

Revista de Investigación Educativa

Volumen 35, número 2 (junio), 2017

ASOCIACIÓN INTERUNIVERSITARIA DE INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA (AIDIPE)
MIEMBRO DE LA EUROPEAN EDUCATIONAL RESEARCH (EERA)

CONSEJO DE REDACCIÓN

EDITOR /DIRECTOR

Dr. Jesús Miguel Muñoz Cantero (Universidad de A Coruña- España)

EDITORA ADJUNTA /DIRECTORA AJUNTA

Dra. Pilar Martínez Clares (Universidad de Murcia- España)

EDITORES DE SECCIÓN

Dr. José Serrano Angulo (Universidad de Málaga- España)

Dra. Ana María Porto Castro (Universidad de Santiago de Compostela- España)

Dr. Samuel Fernández Fernández (Universidad de Oviedo- España)

Dra. Ángeles Rebollo Catalán (Universidad de Sevilla- España)

Dra. Mirian Martínez Juárez (Universidad de Murcia- España)

Dr. Honorio Salmerón Pérez (Universidad de Granada- España)

SECRETARIA

Dra. Eva María Espiñeira Bellón (Universidad de A Coruña- España)

CONTROL Y APOYO A LA EDICIÓN

Dr. Tomás Izquierdo Rus (Universidad de Murcia- España)

TRADUCCIÓN

Dra. María Bobadilla Pérez (Universidad de A Coruña- España)

Dra. Pilar Couto Cantero (Universidad de A Coruña- España)

Dra. Raquel Vázquez Ramil (Universidad de Vigo-España)

Dra. Fuensanta Monroy Hernández (Universidad de Murcia- España)

Michelle Christine Bishop (Estados Unidos)

RELACIONES INSTITUCIONALES, INTERNACIONALES E INDEXACIÓN

Dra. Nuria Rebollo Quintela (Universidad de A Coruña- España)

Cristina González Lorente (Universidad de Murcia- España)

COMITÉ TÉCNICO

Dra. Elisa Teresa Zamora Rodríguez (Universidad de Santiago de Compostela- España)

Dr. Emilio Berrocal de Luna (Universidad de Granada -España)

Dra. Encarnación Soriano Ayala (Universidad de Almería-España)

Dra. Esther Chiner Sanz (Universidad de Alicante- España)

Dr. Eva María Olmedo Moreno (Universidad de Granada- España)

Dra. Felicidad Barreiro Fernández (Universidad de Santiago de Compostela- España)

Dr. Francisco Alberto García Sánchez (Universidad de Murcia- España)

Dr. Javier Rodríguez-Santero (Universidad de Sevilla- España)

Dr. Calixto Gutiérrez Braojos (Universidad de Granada- España)
Dr. José Ignacio Alonso Roque (Universidad de Murcia- España)
Luisa Vega-Caro (Universidad de Sevilla- España)
Dr. Manuel Rodríguez Lopez (Universidad de Sevilla- España)
Dra. María José Méndez-Lois (Universidad de Santiago de Compostela- España)
Dra. M^a Jesús Perales Montolio (Universidad de Valencia- España)
Dra. M^a Josefa Mosteiro García (Universidad de Santiago de Compostela A Coruña- España)
Dra. María Paz García Sanz (Universidad de Murcia- España)
Dra. María-Teresa Iglesias García (Universidad de Oviedo- España)
Dra. Micaela Sánchez Martín (Universidad de Murcia- España)
Dra. Rocío Jiménez-Cortés (Universidad de Sevilla- España)
Dr Sixto Cubo Delgado (Universidad de Extremadura- España)
Dra. Soledad de la Blanca de la Paz (Escuelas Profesionales de la Sagrada Familia
(adscrita a la Universidad de Jaén- España)
Dra. Sonia Rodríguez Fernández (Universidad de Granada- España)

DIFUSIÓN Y COMUNICACIÓN

Dr. Francisco Javier Pérez Cusó (Universidad de Murcia- España)
Dra. Natalia González Morga (Universidad de Murcia- España)

REVISORES DE EDICIÓN. PRE-MAQUETACIÓN.

María Cristina Pérez Crego (Universidad de A Coruña- España)
Luisa Losada Puente (Universidad de A Coruña- España)

JUNTA DIRECTIVA DE AIDIPE

PRESIDENTE

Dr. Juan Carlos Tojar Hurtado (Universidad de Málaga)

SECRETARIO

Dr. Jose Miguel Arias Blanco (Universidad de Oviedo)

TESORERA

Dra. Natividad Orellana Alonso (Universidad de Valencia)

REPRESENTANTE DE AIDIPE EN EERA

Dr. Eduardo García Jiménez (Universidad de Sevilla)

REPRESENTANTE RIE

Dr. Jesús Miguel Muñoz Cantero (Universidade da Coruña)

REPRESENTANTE RELIEVE

Dr. Francisco Aliaga Abad (Universidad de Valencia)

REPRESENTANTE ORGANIZADOR DEL XVIII CONGRESO DE AIDIPE

Dra. María José Rodríguez Conde (Universidad de Salamanca)

DELEGADO TERRITORIAL ANDALUCÍA

Dr. Daniel González González (Universidad de Granada)

DELEGADO TERRITORIAL CANARIAS

Dr. Benito Codina Casals (Universidad de La Laguna)

DELEGADA TERRITORIAL CATALUÑA

Dra. Assumpta Aneas Álvarez (Universidad de Barcelona)

DELEGADA TERRITORIAL GALICIA

Dra. Ana Porto Castro (Universidad de Santiago de Compostela)

DELEGADO TERRITORIAL MADRID

Dr. F. Javier Murillo Torrecilla (Universidad Autónoma de Madrid)

DELEGADA TERRITORIAL MURCIA

Dra. Pilar Martínez Clares (Universidad de Murcia)

DELEGADO TERRITORIAL PAÍS VASCO

Dr. J.F. Lukas Mújica (Universidad del País Vasco)

DELEGADO TERRITORIAL RUTA DE LA PLATA

Dr. José Miguel Arias Blanco (Universidad de Oviedo)

DELEGADA TERRITORIAL VALENCIA

Dra. M^a Natividad Orellana Alonso (Universidad de Valencia)

DELEGADA TERRITORIAL CHILE

Dra. Susan Valeria Sanhueza Henríquez (Universidad Católica de Maule)

Los miembros de la Junta Directiva de AIDIPE pasarán a formar parte del Consejo Asesor de la revista RIE en el momento que cesen de sus cargos en dicha Junta y no formen parte del Consejo de Redacción de la misma.

CONSEJO ASESOR NACIONAL

Dr. José Ignacio Aguaded Gómez (Universidad de Huelva – España)

Dr. José Miguel Arias Blanco (Universidad de Oviedo- España)

Dra. Margarita Bartolomé Pina (Universidad de Barcelona- España)

Dr. Rafael Bisquerra Alzina (Universidad de Barcelona- España)

Dra. Leonor Buendía Eisman (Universidad de Granada- España)

Dr. José Cajide Val (Universidad de Santiago de Compostela-España)

Dr. Jaume Del Campo Sorribas (Universidad de Barcelona- España)

Dra. Pilar Sara Colás Bravo (Universidad de Sevilla- España)

Dr. José Manuel Coronel Llamas (Universidad de Huelva- España)

Dra. Ana Delia Correa Piñero (Universidad de La Laguna- España)

Dra. Trinidad Donoso Vázquez (Universidad de Barcelona- España)

Dr. Andrés Escarbajal De Haro (Universidad de Murcia- España)

Dr. Tomás Escudero Escorza (Universidad de Zaragoza- España)
 Dr. Antonio Fernández Cano (Universidad de Granada- España)
 Dra. María José Fernández Díaz (Universidad Complutense de Madrid- España)
 Dr. Samuel Fernández Fernández (Universidad de Oviedo- España)
 Dra. Pilar Figuera Gazo (Universidad de Barcelona- España)
 Dra. Rakel Del Frago Arbizu (Universidad del País Vasco UPV-EHU- España)
 Dra. Mercedes García García (Universidad Complutense de Madrid-España)
 Dr. Narciso García Nieto (Universidad Complutense de Madrid- España)
 Dr. José Luis Gaviria Soto (Universidad Complutense de Madrid- España)
 Dr. Javier Gil Flores (Universidad de Sevilla-España)
 Dr. Juan Carlos González Faraco (Universidad de Huelva- España)
 Dr. Daniel González González (Universidad de Granada- España)
 Dr. Ignacio González López (Universidad de Córdoba)
 Dr. José González Such (Universidad de Valencia)
 Dra. Remedios Guzmán Rosquete (Universidad de La Laguna-España)
 Dra. Jerónima Ipland García (Universidad de Huelva-España)
 Dra. Carmen Jiménez Fernández (UNED-España)
 Dr. Jesús Jornet Meliá (Universidad de Valencia-España)
 Dr. Luis Lizasoain Hernández (Universidad del País Vasco- España)
 Dr. José Francisco Lukas Mújica (Universidad del País Vasco- España)
 Dra. M^a Ángeles Marín Gracia (Universidad de Barcelona- España)
 Dr. Joan Mateo Andrés (Universidad de Barcelona-España)
 Dr. Mario De Miguel Díaz (Universidad de Oviedo- España)
 Dr. Ramón Mínguez Vallejos (Universidad de Murcia- España)
 Dra. María Teresa Padilla Carmona (Universidad de Sevilla-España)
 Dra. Nuria Pérez Escoda (Universidad de Barcelona-España)
 Dra. María del Henar Pérez Herrero (Universidad de Oviedo- España)
 Dra. María Teresa Pozo Llorente (Universidad de Granada- España)
 Dr. Delio Del Rincón Igea (Universidad de León- España)
 Dra. M^a José Rodríguez Conde (Universidad de Salamanca- España)
 Dr. Gregorio Rodríguez Gómez (Universidad de Cádiz- España)
 Dra. M^a Luisa Rodríguez Moreno (Universidad de Barcelona- España)
 Dr. José María Román Sánchez (Universidad de Valladolid- España)
 Dra. Soledad Romero Rodríguez (Universidad de Sevilla- España)
 Dr. Honorio Salmerón Pérez (Universidad de Granada-España)
 Dra. M^a Paz Sandín Esteban (Universidad de Barcelona- España)
 Dr. Karlos Santiago Etxeberria (Universidad del País Vasco- España)
 Dr. Luis Martín Sobrado Fernández (Universidade Santiago de Compostela-España)
 Dr. Jesús Suárez Rodríguez (Universidad de Valencia- España)
 Dr. Javier Tejedor Tejedor (Universidad de Salamanca- España)
 Dr. Conrad Vilanou Torrano (Universidad de Barcelona- España)

CONSEJO ASESOR INTERNACIONAL

Dra. María del Carmen Aguilar Rivera (Pontificia Universidad Católica Argentina -Argentina)
 Dr. Horacio Jorge Alonso (Universidad Nacional de la Plata- Argentina)
 Dr. Yin Cheong Cheng (Hong Kong Institute of Education- Hong Kong)
 Dra. Ana Colmenares (Universidad Pedagógica Experimental Libertador- Venezuela)

Dr. Alfredo Cuéllar (Universidad del Fresno (California-Estados Unidos)
 Dra. Fátima Cunha Ferreira Pinto (Fundación Cesgranrio – Río de Janeiro, Brasil)
 Dr. Ion Dumitru (West University of Timisoara – Rumanía)
 Dra. Ingrid Gogolin (Hamburg University- Alemania)
 Dra. Diana Elvira Lago de Vergara (Universidad de Cartagena de Indias-Colombia)
 Dr. Leif Moos (DPU-Aarhus University- Dinamarca)
 Dr. Rodrigo Ospina Duque (Universidad del Bosque- Colombia)
 Dr. José Luis Ramos Ramírez (Escuela Nacional de Antropología e Historia ENAH- México)
 Dr. Cristian A. Rojas Barahona (Pontificia Universidad Católica- Chile)
 Dr. Néstor Daniel Roselli (CONICET, Universidad Católica Argentina-Argentina)
 Dra. Christine Sleeter (California State University- Estados Unidos)
 Dr. Frederik Smith (ITS - Radboud Universiteit Nijmegen- Países Bajos)
 Dra. Diana Elvira Soto Arango (Universidad Pedagógica y Tecnológica- Colombia)
 Dra. Carolina Sousa (Universidad del Algarve- Portugal)
 Dr. Chris Trevitt (Oxford University- Australia)
 Dr. Lois Weis (Universidad de Búfalo- Estados Unidos)
 Dr. Marcos Fernando Ziemer (Universidad Luterana de Brasil - Brasil)

LA REVISTA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA (RIE) APARECE EN LOS SIGUIENTES MEDIOS DE DOCUMENTACIÓN BIBLIOGRÁFICA

BASES DE DATOS INTERNACIONALES

- Emerging Source Citation Index (ESCI)
- SCOPUS (Citation Research and Bibliometrics)
- EBSCO (EBSCOhost Online Research Databases)
- LATINDEX (Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal)
- REDALYC (Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal)
- ERIH (European Reference Index for the Humanities)
- ERIC (Education Resources Information Center)
- HEDBIB (UNESCO-Base de datos bibliográficas internacionales sobre Educación Superior)
- CARHUS PLUS (Revistes científiques de l'àmbit de les Ciències Socials i Humanitats)
- CLASE (Citas latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades)
- E-REVIST@S (Plataforma Open Access de Revistas Científicas Electrónicas Españolas y Latinoamericanas)
- ISERIE (Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa, México)
- JOURNALSEEK (A Searchable Database Online Scholarly Journals)
- SHERPA ROMEO (Publisher Copyright policies & self-archiving)

CATÁLOGOS INTERNACIONALES

- COPAC (National, Academic and Specialist Library Catalogue)
- OEI (Centros de Recursos Documentales e Informáticos de la Organización de Estados Iberoamericanos)

BASES DE DATOS NACIONALES

- CIRC (Clasificación integrada de revistas científicas)
- DIALNET (Portal de Difusión de la producción científica hispana)
- DICE (Difusión y calidad editorial de las Revistas Españolas de Humanidades y Ciencias Sociales y Jurídicas)
- GOOGLE SCHOLAR (Buscador de documentos de investigación)
- IN-RECS (Índice de Impacto de las Revistas Españolas de Ciencias Sociales)
- ISOC (Base de datos bibliográficas del CSIF)
- MIAR (Sistema de medición de las publicaciones periódicas en Ciencias sociales en función de su presencia en distintos tipos de bases de datos)
- REDINET (Red de bases de datos de información educativa: investigación, innovación, recursos y revistas de educación).
- RESH (Revistas Españolas de Ciencias Sociales y Humanas)

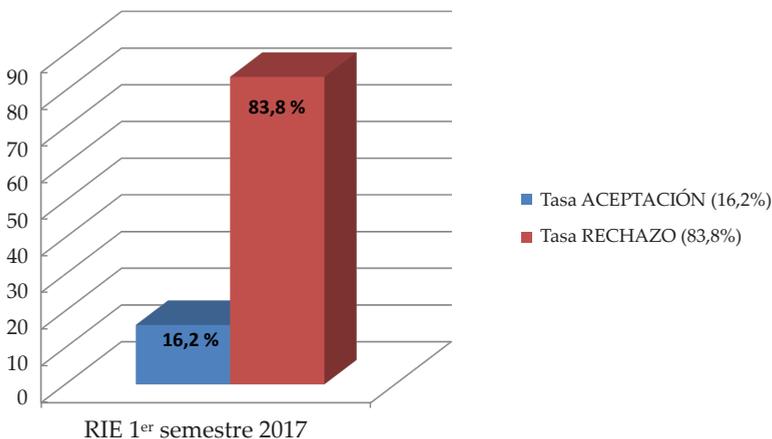
CATÁLOGOS NACIONALES

- BNE (Catálogo Colectivo de Publicaciones Periódicas en Bibliotecas Españolas)
- CSIF-ISOC (Consejo Superior de Investigaciones Científicas)
- REBIUN (Red de Bibliotecas Universitarias)
- CIDE (Centro de Investigación y Documentación Educativa)
- DULCINEA (Derechos de copyright y las condiciones de auto-archivo de revistas científicas españolas)

