (1999) que hallan que los niños disléxicos frente a otros niños presentan menores puntuaciones en tareas de memoria visoespacial.

En cuanto a los resultados correlacionales en ambos grupos, está en consonancia con las ideas propuestas por Riddoch y Humphreys (2008) que la memoria visoespacial está implicada tanto en la recuperación de la información a largo plazo como en el mantenimiento de la información a corto plazo.

A modo de síntesis, los resultados obtenidos para el alumnado disléxico ponen de manifiesto su relevancia para la elaboración de programas de intervención psicopedagógica y neuropsicológica dirigidos a la rehabilitación de la ortografía arbitraria, en la que la memoria visoespacial tiene un rol importante y los escolares disléxicos generalmente poseen dificultades.

### Referencias

- Kiziliimak, J., Rösler, F. y Khader, P. (2012). Control processes during selective long-term memory retrieval. *Neuroimage*, 59(2), 1830-1841.
- Magimairaj, B. y Montgomery, J. (2012). Children's verbal working memory: relative important of storage, general processing speed and domain-general controlled attention. *Acta Psychologica*, 140(3), 196-207.
- Pérez, T., Majerus, S. y Poncelet, M. (2012). The contribution of short-term memory for serial order to early Reading acquisition: evidence from a longitudinal study. *Journal of Experimental Child Psychology*, 111(4), 708-723.
- Rey, A. (1997). *Figura de Rey. Test de copia de una figura compleja*. Madrid: TEA.
- Riddoch, M. y Humphreys, G. (2008). The Retrieval and Manipulation of Visual Memories: Evidence from Neuropsychology. En S. Luck y A. Hollingworth (Eds.), *Visual Memory*. Oxford: Oxford University.
- Savanson, H., Mink, J. y Kathleen, M. (1999). Cognitive processing deficits in poor readers with symptoms of Reading disabilities and ADHD: more like than different? *Journal of Educational Psychology*, 91(2), 321-333.

## EL TRABAJO COOPERATIVO UNIVERSITARIO Y ESCOLAR: RETOS CONTRASTADOS PARA UNA MEJORA

**Antoni Gavaldà, Josep M. Pons-Altés, Víctor Grau y Jordi Suñé**

*Universitat Rovira i Virgili – Àrea de didàctica de las ciencias sociales*

**RESUMEN.** El trabajo y la educación en valores cooperativos son más necesarios que nunca, por ello promovemos una línea de investigación con profesores universitarios y maestros. Se trabajó a dos niveles: 1.133 alumnos de Educación Primaria y 88 estudiantes de Grado de Educación Primaria. En el primer caso con plantillas de ejercicios referentes a los valores de equidad y responsabilidad en la participación, y en el segundo caso mediante ejercicios cooperativos basados en el currículum de Primaria. El procedimiento en los dos casos estuvo a cargo del profesor responsable de cada aula. Detectamos que los alumnos de Educación Primaria tienen una base no muy sólida de los dos valores mencionados. Existe una percepción jerárquica de la organización escolar y de las relaciones sociales, y son las escuelas rurales donde están más asumidas las estrategias de diálogo. En los estudiantes universitarios se aprecia una valoración positiva del trabajo cooperativo una vez han realizado las prácticas. En conclusión, es útil abordar en la Educación Primaria los valores estudiados. En la Universidad es necesaria la confluencia entre formación teórico-práctica y práctica simulada: cuando se consigue, los futuros maestros perciben que el trabajo cooperativo es un recurso adecuado.

**Palabras clave:** Trabajo cooperativo; dominio de valores; equidad; responsabilidad en la participación; formación de maestros.

**ABSTRACT.** Work and education on cooperative values are needed more than ever and for this reason, we have focused our line of research on university lecturers and school teachers. The work was based on two levels of education: 1,133 primary school students and 88 undergraduate students studying Primary Education. In the first case group, students were given template exercises dealing with the values of equality and accountability in participation scenarios, and the second group were given cooperative exercises based on the primary education curriculum. In both cases, the teacher in charge of each classroom was responsible for carrying out the exercises. We found that primary school students did not have a solid base of these two values. They do however have a hierarchical perception of school organization and social relationships, and it was in the rural schools where more dialogue strategies were assimilated. College students displayed a positive assessment of cooperative work once the practical work had been carried out. In conclusion, it is useful to address these

<sup>1</sup>Correspondencia: Antoni Gavaldà. Universitat Rovira i Virgili – Facultat de Ciències de l'Educació i Psicologia. Campus Sescelades – Carretera de Valls, s/n. 43007 Tarragona. E-mail: antoni.gavalda@urv.cat

values in Primary Education. At University, a better confluence between theoretical and practical training and simulated practice is necessary: once achieved, future teachers will be able to perceive that cooperative work is an appropriate resource.

**Keywords:** Cooperative work; range of values; equality; responsibility for participation; teacher training.

### **Introducción**

La cooperación constituye una auténtica fuente de inspiración hacia el cambio en el aprendizaje escolar. Un movimiento exitoso que, tras sus distintas reformulaciones históricas mantiene sus principios primordiales, dos de los cuales son la promoción de la cooperación desde la educación y la consecución de la democracia plena (Giné, Grau, Piñana y Suñé, 2014).

La educación cooperativa demanda que, todos aquellos que deseen practicarla, acepten nuevas reglas de conducta y nuevos hábitos de pensamiento basados en los valores cooperativos (Barbato, Chiartano y Barbato, 1985; Johnson, Johnson y Holubec, 1999; Pujolàs, 2008). Estos se concretan, en términos educativos, en diversos valores básicos: diálogo y consenso, valoración de ideas divergentes, libertad de opinión, igualdad en la toma de decisiones, democracia como norma de respeto, constancia en las finalidades a asumir, persistencia en conseguir los objetivos, equidad y responsabilidad en la participación, entre otros posibles (Gavaldà, 2000). Bajo esta premisa, la educación cooperativa pretende desarrollar nuevas maneras grupales de trabajo buscando formar alumnos activos e implicados socialmente.

A partir de las reflexiones anteriores, se ha estudiado la asunción de dos valores en alumnos de Educación Primaria: la equidad y la responsabilidad en la participación.

### **Método**

#### *Participantes*

Participaron seis escuelas públicas y concertadas de Catalunya de Educación Primaria: 3 rurales y 3 urbanas. El número total fue de 1.133 pruebas a otros tantos alumnos: 532 sobre equidad y 601 sobre responsabilidad en la participación. Participaron 88 estudiantes universitarios.

#### *Materiales*

Para cada ciclo de Educación Primaria se redactaron dosieres didácticos de casuística cotidiana a partir de temáticas de entorno, y en ellos se utilizaron recursos variados como narraciones breves, secuencias ilustradas, textos inferidos, etc.

En la Universidad se preparó específicamente un material consistente en cuadros para el análisis de los contenidos del diseño curricular de Ciencias Sociales de Primaria.

#### *Diseño*

Se trata de un estudio transversal.

#### *Procedimiento*

Los alumnos de Educación Primaria debían desarrollar habilidades interpretativas a través de ejercicios que abordaban los segmentos parciales en que se habían dividido cada uno de los dos valores tratados –seis ideas fuerza de la equidad y ocho de la responsabilidad en la participación.

La equidad hace referencia a un reparto justo de recursos disponibles atendiendo las necesidades individuales y garantizando la igualdad de oportunidades (Gavaldà y

Pons, 2014). Por responsabilidad en la participación entendemos reconocer la necesidad de intervención sobre asuntos que afectan al conjunto, activando la libertad de opinión, la tolerancia y el respeto mutuo.

Los estudiantes universitarios, debían proceder a un análisis práctico de cada contenido del currículum. El alumnado había recibido previamente formación cooperativa a través del temario y de lecturas específicas. Los grupos trabajaron en clase y fuera del aula.

En las escuelas el profesorado, en el ciclo inicial, debía ejercer de dinamizador de las actividades, mientras que en el resto de ciclos se limitaba a un seguimiento de las tareas indicadas en cada bloque de actividades. Posteriormente se procedió al análisis de las respuestas obtenidas.

Los grupos de trabajo cooperativo de estudiantes universitarios debían comprender una parte del diseño curricular a través de uno de sus grandes ejes y ponerlo a disposición de los compañeros.

a.- La práctica se iniciaba con un nuevo enunciado de los objetivos, sinónimo del que aparece en el currículum. El redactado tenía que ser más claro que el propuesto por la autoridad educativa.

b.- Un título de un ítem a desarrollar desde el área social para conseguir que el enunciado anterior –o sólo una parte- se trabajase con alumnos del ciclo. El título expresaría la síntesis de lo que se desarrollaría en el apartado siguiente.

c.- El desarrollo preciso de la secuencia didáctica, acorde con el objetivo del apartado a) y con el título del apartado b). Esta secuencia debería estar ajustada a los niveles específicos de los alumnos del ciclo.

En clase recibieron ayuda por parte del profesor, siendo observados algunos grupos por agentes externos, maestros preparados al efecto, que debían rellenar posteriormente una exhaustiva ficha de lo que visionaban.

## Resultados

### En las escuelas

Las Tablas 1 y 2 muestran el número de escuelas en las que se ha detectado una comprensión adecuada de cada una de las ideas-fuerza de los dos valores.

Tabla 1. *Resultados sobre la comprensión de la equidad (cinco escuelas evaluadas)*

<b>Ideas-fuerza</b>	<b>Ciclo Inicial</b>	<b>Ciclo Medio</b>	<b>Ciclo Superior</b>
1. Justicia individual y colectiva	2	3	4
2. Establecimiento de normas	4	5	4
3. Igualdad social con responsabilidad	3	4	5
4. Empatía	4	5	5
5. Valoración de la individualidad	2	5	3
6. Igualdad de género	4	3	5

Tabla 2. *Resultados sobre la comprensión de la responsabilidad en la participación (seis escuelas evaluadas)*

<b>Ideas-fuerza</b>	<b>Ciclo Inicial</b>	<b>Ciclo Medio</b>	<b>Ciclo Superior</b>
1. Establecimiento de compromisos	2	3	6
2. Diálogo	1	3	3
3. Necesidad de consensos	6	6	6
4. Justificación ética	2	6	6
5. Respeto y libertad	5	5	5
6. Justicia	2	5	3
7. Actuación personal	5	4	5
8. Corresponsabilidad	6	4	4

Algunos apuntes significativos de la observación serían:

a.- Los alumnos de Educación Primaria no poseen por igual la misma base en la adecuación de estos valores llevados a la práctica. Frente a grupos que tienen un correcto sustento otros necesitan afianzar determinados elementos de estos valores.

b.- La percepción de una organización estamental. Los alumnos de cinco de los seis centros, en el ciclo inicial, indican que sólo el delegado debe responsabilizarse de buscar soluciones a problemas que afectan al conjunto.

c.- La percepción jerárquica de las relaciones sociales. La mayoría de los alumnos de ciclo superior de las escuelas rurales, ante una problemática en el aula, optan por estrategias de solución dialogadas, mientras que los de escuelas urbanas optan por el castigo por parte del maestro. El ejemplo concreto sería el que se muestra en la Tabla 3.

Tabla 3. *Resultado comparativo entre escuelas rurales y urbanas ante la resolución de conflictos*

<b>Problema planteado</b>	<b>Escuelas rurales</b>				<b>Escuelas urbanas</b>			
	<b>Castigo</b>	<b>%</b>	<b>Diálogo</b>	<b>%</b>	<b>Castigo</b>	<b>%</b>	<b>Diálogo</b>	<b>%</b>
Un niño insulta a una compañera	41	33,88%	80	66,12%	94	71,15%	40	29,85%

#### En la formación de maestros

A continuación, en la Tabla 4, se concretan algunos ejes de observación y los resultados obtenidos.

Tabla 4. *Resultados de la observación de dinámicas de grupo cooperativo en estudiantes universitarios*

Aspectos observados	Algunos resultados
<i>Liderazgo</i>	En dos grupos de veintiséis se percibió liderazgo. Se detectó una falta de cohesión interna.
<i>Tratamiento de ideas divergentes</i>	En cuatro grupos no existió divergencia de opiniones ni discusiones reflexivas.
<i>Eficiencia en la organización</i>	En siete grupos sus componentes trasladaron la responsabilidad en la participación a un compañero, con o sin liderazgo.
<i>Cohesión grupal</i>	En seis grupos se produjo una aceptación de la opinión de algún miembro sin discusión y sin contrastar las ideas.

En los estudiantes universitarios los resultados más destacados evidencian que el trabajo cooperativo recibe tratamiento en algunas asignaturas de Magisterio (en cuatro), pero que no se trabaja en profundidad de manera práctica hasta el cuarto curso. El 52,3% de los estudiantes, concluye que con la práctica realizada incluiría el trabajo cooperativo en sus clases con sus alumnos de Educación Primaria.

#### Discusión/Conclusiones

Los alumnos de Educación Primaria suelen tener una base en los dos valores cooperativos estudiados –equidad y responsabilidad en la participación–, sobre la que es posible trabajar de manera eficiente. Se detecta que es necesaria la confluencia entre la teoría del trabajo cooperativo, la formación en valores y la propia práctica.

En cuanto a los alumnos universitarios de Magisterio, se ha detectado que no se potencia la inclusión de actividades realmente cooperativas en los programas de grado. Existe un deficiente cuerpo teórico que luego se trasladará a la propia práctica. Con formación teórica y práctica previa, los futuros maestros perciben el trabajo cooperativo como un recurso adecuado.

#### Referencias

- Barbato, O., Chiartano, M. M., y Barbato, A. A. (1985). *Escuela y cooperativismo*. Rosario: Ediciones Idelcoop.
- Gavaldà, A. (2000). Com abordar valors cooperatius a l'ensenyament? *Cooperació catalana*, 226, 14-17.
- Gavaldà, A. y Pons, J.M. (2014). Los valores cooperativos en la Educación Primaria. Equidad y responsabilidad en la participación: una propuesta didáctica. En J. Pagès y A. Santisteban (Eds.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales*, vol.1 (pp. 185-192). Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Giné, S., Grau, V., Piñana, M., y Suñé, J. (2014). La responsabilidad en la participación: un valor cooperativo en la educación primaria. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 28, 95-107.
- Johnson, D., Johnson, R., y Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Pujolàs, P. (2008). *Aprendizaje cooperativo. 9 ideas clave*. Barcelona: Graó.

## ADQUISICIÓN DE LAS ESTRATEGIAS DE PLANIFICACIÓN A TRAVÉS DEL MODELADO Y LA EMULACIÓN

**\*Patricia Robledo-Ramón, \*Begoña López-Campelo, \*\*M<sup>a</sup> Lourdes Álvarez, Ruth Sánchez-Rivero\*, y Raquel Fidalgo\***

*\*Universidad de León; \*\*Universidad Internacional de La Rioja*

**RESUMEN.** La autorregulación es fundamental para lograr una verdadera competencia escrita, por lo que desde las aulas se debe trabajar, sabiendo que desde una perspectiva socio-cognitiva la secuencia instructiva para su desarrollo pasa por una fase de observación de modelos seguida de su emulación. El objetivo del presente estudio es conocer los efectos del modelado y emulación individual frente a la emulación por pares en la adquisición de un dominio estratégico y autorregulado de la competencia escrita. La muestra la formaron 71 alumnos de 6º de Primaria distribuidos en grupo experimental, instruidos mediante modelado y emulación en planificación y transcripción textual, y grupo control, instruidos en conocimiento sobre las estructuras textuales, ambos grupos divididos a su vez en emulación individual o por parejas. Se evaluó la calidad del producto textual y la activación del proceso de planificación de la escritura. Los resultados evidencian que el modelado más la emulación por pares son los procedimientos instruccionales más efectivos para promover mejoras en la calidad textual, aunque no muestran un efecto significativo en la planificación.

**Palabras clave:** autorregulación, composición escrita, emulación por pares, modelado

**ABSTRACT.** Self-regulation is key in the acquisition of writing competence, so, schooling should promote its development. An instructive sequence according to a socio-cognitive approach to increase students' self-regulation begins for observation and emulation instructional components. In this sense, the aim of this study is to analyze the effectiveness of modeling and emulation individual vs. modeling emulation in pairs to promote students' self-regulation and writing competence. Sample comprised 71 6th grade students of Primary education, distributed in two experimental groups, that received a self-regulated and strategy instruction of planning and drafting processes through two conditions, modeling and emulation in pairs or alone, and one control group that received an ordinary instruction focused on written products, and writing practice in pairs or alone. We took pretest and posttest measures of written products and writing planning process. Results show that the modeling, followed by emulation in pairs, is the most effective instructional method to improve texts quality, but its effectiveness is not demonstrated to improve planning writing processes.

<sup>1</sup>Correspondencia: Patricia Robledo. Universidad de León. Departamento de Psicología, Sociología y Filosofía. Campus de Vegazana, S/N, 24071, León. E-mail: [probr@unileon.es](mailto:probr@unileon.es)

**Key words:** self-regulation, writing composition, emulation in pairs, modelling.

### Introducción

Los modelos explicativos de la composición escrita sostienen su complejidad, al tratarse de una habilidad en la que intervienen procesos metacognitivos y cognitivos específicos de la escritura, que es necesario dominar para alcanzar una verdadera competencia escrita (Hayes, 1996; Kellogg, 1996). Así, desde una perspectiva instruccional han surgido diferentes programas orientados a favorecer en el alumnado un dominio metacognitivo del proceso de escritura (Robledo & García, en prensa). Entre estos modelos se encuentra el Social Cognitive Model of Sequential Skill Acquisition (Schunk y Zimmerman, 1997; Zimmerman, 2000), el cual, establece cuatro niveles en la secuencia instructiva óptima para el aumento de la autorregulación: observación de modelos, emulación, autocontrol y autorregulación.

Dicho modelo ha sido validado en el ámbito de la composición escrita, obteniéndose resultados que apoyan la efectividad del modelado para favorecer el proceso de revisión textual y evidencian cómo esta eficacia se incrementa gracias a la emulación, sosteniéndose con ello que ambos niveles instructivos son necesarios para adquirir niveles óptimos de autorregulación en composición escrita (Zimmerman y Kitsantas, 1999; Zimmerman y Kitsantas, 2002).

Por lo tanto, parece ser que la secuencia instructiva más adecuada para el aumento de la autorregulación comienza por una fase de observación de modelos, seguida por la emulación de éstos; si bien, el problema que se plantea y guía el desarrollo del presente estudio es identificar qué tipo de emulación puede ser más efectiva, ¿la emulación individual o la emulación por pares? Así pues, el objetivo de la presente investigación es conocer los efectos del modelado y la emulación, por pares frente a individual, en el desarrollo de la competencia escrita del alumnado, a nivel de producto textual y de activación del proceso de planificación.

### Método

#### *Participantes*

La muestra la formaron 71 alumnos de 6º de Primaria pertenecientes a tres clases de un mismo centro, distribuidos de manera aleatoria en dos condiciones, experimental y control, y divididos en dos modalidades de trabajo: individual o por pares (ver Tabla 1).

Tabla 1. *Distribución de la muestra*

	<i>Experimental</i>	<i>Control</i>	<i>Total modalidad trabajo</i>
<i>Individual</i>	23	12	35
<i>Pares</i>	24	12	36
<i>Total condición</i>	47	24	71*

\*Se llevará a cabo una réplica del estudio para equilibrar las muestras.

#### *Instrumentos*

Se valoró el producto textual, tomando medidas basadas en el texto y el lector (Tabla 2), y el proceso de planificación a partir del análisis del borrador en torno a: 1) productividad: número de palabras presentes y eliminadas y de oraciones 2) tipo de planificación: estructura global, introducción, desarrollo, conclusión, audiencia, objetivo y estrategia.

Tabla 2. *Medidas de producto textual*

<b>Medida</b>	<b>Descripción</b>
<i>Medidas del texto</i>	
Productividad	Número párrafos
Coherencia	Indicadores referenciales, lexicales y relacionales
Estructura	Introducción, desarrollo y conclusión
<i>Medidas del lector</i>	
Estructura	Valorar de 1-4: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Introducción que presenta el texto, objetivo y tema</li> <li>- Marcas o señales de estructura</li> <li>- Desarrollo organizado y estructurado</li> <li>- Unidad entre párrafos</li> <li>- Conclusión final texto</li> </ul>
Coherencia	Valorar de 1-4: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificación tema</li> <li>- Exposición tema sin digresiones</li> <li>- Contexto el cual oriente al lector</li> <li>- Detalles organizados en un plan distinguible, sustentado en todo el texto</li> <li>- Existen marcas o enlaces que cohesionan oraciones y párrafos</li> <li>- Discurso fluye sin problemas</li> <li>- Conclusión que dé sentido de final al texto</li> </ul>
Calidad	Valorar de 1- 6: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Clara secuencia de ideas</li> <li>- Buena organización</li> <li>- Vocabulario adecuado</li> <li>- Variedad de detalles</li> <li>- Correcta estructura de las oraciones, puntuación y ortografía</li> </ul>

### *Diseño*

El estudio se ajusta a un diseño experimental de medidas repetidas en el que se comparan tres grupos de alumnos (control, experimental parejas, experimental individual) en dos momentos diferentes (pre-postest), en las medidas de producto textual y planificación.

### *Procedimiento*

Los programas instruccionales se aplicaron de forma contextualizada en el grupo clase, en la asignatura de Lengua y por parte de la misma profesora, la cual recibió formación específica para ello. En las sesiones impares la profesora transmitía los conocimientos que los alumnos debían asimilar; en el grupo experimental realizaba un modelado ejemplar y autorregulado de la planificación y la transcripción, con pensamiento en voz alta; en el grupo control se trabajaban diferentes tipologías textuales. En las sesiones pares los alumnos ponían en práctica los aprendizajes adquiridos, trabajando de manera individual o por pares (ver Tabla 3). Ambos grupos llevaron a cabo el mismo número de prácticas de escritura, con la misma tipología textual (comparación-contraste) y bajo el mismo tipo de agrupamiento (individual o parejas).

Tabla 3. *Procedimientos instruccionales*

SESIONES	CONDICIONES	
	EXPERIMENTAL	CONTROL
1	Modelado planificación	Tipología textual
2	Emulación planificación	Práctica aprendizajes adquiridos
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pares</li> <li>• Individual</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pares</li> <li>• Individual</li> </ul>
3	Modelado transcripción textual	Tipología textual
4	Emulación transcripción textual	Práctica aprendizajes adquiridos
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pares</li> <li>• Individual</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pares</li> <li>• Individual</li> </ul>

Personal universitario especializado llevó a cabo las sesiones de evaluación (pretest y postest). En ellas los alumnos escribieron de manera individual textos de comparación-contraste sobre diferentes temáticas contrabalanceadas en los momentos de evaluación. Las correcciones de las pruebas de evaluación se han llevado a cabo de manera doble y ciega. Finalmente, se han realizado los análisis estadísticos oportunos para conocer los resultados del trabajo y extraer sus conclusiones e implicaciones.

### Resultados

Se han realizado análisis multivariados de la varianza de medidas repetidas en relación al producto escrito y al proceso de planificación, no encontrándose diferencias estadísticamente significativas en ninguna medida de planificación. En relación a las medidas de producto, se obtienen resultados estadísticamente significativos en las medidas recogidas en la Tabla 4.