REVISORES DE ARTÍCULOS

<http://revistas.um.es/rie/pages/view/revisores>

TASA DE ACEPTACIÓN/RECHAZO DE ARTÍCULOS



Revista de Investigación Educativa

Volumen 35, número 2 (junio), 2017

Editorial	299
<i>Jesús Miguel Jornet Meliá</i>	
Transforming Finnish Higher Education: Institutional Mergers and Conflicting Academic Identities	307
<i>Jani Ursin</i>	
La alfabetización académica de los futuros maestros. Un estudio comparativo en varias universidades españolas	317
<i>Fernando Guzmán-Simón y Eduardo García-Jiménez</i>	
Dimensiones predictivas del constructo violencia escolar en la educación secundaria obligatoria	337
<i>José Domínguez Alonso, Enrique Álvarez Roales, Elia Vázquez Varela</i>	
The relationship of gender, time orientation, and achieving self-regulated learning	353
<i>Honorio Salmerón Pérez, Calixto Gutiérrez-Braojos & Sonia Rodríguez Fernández</i>	
Statistical Matching en la práctica – Una aplicación a la evaluación del sistema educativo mediante PISA y TALIS	371
<i>Ixiar Leunda Iztueta, Inés Garmendia Navarro y Juan Etxeberria Murgiondo</i>	
Entornos personales de aprendizaje de estudiantes universitarios costarricenses de educación: análisis de las herramientas de búsqueda de información.	389
<i>José Antonio García-Martínez y Mercedes González-Sanmamed</i>	
Funciones de la tutoría en e-learning: Estudio mixto de los roles del tutor online	409
<i>Miguel-Ángel Fernández-Jiménez, Esther Mena-Rodríguez y Juan-Carlos Tójar-Hurtado</i>	
Competencias digitales de las mujeres en el uso de las redes sociales virtuales: diferencias según perfil laboral	427
<i>Ángeles Rebollo-Catalán, Virginia Mayor-Buzon y Rafael García-Pérez</i>	

Versión reducida del cuestionario CMA de Metas para Adolescentes (CMA-R). <i>Clara López-Mora, Juan González Hernández, Enrique Javier Garcés de los Fayos Ruiz y Alberto Portoles Ariño</i>	445
Adultos que conforman menores en una escuela de colores. Actitudes de progenitores y profesores ante la diversidad cultural <i>Antonio Rodríguez Fuentes y Alejandro D. Fernández Fernández</i>	465
Expectativas socioeducativas de alumnas inmigrantes: escuchando sus voces . . <i>Susana Fernández-Larragueta, Juan Fernández-Sierra y Monia Rodrigo</i>	483
Lecciones Aprendidas del Estudio del Liderazgo Escolar Exitoso. Los casos de España en el Proyecto Internacional ISSPP <i>Reyes Hernández-Castilla, F. Javier Murillo y Nina Hidalgo</i>	499
¿Cómo ven la universidad privada los estudiantes preuniversitarios? Un estudio exploratorio mediante la combinación de Redes Semánticas Naturales y despliegue multidimensional. <i>Belén Gutiérrez-Villar, Purificación Alcaide-Pulido y Mariano Carbonero-Ruz</i>	519
Contingent authority and youth influence: When youth councils can wield influence in public institutions. <i>Angela Booker</i>	537
Evaluación de un proyecto de educación emprendedora en la eso. La visión del alumnado <i>Antonio Ramón Cárdenas Gutiérrez y Elisabet Montoro Fernández</i>	563

Revista de Investigación Educativa

Volume 35, number 2 (june), 2017

Editorial.	299
<i>Jesús Miguel Jornet Meliá</i>	
Cambiando la Educación Superior Finlandesa: Transformación institucional e identidades académicas en conflicto.	307
<i>Jani Ursin</i>	
Academic Literacy of Future Teachers. A Comparative Study on Several Spanish Universities.	317
<i>Fernando Guzmán-Simón & Eduardo García-Jiménez</i>	
Predictors of violence in compulsory secondary education	337
<i>José Domínguez Alonso, Enrique Alvarez Roales & Elia Vázquez Varela</i>	
La relación entre el género, la orientación temporal, y el logro en el aprendizaje autorregulado.	353
<i>Honorio Salmerón Pérez, Calixto Gutiérrez-Braojos y Sonia Rodríguez Fernández</i>	
Statistical Matching in practice – An application to the evaluation of the education system from PISA and TALIS.	371
<i>Ixiar Leunda Iztueta, Inés Garmendia Navarro & Juan Etxeberria Murgiondo</i>	
Personal Learning Environments of Costa Rican Education Students: Analysis of Information Search Tools	389
<i>José Antonio García-Martínez & Mercedes González-Sanmamed</i>	
Tutoring functions in e-learning: Mixed study of the roles of the online tutor	409
<i>Miguel-Ángel Fernández-Jiménez, Esther Mena-Rodríguez & Juan-Carlos Tójar-Hurtado</i>	
Women’s digital skills in the use of social network sites: differences by employment status	427
<i>Ángeles Rebollo-Catalán, Virginia Mayor-Buzon & Rafael García-Pérez</i>	

Reduced version of the questionnaire for goals adolescents (CMA-R)	445
<i>Clara López-Mora, Juan González Hernández, Enrique Javier Garcés de los Fayos Ruiz & Alberto Portoles Ariño</i>	
Adults who build minors in school. Attitudes of parents and teachers in front of cultural diversity	465
<i>Antonio Rodríguez Fuentes & Alejandro D. Fernández Fernández</i>	
Social and educational expectations of immigrant female students: listening to their voices	483
<i>Susana Fernández-Larragueta, Juan Fernández-Sierra & Monia Rodorigo</i>	
Lessons from the International Successful School Principalship Project. The case of Spain in the ISSPP Project.	499
<i>Reyes Hernández-Castilla, F. Javier Murillo & Nina Hidalgo</i>	
How Do Pre-University Students See Private Universities? An Exploratory Study by Combination of Natural Semantic Networks and Multidimensional Unfolding	519
<i>Belén Gutiérrez-Villar, Purificación Alcaide-Pulido & Mariano Carbonero-Ruz</i>	
Autoridad contingente e influencia juvenil: Cuando los consejos juveniles pueden ejercer influencia en las instituciones públicas	537
<i>Angela Booker</i>	
Assessment about a proyect in entrepreneurship education in the ESO. The student's view	563
<i>Dr. Antonio Ramón Cárdenas Gutiérrez & Elisabet Montoro Fernández</i>	

EDITORIAL

Desde que inició su andadura la RIE se ha podido observar el desarrollo creciente de la cantidad y calidad de la investigación educativa especialmente en nuestro país. Muchos de los trabajos que se han ido publicando ponen de manifiesto un elemento común: el compromiso de la investigación educativa por aportar elementos de mejora para el sistema educativo propio, o la construcción del conocimiento en general. En este número se reúne un conjunto de trabajos que muestran la diversidad de ámbitos de atención de nuestros investigadores, la diversidad y calidad metodológica de sus aportaciones y la finalidad señalada anteriormente.

En este número de RIE el trabajo de Jani Ursin nos presenta una revisión acerca de las transformaciones que se han ido produciendo en la estructura universitaria de Finlandia y los conflictos que se han ido generando con ello. En nuestro país, desde hace unos años, estamos observando cambios propuestos desde el gobierno de España que intentaban incidir de manera indirecta sobre elementos que, al fin y al cabo, constituyen factores que implican cambios estructurales en el devenir de nuestras universidades. No obstante, los cambios no se han ido declarando como elementos que pretendieran un cambio estructural de las universidades. Pese a ello, y tal como diferencian desde el ámbito económico, ante cualquier crisis económica, se pueden identificar “medidas one-off”. Las primeras, se refieren a aquellas que circunstancialmente se arbitran para superar un momento de crisis y que se suprimen cuando se ha superado la misma; las medidas off suelen ser acciones que implican cambios de mayor calado y que implican transformaciones estructurales. Desde el decreto ley sobre el incremento de tasas universitarias, pasando por el de carga docente del profesorado, hasta los cambios que se propusieron para la actuación de la ANECA en cuanto a la evaluación para el acceso a profesorado funcionario, da la impresión de que, en conjunto, se pretendía una “opción de medidas off”, más que meros ajustes circunstanciales para sobrellevar un momento de crisis económica. Quizás habría sido más serio y valiente plantear el cambio estructural pretendido y declararlo abiertamente: debilitar la estructura pública universitaria, dejando mayor espacio de acción a la oferta privada. No se hizo así. Cada decreto constituía un paso que guiaba hacia un cambio pero de forma poco evidente.

Sin embargo, estas últimas medidas son las que han hecho saltar las alarmas definitivamente y han concitado el acuerdo entre asociaciones de investigación y universidades. Por ello centraremos nuestra aportación editorial sobre este aspecto.

A mediados de noviembre de 2016 se hicieron públicos parte de los nuevos criterios que utilizarían las nuevas Comisiones de Acreditación de la Agencia Nacional Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) para el acceso a las figuras de profesorado

Titular y Catedrático de Universidad (en docencia e investigación, niveles A y B). Junto a esta publicación parcial, en la página web de la institución aparece la frase “abierto permanentemente” (que todavía sigue igual). Podemos pensar que se comenzó la difusión de los criterios debido a la presión de colectivos docentes y sindicatos que reclamaban justamente que, desde que se concluyó la aplicación del anterior decreto que regulaba estos procesos en 31 de diciembre de 2015, se había paralizado la acreditación y muchos docentes estaban prácticamente un año sin poder tan siquiera solicitarla. Explicaciones o excusas pueden darse muchas. Es cierto que se vivió un proceso de interinidad gubernamental largo y penoso en ese año, pero ello no justifica, a nuestro entender, que una entidad que afecta a la vida universitaria y que se supone que debe estar gestionada desde una mirada técnico-metodológica, seria e independiente de posiciones partidistas, se paralizara también. Su estatus (como Fundación) había cambiado (pasó a ser parte del Ministerio), pero el personal seguía en sus puestos de trabajo y se llegaron a nombrar las nuevas Comisiones. Por ello, ¿qué impedía hacer los nuevos criterios y mantener la continuidad lógica necesaria para no perjudicar a personas (el profesorado universitario) y a instituciones (las universidades)? No tenemos respuesta, y no es bueno hacer conjeturas, pues siempre se puede caer en la falacia o el error y, con ello, en la injusticia.

Más allá del perjuicio que produjo –y sigue produciendo– el retraso en la implantación del nuevo decreto, la publicación parcial de los criterios consiguió algo inusual en nuestro país: ¡Había un gran consenso!, los criterios no sirven, no están bien adaptados a la realidad de las universidades ¿Quién los diseñó? Otro hecho oscuro. No se sabe y, posiblemente, ni se sabrá. En cualquier caso es irrelevante. Lo que sí que resulta relevante es la falta de profesionalidad que demuestra su forma de actuación pues lo que sí parece que puede afirmarse es que no fueron consultados, con representantes de los colectivos afectados (asociaciones de investigación, universidades...) y, en consecuencia, no son resultado de ninguna negociación; no están consensuados. De ahí la respuesta negativa de AIDIPE junto a otras asociaciones de investigación educativa o la Conferencia de Decanos de Educación.

Los procesos de evaluación se han ido generalizando y forman parte de nuestro desarrollo profesional. En especial en el ámbito educativo, y concretamente en la Educación Superior, la evaluación de personas es un hecho que jalona el devenir vital-profesional del profesorado. Asumimos ser evaluados como algo natural y lógico que marca nuestras vidas y difícilmente nos quejamos, aunque muchos se hayan visto perjudicados por malas prácticas. La verdad es que si la Evaluación es un ámbito metodológico bien desarrollado y constituido, con enfoques rigurosos y metodología adecuada, lo lamentable es que se siga aceptando que las instituciones de evaluación, por su carga política, actúen mal –por su falta de rigor profesional– con evidentes carencias éticas.

Como señalaba Madaus en los años 80 del siglo pasado¹, la evaluación de personas es de alto impacto, pues afecta directamente a decisiones que inciden en su desarrollo personal y/o profesional. Con todo, pensamos que los problemas es bueno asumírselos y afrontarlos, pues cualquier hecho negativo constituye en sí mismo una oportunidad para reorientarnos hacia la mejora. Por ello, aunque los problemas que se han vivido

1 Evitamos deliberadamente referencias bibliográficas por razones de espacio en esta Editorial.

-en especial por las personas a las que se les ha robado un tiempo de sus vidas que no se les podrá devolver en cuanto a su desarrollo profesional- pensamos que la parte positiva es el consenso generado, que ha permitido centrar las miradas acerca de los procesos tal como los realizaba ANECA -y el modo en que pretendía seguir trabajando-. Así, estos procesos se pueden analizar y exigir que se reorienten hacia el logro de buenas prácticas.

El rechazo unánime que se produjo en las áreas de Educación también se dio en otras. Sin embargo, nos centraremos en el proceso general -que afecta a todas- y en los principios subyacentes a los criterios particulares de nuestras áreas de interés: las educativas.

Señalábamos que este problema había resultado una oportunidad porque, ante la sorpresa por los criterios mal definidos, además de concitar la unión de asociaciones de investigación para dar respuestas solventes a los mismos, nos llevó también a analizar el proceso global de actuación de ANECA y los modos de trabajo que se prevén para las Comisiones que actuarán según el nuevo decreto. Y la consecuencia es que, si bien los criterios son poco defendibles, el problema es más general: hay temas más graves y trascendentes en el proceso que superan la inadecuación de los criterios. Intentaremos abordarlos brevemente.

En cuanto al proceso general de actuación destacamos los siguientes aspectos:

La ANECA desde el 10 de Diciembre de 2013 está sujeta la Ley de Transparencia², por lo que debería, desde esas fechas al menos, haber dado algún paso en esa dirección. Hay muchos aspectos sobre los que los ciudadanos, en general, y los colectivos evaluados, en particular, deberían tener acceso a información. Nombramos en esta Editorial tan sólo los más relevantes:

Falta de acceso a una base de datos que, respetando la Ley de Protección de Datos, permita analizar de manera pormenorizada -con fines de investigación- el modo en que se han evaluado los expedientes individuales³. Si ha habido informes de expertos externos a las Comisiones Evaluadoras ¿se ha dado consenso entre ambos? ¿se han aplicado los criterios -baremos- de manera justa y con equidad? ¿las comisiones han mantenido los modos de aplicación de los criterios de manera homogénea para todos los evaluados? ¿qué nivel de congruencia de juicio -estimable de manera cuantitativa⁴- se ha dado entre los miembros de las comisiones en cada expediente? Este tipo de preguntas actualmente siguen sin poderse responder por el oscurantismo con que se ha tratado la información.

Falta de transparencia en los procesos de nombramiento de miembros de comisiones. Si parte del proceso incluye un sorteo -y selección-: ¿se hace de manera pública? ¿por qué, si el número de miembros de una comisión permitiría que hubieran representantes del total o de un número elevado de las áreas de conocimiento que atiende, se concentra en unas pocas áreas? Existe un desajuste evidente entre lo que se supone

2 Ley 19/2013, de 9 de diciembre, de transparencia, acceso a la información pública y buen gobierno.

3 No hace falta que aparezcan en dicha base los datos personales que permitan la identificación de ninguna persona.

4 Téngase en cuenta que para el análisis de congruencia de juicio existen diversos procedimientos evaluativos y que, en casos como el que nos ocupa, podrían constituir una referencia necesaria para poder afirmar la fiabilidad y validez de los juicios emitidos.

que inspira el espíritu de la ley y su aplicación actual: se entiende que las Comisiones serían más especializadas (hecho positivo) para representar mejor cada área académica, pero las áreas académicas también son diversas en cuanto a las áreas de conocimiento que integran y si existe posibilidad de que haya una representación de todas o de la mayoría ¿por qué no la hay?

Falta de responsabilidad individual en el hecho de evaluar. Si ante una resolución judicial, la persona afectada puede recurrir la resolución, pero también puede denunciar directamente al juez si entiende que puede haberse dado alguna mala práctica, como la prevaricación, ¿por qué quienes emiten informes en el sistema anterior y en el nuevo lo hacen amparados en el anonimato, parapetados en la “decisión colegiada de la Comisión”? ¿No ofrece más garantías –como ocurría con las antiguas oposiciones– que la posición de cada miembro de la Comisión fuera pública? ¿Cómo se puede recusar al evaluador, si no se sabe quién te va a evaluar? La condición humana siempre está presente cuando se emiten juicios de valor –y sin presunción de malas intenciones, pueden darse comportamientos negligentes o sesgados, no intencionados, que perjudiquen a la persona evaluada– ¿Por qué ese empeño en funcionar desde el anonimato? ¿No se puede levantar Acta de la sesión de cada Comisión, incluyendo al menos los acuerdos y expresando, en su caso, las posiciones individuales?

Falta de información a la persona evaluada acerca de la situación de su expediente. En el nuevo decreto se prevén etapas en las que se debería informar a la persona evaluada: nombramiento de ponentes que emitirán informes (dos de la Comisión) ¿quiénes son? ¿hay consenso entre ellos? En caso, negativo ¿quién actúa como tercer evaluador? ¿Cómo se ha valorado el curriculum vitae individual en cada uno de los criterios que se hayan establecido? Son fases en las que no se puede asumir, como se hacía con el sistema anterior, reduciendo la información a: almacenado expediente, pendiente de evaluación, resolución provisional y definitiva. Tendrán que ser más explícitos si quieren cumplir la Ley, máxime si entienden que las PERSONAS TIENEN DERECHOS no vulnerables. Si se analiza en detalle el nuevo decreto, se observa que presenta incongruencias importantes respecto a la norma unificada de acceso a la función pública, el proceso no permitiría a las personas defenderse por ejemplo ante un tercer evaluador por no poderlo recusar (no sabrían quién es...). Debería ser revisado, a la par que deja lagunas que abren el camino a la arbitrariedad, que deberían eliminarse.

El plazo para emitir resolución y el silencio administrativo. Llama la atención que a la vez que se plantea un tiempo máximo para emitir una resolución, se señale que el silencio administrativo se entenderá como evaluación negativa. En ese caso, implícitamente se niega el derecho de desistir (pues si no hay comunicación previa a la resolución la persona evaluada no puede retirar su expediente) y, en todo caso, ¿cómo puede recurrirse una decisión si no está justificada? El silencio no argumenta ninguna decisión.

Código ético. En teoría, los miembros de las nuevas Comisiones deberían asumir, para comenzar a actuar, un código ético que reflejara los requerimientos introducidos en el nuevo decreto. Desconocemos si se ha formulado. Y, por ello, si se ha firmado por los miembros de las Comisiones. Si se recuerda el anterior, ponía mayor énfasis en salvaguardar el funcionamiento y secretismo de las Comisiones que los derechos de los evaluados. Sin duda, ahora es el momento de elaborar uno que satisfaga todos los derechos de los implicados (evaluados y evaluadores).

Definición del sistema de evaluación y momento en que se aplique. De todos es conocido el hecho de que cada persona tiende a trabajar intentando satisfacer el modo en que será evaluado. No puede plantearse un sistema de evaluación hoy y comenzar a aplicarse mañana. Si se realiza así vulnera la posibilidad de adaptar la forma de trabajo a los potencialmente evaluados. Debería, en todo caso, publicarse acompañado de un calendario progresivo para su implantación, creando un periodo transitorio en el que se pudieran ir aplicando las innovaciones de manera paulatina.

En síntesis, la misma ANECA reconoce que los cambios son fruto de su experiencia acumulada; es decir, no ha habido un proceso sistemático de evaluación del sistema anterior que haya orientado las innovaciones propuestas. Este modo de actuar en una Agencia que se supone especializada en Evaluación abre el camino a la duda acerca de la calidad de los procesos que realice, pues ¿quién evalúa al evaluador? Los estudios sobre los propios sistemas de evaluación son fundamentales para orientar sus cambios, y en este caso se carece de ellos.

Respecto a los criterios específicos de la Comisión de Educación es insuficiente un espacio Editorial para analizarlos con detalle, por lo que remitimos al lector interesado a un informe que publicamos en red recientemente en el que se revisa todo el procedimiento y los criterios (Jornet, 2016)⁵. Nos centraremos en los principios generales que entendemos que incumplen:

No han sido negociados y/o consensuados con colectivos implicados. Al menos, a día de hoy, incluso desconocemos si hay alguna negociación entre la ANECA y Asociaciones de Investigación, Universidades, Conferencia de Decanos de Educación, etc...

No son públicos todavía. Pese a que en la página web del Programa Academia siga la frase “abierta permanentemente”, los únicos criterios publicados son los anteriormente mencionados (faltan los de niveles C y D de docencia e investigación, todos los niveles de gestión y de transferencia del conocimiento). Un principio fundamental en los códigos éticos de evaluaciones es que los afectados deben conocer previamente los criterios. Aunque esté abierta la convocatoria permanentemente ¿quién puede confiar en que va a ser evaluado justamente si no se sabe qué criterios se van a utilizar?

Los publicados dejan el camino abierto a la arbitrariedad de la Comisión. Al pretender huir de un baremo excesivamente cuantificado, se ha caído en un error mayor: falta de concreción. Un principio fundamental a cumplir en evaluación es que cada expediente pueda ser evaluado de la misma manera –por tanto, obtener el mismo resultado–, con independencia del evaluador que actúe. Afecta, por tanto, a la fiabilidad y validez del proceso y, por tanto, a la credibilidad y a la equidad. Es preferible un baremo bien especificado que una declaración de criterios de valoración tan difusa que no permite asegurar previamente un resultado, ni rebatirlo una vez emitido.

En Ciencias de la Educación, al menos, debería considerarse el impacto científico-académico y social de las aportaciones del Personal Docente-Investigador (PDI). Como comentaremos a lo largo de estas líneas se prioriza el primero frente al segundo aspecto.

5 “Análisis de Validez Consecuencial para acceso a Titulares y Catedráticos de Universidad presentados por la ANECA: Área Educación (Comisión 16)”. Enlace: <http://jmjorneteval.blogspot.com.es/>

En ambos casos, Docencia e Investigación, se consideran criterios obligatorios y complementarios. Los comentamos brevemente.

En Docencia hay incongruencias importantes en algunos de los criterios, incluso el primero y fundamental para el acceso a titularidad está mal redactado. El primer criterio relativo a las horas de docencia impartidas, en grado y postgrado, está mal redactado. Recuerda la paradoja que señalaba Cortázar respecto a “la coma esa puerta giratoria del pensamiento”⁶. En cualquier caso, los criterios obligatorios delimitan trayectorias largas, pero incluso muy dispares, que dependerán de la universidad, e incluso departamento, en que cada persona desarrolle su labor. Les falta contextualizar y, en su caso criterios de flexibilización y gradación. Las distancias que se dan entre los niveles A y B son tales que una persona puede superar con mucho los umbrales de B y no llegar por poco a los de A. No existe una escala y ello es perjudicial. Adicionalmente se plantean de forma que no se ofrecen suficientes indicios para saber si se puede ser evaluado positivamente en un criterio o no: implican un planteamiento que deja un margen excesivo a la arbitrariedad del evaluador que asuma cada expediente. Por ello, entendemos que vulneran la justicia y equidad en la evaluación.

Los criterios complementarios también resultan arbitrarios. Su falta de concreción deja abierta nuevamente la puerta a la arbitrariedad. Asimismo, hay que destacar que se plantea un número mayor al que hay que satisfacer: por ejemplo, seis de nueve. En este caso, hay muchos problemas asociados: no son equivalentes los nueve criterios, por lo que se pueden cumplir seis “más blandos” –y con ello superar la valoración– y con cinco “más difícilmente conseguibles” no se consiga. No se asumen graduaciones, ni ponderaciones, hecho necesario cuando se intenta representar una realidad multidimensional y necesariamente contextual (la trayectoria docente) en función de diversos criterios.

En relación a la investigación es donde mayor fijación se produce en cuanto a las protestas. Estamos de acuerdo en que están deficientemente planteados, mal ajustados, pero como señalamos anteriormente ni son lo único negativo ni, probablemente, lo peor planteado. Como en docencia, se incluyen obligatorios y complementarios. Entre los obligatorios, prácticamente no se dan diferencias entre los niveles A y B. Lo sustantivo en ambos casos son las publicaciones en revistas indexadas (JCR y/o Scopus). En general, tan sólo una reflexión puede resumir nuestro punto de vista. Supongamos, por ejemplo, que un grupo de investigación de una Comunidad Española realiza un programa para mejorar la integración de inmigrantes en sus escuelas. Dicho programa se pone en práctica en todas o en una muestra representativa o, con un enfoque de estudios de casos, en un grupo reducido de ellas en la Comunidad “X”. Los resultados amplios y detallados se publican junto a los materiales necesarios por parte del gobierno local⁷. Y se generaliza en esa Comunidad el uso del programa diseñado y

6 ¿Quién escribió cada frase, un hombre o una mujer?: Frase 1: “Si el hombre supiera realmente el valor que tiene, la mujer andaría a cuatro patas en su búsqueda”; Frase 2: “Si el hombre supiera realmente el valor que tiene la mujer, andaría a cuatro patas en su búsqueda”.

7 Además, una correcta difusión de un programa de estas características no es susceptible de ser publicado en un artículo, pues simplemente, no hay espacio para comunicar lo necesario para su implementación o replicación. Lo normal, adecuado y aconsejable, es que se publique en un Informe o varios informes y materiales complementarios, si se quiere hacer llegar a los potenciales usuarios del mismo.

validado, porque se comprueba que el programa ha resultado eficaz y ha mejorado sustancialmente el problema que abordaba. Sin duda, tiene un elevadísimo impacto social (imprescindible en Educación), pero no se publicó en revistas JCR o Scopus. La publicación en cuestión no le serviría al investigador o investigadora para que se le reconociera su valor. No estamos en contra, ni mucho menos de este tipo de opciones de difusión, pero nos parece en gran medida que aún estamos impactados por lo que podríamos denominar “el efecto de bienvenido Mister Marshall”. Nos parece que si se publica en un medio así y, en especial, extranjero tendrá mayor impacto. Es posible que tenga alguno académico mayor (sin duda para el curriculum personal, sí), pero social, no. Por ejemplo, en Finlandia –“paradigma de las buenas prácticas educativas”–, tan sólo tienen una revista de Educación indexada en Scopus y ninguna en JCR ¿Dónde se forman sus maestros y maestras, qué leen? ¿Las investigaciones de sus universidades sobre educación les sirven para mejorar el sistema educativo? ¿Si es así, se consideran no relevantes o de bajo impacto porque salgan pocas en revistas JCR o Scopus? Creemos que hay que hacer una profunda reflexión respecto a estos temas en Educación y analizar qué podemos realizar los universitarios para que nuestras investigaciones ayuden a nuestro sistema educativo y puedan, si es posible, aportar elementos de mejora generalizables. Pero reducir todo a indexaciones y cuartiles en este tipo de sistemas refleja, desde nuestro punto de vista, una falta de confianza en lo propio. La dialéctica internacionalización-localismo en educación no se supera poniendo la zanahoria de las JCR o las Scopus al final del palo, como si tuvieran que guiar a asnos. Se superará cuando logremos que nuestro trabajo impacte en la mejora de nuestros docentes, centros y sistema y, con ello, con seguridad, interesará que se difunda en el extranjero. Vendrán a observarnos, como van muchos a visitar Finlandia. Más allá de esta fijación que olvida que existen revistas iberoamericanas (en Scielo o Latindex) que tienen mayor número de visitas de muchas JCR, siendo además este ámbito en el que conecta e impacta en mayor medida la investigación educativa española por la cercanía socio-cultural, poco hay más que decir en cuanto a los méritos obligatorios. Tan sólo temas como la autoría, posiciones de firma y número de autores, que nos parecen también poco realistas si se formulan de modo que ahuyenta la constitución de grupos de investigación.

Respecto a los méritos complementarios en investigación prácticamente la diferencia entre los niveles A y B es mínima y, en cualquier caso, en muchos de ellos ocurre lo mismo que en los de docencia (constituyen un amplio cauce para la arbitrariedad). Como en el caso de Docencia se han de cumplir unos cuantos entre los formulados para llegar a cada nivel (seis de ocho para llegar a nivel A y 4 para el B). Problemas, los mismos: falta de ponderación entre criterios, carencias de graduaciones, etc...

El problema, al final, son las consecuencias de la evaluación. Si un sistema conlleva consecuencias negativas, no deseables, y alejadas de lo que se declara como finalidad del mismo (mejorar el sistema anterior), la falta de validez es evidente. En nuestras universidades se han perdido ya demasiados años debido a que el profesorado no ha podido progresar; en los casos de profesorado más joven o de mediana edad, se les ha dejado en el limbo profesional sin saber a qué atenerse, desmotivados y sin expectativas. Los cambios frecuentes en las condiciones, han implicado un envejecimiento de plantillas lamentable porque no ha facilitado que los más maduros pudieran trabajar

colaborando con las nuevas generaciones. Ante la desmotivación buena parte del profesorado senior ha preferido o prefiere optar por la jubilación anticipada. En definitiva, si se quería mejorar con la evaluación la calidad de las universidades, de momento no se ha conseguido más que introducir ruidos indeseables en el sistema.

En países en donde las evaluaciones tienen fuertes consecuencias, y en concreto en universidades de prestigio, los sistemas de evaluación se analizan y estudian. En el nuestro, no. Se asume su carga política y se olvida el peso de la profesionalización necesaria en la evaluación. En todo caso, la evaluación debe acompañar la evolución de una carrera profesional docente. El problema de fondo es que no existe una definición de carrera profesional⁸, existen únicamente figuras docentes. Los resultados son los que observamos. Esperemos que, como señalamos al comienzo de esta editorial, sea una oportunidad que oriente una reorientación necesaria.

Finalmente, agradecemos y felicitamos a los autores de los trabajos que integran este número de RIE porque constituyen una muestra del compromiso y vitalidad que, pese a las circunstancias, mantienen con la investigación educativa y su finalidad: aportar elementos que mejoren la realidad educativa.

Jesús Miguel Jornet Meliá

Catedrático de Medición y Evaluación Educativas

Dpto. MIDE. Universitat de València

jornet@uv.es

<http://www.uv.es/gem/gemeduco/index.wiki>

8 Entendemos que una carrera profesional está definida por años y criterios de promoción adaptados a los requerimientos de cada universidad, en virtud de su autonomía. Únicamente hay definidos los años que se puede estar en determinadas figuras contractuales, pero no está definida la forma de integración de docentes junior (a partir de formación FPI/FPU), ni el progreso en las figuras de funcionariado. Tampoco el acceso de profesorado senior. Y no entendemos el papel de la ANECA como evaluadora directa para homogeneizar a través del Estado los niveles en las universidades, podría actuar como agencia reguladora y garante de calidad de los procesos evaluativos que se realizaran en cada universidad.

Transforming Finnish Higher Education: Institutional Mergers and Conflicting Academic Identities

Cambiando la Educación Superior Finlandesa: Transformación institucional e identidades académicas en conflicto

Jani Ursin

*Finish Institute for Educational Research
University of Jyväskylä. Finland

Abstract

As in many other European countries also Finnish higher education system has witnessed several reforms over the past decade many of which originate in efforts to make more competitive and affordable higher education system. The aim of this paper is to describe the changes and institutional mergers in particular that have taken place in Finnish higher education and explore what kind of academic identities are constructed amid changes in Finnish higher education. The paper shows that the mergers followed the objectives set by the Finnish Ministry of Education and Culture for the structural development of the higher education system and that the creation of a joint culture for merged institutions was important yet challenging. The paper also argues that due to these external changes in Finnish higher education there is a tendency to move from a traditional notion of an academic toward more hybrid and dynamic understanding of what it is being an academic in the 21st century.

Keywords: academic identity; Finland; higher education; merger.

Correspondencia: Jani Ursin

Resumen

Como en muchos otros países europeos, también el sistema educativo superior finlandés ha sido testigo de diversas reformas durante la pasada década, muchas de las cuales se traducen en esfuerzos para hacer más competitivo y profundo el sistema educativo superior. El objetivo de este artículo es describir los cambios y transformaciones institucionales que en particular se han producido y explorar qué tipo de identidades académicas se construyen dentro de los cambios en la educación superior finlandesa. El estudio muestra que las transformaciones asumieron los objetivos dispuestos por el Ministerio de Educación y Cultura finlandés para el desarrollo estructural del sistema educativo superior y que la creación de una cultura articulada para las instituciones transformadas era importante, aunque representara un reto. El estudio también plantea que, debido a estos cambios externos, en la educación superior finlandesa existe una tendencia a desplazarse desde una noción tradicional de las materias hacia una comprensión más plural y dinámica sobre lo que es una materia (asignatura) en el siglo XXI.

Palabras clave: identidades académicas; Finlandia; Educación Superior; transformación.

Introduction

Higher education systems are being transformed worldwide. The impetus for reconstructions typically stems from the needs of global competition in higher education. Structural reforms are inevitable not only due to the accelerating development of science and technology but also because traditional ways to organise research and education in higher education institutions must be reconsidered to improve the quality of education (Mok, 2005; Mathisen & Pinheiro, 2016). National reforms are widely motivated by a global trend towards larger and more competitive units; and this is often accompanied with a striving for enhanced strategic networking between higher education institutions. In response to these developments universities are hoped, for example, to strengthen their profiles and strategies by institutional cooperation and mergers (Tirronen & Nokkala, 2009; Melin, 2015). Through these measures universities are expected to enhance their research facilities, to improve their administration and management, and to attract qualified faculty members and students. Indeed, various slogans of neo-liberal ideologies for high quality, attractiveness and competitiveness are commonly wielded in policy discourses to promote the mergers. These macro-level changes in the policy, funding and governance of higher education have also impact on the micro-level of daily activities in academia, moulding how academics make sense of their work and their roles (Ylijoki & Ursin, 2013).