Tabla 4. *Resultados significativos de medidas de producto textual*

Variables	Control				Experimental individual				Experimental parejas				Tiempo x Grupo			Intersujetos
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	F (2, 57)	p	$\eta^2$	
	Pre	pre	post	Post	Pre	pre	post	post	Pre	pre	Post	post				
Estructuradores	,133	,3519	1,000	1,3628	,227	,6119	1,682	1,5240	,435	,7878	3,087	2,0870	4,691	.013	,141	.001
Estructura	1,200	,4140	2,133	1,0601	1,318	,4767	2,318	1,0414	1,304	,4705	3,174	,9367	5,298	.008	,157	.009
Total lector	4,667	1,2910	7,600	2,323	4,682	1,210	7,409	2,198	4,870	1,455	9,435	2,905	3,294	.044	.104	.040

Los análisis *post hoc* han evidenciado una mejora significativa del grupo experimental parejas en estructuradores, con respecto al control ( $p = .001$ ) y al experimental individual ( $p = .014$ ); en estructura, con respecto al control ( $p = .014$ ) y al experimental individual, con una  $p$  próxima a la significatividad estadística ( $p = .057$ ), al igual que ocurre con el total de medidas del lector ( $p = .059$ ).

### Conclusiones

A raíz de los resultados obtenidos es posible sugerir que el modelado, seguido de la emulación por pares, es el procedimiento instruccional más efectivo para promover mejoras en algunos aspectos de la calidad textual, en la línea de estudios previos en este campo (Zimmerman y Kitsantas, 1999; Zimmerman y Kitsantas, 2002); si bien no se pueden establecer conclusiones que apoyen la mayor eficacia de este tipo de emulación,

ni de la instrucción estratégica, en relación a la activación de los procesos cognitivos de planificación, contradiciendo así algunas evidencias empíricas que sí apoyan el potencial de la instrucción estratégica para favorecer los procesos de escritura (Robledo & García, en prensa). Posiblemente, las limitaciones del estudio en relación con el reducido número de la muestra o el hecho de no haber considerado otro tipo de medidas de los procesos, como pueden ser las medidas on-line, evaluando además su orquestación y recursividad, ayude a entender estos resultados.

Pese a todo, desde una perspectiva aplicada, la principal implicación de este estudio es que ha permitido identificar el potencial de la emulación por pares para trabajar la escritura, lo que posibilita simplificar los modelos instruccionales, facilitando su aplicación en las aulas por parte del profesorado. Igualmente, ha ayudado a definir qué tipo de agrupamientos de alumnos resultan más funcionales para abordar diferentes tareas de aprendizaje en el ámbito de la composición escrita, lo cual ayudará a aprovechar de manera más adecuada el potencial del trabajo entre iguales.

### Referencias

- Hayes, J. R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. En C.M. Levy y S. Ransdell (Eds.) *The science of writing: Theories, methods, individual differences and applications* (pp. 1-27). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kellogg, R. (1996). A model of working memory in writing. En C. M. Levy & S. Ransdell (Eds.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences, and applications* (pp. 57-71). Mahwah, N.J.: Erlbaum.
- Robledo, P., y García, J. (en prensa). Description and analysis of strategy-focused instructional models for writing. En R. Fidalgo, K. Harris & M. Braaksma (Eds.), *Design principles for teaching effective writing*. Leiden: Brill.
- Schunk, D., y Zimmerman, B. (1997). Social origins of self-regulatory experience. *Educational Psychologist*, 32, 195-208.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: a social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. Pintrich & M. Zeidner (Eds). *Handbook of self-regulation*. (pp. 13-39). San Diego, C.A.: Academic Press.
- Zimmerman, B. y Kitsantas, A. (1999). Acquiring writing revision skill: Shifting from process to outcome self-regulatory goals. *Journal of Educational Psychology*, 91(2), 241-250.
- Zimmerman, B. J., y Kitsantas, A. (2002). Acquiring writing revision and self-regulatory skill through observation and emulation. *Journal of Educational Psychology*, 94(4), 660-668.

## **RESILIENCIA Y BIENESTAR SUBJETIVO EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA: DIFERENCIAS EN FUNCIÓN DE VARIABLES SOCIOPERSONALES<sup>1</sup>**

**Inge Axpe, Iker Ros y Estíbaliz Ramos<sup>1</sup>**

*Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)*

**RESUMEN.** La adolescencia se caracteriza por importantes cambios biológicos, psicológicos y sociales que pueden afectar al bienestar subjetivo del adolescente. Este estudio cumple un doble objetivo: (1) analizar las diferencias de la resiliencia y el bienestar subjetivo en función de las características sociopersonales de la muestra (sexo, edad y nivel educativo) y (2) explorar la relación entre las variables resiliencia y bienestar subjetivo. Participaron 1250 estudiantes de ESO, 612 (49%) chicos y 638 (51%) chicas ( $M=13.72$ ,  $DT=1.09$ ). Se administraron la Escala de Resiliencia de Connor y Davidson (CD-RISC), Escala de Satisfacción con la Vida (SWLS) y Escala de Balance Afectivo (EBA). Se observan diferencias significativas en resiliencia y en todas las dimensiones de bienestar subjetivo a favor de los chicos. Respecto a la edad y el nivel educativo, las diferencias favorecen al alumnado de menor edad y a quienes cursan 1º de ESO tanto en la resiliencia como en las dimensiones de satisfacción con la vida y afecto positivo. La resiliencia y las dimensiones de bienestar subjetivo correlacionan significativamente, siendo preciso profundizar en estas relaciones para promocionar el desarrollo adolescente

**Palabras clave:** resiliencia, bienestar subjetivo, variables sociopersonales, estudiantes de secundaria.

**ABSTRACT.** Adolescence is a time where core biological, psychological and social changes happen. Those changes might compromise the subjective well-being of the adolescent. This study has a double aim: (1) to analyze the differences of sociopersonal variables (gender, age and educational level) in the resilience and subjective well-being scores among adolescents, and (2) to explore the relation between resilience and subjective well-being. The sample comprised 1250 students, 612 (49%) men and 638 (51%) women ( $M=13.72$ ,  $SD=1.09$ ). The following instruments were administered: The Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC), the Satisfaction-With-Life Scale (SWLS) and Affect-Balance Scale (ABS). The results confirmed statistically significant gender differences in overall score of resilience in favor of men as well in all dimensions of subjective well-being. There also were age and educational level differences in resilience, satisfaction with life and positive affect

<sup>1</sup>Correspondencia: Estíbaliz Ramos. Barrio Sarriena s/n, 48940 Leioa (Bizkaia). E-mail: [estibaliz.ramos@ehu.eus](mailto:estibaliz.ramos@ehu.eus)

<sup>1</sup> Los/as autores/as forman parte del Grupo Consolidado de Investigación IT701-13 del Sistema Universitario Vasco y han realizado este trabajo dentro del proyecto de investigación EHUA13/26 de la Universidad del País Vasco

scores in favor of younger students. Positive correlations between resilience and subjective well-being were found. Further research would be needed in order to achieve a better understanding about those relations and turn it into applications to foster a positive youth development.

**Key words:** resilience, subjective well-being, sociopersonal variables, students of secondary

### Introducción

La adolescencia supone importantes cambios (biológicos, psicológicos y sociales) que pueden afectar al bienestar subjetivo adolescente (Eryilmaz, 2012). Ante estos, la resiliencia permite una adaptación eficaz que favorecería el mantenimiento del bienestar, crucial por incidir sobre experiencias y eventos posteriores y ofrecer una base para el éxito en la superación de retos académicos (Salmela-Aro, y Tuominen-Soini, 2010).

La resiliencia es un proceso dinámico que abarca la adaptación positiva de la persona dentro del contexto de adversidad significativa (Luthar, Cicchetti, y Becker, 2000). Pese al importante papel que podría jugar el contexto escolar en el fomento de la resiliencia (Uriarte, 2006), éste tiende más, en la adolescencia, a plantear continuos retos; incremento de las expectativas académicas, aprendizaje de nuevos comportamientos... (Mahatmya, Lohman, Matjasko, y Farb, 2012) que podrían dificultar su emergencia (Masten, Burt, y Coatsworth, 2006). Conocer la evolución de la resiliencia contribuiría a favorecerla, sin embargo, existen escasos trabajos que estudien las diferencias en función de variables sociopersonales, constatándose en éstos mejores puntuaciones de los chicos (Deb y Arora, 2009).

El bienestar subjetivo (BS) posee una estructura tridimensional verificada empíricamente (Rodríguez-Fernández y Goñi, 2011): un factor cognitivo (satisfacción con la vida; SV) y otro afectivo (A), dividido en afecto positivo y negativo (Pavot y Diener, 2013).

Conocer el efecto de las variables demográficas sobre el BS y la SV contribuiría a reducir las potenciales consecuencias adversas de su descenso; habitual en la adolescencia (Shek y Liu, 2014). Algunos trabajos reportan mayor BS y SV de las chicas (Cenkseven-Önder, 2012; Tomyyn y Cummins, 2011), y otros señalan lo contrario (Goldbeck et al., 2007; Kwan 2010).

Respecto a la relación entre las variables de este estudio (resiliencia y BS), la investigación con adultos evidencia una relación positiva entre ambas (Liu, Wang, y Li, 2012).

Los objetivos del presente trabajo son: (1) analizar las variaciones en la resiliencia y en las dimensiones del BS en función de las características sociopersonales, y (2) explorar la relación entre las variables resiliencia y BS.

### Método

#### *Materiales*

*Escala de Resiliencia Connor-Davidson (CD-RISC)*, (Connor y Davidson, 2003). Se utilizó la puntuación total de los ítems ( $\alpha$  en este estudio: .86).

*Escala de Satisfacción con la Vida (SWLS)*, (Diener, Emons, Larsen y Griffin, 1985). En este trabajo  $\alpha$ =.83.

*Escala de Balance Afectivo (EBA)*, (Bradburn, 1969). La fiabilidad en este estudio fue .80 en A-negativo y .87 en A-positivo.

### *Participantes*

Participan 1250 estudiantes de secundaria de la CAV; 612 (49%) chicos y 638 (51%) chicas (12 - 15 años;  $M=13.72$ ,  $DT=1.09$ ). No hubo diferencias significativas en la distribución de participantes por sexo en los diferentes rangos de edad ( $\chi^2 = 2.89$ ,  $p >.05$ ) ni de niveles educativos ( $\chi^2 = 4.66$ ,  $p >.05$ ).

### *Diseño*

Para realizar el presente trabajo, se diseñó un estudio transversal y correlacional.

### *Procedimiento*

Se contactó con la dirección de los centros educativos obteniendo los consentimientos informados de tutores y adolescentes. Dos investigadoras administraron los instrumentos simultáneamente en cada aula (en horario lectivo). Se empleó el criterio de ciego único y se garantizó la confidencialidad y voluntariedad, reduciendo así posibles efectos de deseabilidad social.

Se realizaron análisis descriptivos (medias y desviaciones típicas) y análisis de la varianza en función del sexo, la edad (t de Student) y el nivel de estudios (ANOVA), con pruebas post-hoc de comparaciones múltiples de Tukey en el caso de varianzas iguales y de Games-Howell en ausencia de homogeneidad de varianzas (nivel crítico de  $\alpha=.05$ ). Se calcularon los coeficientes de correlación de Pearson entre la resiliencia y cada una de las dimensiones del BS.

## **Resultados**

Los resultados de la prueba de medias independientes revelan puntuaciones significativamente más favorables para los chicos en: resiliencia ( $t_{(1248)} = 6.58$ ;  $p <.05$ ), SV ( $t_{(1248)} = 3.86$ ;  $p <.05$ ), A-Positivo ( $t_{(1248)} = 4.84$ ;  $p <.05$ ) y A-Negativo ( $t_{(1247)} = -4.39$ ;  $p <.05$ ).