In Finland, where traditionally higher education institutions have enjoyed a high degree of institutional autonomy despite being mainly funded by the nation state, the Government initiated a series of reforms from the mid-2000s onwards which were labelled as ‘structural development of the Finnish higher education system’. This initiative drastically changed the perception and course of reforms in Finland. Until the mid-2000s the development of Finnish higher education system had focussed on expanding the system but now the attention shifted to strengthen, profiling and concentrating the operations into larger operational units. Overall, the goals for the reforms were to make Finnish higher education more responsive to the changes taking

place globally. In practice, it was hoped that the reforms would, among other things, diversify the funding base of universities, provide better opportunities to compete for international research funding, increase cooperation with foreign (top class) universities as well as ensure the quality and effectiveness of university-based research and teaching activities.

The main reforms in Finnish higher education system over the past decade have been an introduction of a more performance-based salary structure in 2005 (Jauhiainen, Jauhiainen & Laiho, 2009); the New Universities Act of 2010 devolved the university sector from government control and transformed civil-service employment relationships into contractual ones (Välimaa, 2012); institutional mergers have created four new universities since 2010 (Ursin, Aittola, Henderson & Välimaa, 2010; Välimaa, Aittola & Ursin, 2014); furthermore, a results-based funding formula was introduced in 2015. All of these reforms have promoted the implementation of neo-liberal and managerialist ideologies and practices into Finnish higher education (Rinne & Jauhiainen 2012). There is some empirical evidence that as a consequence of these cumulative changes, Finnish academics are becoming polarised into different categories, consisting of those who benefit from the changes and those who do not, (Ylijoki & Ursin, 2013, 2015).

The aim of this paper is first to describe the implementation of mergers of Finnish universities and second to explore what kind of academic identities are constructed amid the changes in Finnish academia. Finally, the paper makes some conclusions on the current state of Finnish higher education and academic life. In the next section I will describe the process of implementing university mergers in Finland.

Mergers of Finnish Universities as a Response to Global Challenges

Impetus [for a merger] came from the Finnish Ministry of Education when they introduced structural development of higher education but my personal opinion is that we were already in the point where a merger was inevitable (Male administrator).

As the quotation from a research interview above highlights mergers are often seen as a driving force for change in higher education institutions. The new alignments in research, education and innovation activities are expected to help respond to the global competition of university systems, particularly by revised knowledge production so as to serve better the needs of industry, business and regional stakeholders (Mok, 2005). Hence, the aims for mergers are multifaceted. One of the most common expected benefits from mergers is that by decreasing the number of institutions they would lower the financial costs of maintaining the higher education system. Great expectations are also set for added capacity to compete for international research funding. Similarly, mergers are hoped to help recruit the most gifted faculty members and students abroad by providing attractive academic environments to work and study. At the institutional level these internationally oriented aims are accompanied with needs to integrate management procedures and reduce administrative costs. Hence, mergers are intended to create optimal conditions for research and education (Aarrevaara, Dobson & Elander, 2009).

However, a university merger is a complicated and long-lasting process encompassing several aspects and phases (Mao et al. 2009). Previous studies have indicated that a successful merger of universities requires strong leadership especially in the implementation phase (e.g. Hay & Fourie, 2002; Livio & Tomperi, 2011), effective management of university (Kyvik, 2002; Eckel & Kezar, 2003; Locke, 2007), and transparent communication among all relevant stakeholders (e.g. Hatton, 2002). On the whole, creating a new joint organisational culture is a challenging task in merger settings. Accordingly, discussions about the new institutional identity and sense of belonging are a necessary and integral part of a merger (Harman & Harman, 2003; Calma & Davies, 2015). Furthermore, mergers also have effect on the academic identities (Ylijoki & Ursin, 2013, 2015).

The Finnish higher education system, which is based on the principles of welfare state ideology (free education, equality as a basic value) consists of two complementary sectors: universities and universities of applied sciences. At the beginning of the government-initiated structural development of Finnish higher education in 2006 there were over 46 higher education institutions. Currently (year 2017) there are 14 universities and 24 universities of applied sciences altogether with just over 300,000 students. The first three new universities through mergers were created in 2010: 1) Aalto University: Helsinki University of Technology + Helsinki School of Economics + the University of Art and Design Helsinki, 2) the University of Eastern Finland: the University of Joensuu + the University of Kuopio, 3) the University of Turku: Turku School of Economics + the University of Turku. There was also a fourth merger project (University Alliance Finland: Tampere University of Technology + the University of Tampere + the University of Jyväskylä) which remained a very loose alliance and never led to an actual merger.

In their study of the above-mentioned mergers Ursin, Aittola & Välimaa (2010) found out that the aims of the different Finnish university mergers were interpreted quite uniformly. The objectives set by the Finnish Ministry of Education and Culture for the structural development of the higher education system were realised in the merging universities. These included striving for internationalisation, improvement of quality, increasing competitiveness, clarification of profiles, enhancing the activities so that it is possible to cut down overlapping teaching, standardise practices, and increase flexibility. However, the changes especially in educational activities seem to be realised and rooted gradually, especially because in many cases structural changes, such as financial and administrative rearrangements, precede the changes in education and teaching. Furthermore, the success of mergers ultimately depends on how the new possibilities and ways of doing things are adopted, to what extent new study programmes and joint teaching will be put into practice, how students can take advantage of the variety of possibilities, and how and to what extent administrative constraints will be removed to make studying more flexible within and beyond the merged universities. Open communication and well-functioning leadership had a central role in the implementation of a merger in the Finnish context. Additionally, the creation of a joint organisational culture was seen as an important and challenging task. Similar results have been found in many international studies (see e.g. Hay & Fourie, 2002; Kyvik, 2002; Harman & Harman, 2003; Calvin & Davies, 2015).

The main challenges in Finnish mergers were connected to the sufficiency of resources, to dispelling prejudices, and to managing geographical distances between campuses by utilising the possibilities of information and communications technology (cf. Kyvik, 2002). At best the mergers were regarded to contribute to the establishment of new practices and to the creation of a joint culture giving rise to a strong “we-spirit”. Furthermore, the merger ideally would entail rationalisation with regard to the use of resources, and offer broader possibilities for studying. In the Finnish context it seems, however, that the actual changes in education, teaching and learning are to be adopted quite slowly, although the structural framework will be changing more rapidly (Ursin, Aittola, Henderson & Välimaa, 2010). This finding is congruent with those of several international studies, since systemic transformations in education are usually fairly slow processes (see Mao, Du & Lia, 2009).

Ursin, Aittola & Välimaa (2010) conclude that although the results indicate that the merger processes have largely been similar as to their starting points and aims in different universities, the issues and implications of the merger were primarily connected to the institutions’ own culture and history. In consequence, the unique features and strengths of each university should be taken into account as a basis of a merger. The previous (e.g. Dahl Norgård & Skodvin, 2002) studies have highlighted the fact that creating a joint culture is a challenging task. This was also true in the Finnish context. The creation of a collective culture was found to be a very important and challenging factor. It seemed that the central role of well-functioning leadership and open communication in establishing a joint culture. It is therefore important to pay more attention to the creation of a “we-spirit” as well as to openness and transparency at all stages of a merger.

In the next section I will shift focus on how Finnish academics perceive their identities amid various structural changes and introduction of more neoliberal and managerialist principles, practices and procedures into Finnish higher education.

Conflicting Narratives of Finnish Academic Identities

We got the maximum 7 points in an international [research] assessment, and it said that in these fields we’re the trendsetter, globally – we’re the ones who set the direction for others. (...) This environment is really good from our point of view. As this has been a priority area, we’ve received special support from the university management for developing infrastructure, and for some posts as well. In fact, there’s really nothing to complain about (male professor).

Overall I’m annoyed that business principles have been introduced into the university. (...) There are ethical questions involved, so I don’t want this. (...) I mean, what’s happening in the university system nationally, how things are, and also what’s happening inside the university. All this development, in my opinion, is heading in the wrong direction. I think we need a Humboldtian university (female associate professor).

These two quotations from research interviews illustrate how differently Finnish academics see the same changes, even in the same university or department. Ylijoki and

Ursin (2013, 2015) have, indeed, identified conflicting narratives of Finnish academic identities which represent both regressive and progressive storylines. In the regressive storyline changes are perceived negatively as reflecting the deterioration of one's work context and of one's standing in academia. In the progressive storyline changes are described positively mirroring improvement and progress. The narratives of resistance, loss, work overload, job insecurity and cynical bystander represent regressive storyline of academic life and the narratives of success, mobility and change agency exemplify the progressive storyline.

In the narrative of resistance the changes in higher education are forcefully opposed for moral and ethical reasons as these changes often associate with managerialist and neo-liberal ideologies. The form of academic identity embedded in this narrative is that of critic and rebel. Academics make sense of their work through a lens of negativity; all the changes are considered to be impairment of academic work and thus something to be demoted. The narrative of loss follows the plot structure of a tragedy. The line it takes is that external changes to higher education have had a serious damaging effect on the nature of academic work. This academic identity is one of vulnerability and defencelessness. The academic has no capacity for fight against the changes imposed from above; identity construction is characterised by submission to the inevitable. The narrative of administrative work overload portrays academic work as involving an ever increasing administrative amount of work, due to the managerialist regulation and governing mechanisms. These are perceived as an otiose waste of time, preventing academics from fulfilling their real objective for teaching and research. The identity construction entailed in this narrative is that of an exhausted and overworked academic who is about to collapse under the weight of a constantly increasing administrative burden, and who yearns to devote her or himself to scholarly activities. The narrative of job insecurity tells of living and working in the shadow of potential unemployment. The narrative is characterised by the increasing precariousness of the fixed term employment culture. The academic identity embedded in this narrative is one of fragility combined with anxiety and distress over the future. Consequently, identity as an academic remains wavering, incorporating consideration and contemplation of alternatives and fall-back positions that unemployment may precipitate. The narrative of bystander interprets changes in higher education as remote and distant, occurring at the upper levels of the administrative hierarchy with little impact on one's daily work. The identity constructed in this narrative is one of an onlooker who is absorbed in his or her immediate tasks, and the university environment and its transformations do not feature within this confined field of attention. (Ylijoki & Ursin, 2015.)

The narrative of change agency reflects a presumption that some academics act as the driving force behind of reforms. This narrative is typically associated with academics who have leadership roles as departmental heads or deans of a faculty. The academic identity rooted in this narrative is one of change agent and facilitator, combining soft managerialism with the role of a university teacher-researcher. The identity involves negotiating a balance between collegial and managerial stances and portrays an academic who understands the worries that transformation creates, but who is nonetheless persistent with implementing it. The narrative of mobility glorifies dynamism and flexibility as quintessential elements of academic life. Current changes

in higher education are regarded as opportunities for engagement with other spheres of society and international mobility as well as providing the opportunities for exciting personal career paths. The academic identity embedded in this narrative is fluid and transitory; flexible enough to re-shape and take on the features of another professional identity. The narrative of success comprehends the reforms in an entirely positive light on account of their having yielded great benefits to one's own situation and one's academic profile. This narrative conveys the standing of an individual academic or field of study as having been strong from the outset, demonstrated by success. The academic identity associated with this narrative is characterised by self-confidence grounded in the conviction that one's academic standing both locally and in the international community is strong (Ylijoki & Ursin, 2015).

Another example of clashing Finnish academic identities comes from the study of identity, agency (involves acting in work relationships, and also seeking to have influence on individual and shared work practices), and the emotions of academics by Ursin, Vähäsantanen, McAlpine and Hökkä (submitted). They found both balanced and tensioned forms of Finnish academic identities. Balanced identity included two narratives: narrative of confident teacher and narrative of passionate researcher. These balanced narratives included agentic efforts and rewarding, positively reinforcing experiences. Within these narratives, the academics recounted considerable opportunities to influence their work activities and, to a certain extent, to participate actively in the academic community. The narrative of confident teacher embodied a self-confident and knowledgeable academic identity with zeal for teaching as well as a strong and lucid identification of being a teacher. The narrative also represented strong agency allowing considerable freedom and possibility in deciding on what one was doing, the kinds of courses one could choose, and how one taught. The narrative of passionate researcher illustrated the identity of a knowledgeable and successful researcher. In the narrative of passionate researcher there were intrinsic motivations (such as a passion for research) and competence (in terms of being a skilful researcher) for doing research. The narrative of passionate researcher portrayed a strong agency in terms of being energetic and persistent in negotiating for more time for research.

The tensioned academic identity also included two narratives: narrative of insecure teacher and narrative of inadequate researcher both of which designated weak agency and included mainly expressions of adaptation, and there were few actual efforts to influence what were perceived as external matters. In this sense, accounts of an active form of agency were fairly rare in these narratives. The narrative of insecure teacher demonstrated a teacher who saw teaching as important and would readily like to be committed to it, but lacked, however, the means and competences to be an adept teacher. In the narrative of insecure teacher, agency was rather weak. There was a possibility to shape some aspects of the teaching practices; however, efforts to be agentic did not always work out as planned. The narrative of inadequate researcher mostly described academics' engagement in research, but also portrayed a researcher identity characterised by distress and feelings of inadequacy due to lacking competence to do research. Agency in the narrative of inadequate researcher is weak. One's vulnerability as a researcher was recognised, for example, when trying to successfully respond to the requirements posed by the university. (Ursin et al., submitted).

Conclusions

The aim of the paper was to describe the changes and institutional mergers, in particular, that have taken place in Finnish higher education and explore what kind of academic identities are constructed amid changes in Finnish higher education. It seems that the implementation of a merger was a demanding task for universities and – at least in the implementation phase – the actual changes in research and teaching activities were rather modest despite the organisational changes (Ursin, Aittola, Henderson & Välimaa, 2010). Naturally, the different histories and working environments of merged institutions created challenges in making a new shared culture. On the one hand fusions have forced higher education institutions in Finland to define their own individual profiles and invest more on rigorous strategic planning (Marttila & Aittola, 2010). On the other hand these kinds of developments were labelled to be managerialist and not representing the values of traditional university thus creating struggles for academics of which ‘master’ to serve; the traditional Humboldtian one or the more entrepreneurial one.

Nonetheless, the findings of Finnish academic identities speak for the same tendency taking place in many European (and beyond) higher education systems; that is, to move from a traditional notion of an academic toward more hybrid and dynamic understanding of what it is being an academic in the 21st century. In this regard developments in Finland are in line with the several other studies revealing increasing fragmentation and heterogeneity within the academic profession (e.g. Anderson, 2008; Fanghanel, 2012; Gornall & Salisbury, 2012; Henkel, 2005). Although the academic profession has always been differentiated into distinct cultures with specific notions of academic identity that relate to disciplinary fields and institutional settings (Becher, 1989), this diversity has become more pronounced due to the managerial and structural transformations in the university environment. The university is similarly perceived and interpreted in distinct ways through different narratives, ranging from idealised Humboldtian scholarly community to avarice exploitative employing institution.

It seems that the current state of affair of Finnish higher education and academic life is to live with various tensions which are created by different ways of understanding what higher education and academic lives are for. Various structural and organisational changes inevitable have impact on how academics perceive their roles and places in academia. In the Finnish context the institutional mergers, for example, have created larger units which have transformed the external conditions of doing academic work. This together with more managerialist movement, in turn, seems to call for a more hybrid and adaptable comprehension of academia as a work place and as a site to construct one’s own career and professional identity. The main question, however, is whether this more dynamic academic environment will indeed enhance the quality of teaching and research. From the Finnish experience this is still too early to say but as, for example, Anthony Giddens has pointed out actions tend to have both intended and unintended consequences.

References

- Aarrevaara, T., Dobson, T. I., & Elander, C. (2009). Brave new world: Higher education reform in Finland. *Higher Education Management and Policy*, 21(2), 1–18.
- Anderson, G. (2008). Mapping academic resistance in the managerial university. *Organization*, 15(2), 251–70.
- Becher, T. (1989). *Academic Tribes and Territories*. Buckingham: SRHE/Open University Press.
- Calma, A., & Davies, M. (2015). Studies in higher education 1976–2013: a retrospective using citation network analysis. *Studies in Higher Education*, 40(1), 4–21.
- Dahl Norgård, J., & Skodvin, O.–J. (2002). The importance of geography and culture in mergers: A Norwegian institutional case study. *Higher Education*, 44, 73–90.
- Eckel, P., & Kezar, A. (2003). Key strategies for making new institutional sense: Ingredients to higher education transformation. *Higher Education Policy*, 16(1) 39–53.
- Fanghanel, J. (2012). *Being an academic*. London: Routledge.
- Gornall, L., & Salisbury, J. (2012). ‘Compulsive Working, ‘Hyperprofessionalism’ and the Unseen Pleasures of Academic Work’. *Higher Education Quarterly*, 66, 135–154.
- Harman, G., & Harman, K. (2003). Institutional mergers in higher education: lessons from international experience. *Tertiary Education and management*, 9(1), 29–44
- Hatton, E. J. (2002). Charles Sturt University: A case study in institutional amalgamation. *Higher Education*, 44(1), 5–27.
- Hay, D., & Fourie, M. (2002). Preparing the way for mergers in South African higher education and further education institutions: An investigation into staff perception. *Higher Education*, 44(1), 115–131.
- Henkel, M. (2005). Academic Identity and Autonomy in a Changing Policy Environment. *Higher Education*, 48, 155–176.
- Jauhiainen, A., Jauhiainen, A., & Laiho, A. (2009). The Dilemmas of the Efficiency University Policy and the Everyday Life of University Teachers. *Teaching in Higher Education*, 14 (4), 417–428.
- Kyvik, S. (2002). The merger of non-university colleges in Norway. *Higher Education*, 44, 53–72.
- Livio, H.-L., & Tomperi, H. (2011). Making Sense of Academic Leadership. *Engage*, 27, 1–4.
- Locke, W. (2007). Higher education mergers: Integrating organizational cultures and developing appropriate management styles. *Higher Education Quarterly*, 61(1), 83–110.
- Mao, Y., Du, Y., & Lia, J. (2009). The effects of university mergers in China since 1990s. *International Journal of Educational Management*, 23(1), 19–33.
- Marttila, L., & Aittola, H. (2010). Yliopistojen yhteistyö ja fuusiot – ennakkointia ja sopeutumista uuteen tilanteeseen. [Collaboration and fusions of universities – preparation and adaptation to a new situation]. In H. Aittola & L. Marttila (Eds.), *RAKE – Yliopistojen rakenteellinen kehittäminen, akateemiset yhteisöt ja muutos. RAKE-yhteishankkeen loppuraportti. [RAKE – The structural development of universities, academic communities and change.]* Opetusministeriö. Opetusministeriön julkaisuja 2010:5, 93–95.
- Mathisen, E.H. & Pinheiro, R. (2016). The anatomy of a merger process in the greater Oslo Region. In R. Pinheiro, L. Geschwind & T. Aarrevaara (Eds.), *Mergers in Higher Education – The Experience from Northern Europe*. Higher Education Dynamics, vol. 46. Springer, 91–106.

- Melin, G. (2015). University merger processes. In R. Pritchard, M. Klumpp & U. Teichler (eds.), *Diversity and Excellence in Higher Education – Can the Challenges be Reconciled* (pp.31–52). Rotterdam: Sense Publishers:
- Mok, K. (2005). Globalization and educational restructuring: University merging and changing governance in China. *Higher Education*, 50, 57–88.
- Rinne, R., & Jauhiainen, A. (2012). In the shifting sands of policy – University academics' and employees' views and experiences of Finland's new higher education policy, In S. Ahola & D.M. Hoffman (eds.), *Higher education research in Finland. Emerging structures and contemporary issues* (pp. 89-110). Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos
- Schoole, M.T.G. (2005). The politics of mergers in higher education in South Africa. *Higher Education*, 50(1), 159–179.
- Skovdin, O.J. (1999). Mergers in higher education: Success or failure? *Tertiary Education and Management*, 5(1), 65–80.
- Tirronen, J., & Nokkala, T. (2009). Structural development of Finnish universities: achieving competitiveness and academic excellence. *Higher Education Quarterly*, 63(3), 219–236.
- Ursin, J., Aittola, H., Henderson, C., & Välimaa, J. (2010). Is education getting lost in university mergers? *Tertiary Education and Management*, 16(4), 327–340.
- Ursin, J., Aittola, H. & Välimaa, J. (2010). Kohti yhteisiä koulutusrakenteita. [Towards joint educational structures] In H. Aittola & L. Marttila (eds.), *RAKE – Yliopistojen rakenteellinen kehittäminen, akateemiset yhteisöt ja muutos. RAKE-yhteishankkeen loppuraportti. [RAKE – The structural development of universities, academic communities and change.]* Opetusministeriö. Opetusministeriön julkaisuja 2010:5, 51–67.
- Ursin, J., Vähäsantanen, K., McAlpine, L., & Hökkä, P. *Emotionally Loaded Identity and Agency in Finnish Academic Work*. Submitted to Teaching in Higher Education.
- Välimaa, J. (2012). The Corporatization of National Universities in Finland. In B. Pusser, K. Kempner, S. Marginson & I. Ordorika (Eds.), *Universities and the Public Sphere. Knowledge Creation and State Building in the Era of Globalization*. (pp. 101–120). New York, London: Routledge.
- Välimaa, J., Aittola, H., & Ursin, J. (2014). University Mergers in Finland: Mediating Global Competition. *New Directions for Higher Education*, 168, 41–53.
- Ylijoki, O.-H., & Ursin, J. (2013). The construction of academic identity in the changes of Finnish higher education. *Studies in Higher Education*, 38(8), 1135–1149.
- Ylijoki, O.-H., & Ursin, J. (2015). High-flyers and underdogs: The polarisation of Finnish academic identities. In L. Evans, & J. Nixon (Eds.), *Academic Identities in Higher Education: The Changing European Landscape* (pp.187–202). Bloomsbury Academic.

Fecha de recepción: 31 de mayo de 2017

Fecha de revisión: 31 de mayo de 2017

Fecha de aceptación: 06 de junio de 2017

La alfabetización académica de los futuros maestros. Un estudio comparativo en varias universidades españolas

Academic Literacy of Future Teachers. A Comparative Study on Several Spanish Universities

Fernando Guzmán-Simón* y Eduardo García-Jiménez**

*Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura y Filologías Integradas

**Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación
Universidad de Sevilla

Resumen

Los estudios sobre alfabetización en la Universidad han evidenciado una posible relación entre las prácticas de escritura y lectura de los estudiantes y su grado de alfabetización académica. Con la finalidad de comprobar dicha asociación, este estudio trata de establecer en qué medida el grado de alfabetización académica de los estudiantes universitarios puede ser explicado a partir de las prácticas escritoras y lectoras promovidas por sus docentes. El modelo de referencia sitúa la alfabetización académica variable criterio y las prácticas docentes y los discentes, como predictores. La muestra participante en el estudio está compuesta por 240 alumnos que cursan los Grados de Magisterio en Educación Infantil y Educación Primaria, pertenecientes a cuatro universidades españolas. Los estudiantes de la muestra han completado autoinformes sobre los que se han realizado diferentes análisis. Estos análisis nos han permitido describir las prácticas de alfabetización de las universidades estudiadas y determinar la posible existencia de diferencias entre ellas, atendiendo a la alfabetización académica de los estudiantes y a sus prácticas de escritura y lectura. Los datos obtenidos permiten afirmar que existen diferencias en la alfabetización de los estudiantes asociados a las prácticas escritoras y lectoras que realizan en la Universidad en respuesta a las demandas de sus profesores.

Palabras clave: formación inicial del profesorado, alfabetización académica, habilidades de escritura, hábitos lectores.

Abstract

Studies on literacy among university students in Spain have shown a possible relation between their reading and writing habits and their degree of academic literacy. With the purpose of verifying this relationship, this paper attempts to establish to what degree the level of academic literacy of university students can be explained from the reading and writing practices promoted by their teachers. The reference model places academic literacy variable criteria and the teaching and learning practices as predictors. The study's participating sample is made up of 240 students from the undergraduate degree programs of preschool and elementary teacher training at four Spanish universities. The participating students completed a self-report which was then subjected to several analyses. These analyses then allowed us to describe the literacy practices at the participating universities and to determine the existence of a possible relation among them, focusing on the students' academic literacy and their reading and writing habits. The data obtained allows us to state that there does indeed exist differences of literacy in students associated with reading and writing practices carried out at their university in response to the demands made by their professors.

Keywords: teacher training education, academic literacy, writing skills, reading habits.

Introducción

La armonización de los sistemas universitarios en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) se enfrenta en el horizonte posterior a 2010 a nuevos y antiguos retos a los que ha de dar respuesta en cada uno de los países de la Unión Europea (UE). En particular, los nuevos contextos sociales y educativos en el siglo XXI han obligado a las universidades a adoptar numerosos cambios relacionados con la programación, la metodología y la evaluación en las distintas disciplinas. Dichos cambios en el EEES fueron motivados por la necesidad de incorporar al alumnado a una comunidad de práctica universitaria, que comparte actividades de lectura y escritura en un ámbito disciplinar, utilizando géneros y prácticas discursivos con sus respectivos códigos y convenciones (Curry & Lillis, 2005). Este nuevo modelo de Educación Superior fue promovido en España a través de una reforma de los títulos de Grado, Máster y Doctorado (cfr. Real Decreto 1393/2007; Real Decreto 861/2010; Real Decreto 1027/2011). Con la aprobación de los nuevos títulos, la universidad española trató de armonizar sus estudios con los desarrollados en otras universidades europeas, al tiempo que daba respuesta a los cambios sociales acaecidos a lo largo de dos décadas: el crecimiento del número de estudiantes en las aulas, la heterogénea formación previa de estos, el número creciente de estudiantes a tiempo parcial, el cambio de los currículos y su flexibilidad, o la diversidad de contextos de enseñanza y aprendizaje en la Universidad (Lillis, 2001; Ganobcsik-Williams, 2004; Coffin et al., 2005; Ivanič & Lea, 2006).

El nuevo contexto social y el reto educativo al que han de hacer frente las universidades en el siglo XXI tienen en la alfabetización académica uno de sus focos de interés fundamental. Por alfabetización académica entendemos:

(...) [un] proceso de enseñanza que puede (o no) ponerse en marcha para favorecer el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las

disciplinas. Es el intento denodado por incluirlos en sus prácticas letradas, las acciones que han de realizar los profesores, con apoyo institucional, para que los universitarios aprendan a exponer, argumentar, resumir, buscar información, jerarquizarla, ponerla en relación, valorar razonamientos, debatir, etcétera, según los modos típicos de hacerlo en cada materia. Conlleva dos objetivos que, si bien relacionados, conviene distinguir: enseñar a participar en los géneros propios de un campo del saber y enseñar las prácticas de estudio adecuadas para aprender en él (Carlino, 2013, p. 370).

Un proceso de alfabetización académica es complejo y requiere que la universidad ponga su atención no sólo en los *modelos de habilidades de estudio* (capacidad de transferir las habilidades alfabetizadoras de un contexto a otro) o de *sociabilización académica* (el aprendizaje de determinados géneros discursivos y estilo de escritura académica en una disciplina), sino en el desarrollo del modelo de *alfabetización académica* en un nuevo contexto social (Lea & Street, 1998; 2006; Street, 2004). Por lo tanto, la alfabetización académica es, en realidad, producto de una *enculturización* (Prior & Bilbro, 2012), pues hace referencia al conjunto de procesos culturales con los que interacciona de forma dialogada un estudiante universitario (dónde se desarrolla, cómo circulan los hallazgos de una disciplina y a través de qué géneros discursivos) (Russell & Cortés, 2012). Las distintas disciplinas académicas y profesionales no estarían compuestas únicamente de ciertos conocimientos relacionados con un *modelo de habilidades de estudio* y un *modelo de socialización académica*. Una auténtica *enculturización* de los estudiantes universitarios implicaría el desarrollo de un *modelo de alfabetización académica* que sumara a los dos anteriores la capacidad del estudiante para construir un nuevo discurso epistémico y reflexivo en un contexto disciplinar concreto (Lea & Street, 1998; Lillis, 2011).

El acceso a la Educación Superior de los nuevos perfiles de estudiantes en un contexto de multialfabetización (Street, 2004; Ivanič & Lea, 2006) ha transformado el carácter monolingüe y monomodal del discurso en la comunicación escrita (New London Group, 1996). Esto ha provocado en los últimos años un profundo cambio en la alfabetización académica de los estudiantes, produciéndose de manera diferente y en distintas fechas, sean estos países de la UE, EE.UU., Australia o Argentina, entre otros (cfr. Aitchinson & Lee, 2006; Björk, Bräuer, Rienecker, & Jörgensen, 2003; Ganobcsik-Williams, 2006; Thaiss, Bräuer, Carlino, Ganobcsik-Williams, & Sinha, 2012). Las reflexiones e investigaciones, primero, y la puesta en marcha de proyectos de mejora de la alfabetización académica, después, han dado como resultado la publicación de numerosa literatura sobre esta materia (cfr. Lea & Stierer, 2000; Curry & Lillis, 2005; Lillis & Scott, 2007; Castelló, 2014). Estos estudios muestran la preocupación por la mejora de la alfabetización académica en Educación Superior, desde los cursos de composición de primer año (*Freshman composition*) iniciados en los años sesenta en las universidades norteamericanas hasta las propuestas británicas Inglés para hablantes de otras lenguas (*English for speakers of other languages*) e Inglés para fines académicos (*English for academic purpose*).

Los proyectos Escritura a través del plan de estudios (*Writing Across the Curriculum*), Escritura en la disciplina (*Writing in the Discipline*) (Bazerman, Little, Bethel,

Chavkin, Fouquette, & Garufis, 2005; Monroe, 2006) o el movimiento denominado Alfabetizaciones académicas (*Academic Literacies*) en Gran Bretaña (Lea & Street, 1998; Lea & Stierer, 2000) han generado una heterogénea batería de medidas para la mejora de la escritura y la lectura académica de los estudiantes en la Universidad (Jones, Turner, & Street, 1999; Russell, Lea, Parker, Street, & Donahue, 2009; Wingate & Tribble, 2012). Estas *alfabetizaciones académicas* desarrolladas en la última década han propiciado una renovada perspectiva de análisis denominada Nuevos Estudios de Literacidad (Barton, 2007; Gee, 1996; Street, 2003). Dicha perspectiva aborda el proceso de alfabetización como parte de una tarea académica situada socialmente, en un contexto y una cultural particular donde los eventos alfabetizadores tienen una finalidad social relevante (Ivanič, 1998; Lillis, 2011; Street, 2009). En consecuencia, las *alfabetizaciones académicas* son convertidas en una herramienta de aprendizaje a través de las cuales se adquieren los distintos contenidos disciplinares (Tynjälä, 1998; Tynjälä, Mason, & Linka, 2001; Hyland, 2009).

En Europa, la preocupación por esta materia ha ido creciendo desde el principio de los años noventa (Björk et al., 2003). Diversos informes sobre las alfabetizaciones académicas en Educación Superior, como el elaborado por Ganobcsik-Williams (2004), e investigaciones sobre la opinión de los docentes (Castelló, Mateos, Castells, Iñesta, Cuevas, & Solé, 2012) y los alumnos universitarios (Mateos, Villalón, De Dios, & Martín, 2007; Guzmán-Simón & García-Jiménez, 2015a) han evidenciado una pluralidad de alfabetizaciones y géneros discursivos académicos entre las distintas universidades europeas (Florence & Yore, 2004; Russell et al., 2009; Hyland, 2008). En particular, el Reino Unido reúne buena parte de esta diversidad con estrategias como la tutorización individualizada en escritura académica o habilidades de estudio, tutorización por pares en la escritura académica, cursos de escritura general, enseñanza de la escritura dentro de una disciplina concreta y programas de escritura académica, tanto presenciales como virtuales (Ganobcsik-Williams, 2006; Lillis, 2011).

Mientras en EE.UU., Australia y algunos países de Europa se ha realizado una intensa labor de investigación sobre las alfabetizaciones académicas iniciada hace más de dos décadas (cfr. Björk et al., 2003; Coffin et al., 2003), en España los recientes proyectos aún no han despertado el interés de las instituciones universitarias (Solé, Teberosky, & Castelló, 2012; Corcelles, Cano, Bañales, & Vega, 2013). Bajo el influjo de las investigaciones realizadas en el Reino Unido, los estudios españoles han abordado las alfabetizaciones académicas en la universidad, donde describen una situación crítica tanto en relación a las prácticas de lectura y escritura de los alumnos (Solé, Mateos, Miras, Martín, Castells, Cuevas, & Graciá, 2005; Mateos et al., 2007; Guzmán-Simón & García-Jiménez, 2014) como la percepción de los profesores respecto a los géneros escritores que desarrollan los universitarios en las aulas (Castelló et al., 2012). Por otro lado, la escritura de los Trabajos Fin de Grado, Trabajos Fin de Máster y las tesis doctorales muestra cómo son deficitarias las competencias de los alumnos españoles para desarrollar el proceso de planificación, textualización, revisión y reescritura de este tipo de géneros discursivos (Castelló, Corcelles, Iñesta, Bañales, & Vega, 2011; Castelló, Iñesta, Pardo, Liesa, & Martínez-Fernández, 2012; Castelló, Iñesta, & Corcelles, 2013).