Por edad, existen diferencias significativas a favor del grupo de 12-13 años respecto al de 14-15 años en resiliencia ( $t_{(1248)} = 3.49$ ;  $p <.05$ ); SV ( $t_{(1248)} = 3.95$ ;  $p <.05$ ) y A-Positivo ( $t_{(1248)} = 5.45$ ;  $p <.05$ ). No así en A-Negativo ( $t_{(1247)} = -.839$ ;  $p >.05$ ).

El análisis de varianza ANOVA muestra nuevamente diferencias significativas en función del nivel educativo en resiliencia ( $F_{(3,1246)} = 6.19$ ;  $p <.05$ ), SV ( $F_{(3,1246)} = 10.02$ ;  $p <.05$ ) y A-Positivo ( $F_{(3,1246)} = 11.12$ ;  $p <.05$ ). No así en A-Negativo ( $F_{(3,1245)} = 1.39$ ;  $p <.05$ ).

Las pruebas post-hoc revelan que el alumnado de 1º de ESO se percibe más resiliente que el de últimos cursos. Respecto al BS, no siempre aparecen diferencias entre los grupos. En A-Positivo ocurren variaciones significativas en todos los niveles educativos salvo los contrastes 1º versus 2º y 3º versus 4º ( $p >.05$ ).

El cálculo de los coeficientes de correlación de Pearson revela que existen relaciones directas y positivas ( $p <.01$ ) entre la resiliencia y las dimensiones de BS, registrándose la más elevada entre la resiliencia y el A-Positivo ( $r =.530$ ,  $p <.01$ ). Las variables sociodemográficas no poseen un efecto mediador.

## **Discusión/Conclusiones**

Respecto al primer objetivo, se constata que los chicos puntúan significativamente más alto en resiliencia (Deb y Arora, 2009), BS y A-Positivo (Goldbeck et al., 2007). La SV sufre una fuerte caída a partir de 1º de ESO y sigue disminuyendo de manera no

significativa hasta 3º, recuperándose parcialmente en 4º, corroborando la asunción de la adolescencia como una etapa de retroceso y disminución de la resiliencia (Masten et al., 2006), y de significativo descenso de la SV (Shek y Liu, 2014).

Respecto al segundo objetivo, se comprueba, como en investigaciones previas, una estrecha conexión entre la resiliencia y el BS (Liu et al., 2012).

Este trabajo aborda importantes variables dentro de la adolescencia e invita a continuar investigando para favorecer un desarrollo pleno y positivo.

### Referencias

- Bradburn, N. (1969). *The structure of psychological well-being*. Chicago: Aldine.
- Cenkseven-Önder, F. (2012). The influence of decision-making styles on early adolescents' life satisfaction. *Social Behavior and Personality, 40*, 1523–1536.
- Connor, K. M., y Davidson, J. T. (2003). Development of a new resilience scale: The Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC). *Depression and Anxiety, 18*, 76–82.
- Deb, A., y Arora, M. (2009). Gender differences in the perception of academic adversity and resilience among indian adolescents. *Indian Journal of Community Psychology, 5*, 158-175.
- De Neve, J. E., & Oswald, A. J. (2012). Estimating the influence of life satisfaction and positive affect on later income using sibling fixed effects. *PNAS, 109*, 19953–19958.
- Diener, E., Emmons, R., Larsen, R. J., y Griffin, S. (1985). The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment, 49*, 71-75.
- Eryilmaz, A. (2012). A model for subjective well-being in adolescence: Need satisfaction and reasons for living. *Social Indicators Research, 107*, 561-574.
- Goldbeck, L., Schmitz, T. G., Besier, T., Herschbach, P., y Henrich, G. (2007). Life satisfaction decreases during adolescence. *Quality of Life Research: An International Journal of Quality of Life Aspects of Treatment, Care and Rehabilitation, 16*, 969-979.
- Kwan, Y. K. (2010). Life satisfaction and self-assessed health among adolescents in Hong Kong. *Journal of Happiness Studies, 11*, 383–393.
- Liu, Y., Wang, Z., y Li, Z. (2012). Affective mediators of the influence of neuroticism and resilience on life satisfaction. *Personality and Individual Differences, 52*, 833-838.
- Luthar, S. S., Cicchetti, D., y Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development, 71*, 543-562.
- Mahatmya, D., Lohman, B. J., Matjasko, J. L., y Farb, A. (2012). Engagement across developmental periods. En S. L. Christenson, A. L. Reschly y C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 45-63). New York, NY US: Springer Science + Business Media.
- Masten, A. S., Burt, K. B., y Coatsworth, J. (2006). Competence and psychopathology in development. En D. Cicchetti y D. J. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology, Vol 3: Risk, disorder, and adaptation* (2nd ed.) (pp. 696-738). Hoboken, NJ US: John Wiley and Sons Inc.
- Salmela-Aro, K. y Tuominen-Soini, H. (2010). Adolescents' Life Satisfaction during the transition to post-comprehensive education: antecedents and consequences. *Journal of Happiness Studies, 11*, 683–701.

- Shek, D. T. L., y Liu, T. T. (2014). Life satisfaction in junior secondary school students in hong kong: a 3-year longitudinal study. *Social Indicator Research*, *117*, 777–794.
- Pavot, W., y Diener, E. (2013). Happiness experienced: The science of subjective well-being. En S. A. David, I. Boniwell y A. Conley Ayers (Eds.), *The Oxford handbook of happiness* (pp. 134-151). New York, NY US: Oxford University Press.
- Rodríguez-Fernández, A., y Goñi, A. (2011). La estructura tridimensional del bienestar subjetivo. *Anales de Psicología*, *27*, 327-332.
- Tomyn, A. J., y Cummins, R. A. (2011). The subjective wellbeing of high-school students: Validating the Personal Wellbeing Index—School Children. *Social Indicators Research*, *101*, 405-418.
- Uriarte, J. D. (2006). Construir la resiliencia en la escuela. *Revista de Psicodidáctica*, *11*, 7-24.

## EFFECTOS DE UN PROGRAMA DE PSICOBALLET EN LA MEJORA DE LA ATENCION EN NIÑOS HIPERACTIVOS

**Amador Cernuda Lago<sup>1</sup>**

*Universidad Rey Juan Carlos*

**RESUMEN.** Las experiencias desarrolladas en Cuba por Georgina Fariñas -una de las creadoras del Psicoballet, método reconocido por la UNESCO- nos muestran excelentes resultados en niños con hiperactividad. Estos datos se replicaron en Suecia. La estimulación con danza en chicos hiperactivos de entre 5 y 7 años mejora notablemente su comportamiento y rendimiento en clase. Es la conclusión obtenida por científicos de la Universidad de Karlstad y de Estocolmo. Erna Grönlund, directora del estudio, indicó que los chicos, tras varias sesiones de danza, "mejoraron su atención en clase y redujeron su agresividad". Con el objetivo de comprobar esta efectividad del Psicoballet en nuestra cultura se trabajó con 17 niños diagnosticados de ADHD, de una edad media de 8 años, a los que se ha aplicado dos sesiones a la semana de 45 minutos durante 6 meses. Antes de cada sesión se tomaban medidas de concentración con un test de rejilla y con el d2 de Brickenkamp. Se observó una optimización del rendimiento en atención y concentración después de las sesiones de Psicoballet, confirmado tanto por padres como por profesores. La danza favorece el desarrollo de la atención y concentración en niños con problemas de hiperactividad.

**Palabras clave:** Psicoballet, hiperactividad, concentración, atención, danza

**ABSTRACT.** The experiences developed in Cuba by Georgina Fariñas - one of the creative of the Psicoballet, method recognized by the UNESCO- show us excellent results in children with hyperactivity. They answered this information in Sweden. The stimulation with dance in hyperactive boys of between 5 and 7 years improves notably their behavior and performance in class. It is the conclusion obtained by scientists of the University of Karlstad and Stockholm. Erna Grönlund, director of the study, indicated that the boys, after several meetings of dance, "improved their attention in class and reduced his aggressiveness". 17 children diagnosed of ADHD, of a middle ages of 8 years, to which two meetings have been applied to the week of 45 minutes for 6 months. Before every session measurements of concentration were taken by a test of grid and with d2 of Brickenkamp. A better performance in attention and concentration after the meetings of Psicoballet. Confirmed both by parents and by teachers. The dance improves the development of the attention and concentration in children with problems of hyperactivity.

**Key words:** Psicoballet, Hyperactivity, Attention, Concentration, Dance.

<sup>1</sup>Correspondencia: Amador Cernuda Lago. Universidad Rey Juan Carlos. Despacho 002 Biblioteca. Campus de Fuenlabrada, C/ Camino del Molino s/n, 28943 Fuenlabrada. Madrid. E-mail: amador.cernuda@gmail.com

## Introducción

El trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH) es un cuadro clínico complejo en el que predomina la confusión debido a la heterogeneidad de sus síntomas y su imprecisa y variable etiología Mercugliano (1999). Desde que históricamente George Still lo describiera, en 1902, ha recibido numerosas denominaciones, más de 25 hasta su inclusión en el DSM.

Es un trastorno que ha sido definido sobre bases conductuales, sin un marcador biológico específico y con características que se manifiestan a lo largo de un continuo en toda la población (Levy, Hay y McStephen, 1997). Se estima que es diez veces más frecuente en varones y su prevalencia en la población varía según las edades estudiadas y los criterios diagnósticos utilizados.

En los últimos años existe una tendencia a sobrediagnosticar el cuadro constituyendo un trastorno de moda paidopsiquiátrico actual, con lo que ello implica de incremento de la medicación. El TDAH es un trastorno que afecta a un número cada vez mayor de niños y adultos en todo el mundo. Solo un tercio de los casos de diagnóstico de sospecha coincide con el diagnóstico definitivo, Morán, Concepción, Cruz, Moreno y Robles (2006).

El TDAH puede definirse como un patrón persistente de déficit de atención y/o hiperactividad-impulsividad que resulta desadaptativo e incoherente en relación al nivel de desarrollo del paciente, interfiere en su actividad diaria y está presente antes de los 12 años de edad. Constituye un problema de salud pública y afecta al 5-7% de la población escolar, siendo más frecuente entre los varones. Su inicio es precoz, incapacitante y crónico. El trastorno se inicia en la infancia, continua durante la adolescencia y edad adulta hasta en el 40-70% de los casos. Afecta a las diferentes esferas del comportamiento: familiar, escolar y social, y tiene una alta comorbilidad.

El diagnóstico es complicado. Entre niños pequeños de 1-3 años se observa variación temperamental, impulsividad, alteraciones de la regulación y una adaptación social limitada en la interacción del niño con la familia: no obedece, no respeta las normas y molesta. Puede haber alteraciones del sueño, del lenguaje y del desarrollo motor. En los preescolares de 3-6 años, puede observarse menor intensidad y duración en el juego, inquietud motora, déficits en el desarrollo, conducta desafiante, problemas de adaptación social, accidentes, dificultades en la coordinación motora. En la etapa escolar 6-12 años suele ser cuando aumentan las consultas a los profesionales de la salud. En la adolescencia disminuye la hiperactividad y se mantiene la inquietud e impaciencia. Son frecuentes las dificultades académicas, la baja autoestima y problemas de comportamiento con la familia y el entorno, aumento de las conductas de riesgo: drogas, sexo, delincuencia, accidentes y violencia.

Las experiencias desarrolladas en Cuba por Georgina Fariñas (Cernuda, 2012; Fariñas, 1999 y 2004), una de las creadoras del Psicoballet -método reconocido por la UNESCO-, nos muestra excelentes resultados en niños con hiperactividad. Estos datos han sido replicados en Suecia: la estimulación con danza en chicos hiperactivos de entre 5 y 7 años mejora notablemente su comportamiento y rendimiento en clase. Esa es la principal conclusión obtenida por científicos de la Universidad de Karlstad y de la Universidad de Danza de Estocolmo. La directora del estudio, Erna Grönlund (Grönlund, Barbro, y Weibull, 2005) informa que el trabajo fue realizado sobre niños afectados por el llamado desorden de deficiencia de atención e hiperactividad (conocido como ADHD, su sigla en inglés). Ella indicó que los chicos "se calmaron mucho

después de las clases de danza" y que someterlos a varias horas de danza "no sólo mejoró su atención en la clase, sino que los hizo menos agresivos".

En la URJC que estamos validando y adaptando la experiencia del Psicoballet cubano a nuestro país, siendo nuestro objetivo comprobar su eficacia con niños hiperactivos.

## Método

### *Participantes*

Han participado en esta experiencia 17 niños, 11 niños (65%) y 6 niñas (35%), con diagnóstico de ADHD, entre 7 y 9 años. Edad media de 8 años.

### *Materiales*

Test de rejilla (Harris y Harris, 1984) y Test de atención d2 de Brickenkamp (2002).

En la mayoría de los estudios las puntuaciones del d2 son muy fiables ( $r > 0.90$ ), independientemente del estadístico aplicado, incluso en las muestras especiales los índices se encuentran entre 0.70 y 0.80 (Brickenkamp y Cubero, 2002). La validez del test es también alta 0.90, Seisdedos (2012). Es una de las pruebas psicológicas de atención más utilizadas por su alta confiabilidad interna, validez, valor predictivo, de criterio y de constructo. Consiste en una planilla con 14 líneas que tienen, cada una, 47 caracteres para un total de 658 estímulos en la forma de una d o p marcadas con 1, 2, 3 o 4 puntos. El ejercicio radica en revisar las líneas en un tiempo limitado (20 segundos por cada una), señalando las d con dos marcas (estímulo relevante), mientras se ignoran los demás caracteres (Bates y Lemay, 2004).

### *Diseño*

Experimental

### *Procedimiento*

Se les aplicó 2 sesiones de psicoballet (con calentamiento, trabajo de barra y de centro) a la semana de 45 minutos durante 6 meses. Antes de participar en cada sesión se tomaban medidas de concentración con los tests. Y al finalizar se aplica el mismo test.

## Resultados

Se ha realizado una diferencia de medias que nos permitirá observar si existen diferencias significativas en la concentración medida antes y después de las sesiones de Psicoballet. Para ello se ha utilizado el SPSS V.19 para Windows.

Tabla 1. *Prueba T. Estadísticos de muestras relacionadas*

	Media	N	Desviación Típica	Error típico de la media
Test rejilla antes	5.76	17	1.348	.327
Test rejilla después	8.12	17	1.867	.453
Concentración antes	136.65	17	20.491	4.970
Concentración después	150.35	17	21.257	5.156

Tabla 2. *Correlaciones de muestras relacionadas*

	N	Correlación	Sig.
Test rejilla antes y después	17	.682	.003
Concentración antes y después	17	.907	.000

Tabla 3. *Prueba de muestras relacionadas*

	Diferencias relacionadas		
	Media	Desviación típica	Error típico de la media
Test rejilla antes y después	-2.353	1.367	.331
Concentración antes y después	-13.706	9.026	2.189

Tabla 4. *Prueba de muestras relacionadas*

	Diferencias relacionadas		
	95% Intervalo de confianza para la diferencia		
	Inferior	Superior	t
Test rejilla antes y después	-3.056	-1.650	-7.099
Concentración antes y después	-18.347	-9.065	-6.261

Tabla 5. *Prueba de muestras relacionadas*

	gl	Sig. (bilateral)
Test rejilla antes y después	16	.000
Concentración antes y después	16	.000

Los resultados indican que existen diferencias significativas entre las puntuaciones obtenidas en la muestra antes de practicar la sesión de Psicoballet y después en el rendimiento en el test de la rejilla y en el d2 de concentración ( $p < .01$ ) (Se ha observado una optimización del rendimiento en atención y concentración después de las sesiones de Psicoballet (exceptuando 5 participantes que no mostraron mejoría). Confirmado tanto por padres como por profesores, en el ambiente escolar y familiar.

### Discusión/Conclusiones

Los resultados son coincidentes con los resultados de Fariñas (1999 y 2004) en Cuba y con los de Grönlund, Barbro y Weibull (2005) en Suecia. La danza y su dinámica favorecen el desarrollo y mantenimiento de la atención y de la concentración en niños con problemas de hiperactividad, siendo una alternativa de terapia, no farmacológica, muy útil para evitar medicación indebida a un diagnóstico erróneo en cuyo estudio debe seguir profundizándose dada su importancia.

### Referencias

- Bates, M.E. y Lemay, J. (2004). The d2 test of attention: construct validity and extensions in scoring techniques. *Journal International Neuropsychological Society*, 10, pp. 392–400.
- Brickenkamp, R. & Cubero, N. (2002). D2, test de atención: manual. Madrid: TEA Ediciones.
- Cernuda, A. (2012). *Arte social comunitario y aplicaciones clínicas del psicoballet. 40 años de experiencia cubana*. Actas Congreso Internacional de Intervención Social, Arte Social y Arteterapia. Murcia. Universidad de Murcia.
- Fariñas, G. (1999). *Temas de Psicoballet. Ed. Hospital Psiquiátrico de La Habana*. Revisión Cuba.
- Fariñas, G. (2004). *Psicoballet, teoría y práctica en Cuba y Puerto Rico*. Proyecto Atalanta. Universidad de Puerto Rico.
- Grönlund, E., Barbro, R., y Weibull, J. (2005) Dance/Movement Therapy as an Alternative Treatment for Young Boys Diagnosed as ADHD: A Pilot Study. *American Journal of Dance Therapy*, 27(2), 37-85.
- Harris, D.V & Harris, B.L. (1984). *The athletes guide to sport psychology: Mental skills for physical people*. New York: Leisure Press.
- Levy, F., Hay, D.A., y McStephen, M. (1997). Attention –deficit Hyperactivity disorder: A category or a continuum? Genetic analysis of a large-scale twin study. *American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 36, 737.
- Mercugliano, M. (1999). *¿Qué es el síndrome de perturbación en atención /hiperactividad? Clínicas Pediátricas de Norteamérica*. McGraw-Hill (877-891).
- Morán, I., Concepción, S., Cruz, M., Moreno, P., y Robles, F. (2006). *TDHA: Un trastorno de moda*. Recuperado el 1 de abril de 2015 de [http://www.psiquiatria.com/trastornos\\_infantiles/tdha-un-trastorno-de-moda/](http://www.psiquiatria.com/trastornos_infantiles/tdha-un-trastorno-de-moda/)
- Seisdedos, N. (2002). Test de atención d2 Manual. Madrid: TEA Ediciones.
- Still, G.F. (1902). Some abnormal physical conditions. *Lancet*, 1, 1008.

## “PROGRAMA RUPTURA DE PAREJA, NO DE FAMILIA”: INDICADORES DE EVALUACIÓN ESTRATÉGICA, TÁCTICA Y OPERATIVA

Fariña, F.<sup>\*1</sup>, Seijo, D.<sup>\*\*</sup>, Novo, M.<sup>\*\*</sup> y Arce, R.<sup>\*\*</sup>

*\*Departamento de Análisis e Intervención Psicosocioeducativa. Universidad de Vigo;*

*\*\*Departamento de Psicología Organizacional, Jurídica-Forense y Metodología de las Ciencias del Comportamiento. Universidad de Santiago de Compostela*

**RESUMEN.** Los programas psicoeducativos singularizados para familias en procesos de separación y divorcio cuentan con una larga tradición en el contexto anglosajón, habiéndose incorporado más tardíamente en nuestro país. Al igual que en otros contextos, nos encontramos con una gran dispersión en las intervenciones y además, la mayor parte, no aportan evidencias relativas a la evaluación del programa. En este trabajo, se presenta la guía de evaluación del “Programa Ruptura de Pareja, no de Familia” (2014), en tres modalidades: estratégica, táctica y operativa. Asimismo, se hace referencia a las limitaciones técnicas y actitudinales que pueden explicar los obstáculos de la evaluación de programas psicoeducativos. Finalmente, se concluye que la evaluación de programas debe ser considerada una función permanente en los programas de prevención e intervención comunitaria.

**Palabras clave:** ruptura de pareja, programa de intervención, evaluación, guía.

**ABSTRACT.** The use of personalized psycho-educational programs for families undergoing separation or divorce has had a long tradition in Anglo-Saxon countries, and have now been adopted in Spain. Similar to other contexts, there a broad spectrum of intervention programs, but the vast majority provide no data on the efficacy of the program. This study assessed the “Parental breakup, not Family breakup Program” (2014), using a 3 phase evaluation design consisting of three modalities: strategic, tactical, and operative. Moreover, the technical and attitudinal limitations that may explain the pitfalls and obstacles in evaluating psycho-educational programs are discussed. Finally, the conclusions underscore that program evaluation should be considered a permanent feature of community and prevention programs.

**Key words:** Parental breakup, intervention program, evaluation, guide.

### Introducción

Los programas de intervención singularizados para familias en procesos de separación y divorcio, se iniciaron a mediados de los 70, experimentando un gran auge en las dos

<sup>1</sup>Correspondencia: Francisca Fariña. Departamento de Análisis e Intervención Psicosocioeducativa. Universidad de Vigo. Campus de Pontevedra. 36005 Pontevedra. E-mail: francisca@uvigo.es

décadas posteriores (Braver, Salem, Pearson, y DeLuse, 1996). Sin embargo, en nuestro país, con una tradición más reciente en la instauración del divorcio, la implantación de los programas educativos y de intervención con las familias en procesos de separación y divorcio, ha sido más tardía. En este sentido, tras aportaciones pioneras como el “Programa Ruptura de Pareja, no de familia”, (Fariña, Seijo, Arce, y Novo, 2002), se han ido sumando otras experiencias. No obstante, al igual que en otros contextos de intervención social, éstas se caracterizan por una gran dispersión en las intervenciones realizadas y en la forma de comunicarlas (Gallego, Gerardus, Kooij, y Mees, 2011). Ésta es una fase más de la planificación, que la OMS (2012) define como “un análisis riguroso y con método científico de la información sobre actividades, características, resultados e impacto de un programa o una intervención específicos y que permite valorar su mérito” p. vi. Además, la mayor parte de los programas no aportan evidencias relativas a la evaluación del programa.

### **Método**

El objetivo de este trabajo es presentar la guía de evaluación del programa “Ruptura de Pareja, no de Familia”. En este sentido, la revisión de los programas psicoeducativos del ámbito de la ruptura de pareja, que incluyen procedimientos de evaluación, permite señalar que se refieren mayoritariamente al criterio de proceso, diseño y de resultado (Anguera y Chacón, 2008); o lo que es lo mismo, a la evaluación estratégica, táctica y operativa (Pineault y Daveluy, 1987). Para la evaluación táctica emplean mayoritariamente indicadores como la tasa de asistencia o el grado de satisfacción con el programa (Fariña, Arce, y Novo, 2009). Por otro lado, la evaluación operativa tiende a realizarse desde la evaluación del logro o consecución de los objetivos generales y específicos que se plantean (Sanmartín, Novo y Seijo, 2015). Asimismo, la medida se concreta en el autoinforme de los participantes, que son evaluados al finalizar el programa o en períodos de seguimiento, que pueden oscilar desde los primeros meses, hasta en algunos casos, un año después.