El aprendizaje de las convenciones académicas en el seno de una institución universitaria implica un proceso de aprendizaje complejo, no siempre al alcance de la formación y la madurez de los estudiantes en el contexto actual (Lillis, 1997). Las prácticas institucionales que delimitan la pertenencia a una comunidad discursiva (Swales, 1990) requieren de una auténtica alfabetización académica en los estudiantes y su correspondiente desarrollo de la escritura crítica o epistémica (Muspratt, Luke, & Freebody, 1997; Ivanič, 1998). En España, los últimos estudios relacionados con este concepto (citados con anterioridad) muestran cómo la alfabetización académica no es una competencia que desarrollen de forma natural los estudiantes universitarios. Así, dicha alfabetización situada (en un contexto social y cultural académico) demanda estrategias que incentiven la producción y la lectura de textos dentro de las disciplinas de estudio (Carlino, 2003; Hyland, 2013). Para ello, los estudiantes deberán hacer uso de diversas habilidades que les permitan desempeñar una actividad social (leer y escribir) en un contexto social académico (la universidad), transformando su identidad personal y social (Curry & Lillis, 2005). En un reciente estudio de carácter predictivo que utiliza como marco las alfabetizaciones académicas, Guzmán-Simón y García-Jiménez (2015b) han analizado la relación entre las tareas escritoras y lectoras propuestas por el docente en el aula y el grado de alfabetización académica de los alumnos. Partiendo de una muestra de 513 estudiantes de los grados de Maestro en Educación Infantil y de Maestro en Educación Primaria de la Universidad de Sevilla, este estudio ha establecido la relación entre prácticas docentes y discentes asociadas al desarrollo de la alfabetización académica. Dicho estudio también ha permitido explicar las diferencias de la alfabetización académica de los alumnos en función de las prácticas docentes que las favorecen. Así, dicho artículo analiza cómo los estudiantes con un mayor nivel de desarrollo de la alfabetización académica son aquellos que han asistido a las clases de los docentes que promueven tareas orientadas a dicha alfabetización.

Esta nueva investigación parte del enfoque de los estudios sobre las alfabetizaciones académicas con el fin de comprobar en qué medida los resultados obtenidos en investigaciones precedentes se sostienen cuando el estudio se replica en varias universidades españolas.

Método

Objetivos

En nuestro estudio nos planteamos los siguientes objetivos:

- a) Describir las prácticas de alfabetización académica de los estudiantes y los resultados de dicha alfabetización, en especial los relativos a la elaboración de textos académicos.
- b) Determinar la existencia de diferencias en las prácticas de alfabetización académica de las universidades.
- c) Establecer la existencia de relaciones entre las prácticas docentes y las prácticas de alfabetización académica.

- d) Comprobar en qué medida las diferencias observadas en la alfabetización académica de los alumnos pueden ser explicadas a partir de las prácticas docentes.

A partir de la revisión del estado del arte y de estudios precedentes (Guzmán-Simón & García-Jiménez, 2015b) nos planteamos las siguientes hipótesis:

- a) La alfabetización académica de los alumnos difiere en función de la universidad en la que cursa sus estudios.
- b) Existe una relación estadísticamente significativa entre las prácticas docentes y la alfabetización académica de los alumnos.
- c) Las diferencias entre universidades en el grado de alfabetización académica de sus alumnos pueden ser explicadas en función de las prácticas docentes.

Participantes en el estudio

Los participantes en el estudio son estudiantes del Grado en Educación Infantil y del Grado en Educación Primaria de las universidades españolas de Cantabria, Granada, Salamanca y Sevilla. La elección de estas universidades fue incidental, pero no así la de los estudiantes; de hecho, fueron invitados a participar todos los matriculados en dichas titulaciones. La muestra que respondió al Cuestionario estaba formada por un total de 845 estudiantes. Esta muestra nos permitía describir la variabilidad de hábitos lectores y escritores existente entre los estudiantes pero, debido a la distribución de los autoinformes recogidos, no resultaba viable una comparación entre universidades. Así, en cada universidad, el número de grupos y el de estudiantes invitados que decidieron participar en el estudio eran muy dispares. Para hacer factible dicha comparación, se optó por realizar un muestreo al azar con afijación constante hasta configurar una muestra de 240 sujetos, 60 estudiantes en cada universidad.

Procedimiento de recogida de datos

La recogida de información se ha realizado mediante un autoinforme sobre hábitos lectores y escritores completado por los estudiantes a través de Internet y denominado "Cuestionario sobre hábitos lectores y escritores en estudiantes universitarios. Versión 2014", (puede verse en https://es.surveymonkey.com/s/habitos_lectores_2014). Dicho instrumento fue elaborado y validado en Guzmán-Simón y García-Jiménez (2015b); así, la validez de constructo del cuestionario se analizó mediante el Escalamiento Multidimensional No-Métrico (PROXSCAL) que proporcionó datos cercanos a cero para las medidas de estrés y cercanos a uno para las medidas de ajuste de los datos (Dispersión explicada o D.A.F y Coeficiente de congruencia de Tucker o CCT), lo que ratificaba la existencia de las dimensiones propuestas en la estructura del Cuestionario (ver Tabla 1). De igual modo, los valores del coeficiente Alfa de Cronbach (entre 0,74 y 0,93) también confirma la consistencia interna de dichas dimensiones.

Tabla 1

Dimensiones e ítems del Cuestionario

DIMENSIÓN	Alfa de Cronbach	Medidas de desajuste				Medidas de ajuste	
		Sbn ¹	Stress I	Stress II	S-Stress	D.A.F.	C.C.T.
Cultura alfabetizadora	0,813	0,04687	0,21649	0,47118	0,14540	0,95313	0,97628
Creación e ingenio	0,804	0,02844	0,16865	0,37543	0,06051	0,97156	0,98568
Producción y consumo cultural	0,744	0,02671	0,16344	0,34583	0,07045	0,97329	0,98655
Cultura de la memoria	0,772	0,05169	0,22736	0,48848	0,10185	0,94831	0,97381
Alfabetización académica	0,928	0,06401	0,25300	0,51102	0,15273	0,93599	0,96747

¹Sbn: Stress bruto normalizado.

Las respuestas de los alumnos en una escala tipo Likert de 0 (Nunca) a 5 (Siempre) fueron transformadas a otra con valores de 1 a 6 para facilitar los cálculos en SPSS. Nuestro estudio se ha centrado en los 18 ítems (ver Figura 1) que abordan la dimensión “alfabetización académica”, tanto desde la perspectiva de las prácticas docentes y discentes que favorecen la alfabetización académica (variables predictoras) como desde la perspectiva de las estrategias de escritura que utiliza el estudiante para la elaboración de un texto académico (variable criterio).

PREDICTORES DE LA ALF. ACADÉMICA	CRITERIO
<i>Prácticas docentes y discentes que favorecen la alfabetización académica</i>	<i>Estrategias de escritura que utiliza el estudiante para la elaboración de un texto académico</i>
<p>Prácticas de los docentes:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. El profesor proporciona una bibliografía comentada 2. En clase, los estudiantes hacen reflexiones personales de forma oral o escrita, a partir de lecturas recomendadas 3. El profesor analiza las lecturas 4. Los estudiantes tienen que elaborar un texto que recoja una opinión crítica argumentada 5. Los estudiantes tienen que realizar la síntesis de un texto y reelaborar sus contenidos más relevantes 6. La evaluación incluye trabajos o proyectos de investigación individuales o grupales 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Me pregunto acerca de lo que ya sé sobre el tema. 2. Busco información sobre el tema. 3. Localizo un trabajo con fines y estructura análogos. 4. Parto de un esquema de trabajo o guión dado por el profesor. 6. Elaboro un plan o índice del trabajo. 7. Cuando estoy redactando busco referencias bibliográficas que apoyen mis argumentos. 8. Reviso lo que he escrito. 9. Me apoyo en la corrección del profesor durante el proceso de redacción.

<p>Prácticas de los discentes:</p> <p>7. Los estudiantes leen artículos de revistas científicas</p> <p>8. Los estudiantes elaboran esquemas o mapas conceptuales a partir de lo que leen</p> <p>9. Los estudiantes realizan comentarios críticos a partir de lo que leen</p> <p>10. Los estudiantes amplían su conocimientos con la lectura de textos complementarios cuando tienen problemas de comprensión</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Me pregunto acerca de lo que ya sé sobre el tema. 2. Busco información sobre el tema. 3. Localizo un trabajo con fines y estructura análogos. 4. Parto de un esquema de trabajo o guión dado por el profesor. 6. Elaboro un plan o índice del trabajo. 7. Cuando estoy redactando busco referencias bibliográficas que apoyen mis argumentos. 8. Reviso lo que he escrito. 9. Me apoyo en la corrección del profesor durante el proceso de redacción.
---	---

Figura 1. Variables predictoras y criterio de la alfabetización académica

Procedimiento de análisis de datos

El procedimiento de análisis de datos ha consistido en el cálculo de estadísticos de posición central y dispersión con la finalidad de describir las respuestas de los estudiantes a las preguntas del cuestionario en cada una de las universidades consideradas. Con objeto de determinar las posibles diferencias existentes en la alfabetización académica de los alumnos en función de la Universidad en la que estaban cursando sus estudios de grado, aplicamos la prueba H de Kruskal-Wallis. La razón de esta elección está en el hecho de que no se cumplen los supuestos exigibles tanto en la prueba paramétrica como en el análisis de la varianza. Así, tras aplicar la prueba de Levene comprobamos que las varianzas no eran homogéneas en 10 de las 20 variables consideradas en el estudio. De igual modo, a través de la prueba de Kolmogorov-Smirnov, también evidenciamos que las muestras no procedían de distribuciones normales en ninguna de las variables.

Aunque en un estudio anterior se había contrastado el modelo predictivo recogido en la Figura 1 Guzmán-Simón y García-Jiménez (2015), en este trabajo se llevó a cabo una nueva comprobación con los datos de las cuatro universidades. Para ello, primero se realizó un análisis de componentes principales a partir de los 18 ítems. A continuación y utilizando el método de Barlett, se obtuvieron las puntuaciones factoriales de los sujetos en las dos variables predictoras y en la variable criterio. Finalmente, el proceso se completó un análisis de regresión lineal.

La clasificación de las respuestas de los alumnos se ha realizado utilizando un análisis de clúster *k-medias*. Antes de inclinarnos por las soluciones aportadas por el análisis de conglomerados de casos se obtuvieron otras utilizando la distancia de Ward y la del "vecino más próximo". No obstante, dado que no sólo nos interesaba realizar la asignación de los alumnos a los clústeres sino también la de las universidades en las que estaban matriculados, optamos por la solución que nos ofrecían esa doble asignación y una interpretación más parsimoniosa.

Este procedimiento de análisis intenta identificar *k* grupos de casos relativamente homogéneos (o clústeres) a partir de un algoritmo que requiere especificar previamente el número de ellos. El número de grupos se configuró a partir de los análisis descriptivos y de comparación entre universidades antes mencionados. Aunque todos los datos estaban medidos en la misma escala para evitar posibles problemas en el escalamiento de los ítems, realizamos una estandarización previa de las respuestas.

Resultados

Los resultados del análisis descriptivo se presentan en la tabla 2. En ella, se recogen las medias y desviaciones típicas de las cuatro universidades. Se han utilizado dichos estadísticos en lugar de la mediana o el rango, a pesar de lo indicado sobre las características de la distribución de los datos, para facilitar la comprensión de la información. Como puede observarse, la Universidad de Granada es la que presenta puntuaciones más altas en todos los ítems del Autoinforme, tanto los referidos a los predictores como al criterio, mientras que la Universidad de Cantabria es la que tiene los valores más bajos. La prueba H de Kruskal Wallis utilizada para determinar las posibles diferencias entre las cuatro universidades vendría a indicar que existen diferencias estadísticamente significativas ($p \leq 0,01$) en todos los ítems, a excepción del ítem 3 relativo a las Prácticas docente “El profesor analiza las lecturas en clase las lecturas recomendadas”. Las diferencias entre universidades son favorables a la muestra de la Universidad de Granada en todos los ítems, salvo en los reactivos “En clase, los estudiantes hacen reflexiones personales de forma oral o escrita a partir de las lecturas recomendadas por el profesor” (Prácticas docentes) y “Los estudiantes realizan comentarios críticos a partir de lo que leen” (Prácticas discentes), en los que los valores más altos corresponden a la muestra de la Universidad de Salamanca.

Tabla 2

Medias y desviaciones típicas para los ítems sobre alfabetización académica según universidades

	Universidades							
	Sevilla		Cantabria		Granada		Salamanca	
	Media	DT	Media	DT	Media	DT	Media	DT
PRÁCTICAS DOCENTES (variable predictora)								
1. El profesor proporciona bibliografía comentada para facilitar la comprensión de los textos académicos	3,3	1,7	2,4	1,9	3,7	1,7	3,4	1,5
2. Los estudiantes hacen reflexiones personales de forma oral o escrita a partir de las lecturas recomendadas	3,0	1,8	3,6	1,4	4,1	1,4	4,1	1,6
3. El profesor analiza las lecturas recomendadas	2,7	1,7	3,4	1,4	3,2	1,6	3,3	1,5
4. A partir de lo leído, el alumno tiene que elaborar una opinión crítica argumentada	2,1	1,6	2,4	1,6	3,7	1,6	3,3	1,5

5. A partir de lo leído, el alumno realiza una síntesis de un texto y reelabora sus contenidos más relevantes	3,7	1,6	3,5	1,3	4,4	1,4	3,9	1,2
6. La evaluación se realiza a partir de trabajos o proyectos individuales/grupales	4,0	1,6	3,7	1,1	5,3	1,0	4,9	1,1
PRÁCTICAS DISCENTES (variable predictora)								
1. Los textos que lee con más frecuencia para su formación universitaria son artículos de revistas científicas	1,9	1,7	2,4	2,1	3,7	1,7	2,8	1,4
2. Cuando tiene problemas de comprensión realiza mapas o esquemas o mapas conceptuales	4,2	1,4	3,3	1,5	4,8	1,3	4,4	1,4
3. Realiza comentarios críticos a partir de lo que lee	1,8	1,5	2,0	1,5	3,4	1,7	2,6	1,5
4. Cuanto tiene problemas de comprensión amplía sus conocimientos con textos complementarios	3,1	1,5	1,9	1,4	4,0	1,2	3,5	1,5
ESCRITURA ACADÉMICA (variable criterio)								
1. Me pregunto acerca de lo que ya sé sobre el tema	3,6	1,6	3,2	1,8	4,9	1,1	4,0	1,5
2. Busco información sobre el tema	4,3	1,4	4,3	1,2	5,2	0,9	4,7	1,3
3. Localizo un trabajo con fines y estructura análogas	2,4	1,4	2,7	2,0	3,8	1,4	3,2	1,2
4. Parto de un esquema de trabajo o guion aportado por el profesor	3,8	1,3	3,7	1,2	4,6	1,4	4,3	1,4
5. Elaboro un plan o índice del trabajo	3,8	1,7	3,6	1,7	5,2	1,0	4,6	1,3
6. Cuando estoy redactando busco referencias bibliográficas que apoyen mis argumentos	2,9	1,6	2,8	1,5	4,1	1,6	3,3	1,4
7. Reviso lo que he escrito	4,7	1,2	4,3	1,2	5,4	0,9	5,0	1,2
8. Me apoyo en la corrección del profesor durante el proceso de redacción	3,8	1,4	3,5	1,4	5,0	1,0	4,1	1,4

El análisis de regresión realizado vino a confirmar el modelo explicativo de la alfabetización académica elaborado por Guzmán-Simón y García-Jiménez (2015). Así, el análisis de la varianza nos permite rechazar, con una confianza del 99%, la hipótesis nula de la falta de influencia de las variables predictoras sobre la variable criterio. No obstante, la capacidad predictiva del modelo es ahora menor. Así, frente al 78% del estudio antes citado, el modelo explica ahora el 52% de la variabilidad observada (R^2 ajustada=0,52) en la escritura académica de los alumnos a partir de las prácticas de alfabetización de los profesores y de los propios alumnos.

El análisis clúster *k-medias* nos ha permitido clasificar a los alumnos en función de la Universidad en la que estudian. No se observaron diferencias entre las soluciones estandarizada y no estandarizada en la asignación de los casos a los dos clústeres o grupos, pero para facilitar su comprensión mostremos los datos de esta última solución. Los resultados obtenidos clasifican a las universidades en dos clústeres formados, de una parte, por los alumnos de las universidades de Sevilla y Cantabria y, de otra, por los de la universidad de Granada. Los alumnos de la Universidad de Salamanca se distribuyen de un modo similar en ambos clústeres.