### **Resultados**

El “Programa Ruptura de Pareja, no de Familia” se ha venido implementando desde el año 2001 en dos subprogramas, uno de carácter individual y otro de carácter grupal, dirigido a los padres y a los hijos. Este programa psicoeducativo adopta una estrategia de empoderamiento multinivel, potenciando los niveles individual y grupal. Para ello, se dota de objetivos generales y específicos, técnicas de intervención y contenidos (ver Fariña et al., 2014; Novo, Vázquez, y Carracedo, 2014), que responden a las necesidades concretas de los grupos de intervención.

Desde el ciclo de intervención y planificación del programa “Ruptura de Pareja, no de familia” se ha elaborado una guía de evaluación (Fariña et al., 2002; Fariña et al., 2009; Fariña et al., 2014; Novo, Fariña, y Seijo, 2011; Novo, Vázquez, y Rodríguez, 2004), (véase tabla 1), que atiende a criterios de tres modalidades, estratégica, táctica y operativa (Pineault y Daveluy, 1987):

<b>Tabla 1. Guía de Evaluación del “Programa Ruptura de Pareja, no de Familia”</b>		
<b>Evaluación estratégica</b>	<b>Evaluación táctica</b>	<b>Evaluación operativa</b>
<p>-Análisis convergente de necesidades: sentidas, expresadas, comparativas y normativas</p> <p>-Coherencia entre necesidades y objetivos operacionales</p> <p>-Consideración buenas prácticas en la intervención con familias inmersas en procesos de separación y divorcio (Guidelines)</p>	<p><i>Participantes:</i></p> <p>-Satisfacción de los participantes</p> <p>-Tasa de asistencia</p> <p>-Tasa de participación</p> <p>-Tasa de abandono</p> <p><i>Técnicos:</i></p> <p>-Formación específica</p> <p>-Grado de satisfacción</p> <p><i>Programa:</i></p> <p>-Adecuación de los materiales de apoyo</p> <p>-Ajuste de la temporalización</p> <p>-Coordinación con otros recursos de servicios sociales y de salud</p>	<p><i>Medidas pre y post intervención:</i></p> <p>- objetivos generales</p> <p>- objetivos específicos</p> <p>-Generalización y transferencia de resultados</p> <p>-Seguimiento</p>

### **Discusión/Conclusiones**

La evaluación operativa del “Programa Ruptura de Pareja, no de Familia”, ha permitido constatar la eficacia de la intervención, mostrando la mejora en la adaptación y el afrontamiento de los menores inmersos en procesos de separación (Fariña, Arce, Seijo, y Novo, 2015; Fariña, Seijo, Arce, y Novo, 2015). Este resultado corrobora hallazgos previos (Sigal, Sandler, Wolchik, y Braver, 2011). Sin embargo, en muchas ocasiones se han destacado las dificultades de realizar evaluaciones sistemáticas de los programas de intervención (Chacón, Shadish, y Cook, 2008), haciendo referencia a aspectos éticos, técnicos y metodológicos, que comprometen en muchos casos los resultados de la evaluación y dificultan la acumulación de conocimiento (Chacón, Sanduvete, Portell, y Anguera, 2013). Sin embargo, también han de tenerse en cuenta variables actitudinales tales como la *valuephobia* (Scriven, 1991), y de ciertas barreras (Posavac y Carey, 1992), que impregnan, en general, la evaluación de programas sociales y sanitarios. En todo caso, entendemos han de salvarse los obstáculos técnicos y actitudinales, para mantenerse como una función permanente en los programas de prevención e intervención comunitaria. De este modo, las guías de evaluación de los programas psicoeducativos son herramientas útiles, cuya aplicación puede contribuir a una mejora continua de la calidad.

### **Referencias**

- Anguera, M. T., y Chacón, S. (2008). Aproximación conceptual en evaluación de programas. En M.T. Anguera, S. Chacón y A. Blanco (Coords), *Evaluación de programas sociales y sanitarios* (pp. 17-36).
- Braver, S., Salem, P., Pearson, J., y DeLuse, S. (1996). The content of divorce education programs: Results of a survey. *Family and Conciliation Courts Review*, 34, 41–59.

- Chacón, S., Sanduvete, S., Portell, M., y Anguera, M.T. (2013). Reporting a program evaluation: Needs, program plan, intervention, and decisions. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 13(1), 58-66.
- Chacón, S., Shadish, W. R., y Cook, T. D. (2008). Diseños evaluativos de intervención media. En M. T. Anguera, S. Chacón y A. Blanco (Eds.), *Evaluación de programas sociales y sanitarios: un abordaje metodológico* (pp. 185-218). Madrid: Síntesis.
- Fariña, F., Arce, R., y Novo, M. (2009). *Valoración por parte de los usuarios del programa de intervención "Ruptura de pareja, no de familia"*. III Jornades de Psicologia Jurídica a Catalunya: Psicòlegs i Juristes pel Millor Interès del Menor. Barcelona, 23 y 24 de Octubre de 2009.
- Fariña, F., Arce, R., Novo, M., y Seijo, D. (2012). De las necesidades de los menores a la intervención: Un programa con menores en riesgo de desestructuración social. En M. Isorna y D. Saavedra (Coords.), *Prevención de drogodependencias y otras conductas adictivas* (pp. 305-317). Madrid: Pirámide.
- Fariña, F., Arce, R., Novo, M., y Seijo, D. (2014). Programa "Ruptura de pareja, no de familia". Seis sesiones de intervención integral para toda la familia. En D. Wexler, F. Fariña, L. A. Morales y S. P. Colín (Comps.), *Justicia Terapéutica: Experiencias y aplicaciones* (pp. 57-67). Méjico: Inacipe.
- Fariña, F., Arce, R., Seijo, D., y Novo, M. (2015). Relación entre estrategias de afrontamiento en adolescentes y ruptura de los progenitores. En T. Ramiro y M<sup>a</sup>. T. Ramiro (Coords.), *Libro de actas del 3rd International Congress of Educational Sciences and Development* (p. 678). Granada: AEPC.
- Fariña, F., Seijo D., Arce, R., y Novo, M. (2002). *Psicología Jurídica de la Familia: Intervención en casos de separación y divorcio*. Barcelona: Cedecs.
- Fariña, F., Seijo, D., Novo, M., y Arce, R. (2015). Incidencia de la intervención grupal con hijos de padres separados en su nivel de adaptación. En T. Ramiro y M<sup>a</sup>. T. Ramiro (Coords.), *Libro de actas del 3rd International Congress of Educational Sciences and Development* (p. 336). Granada: AEPC.
- Gallego, M., Gerardus, P., Kooij, M., y Mees, H. (2011). The effects of a Dutch version of an Internet-based treatment program for fear of public speaking: A controlled study. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 11, 459-472.
- Laufer, H., y Berman, A. (2006). Surviving the earthquake: Parent education program for separated and divorced families. Examining the effectiveness. *Journal of Divorce and Remarriage*, 46(1/2), 135-149.
- Novo, M., Fariña, F., y Seijo, D. (2011). Evaluación del programa de intervención "Ruptura de pareja, no de familia" para progenitores separados". Libro de abstracts del VI Congreso Nacional de Psicología Jurídica y Forense (pp. 177-178). Palma de Mallorca: Sociedad Española de Psicología Jurídica y Forense.
- Novo, M., Vázquez, M<sup>a</sup>. J., y Carracedo, S. (2014). Intervención psicoeducativa con familias que han experimentado ruptura de pareja. *II Congreso Internacional de Ciencias de la Educación y del Desarrollo*, Granada (España), Junio de 2014.
- Novo, M., Vázquez, M<sup>a</sup> J., y Rodríguez, M<sup>a</sup>.J. (2004). Apprentissage de stratégies pour surmonter la séparation parentale: intervention avec des mineurs "rupture de couple, non pas de famille". En R. Arce, F. Fariña, M. Novo, A. Egido, J. Ardoino, y G. Berger, G. (Eds.), *La pensée critique en éducation* (pp. 270-288). Santiago de Compostela: Servicio de Publicacións da Universidade de Santiago de Compostela.

- OMS (2012). *Monitoreo, evaluación y análisis de las estrategias nacionales de salud*. WHO Press: Ginebra.
- Pineault, R., y Daveluy C. (1987). *La planificación sanitaria. Conceptos, métodos, estrategias*. Barcelona: Masson.
- Posavac, E.J., y Carey, R.G. (1992). *Program evaluation: methods and case studies*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Sanmartín, B., Novo, M., Seijo, D. (2015). Análisis de programas de intervención en procesos de ruptura de pareja. En F. Fariña, R. Arce, M. Novo y D. Seijo (Coords.), *Psicología y Ley* (pp. 9-17). Granada: GEU.
- Scriven, M. (1991). *Evaluation thesaurus*. Newbury Park, CA: Sage.
- Sigal, A., Sandler, I., Wolchik, S., y Braver, S. (2011). Do parent education programs promote healthy post-divorce parenting? Critical distinctions and a review of the evidence. *Family Court Review*, 49(1), 120–139.

## **AJUSTES SOCIOEMOCIONALES: LA CARA OCULTA DEL ALUMNADO SOBREDOTADO**

**Inés Irizo García\* y Eduardo Infante\*\*<sup>1</sup>**

*\*EOE Especializado, Delegación Territorial de Sevilla; \*\* Universidad de Sevilla*

**RESUMEN.** Ser alumnado de AACCII no garantiza un buen rendimiento escolar ni un éxito a nivel social o personal. El presente estudio pretende conocer la influencia de aspectos socioemocionales en el desarrollo personal y académico de niños y niñas sobredotados. Para ello se realizó un estudio empírico con 84 sobredotados entre 8 y 12 años. Se analizaron los desajustes en el ámbito socio-emocional de la muestra y sus causas. Además, se estudió la relación entre desajuste socioescolar y rendimiento académico. Los resultados muestran desajuste social por factores como inadaptación escolar, estilo educativo de la madre y distorsiones en autoimagen. Este desajuste no afectó al rendimiento escolar a nivel global. A nivel emocional, la muestra presentó niveles de ansiedad-estado por debajo de la media poblacional no así en ansiedad-rasgo cuyos niveles fueron altos y estadísticamente significativos.

**Palabras-clave:** sobredotados, desajuste social, disincronía, rendimiento, ansiedad.

**ABSTRACT.** Giftedness does not guarantee interpersonal nor academic success. This study is devoted to weight the impact of social and emotional aspects on gifted student's development. A total of 84 gifted children, aged 8 to 12, were assessed in their socioemotional adjustments and academic performances. Results explained social and emotional maladjustments as products of school inadaptation, mother's educational style, and self-image distortions, all of which slightly affect academic performance. The sample was described as reporting higher levels of trait-anxiety (vs state-) compare to population.

**Key-words:** gifted students, social maladjustment, dyssynchrony, performance, anxiety.

### **Introducción**

Lejos de la visión de "hijo perfecto", un alumno de AACCII por sobredotación es un/a niño/a con necesidades específicas de apoyo educativo. Aprender a gestionar sus elevadas capacidades y necesidades no es siempre fácil. El compromiso del sistema educativo debe partir de un conocimiento en profundidad del tema, alejándose de estereotipos sociales. El reto es crear el espacio educativo que responda a unos niños que necesitan aprender más allá de lo programado para ellos. Cross (2013) considera que el bienestar psicológico del alumnado "peligra" cuando el currículum no da respuesta a necesidades académicas. Igualmente, las familias, cuando éstas reciben el diagnóstico, suelen volcarse en el aspecto

<sup>1</sup>Correspondencia: Eduardo Infante. Ftad. Psicología. C/ Camilo José Cela s/n. 41018 Sevilla. E-mail: einfante@us.es

académico-formativo y olvidar el ámbito socio-emocional. La disincronía, definida por Terrassier (1990), hace imprescindible la labor “equilibradora” de familia y escuela. Desde hace varias décadas ha proliferado el número de investigaciones dedicadas a conocer la realidad de los sujetos con AACCCII y con alto fracaso a nivel personal, escolar y social. La mayor parte de la literatura utiliza el concepto de *inadaptación* o *ajuste* (Neihart, 1991). Podemos distinguir entre dos perspectivas que debaten hace más de 50 años; la *hipótesis de la protección* versus *hipótesis del riesgo*.