En la tabla 3 se recogen el número y el porcentaje de casos en cada clúster, según las muestras correspondientes a las cuatro universidades. En ella puede observarse que los alumnos de las universidades de Sevilla y Cantabria se sitúan preferentemente en el clúster 1 (70,2% y 76,7%, respectivamente) mientras que los alumnos de la Universidad de Granada se sitúan claramente en el clúster 2 (89,1%).

Tabla 3

Frecuencias y porcentajes de casos clasificados de las universidades

	Clúster 1		Clúster 2		Total	
	n	%	n	%	n	%
Sevilla	33	70,2	14	29,8	47	78,3
Cantabria	46	76,7	14	23,3	60	100
Salamanca	23	51,1	22	48,9	45	75,0
Granada	5	10,9	41	89,1	46	76,7
Total	107	54,0	91	46,0	198	100

Una posible explicación de estas diferencias podría encontrarse en la asociación entre los procesos de alfabetización académica de las universidades y sus prácticas docentes y discentes. Así, como vimos en la tabla 2, la universidad de Granada con puntuaciones medias más altas en las variables predictores (prácticas docentes y prácticas discentes) también presenta puntuaciones medias más altas en la variable criterio (alfabetización académica), lo contrario de lo que ocurre en las universidades de Sevilla y Cantabria.

La clasificación de las muestras de alumnos de las cuatro universidades, en función de las variables predictor y criterio y teniendo en cuenta los dos clústeres identificados, puede verse en la tabla 4 que recoge los centroides de los clústeres finales. En dicha tabla se observan los centroides de los ítems para cada uno de los clústeres, según la escala utilizada en el cuestionario (de 0 Nunca a 5 Siempre). La clasificación que se aporta es una de las dos que se calcularon con k-means. Se optó por la solución basada en la estandarización previa de las respuestas para evitar posibles problemas de escalamiento, pero las diferencias entre las dos soluciones sólo eran apreciables en el número de iteraciones necesario para lograr la convergencia: el número de sujetos clasificados en cada clúster (107 y 91, respectivamente), las distancias entre los centros de los clústeres finales y la asignación de cada alumno a uno de los dos clústeres eran los mismos.

En la tabla 4 podemos comprobar que las puntuaciones de todos los ítems, en las variables predictor y criterio, son más bajas en el clúster 1 que en el clúster 2. Considerando dichas variables, el ítem "A partir de lo leído, el alumno tiene que elaborar una opinión crítica argumentada" es el que muestra las diferencias más claras entre las prácticas docentes, todos los ítems relativos a las prácticas discentes muestran diferencias de dos puntos al comparar los clústeres 1 y 2 y, finalmente, con relación a la

escritura académica esas diferencias son apreciables en todos los ítems aunque en menor medida en los ítems “Busco información sobre el tema ” y “Reviso lo que he escrito”.

Tabla 4

Centros de clústeres finales según los ítems y la escala considerada

PRÁCTICAS DOCENTES	Clústeres	
	1	2
1. El profesor proporciona bibliografía comentada	3	4
2. Los estudiantes hacen reflexiones personales de forma oral o escrita	3	4
3. El profesor analiza las lecturas recomendadas	3	4
4. A partir de lo leído, el alumno tiene que elaborar una opinión crítica argumentada	2	4
5. A partir de lo leído, el alumno realiza una síntesis de un texto	3	5
6. La evaluación se realiza a partir de trabajos o proyectos individuales/grupales	4	5
PRÁCTICAS DISCENTES		
1. Los textos que lee con más frecuencia (...) son artículos de revistas científicas	2	3
2. Cuando tiene problemas de comprensión realiza mapas o esquemas o mapas conceptuales	3	5
3. Realiza comentarios críticos a partir de lo que lee	2	3
4. Cuanto tiene problemas de comprensión amplía sus conocimientos	2	4
ESCRITURA ACADÉMICA		
1. Me pregunto acerca de lo que ya sé sobre el tema	3	5
2. Busco información sobre el tema	4	5
3. Localizo un trabajo con fines y estructura análogas	2	4
4. Parto de un esquema de trabajo o guión aportado por el profesor	3	5
5. Elaboro un plan o índice del trabajo	3	5
6. Cuando estoy redactando busco referencias bibliográficas que apoyen mis argumentos	2	4
7. Reviso lo que he escrito	4	5
8. Me apoyo en la corrección del profesor durante el proceso de redacción	3	5

Otra posible explicación de las diferencias encontradas en las prácticas docentes y discentes y, en consecuencia, en el grado de alfabetización académica entre las Universidades de Sevilla, Cantabria, Salamanca y Granada (cfr. tablas 2, 3 y 4), podría atribuirse a la existencia de una mayor dedicación de los estudiantes a aquellas áreas que tienen una relación directa con el desarrollo tanto de una conciencia metadiscursiva como de una escritura crítica o reflexiva. Dicho conocimiento permite una mayor conciencia de la estructura del texto, la temática y las expectativas de la audiencia

(Grabe & Kaplan, 1998) cuando un emisor inicia la tarea de producción de un discurso en un contexto como el universitario. De este modo, el alumno universitario tomaría conciencia a través de determinadas disciplinas tanto del mundo de la educación como del propio discurso escrito (Olson, 1998). En este sentido, cabría considerar que aquellos planes de estudio de Grado de Maestro en Educación Infantil y Educación Primaria con un mayor número de créditos dedicados al conocimiento y enseñanza de la lengua (Didáctica de la lengua y la literatura, Lengua española, entre otras) tendrían un desarrollo mayor de la alfabetización académica. No obstante, una comprobación empírica de los planes de estudio de las universidades de la muestra viene a contradecir este supuesto. Así, el número de créditos europeos dedicados al conocimiento y enseñanza de la lengua es similar en las cuatro universidades, dado que todos los planes de estudio de estos títulos están diseñados a partir de la Orden ECI/3854/2007, para el título oficial de Maestro en Educación Infantil, y de la Orden ECI/3857/2007, para el de Maestro en Educación Primaria, que determinan el número de créditos para el módulo de las didácticas.

Tabla 5

Comparación del número de créditos europeos entre las distintas universidades y Grados

Universidad	Núm. de créditos		Cursos	
	E. Infantil	E. Primaria	E. Infantil	E. Primaria
Sevilla	12	12	2º	2º y 3º
Cantabria	18	18	2º y 3º	2º y 3º
Salamanca	12	12	1º y 3º	1º y 3º
Granada	12	12	2º	1º y 2º

Discusión

Los datos descritos en el apartado anterior permiten establecer la existencia de diferencias en los niveles de alfabetización académica observados. Dichas diferencias afectan por igual tanto a las prácticas docentes como a los hábitos de los alumnos que estudian en las universidades analizadas. En particular, las diferencias encontradas evidencian una relación lineal positiva entre las prácticas docentes y las prácticas discentes. De este modo, cuando las puntuaciones en las prácticas docentes son altas, también lo son las prácticas discentes de cada una de las universidades y viceversa. Esto corrobora los resultados obtenidos en estudios previos (Guzmán-Simón & García-Jiménez, 2015b) en los que se analiza la relación del grado de alfabetización académica de los alumnos en relación a las prácticas docentes de las universidades en la que estudian. En consecuencia, es posible explicar las diferencias entre las universidades a partir de las prácticas docentes que en ellas tienen lugar y, conociendo las prácticas docentes de una universidad, se puede predecir –con las limitaciones de cualquier predicción– cuál será el nivel de alfabetización académica de sus alumnos.

Una explicación alternativa de las diferencias encontradas en la alfabetización académica de los alumnos universitarios es que estas puede provenir de las distintas prácticas vernáculas de los estudiantes (aquello que leen y escriben en un ámbito privado). Estas diferencias individuales en los hábitos lectores y escritores privados también han sido analizadas en nuestro estudio. Sin embargo, los resultados obtenidos a partir de la prueba de Kruskal-Wallis indican que las diferencias en las prácticas halladas entre universidades son superiores a las diferencias observadas en los alumnos de una universidad determinada. De igual modo, como se puede observar en la tabla 3, el análisis clúster K-medias de los estudiantes universitarios de la muestra señala que el 70% de los alumnos de Sevilla están en el Clúster 1, mientras que el 89.1% de los estudiantes de Granada pertenecen al clúster 2. Dichas agrupaciones no pueden ser explicadas por los hábitos lectores y escritores privados de alumnos, que por azar forman parte de una muestra. Por el contrario, debemos buscar otras razones que expliquen dichas diferencias entre universidades.

El resultado de estos datos nos permite inferir que la explicación más plausible de las diferencias encontradas entre universidades está en el tipo de tareas y las metodologías docentes utilizadas en las aulas. La variable “prácticas docentes” se convierte en el elemento que permite determinar las diferencias entre universidades (Guzmán-Simón & García-Jiménez, 2015b). Dichas tareas y metodologías docentes son las que posibilitan una auténtica alfabetización académica (Lea & Street, 2006) al igual que la inclusión del alumno en una comunidad de práctica universitaria (Lea, 2005). La escritura no es un proceso general, sino una habilidad que es reconstruida en diferentes contextos (Mateos & Solé, 2012). De ahí que no se puedan generalizar los distintos niveles de alfabetización (ejecutivo, funcional, instrumental y epistémico/crítico [Wells, 1988]) a todos los contextos de los estudiantes universitarios. Para ello, se ha de pertenecer a una comunidad discursiva que facilite el desarrollo epistémico y crítico de la lengua, donde se integran las convenciones del género discursivo, su interpretación y en qué contextos es recomendado su uso (Russell, 1991; Alamargot & Chanquoy, 2001; Bazerman & Russell, 2004; Robinson-Pant & Street, 2012).

Se hace necesario realizar nuevos estudios empíricos que analicen en profundidad las tareas desarrolladas por los docentes en el aula de modo que pueda determinarse qué tareas concretas, desarrolladas bajo que parámetros, con qué dedicación por parte de los estudiantes favorecen en mayor medida que otras un proceso de alfabetización académica epistémica o crítica.

Conclusiones

En España, han sido escasos los estudios sobre los hábitos lectores y escritores de los alumnos universitarios (Granado, 2014; Guzmán-Simón & García-Jiménez, 2014), su comparación entre universidades (Mateos, Villalón, De Dios, & Martín, 2007) y la perspectiva del profesorado universitario (Villalón & Mateos, 2009). Sin embargo, los datos de dichos estudios corroboran las afirmaciones de Tynjälä (1998) y Mateos y Solé (2009), quienes advierten de una alfabetización académica basada en la reproducción del discurso (repetición de conocimientos aprendidos) y en un aprendizaje superficial. Los resultados anteriores indican que, si lo que se pretende es intervenir de manera

eficiente en la alfabetización académica de los alumnos, es necesario que se desarrolle una política de alfabetización académica liderada desde la coordinación de un título, desde el vicerrectorado competente en la materia, etc. de modo que las actuaciones programadas para favorecer la alfabetización académica no dependan de la voluntad individual de los docentes.

Del mismo modo, dicha alfabetización académica debe ser adaptada a los nuevos retos educativos que plantean los estudiantes de nuevo ingreso en la universidad. Este “nuevo orden”, que describe Street (2004) y Robinson-Pant y Street (2012), debe abordar las “alfabetizaciones académicas” como un orden de tareas, un orden epistemológico y un orden comunicativo nuevos. La enculturización de los alumnos universitarios requiere de la aceptación por parte de los docentes de que la alfabetización académica no está circunscrita únicamente a la escritura de texto (entendido este como producto o proceso de escritura) (Curry & Lillis, 2005).

Esta perspectiva implica la transformación de las prácticas de lectura y escritura en el entorno académico (Lea, 2012) y, por ende, la promoción de una cultura de la escritura donde esta no sea una actividad privada, sino un evento letrado como práctica social, abierto y construido a través de las disciplinas (Lillis, 2001; Ganobcsik-Williams, 2004). Una solución posible en la universidad española pasa por la creación de “Centros de escritura”, donde los docentes sean ayudados a mejorar el diseño curricular de sus asignaturas para incorporar la alfabetización académica en su propia disciplina (Castelló, 2014). De este modo, la escritura se convierte en una herramienta de aprendizaje que desarrolla el discurso crítico y la identidad académica (Ivanič, 1998) en el seno de una comunidad discursiva (Swales, 1990).

Una de las limitaciones que posee este artículo está relacionada con los propios instrumentos de investigación utilizados o autoinformes del alumnado. En este sentido, sería relevante complementar dicha información con otros procedimientos de recogida de información tales como entrevistas y documentos tales como trabajos de clase y trabajos de fin de carrera (de grado y/o de máster). Una evaluación de los escritos de los estudiantes y de los distintos géneros discursivos que aplican en el aula nos permitiría obtener una serie de datos que facilitarían la toma de decisiones en el diseño de nuevos programas orientados a la mejora de la alfabetización académica en nuestras universidades. De igual modo, sería importante considerar la información aportada por los docentes. Con ello, lograríamos profundizar en las opiniones y criterios de estos, pudiendo elaborar con posterioridad una estrategia que ayude a la sensibilización de profesores y alumnos en relación a la alfabetización académica.

Las afirmaciones realizadas en estas páginas no deben ser extrapoladas a otras titulaciones de manera automática. Nuestro estudio se ha centrado en muestras obtenidas de cuatro universidades y formadas por alumnos matriculados en los grados de Magisterio en Educación Infantil y Primaria. Un estudio más ambicioso que incorpore otros títulos de grado y un mayor número de universidades implicadas podría mostrar unas conclusiones más precisas del grado de alfabetización académica en las universidades españolas. De este modo, se podría comparar los resultados de los programas de mejora de la alfabetización académica que se están llevando a cabo en algunas universidades en comparación con los realizados en otras universidades.

Referencias

- Aitchison, C., & Lee, A. (2006). Research writing: problems and pedagogies. *Teaching in Higher Education*, 11(3), 265-278.
- Alamargot, D. & Chanquoy, L. (2001). *Through the models of writing*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Barton, D. (2007). *Literacy: An introduction to the ecology of written language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bazerman, C., Little, J. Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D., & Garufis, J. (2005). *Reference guide to writing across the curriculum*. West Lafayette, Indiana: Parlor Press.
- Bazerman, C., & Russell, D.R. (Eds.) (2004). *Writing Selves/ Writing societies: Research from activity perspectives*. Fort Collins, CO: The WAC Clearinghouse and Mind, Culture, and Activity, available from: http://wac.colostate.edu/books/selves_societies/, accessed 11 September, 2015.
- Björk, L., Bräuer, G., Rienecker, L., & Jörgensen, P. S. (Eds.). (2003). *Teaching academic writing in European Higher Education*. Dordrecht: Kluwer.
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere. Investigación*, 06(09), 409-417.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. México/Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381.
- Castelló, M. (2014). Los retos actuales de la alfabetización académica: estado de la cuestión y últimas investigaciones. *Enunciación*, 19(2), 346-365. DOI: <http://dx.doi.org/10.14483/udistrital.jour.enunc.2014.2.a13>
- Castelló, M., Corcelles, M., Iñesta, A., Bañales, G., & Vega, N. (2011). La voz del autor en la escritura académica: una propuesta para el análisis. *Signos. Estudios de Lingüística*, 44(76), 105-117.
- Castelló, M., Iñestas, A., & Corcelles, M. (2013). Ph.D. students' transitions between academic and scientific writing identity: Learning to write a research article. *Research in the Teaching of English*, 47, 442-478.
- Castelló, M., Iñesta, A., Pardo, M., Liesa, E., & Martínez-Fernández, R. (2012). Tutoring the end-of-studies dissertation: Helping psychology students find their academic voice. *Higher Education*, 63(1), 97-115.
- Castelló, M., Mateos, M., Castells, N., Iñesta, A., Cuevas, I., & Solé, I. (2012). Academic writing practices in Spanish university. *Education & Psychology*, 10(2), 569-590.
- Coffin, C., Curry, M.J., Goodman, S., Hewings, A., Lillis, T.M., & Swann, J. (2005). *Teaching academic writing. A toolkit for higher education*. London/New York: Routledge.
- Colomer, T., & Munita, F. (2013). La experiencia lectora de los alumnos de Magisterio: nuevos desafíos para la formación docente. *Lenguaje y Textos*, 38, 37-44.
- Corcelles, M., Oliva, A., Castelló, G., & Vega, N.A. (2013). Enseñar a escribir textos científicos-académicos mediante la revisión colaborativa: El trabajo final de grado en Psicología. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 79-104, available from: <http://www.red-u.net>, accessed 05 September, 2015.