La *hipótesis de la protección* recoge estudios que demuestran que los sobredotados están mejor adaptados, se entienden mejor a ellos mismos y a los demás debido a su metacognición y por tanto poseen mejores estrategias de afrontamiento ante el estrés, conflicto y disincronía que sus iguales (Baker, 1995; Neihart, 1991). Este colectivo presenta una imagen de sí mismos respecto a las competencias sociales, mejor de las que luego pueden desarrollar (Chan, 2003). Se observa gran discrepancia entre la capacidad de los superdotados para entender la realidad que les rodea, para captar y comprender los sentimientos de los demás y los fallos a la hora de elaborar estrategias de interacción social que puedan llevarles a poner en práctica dichas capacidades.

La *hipótesis del riesgo por vulnerabilidad*, agrupa evidencias empíricas sobre la personalidad más sensible de estos niños frente a conflictos interpersonales, experiencias de estrés y alienación (Freeman, 1983), y señalan que los superdotados tienen más riesgo de sufrir problemas de ajuste social-emocional. Los resultados de un estudio canadiense reflejó que los superdotados mostraban peores habilidades interpersonales aunque superiores en inteligencia intrapersonal (Schwean, Saklofske, Widdifield-Konkin, Parker, & Kloosterman, 2006). Lee y Olszewski-Kubilius (2006) hallaron que a pesar de tener puntuaciones superiores en adaptabilidad los superdotados tuvieron puntuaciones más bajas en habilidad para manejar el estrés. Chan (2003) demostró que los superdotados puntuaron más alto en las habilidades referidas a evaluación y regulación de las emociones y más bajo en expresión de emociones. Igualmente, otros mantienen que a mayor grado de asincronía, mayor probabilidad de problemas de adaptación socio-emocional (Alencar, 2008). Cross (2011), constató que presentaban dificultades sociales aun cuando buscaban la aceptación del grupo y su desempeño académico estaba muy por debajo de sus habilidades intelectuales para ser aceptados.

Los superdotados tienen entre sus áreas de vulnerabilidad el perfeccionismo, el exceso de autocrítica y la hipersensibilidad. Los primeros estudios de Dabrowski (1964), de su *teoría de la desintegración positiva*, demostraron las cinco sobreexcitabilidades de este colectivo, especialmente la emocional. Un estudio de Piechowski y Colangelo (1984) mostró que los superdotados tenían puntuaciones intelectuales, imaginativas y emocionales más altas que los grupos normativos. El hecho de que lo vivan todo de manera muy intensa les hace ser extremadamente sensibles, vulnerables y provoca desajustes en el ámbito emocional. El presente estudio pretende delimitar el origen de los desajustes sociales de los sobredotados y la influencia de estos en sus desarrollos personales y académicos.

## Método

### *Participantes*

La población engloba 211 superdotados oficialmente identificados en Sevilla (8 a 12 años). La selección final, de 85 sujetos (un 40,28%), fue incidental no

probabilística. El 74,12% eran varones. El CI medio fue de 137,2 (dt= 6,79) y el alumnado certificó nota media de 8,91 (dt= 1,13).

### *Materiales*

Los instrumentos utilizados fueron el *Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil (TAMAI)* y el *State-Trait Anxiety Inventory for Children (STAIC)*.

### *Diseño*

Mediante un diseño cuasi-experimental, se analizan datos para determinar el peso de variables socioemocionales sobre la inadaptación social.

### *Procedimiento*

Habiendo solicitado acceso a bases de datos regionales sobre población sobredotada, así como autorización de padres/tutores, se procedió a visitar sistemáticamente durante 8 meses centros educativos que tuvieran al menos 3 casos de sobredotación.

## **Resultados**

Los datos indican que este colectivo se encuentra en riesgo moderado de sufrir procesos de inadaptación socio-emocionales, principalmente debido a emocionabilidad intrapersonal y discrepancias educativas a nivel familiar, sin ser por ello alumnado intrínsecamente inadaptado. Pese a los datos significativos de inadaptación personal (INAP) y escolar (INSESC) del modelo testado, la proimagen está altamente elevada y correlaciona negativamente con inadaptación social (INASOC). Ninguna otra variable del TAMAI presentó valor explicativo (*Tabla 1*). La mayoría obtuvo calificaciones medias de notable (considérese que un 25,9% de los participantes tiene un año menos que su grupo de iguales).

Tabla 1. *Modelo de regresión lineal múltiple obtenido*

	<i>Beta</i>	<i>T</i>	<i>P</i>
Constante		5.78	.000
Inadaptación personal (INAP)	.323	4.16	.000
Pro-imagen (PIMAG)	-.364	-4.90	.000
Inadaptación escolar (INAESC)	.222	2.93	.004
Media-de-notas (MEDIA)	-.195	-2.97	.004
Educación maternal adecuada (EDMAD)	-.177	-2.70	.008

*Nota:* Variable dependiente: Inadaptación Social (INASOC)

Además de la correlación negativa entre educación maternal adecuada (EDMAD) e inadaptación social (INASOC), se constatan niveles significativamente elevados de ansiedad-rasgo, en ambos sexos, e incluso minimizados de forma manifiesta en ejecución de tareas (ansiedad-estado), en los chicos (*Tabla 2*).

Tabla 2. *Medias, desviaciones típicas y medias según baremo de la variable “ansiedad”*

<i>Variable ansiedad</i>	<i>Media</i>		<i>dt</i>		<i>Media (Según baremo)</i>	
	<i>niños</i>	<i>niñas</i>	<i>niños</i>	<i>niñas</i>	<i>niños</i>	<i>niñas</i>
	<i>ESTADO</i>	26.46**	27.55	5.48	5.48	30.76
<i>RASGO</i>	37.83**	39.41**	7.18	5.31	34.41	35.33

### Discusión/Conclusiones

Los sobredotados evaluados presentan desajustes socioemocionales. A nivel emocional, la muestra indicó valores de ansiedad-estado por debajo de la media poblacional, pero niveles elevados y estadísticamente significativos en ansiedad-rasgo. Todo ello refleja el coste que tiene la adaptación escolar, que pasa por un alto nivel de exigencia o autoexigencia y que puede ser generadora de ansiedad. En este sentido, el alumnado sobredotado no flexibilizado mostró niveles de ansiedad menor que el flexibilizado. Freeman (2006) cita el desafortunado efecto que sobre aquel tiene el exceso de presión o exigencia. Los niños que habían estado en centros específicos reprimían su parte emocional, su creatividad y su personalidad en aras de un rendimiento académico superior que les llevó a un fracaso personal irrecuperable, sobre todo a los que habían sido flexibilizados. Si bien la flexibilización es una medida de respuesta educativa para este colectivo, no debe ser generadora de ansiedad. En línea con Renzulli y Gaesser (2015), resulta más favorable “etiquetar” al servicio más que al alumnado.

Los sujetos mostraron inadaptación social por problemas relacionados con su autoconcepto, proimagen e insatisfacción, todo lo cual aconseja a los actuales sistemas oficiales de valoración psicopedagógica incluyan, además de aspectos cognitivos, indicadores socioemocionales. En proimagen, cabe pensar que el alumno distorsiona su propia imagen con un “falso optimismo” que niega/ignora problemas de relación interiguales. Quizás la distorsión sea producto de estilos maternos de hiperexigencia académica que (aparentemente) alimentan la autoestima del chico/a pero que le alejan de su contexto socioafectivo más cercano, ya modificado por efecto de la flexibilización. En el estudio longitudinal de Freeman (2006), las familias que eran conocedoras de la sobredotación de sus hijos, perjudicaban a éstos ya que le exigían más y se centraban en aspectos puramente académicos. Hemos constatado que la inadaptación social no les impide tener un buen rendimiento escolar. Coincidente con Acereda (2010), los datos indican que los niños de este estudio no muestran índices de inadaptación elevados en todos los ámbitos, aunque sí niveles de ansiedad-rasgo relacionados con la búsqueda interna de la excelencia académica.

Limitaciones propias de este estudio aluden a la deseabilidad social procedente de los escolares en su interés por reflejar una imagen perfecta y, por otra parte, el propio diseño del TAMAI cuya aplicación se torna tediosa con menores.

### Referencias

- Acereda, A. (2010). *Niños superdotados*. Madrid: Pirámide.
- Alencar, E.S. (2008). Dificultades socioemocionales del alumno con altas habilidades. *Revista de Psicología*, 26, 43-62.
- Baker, J.A. (1995). Depression and suicidal ideation among academically talented adolescents. *Gifted Child Quarterly*, 39, 218-223.

- Chan, D.W. (2003). Dimensions on emotional intelligence and their relationships with social coping among gifted adolescents in Hong Kong, *Journal of youth and Adolescence*, 32, 409-418.
- Cross, T.L. (2011). Social emotional needs: the necessity of psychological services for students with gifts and talents. *Gifted Child Today*, 34, 64-65.
- Cross, T. L. (2013). *Suicide among gifted children and adolescents*. Waco, TX: Prufrock.
- Dabrowski, K. (1964). *Positive disintegration*. Boston: Little Brown.
- Freeman, I. (1983). Emotional problems of the gifted child. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 24, 481-485.
- Freeman, J. (Noviembre, 2006). *Un estudio de tres décadas sobre niños superdotados y talentosos*. International Symposium, Gran Canarias.
- Lee, S. & Olszewski-Kubilius, P. (2006). The emotional intelligence, moral judgement, and leadership of academically gifted adolescents. *Journal for the Education of Gifted*, 30, 29-67.
- Neihart, M. (1991). *Anxiety and depression in high ability and average ability adolescents*. Tesis doctoral no publicada, Universidad de Northern Colorado, Colorado, EE.UU.
- Piechowski, M. M. & Colangelo, N. (1984). Developmental potential of the gifted. *Gifted Child Quarterly*, 28, 80-88.
- Piechowski, M.M. & Colangelo, N. (2004). Developmental potential of the gifted. En Sternberg, R.J. (Ed.), *Definitions and conceptions of giftedness: Essential readings in gifted education* (117-132). Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Renzulli, J. & Geasser, A. (2015). Un sistema multicriterial para la identificación del alumnado de alto rendimiento y de alta capacidad creativo-productiva. *Revista de Educación*, 368, 96-131.
- Schwean, V. L., Saklofske, D. H., Widdifield-Konkin, L., Parker, J. & Kloosterman, P. (2006). Emotional intelligence and gifted children. *E-Journal of Applied Psychology: Emotional Intelligence*, 2, 30-37.
- Terrassier, J. C. (1990). La disincronía de los niños precoces. En Y. Benito (Ed.), *Problemática del niño superdotado*. Salamanca: Amarú.

## INSTRUCCIÓN EN LOS DIFERENTES NIVELES DEL PROCESO DE REVISIÓN

O. Arias-Gundín<sup>1</sup> y P. Robledo-Ramón

*Universidad de León*

**RESUMEN.** En general, las revisiones que realizan los estudiantes tienen poco impacto en la calidad de sus textos, por lo que es necesario redirigir su atención en este proceso. El objetivo de este estudio es comprobar en qué nivel textual (superficial, profundo o ambos) resulta más eficaz instruir en el proceso de revisión. En este estudio participaron 88 estudiantes que cursaban 2º de E.S.O. Los estudiantes estaban distribuidos en cuatro grupos clases de un mismo centro. Tres de los grupos recibieron instrucción en el proceso de revisión, mientras que al cuarto grupo se le asignó la condición de control. Los programas instruccionales de carácter estratégico-autorregulado, constaban de nueve sesiones y proporcionaban andamiaje en la selección y ejecución de las estrategias de revisión, en base a juicio crítico. En función de los resultados obtenidos se puede concluir que, en este nivel educativo, resulta más eficaz instruir únicamente en los aspectos sustantivos de la revisión.

**Palabras Clave:** Proceso de revisión, revisión mecánica, revisión sustantiva, instrucción.

**ABSTRACT.** In general, the revisions carried out by students have little impact in the quality of their texts; for this reason it is necessary to deal their attention in this process. The aim of this study is to verify in which textual level (surface, deep or both) is more effective the instruction in revision process. 88 students took part in the study; all students were studying in 2<sup>nd</sup> grade of Spanish Secondary Obligatory Education. The students were distributed in four classes group of one high school. Three groups received training in revision process, while other group was a control group. The strategic and self-regulated programs consisted of nine sessions and provided scaffolding in selection and execution of revision strategies, based on critical judgment. According to the findings obtained it can be concluded that, in this educational level, it is more effective to instruct solely on semantic aspects of revision.

**Keywords:** Revision process, mechanic revision, semantic revision, instruction.

### Introducción

La escritura es una compleja tarea que debe coordinar varias actividades mentales, en la que el escrito realiza una combinación simultánea de varias estrategias y

<sup>1</sup>Correspondencia: Olga Arias Gundín. Área de Psicología Evolutiva y de la Educación, Facultad de Educación, Universidad de León. Campus de Vegazana s/n (24071) León.  
E-mail: o.arias.gundin@unileon.es

recursos, es decir, realiza un proceso dinámico. Así Hjortshoj (2001) utiliza para referirse al proceso de escritura la siguiente metáfora: *desde la perspectiva del que escribe, todo texto fragua en algún punto del proceso, endureciéndose como el cemento. Más allá de ese punto, cuando lenguaje y pensamiento han perdido maleabilidad, se requiere algo parecido a la dinamita para promover cambios profundos. Los escritores más experimentados dilatan este punto de solidificación y reconsideran y revisan a fondo su trabajo antes de dar por terminado el primer borrador. La escritura de los escritores principiantes, en cambio, tiende a fraguar casi en el momento que toca el papel, así los primeros pensamientos se vuelven los últimos. Este endurecimiento temprano de un texto inmaduro es lo que lleva al que escribe a revisarlo y a cambiar sólo en su superficie y línea a línea, no globalmente.*

De este modo, los escritores más inexpertos cuando revisan sus propias composiciones sin ayudas, realizan pequeña revisiones de carácter superficiales que afectan a la apariencia externa, ortografía, puntuación, etc., dejando de lado las revisiones sustantivas como la organización o reorganización de los contenidos o su reescritura. Así, los escritores principiantes consideran casi exclusivamente que la buena escritura es aquella que está ausente de errores mecánicos, mientras que los escritores expertos focalizan su atención en los aspectos sustantivos (Keen, 2010; Limpo, Alves y Fidalgo, 2014).

Por consiguiente se entiende la revisión textual como un proceso cognitivo de solución de problemas que tiene lugar cuando el escritor es consciente de la discrepancia existente entre el texto intentado y el texto producido independientemente de cuándo se produzca el desajuste (ver revisión de Alamargot y Chanquoy, 2001). Siguiendo a Feigley y Witte (1984) dichas revisiones pueden llevarse a cabo en dos niveles diferentes: a nivel mecánico afectando a los aspectos superficiales del texto (apariencia externa, ortografía, gramática y puntuación) y a nivel sustantivo que afecta a los aspectos más profundos del texto, es decir, el contenido y su organización.

Tomando en consideración que hasta el momento no se conoce ningún trabajo que haya estudiado la instrucción en el proceso de revisión en función del nivel donde se desarrolla la misma; para el presente estudio se plante como objetivo comprobar en qué nivel textual resulta más eficaz la instrucción en el proceso de revisión. Asimismo se establece como *hipótesis* que el programa más eficaz sea aquél que realiza una instrucción conjunta (aspectos superficiales y profundos), al considerar que los aspectos superficiales, a esta edad, ya están adquiridos, y este programa ayudará a su automatización, al tiempo que trabaja de forma directa y específica los aspectos profundos o sustantivos.

## Método

### *Participantes*

En este estudio participaron 88 estudiantes pertenecientes todos ellos a un centro público. Todos los estudiantes cursaban 2º de Educación Secundaria Obligatoria. Ninguno de ellos presentaba necesidades educativas especiales, estando su nivel de competencia curricular en los márgenes establecidos para este nivel académico.

Tabla 1. *Distribución de la muestra*

	<b>Grupo</b>	<b>Currículum ordinario</b>	<b>Experimental Mecánica</b>	<b>Experimental Sustantiva</b>	<b>Experimental mixta</b>	<b>Total género</b>
<b>Género</b>	<b>Hombres</b>	11	13	9	10	43
	<b>Mujeres</b>	10	10	14	11	45
<b>Total grupo</b>		21	23	23	21	88
<b>Media edad por grupo</b>		13,66	13,30	13,43	13,28	
<b>Edad mín-máx</b>		13-15	13-14	13-15	13-15	

### *Materiales*

#### *Tarea de Reescritura*

Mediante la tarea de Re-escritura del Instrumento de Revisión de la Composición Escrita (IRCE) (Arias-Gundín y García, 2007) se evaluó la productividad, la calidad textual y la revisión, atendiendo al nivel de profundidad textual (mecánica y sustantiva); siendo éstas las variables dependientes objeto de estudio. En esta tarea se pedía a los estudiantes que leyeran con atención el texto presentado y lo reescribieran para mejorar su calidad. Esta tarea presenta un coeficiente de fiabilidad, medido mediante el alfa de Cronbach de .938.

#### *Programa instruccional*

El programa instruccional diseñado, de carácter estratégico-autorregulado, consta de nueve sesiones, centrado en el trabajo específico del proceso de revisión textual mediante la reescritura de textos con estructura de comparación-contraste, y proporcionaba andamiaje en la selección y ejecución de las estrategias de revisión, en base a juicio crítico. Basado en el procedimiento CDO (Scardamalia y Bereiter, 1983) se utilizó la siguiente secuencia de revisión: i) lectura atenta del texto, ii) detección de errores y problemas en el texto propuesto, iii) pensar y proponer mejoras, y iv) reescritura del texto. El entrenamiento se llevó a cabo en función del nivel textual de la revisión, para ello se elaboraron tres versiones de dicho programa; una de ellas que enfatizaba el trabajo de los aspectos superficiales o mecánicos de la revisión, otra que trabajaba de forma específica los aspectos profundos o sustantivos de la misma, y una tercera, que entrenaba de forma conjunta a los estudiantes tanto en los aspectos mecánicos como en los sustantivos.

### *Diseño*

Para el presente estudio se utilizó un diseño cuasi-experimental 4 x 2 de medidas repetidas con cuatro grupo, los cuales recibieron entrenamiento, bien en una modalidad de los programas de instrucción en revisión (mecánica, sustantiva o mixta), o bien el grupo control que practicó la reescritura realizando el mismo número de textos que el resto de sus compañeros en los grupos experimentales; y se tomaron medidas pretest/postest.

### *Procedimiento*

Para el desarrollo del estudio se utilizaron los cuatro grupos-clase naturales del centro, asignando al azar a cada uno de ellos su condición. Mediante la tarea de reescritura del IRCE se tomaron las medidas previas a los cuatro grupos, que se contrastaron con las medidas postest que se tomaron al finalizar la secuencia instruccional.

El programa instruccional fue diseñado para ser implementado de forma contextualizada en el horario habitual de la clase de Lengua Castellana, a lo largo de nueve sesiones de unos 45-50 minutos de duración cada una de ellas, con una frecuencia semanal.

A lo largo de la semana, el instructor valoraba cada uno de los textos elaborados por los estudiantes para poder determinar el nivel de ayuda que precisaba en la siguiente sesión en función del tipo de actividad que llevaron a cabo en la reescritura del texto, las cuales se catalogaron de la siguiente forma: mala copia, copia, copia mejorada, aproximación a la reescritura, reescritura, y reescritura completa.

### Resultados

En los análisis previos realizados no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos al comienzo del programa [ $\lambda_{(3,86)} = .000$ ;  $F_{(3,86)} = 1.434$ ;  $p = .409$ ].

Para el análisis multivariado de la varianza se utilizó un diseño factorial de medidas repetidas 4 x 2, encontrándose diferencias estadísticamente significativas en calidad [ $F_{(3,86)} = 4.198$ ;  $p = .008$ ], productividad [ $F_{(3,86)} = 4.056$ ;  $p = .010$ ] y aspectos sustantivos de la revisión [ $F_{(3,86)} = 3.269$ ;  $p = .026$ ]. En la tabla 2 se recogen las medias de todas las variables objeto de estudio.

Tabla 2. *Medias de las variables objeto de estudio*

Variable/grupo	Curriculum Ordinario		Revisión Mecánica		Revisión Sustantiva		Revisión Mixta	
	<i>M pre</i>	<i>M post</i>	<i>M pre</i>	<i>M post</i>	<i>M pre</i>	<i>M post</i>	<i>M pre</i>	<i>M post</i>
<i>Calidad</i>	36.67	28.56	33.36	37.68	33.38	40.76	38.25	40.60
<i>Productividad</i>	116.00	111.94	114.52	131.47	115.38	144.28	123.25	141.60
<i>Revisión Mecánica</i>	23.61	26.39	26.32	27.86	28.95	30.86	27.20	31.60
<i>Revisión Sustantiva</i>	49.44	64.17	37.05	91.68	69.67	128.43	72.85	108.95

### Discusión/Conclusiones

A la luz de los resultados obtenidos, se puede afirmar que los estudiantes responden positivamente a la instrucción específica en el proceso de revisión. Por esta razón y dado que todos los estudiantes que participaron en una de las tres versiones del programa instruccional incrementaron las revisiones efectuadas, así como la productividad y calidad textual, se puede concluir, que estos programas diseñados en función del nivel textual donde se produce la revisión, son eficaces en la modificación del proceso de revisión en los estudiantes de educación secundaria.

Asimismo se puede afirmar que ha resultado más eficaz la instrucción específica en los aspectos sustantivos de la revisión, refutándose la hipótesis planteada. De este modo, se puede concluir, que a estos niveles educativos, los aspectos mecánicos de la revisión, no sólo se tienen adquiridos, sino que ya están automatizados, por lo que centrar parte de los recursos atencionales en ellos, hace que se pierda capacidad cognitiva

necesaria para trabajar de forma eficaz en la revisión sustantiva, repercutiendo de esta forma en la calidad y productividad de los textos elaborados.

### Referencias

- Alamargot, D. y Chanquoy, L. (2001). *Through the models of writing*. New York: Kluwer Academic Publishers.
- Arias-Gundín, O. y García, J. N. (2007). La tarea de reescritura para evaluar la revisión textual. *Boletín de Psicología*, 90, 33-58.
- Faigley, L. Y Witte, S. (1984). Measuring the effects of revisión on text structure, En R. Bezch y L.S. Bridwell (Eds.), *New directions in composing research* (pp. 95-108). New York: Guilford Press.
- Hjortshoj, K (2001). *Findings: Research Papers*. Cornell University: J.S. Knight. Institute for Writing in the Disciplines.
- Keen, J. (2010). Strategic revisions in the writing of year 7 students in the UK. *The Curriculum Journal*, 21 (3), 255-280.
- Limpo, T., Alves, R. y Fidalgo, R. (2014). Children's high-level writing skills: Development of planning and revising and their contribution to writing quality. *British Journal of Educational Psychology*, 84, 177-193.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1983). The development of evaluative, diagnostic and remedial capabilities in children's composing. En M. Martlew (Ed.), *The psychology of written language. Developmental and educational perspectives* (pp. 67-95). New York: Wiley.