- Curry, M.J., & Lillis, T.M. (2005). Issues in academic writing in Higher Education. En C. Coffin, M.J. Curry, S. Goodman, A. Hewings, T.M. Lillis, & J. Swann, *Teaching Academic Writing* (pp. 1-18). London/New York: Routledge.
- Florence, M.K., & Yore, L.D. (2004). Learning to write like a scientist: Coauthoring as an enculturation task. *Journal of Research in Science Teaching*, 41(6), 637-668.
- Ganobcsik-Williams, L. (2004). *A report on the teaching of academic writing in UK Higher Education*. The Royal Literary Fund. Available from: <http://www.rlf.org.uk/FELLOWSHIPSCHEME/DOCUMENTS/TEACHINGWRITINGukhe.PDF>, accessed 09 December, 2015.
- Ganobcsik-Williams, L. (Ed.) (2006). *Teaching academic writing in UK Higher Education. Theories, practices and models*. Hampshire/New York: Palgrave MacMillan.
- Gee, J. (1996) *Social Linguistics and Literacies: Ideology and Discourses. Critical Perspectives on Literacy and Education*. Bristol, PA: Falmer Press
- Grabe, W., & Kaplan, R.B. (1998). *Theory and Practice of Writing*. London: Longman.
- Guzmán-Simón, F., & García-Jiménez, E. (2014). Los hábitos lectoescritores en los alumnos universitarios. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(3), 79-92. DOI: 10.6018/reifop.17.3.204071.
- Guzmán-Simón, F., & García-Jiménez, E. (2015). La evaluación de la alfabetización académica. *Relieve. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 21(1). Art. ME2. DOI: 10.7203/relieve.21.1.5147.
- Guzmán-Simón, F., & García-Jiménez, E. (2015). La alfabetización académica en la Universidad. Un estudio predictivo. *Relieve. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 21(1). Art. ME2. DOI: 10.7203/relieve.21.1.5018.
- Granado, C. (2014). Teachers as readers: a study of the reading habits of future teachers. *Cultura y Educación*, 26(1), 44-70.
- Hyland, K. (2008). Genre and academic writing in the disciplines. *Language Teaching*, 41(4), 543-562.
- Hyland, K. (2009). *Academic Discourse. English in a Global Context*. London/New York: Continuum International Publishing Group.
- Hyland, K. (2013). Writing in the university: Education, knowledge and reputation. *Language Teaching*, 46, 53-70. DOI: 10.1017/S0261444811000036.
- Ivanič, R. (1998). *Writing and identity. The discursual construction of identity in academic writing*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Ivanič, R., & Lea, M.R. (2006). New contexts, new challenges: the teaching of writing in UK Higher Education. En L. Ganobcsik-Williams (Ed.), *Teaching academic writing in UK Higher Education. Theories, practices and models* (pp. 6-15). Hampshire/New York: Palgrave MacMillan.
- Jones, C., Turner, J., & Street, B. (Eds.) (1999). *Students writing in the university. Cultural and epistemological issues*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Lea, M.R. (2005). *Communities of Practice in Higher Education. Useful Heuristic or Educational Model?* En D. Barton, & K. Tusting (Eds.), *Beyond communities of practice. Language, power and social context* (pp. 180-197). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lea, M.R. (2012). New Genres in the Academy: Issues of Practice, Meaning Making and Identity. En M. Castelló, & C. Donahue (Eds.), *University Writing. Selves and Texts Academic Societies* (pp. 93-109). Bingley (UK): Emerald.

- Lea, M.R., & Street, V. (1998). Student writing in higher education: An academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, 23(2), 157-172.
- Lea, M. & Street, B. (2006). The 'Academic literacies' Model: Theory and Applications. *Theory into Practice*, 45(4), 368-377.
- Lea, M.R., & Stierer, B. (Eds.) (2000). *Students writing in Higher Education. New contexts*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Lillis, T.M. (1997). New voices in Academia? The regulative nature of academic writing conventions. *Language and Education*, 11(3), 182-199.
- Lillis, T.M. (2011). *Student Writing. Access, Regulation, Desire*. London/New York: Routledge.
- Lillis, Th., & Scott, M. (2007). Defining academic literacies research: issues of epistemology, ideology and strategy. *Journal of Applied Linguistics*, 4(1), 5-32.
- Mateos, M., & Solé, I. (2012). Undergraduate Students' Conceptions and Beliefs about Academic Writing. En M. Castelló & C. Donahue (Eds.), *University Writing. Selves and Texts Academic Societies* (pp. 53-67). Bingley (UK): Emerald.
- Mateos, M., Villalón, R., De Dios, M.J., & Martín, E. (2007). Reading-and-writing tasks on different university degree courses: what do the students say they do? *Studies in Higher Education*, 32(4), 489-510.
- Ministerio de Educación y Ciencia (2007). Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. *BOE*, 260, de 30 de octubre de 2007.
- Ministerio de Educación y Ciencia (2010). Real Decreto 861/2010, de 2 de julio, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. *BOE*, 161, de 3 de julio de 2010.
- Ministerio de Educación y Ciencia (2011). Real Decreto 1027/2011, de 15 de julio, por el que se establece el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior. *BOE*, 185, de 3 de agosto de 2011.
- Monroe, J. (Ed.) (2006). *Local knowledges, local practices: Writing in the disciplines at Cornell*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- Muspratt, S., Luke, A., & Freebody, P. (1997). *Constructing critical literacies*. Sydney: Allen and Unwin.
- New London Group (1996). A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60-92.
- Olson, D.R. (1998). *The world on paper. The conceptual and cognitive implications of writing and reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Prior, P. & Bilbro, R. (2012). Academic enculturation: Developing literate practices and disciplinary identities. En M. Castelló y Ch. Donahue (Eds.), *University writing: Selves and texts in Academic Societies* (pp. 20-31). Bingley: Emerald.
- Robinson-Pant, A., & Street, B. (2012). Students' and Tutors' Understanding of 'New' Academic Literacy Practices. En M. Castelló, & C. Donahue (Eds.), *University Writing. Selves and Texts Academic Societies* (pp. 71-92). Bingley (UK): Emerald.
- Russell, D.R. (1991). *Writing in the Academic Disciplines, 1870-1990: A curricular history*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Russell, D.R., & Cortes, V. (2012). Academic and scientific texts: the same or different communities? En M. Castelló, & C. Donahue (Eds.), *University Writing. Selves and Texts Academic Societies* (pp. 3-17). Bingley (UK): Emerald.

- Russell, D. R., Lea, M., Parker, J., Street, B., & Donahue, T. (2009). Exploring Notions of Genre in 'Academic Literacies' and 'Writing across the Curriculum': Approaches across countries and contexts. En Ch. Bazerman, A. Bonini, & D. Figueiredo (Eds.), *Genre in a Changing World* (pp. 395-423). Colorado/Indiana: The WAC Clearinghouse/ Parlor Press.
- Solé, I., Mateos, M., Miras, M., Martín, E., Castells, N., Cuevas, I., & Graciá, M. (2005). Lectura, escritura y adquisición de conocimientos en Educación Secundaria y Educación Universitaria. *Infancia y Aprendizaje*, 28, 329-347.
- Solé, I., Teberosky, A., & Castelló, M. (2012). Academic Communication Strategies in Postgraduate Studies. En C. Thaïss, G. Bräuer, P. Carlino, L. Ganobcsik-Williams, & A. Sinha (Eds.) (2012). *Writing Programs Worldwide. Profiles of Academic Writing in many places* (pp. 365-375). Fort Collins, Colorado/Anderson, South Carolina: The WAC Clearinghouse/ Parlor Press.
- Street, B. (2003). What's 'New' in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education (CICE)*, 2(5), 77-102.
- Street, B. (2004). Academic literacies and the 'new orders': implications for research and the practice in student writing in Higher Education. *Learning and Teaching in the Social Sciences*, 1(1), 9-20. DOI: 10.1386/ltss.1.1.9/0
- Street, B. (2009). Hidden features of academic paper writing. *Working Papers in Educational Linguistics*, 24(1), 1-17.
- Swales, J.M. (1990). *Genre analysis. English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Thaïss, C., Bräuer, G., Carlino, P., Ganobcsik-Williams, L., & Sinha, A. (Eds.) (2012). *Writing Programs Worldwide. Profiles of Academic Writing in many places*. Fort Collins, Colorado/ Anderson, South Carolina: The WAC Clearinghouse/ Parlor Press.
- Tynjälä, P. (1998). Traditional Studying for Examination versus Constructivist Learning Tasks: Do learning outcomes differ? *Studies in Higher Education*, 23(2), 173-189.
- Tynjälä, P., Mason, L., & Lonka, K. (2001). *Writing as a Learning Tool. Integrating Theory and Practice*. Dordrecht/Boston/London: Kluwer Academic Publishers.
- Villalón, R., & Mateos, M. (2009). Concepciones del alumnado de secundaria y universidad sobre la escritura académica. *Infancia y Aprendizaje*, 32(2), 219-232.
- Wells, G. (1988). *Aprender a leer y escribir*. Barcelona: Laia.
- Wingate, U., & Tribble, C. (2012). The best of both worlds? Towards an English for Academic Purposes/ Academic Literacies writing pedagogy. *Studies in Higher Education*, 37(4), 481-495.

Fecha de recepción: 14 de diciembre de 2015

Fecha de revisión: 14 de diciembre de 2015

Fecha de aceptación: 24 de octubre de 2016

Dimensiones predictivas del constructo violencia escolar en la educación secundaria obligatoria

Predictors of violence in compulsory secondary education

José Domínguez Alonso*, Enrique Álvarez Roales**, Elia Vázquez Varela***

*Departamento de Análisis e Intervención Educativa. Universidad de Vigo (España)

** Departamento de Análisis e Intervención Educativa. Universidad de Vigo (España)

*** Departamento de Análisis e Intervención Educativa. Universidad de Vigo (España)

Resumen

Introducción. Las causas que han originado la violencia en los centros educativos son muy diversas y a menudo interrelacionadas. El presente estudio analiza la capacidad de predicción de las diferentes dimensiones que conforman el constructo violencia escolar. *Método.* Para identificar las dimensiones predictivas de la violencia escolar se realizó un análisis de regresión lineal múltiple. Participaron 4.943 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria (51.2% chicas y 48.8% chicos) de entre 13 y 16 años (Media = 14.04; DT = 1.38) de la Comunidad Autónoma de Galicia (España), los cuales respondieron al cuestionario de violencia escolar CUVE3-ESO. *Resultados.* Los resultados sugieren que la violencia escolar se puede predecir en mayor medida por las dimensiones: violencia del alumnado hacia el alumnado (explica un 27.28% de la varianza) y violencia del alumnado hacia el profesorado y amenazas entre estudiantes (explica un 21.06% de la varianza). Finalmente, es significativa pero escasa la aportación de las cinco dimensiones restantes: violencia del profesorado hacia el alumnado (3.92% de la varianza), disrupción en el aula (3.68% de la varianza), violencia física del alumnado (2.84% de la varianza), exclusión social (1.52% de la varianza) y violencia física indirecta (1.42% de la varianza). *Discusión.* Los análisis de regresión revelaron que los escolares implicados en conductas violentas hacia sus compañeros o profesorado presentan una mayor predisposición de ejercer violencia escolar. Estos novedosos resultados muestran la importancia de incluir la violencia del alumnado en los programas de prevención de la conflictividad en los centros educativos.

Correspondencia: José Domínguez Alonso, Universidad de Vigo, España. jdalonso@uvigo.es.

Palabras clave: Violencia entre escolares; educación secundaria; relaciones intergrupales; análisis de regresión.

Abstract

Introduction. The causes that lead to violence in schools are very diverse and often interrelated. The current study analyzes the predictive ability of different dimensions which are found within the school violence framework. *Method.* A multiple linear regression analysis was performed in order to identify the predictors of school violence. 4,943 Compulsory Secondary Education students participated in the study (51.2% girls and 48.8% boys) aged between 13 and 16 years (Mean = 14.04, SD = 1.38), from the Autonomous Community of Galicia (Spain), who responded to the questionnaire on school violence, CUVE3 - CSE. *Results.* The results suggest that school violence can be predicted to a greater extent by applying the following dimensions: peer violence (accounting for 27.28% of the variance) and students' violence toward teachers and threats among students (accounting for 21.06% of the variance). Finally, the contribution of the remaining five predictors is significant, but minimal: teacher violence toward students (3.92% of the variance), classroom disruption (3.68% of the variance), students' physical violence (2.84% of the variance), social exclusion (1.52% of the variance) and indirect physical violence (1.42% of the variance). *Discussion.* Regression analyses revealed that students involved in violent behavior toward their peers or teachers are more likely to utilize school violence. These new results show the importance of including students' violence in conflict prevention programs in schools.

Keywords: Peer Violence; Secondary Education; Intergroup Relationships; Regression Analysis.

Introducción

Los recientes cambios educativos y normativos han tenido un impacto importante sobre la violencia en los centros de enseñanza, los cuales no sólo han de mejorar las relaciones entre sus estudiantes, también se les exige la capacidad de aportar soluciones para gestionar situaciones de conflictividad en estos espacios formativos. Mientras que en el pasado las viejas formas de regular la conflictividad y violencia han sido puestas en entredicho, tampoco las nuevas iniciativas parecen alcanzar la eficacia sospechada. De ahí la relevancia de incorporar nuevas investigaciones como eje de análisis en la prevención (Cooley-Strickland, Griffin & Furr-Holden, 2011; Gracia & Herrero, 2006) e intervención (Abramovay, 2005; Arce, Seijo, Fariña, Mohamed-Mohand, 2010; Gázquez, Pérez-Fuentes, Carrión & Santiuste, 2010) de la violencia escolar.

Así pues, la violencia escolar, un constructo tan relevante como multifactorial que se manifiesta fundamentalmente como un proceso de interacción más que como un fenómeno individual, ha registrado un claro avance en la última década como una perspectiva transversal en los centros educativos (Palmero, Guerrero, Gómez, Carpi & Gorayeb, 2010). Asimismo, aunque los índices de conflictividad en los centros educativos tienden a ser bajos (Avilés, 2009; Cerezo, 2009; Perren, Dooley, Shaw & Cross, 2010; Sánchez-Lacasa & Cerezo, 2010), han alcanzado gran notoriedad en la última década (Avilés & Monjas, 2005; Defensor del Pueblo-UNICEF, 2007; Guil & Mestre, 2004; Ortega & Mora-Merchán, 2008; Torrego & Moreno, 2003).

Por consiguiente, el estudio de la violencia escolar, actualmente en una etapa de expansión mediática, se ha convertido en un tema de potencial interés (Shapiro, 2006), llegando a ser considerada uno de los principales problemas de salud pública y educación en todo el mundo (Cajigas de Segredo et al., 2006). En la mayoría de investigaciones se pone de manifiesto que la violencia escolar incide más en la etapa de educación secundaria obligatoria (Benitez & Justicia, 2006; Calvete, Orue, Estévez, Villardón & Padilla, 2010; Díaz-Aguado, 2005; Estévez, 2006), presentando graves consecuencias en el desarrollo y ajuste psicosocial de los adolescentes (Cava, Buelga, Musitu & Murgui, 2010; Del Moral, Suárez & Musitu, 2012; Ortega, 2010).

En términos generales, las conductas violentas surgen de un ejercicio de dominio a través del uso de la fuerza y se dan en contextos de desigualdad y desequilibrio de poder, que puede acrecentarse en los centros educativos, en tanto a su constitución como sistema social de mayor amplitud. No obstante, debido a lo versátil y ubicuo del término violencia escolar, es difícil delimitarlo con exactitud (Torrego, 2007). En consecuencia, el constructo violencia escolar, tan relevante como controvertido, ha sido conceptualizado de distintas maneras por diversos autores haciendo referencia a “cualquier relación, proceso o condición por la cual un individuo o un grupo social viola la integridad física, psicológica o social de otra persona” (Rivera, 2011, p. 20) y que altera en mayor o menor medida el ámbito escolar (Martínez-Otero, 2005; Martín-Seoane, 2008).

Para este estudio, vamos a centrarnos en el concepto de violencia escolar, conocida como aquella conducta u omisión intencionada con la que se causa un daño o perjuicio (Álvarez-García et al., 2008) y agrupa a múltiples formas de manifestarse en los centros educativos. De hecho, siguiendo a Álvarez-García, Núñez, y Dobarro (2013), se hará referencia a: violencia física (existe contacto material para producir daño), diferenciando la que ejerce contacto directo sobre la víctima (violencia física directa) o la que el contacto es sobre material o pertenencias (violencia física indirecta); violencia verbal (el daño se causa mediante la palabra); exclusión social (actos de discriminación y rechazo); y disrupción en el aula (comportamientos con los que el alumnado dificulta al profesorado impartir clase y al resto de compañeros interesados seguirla con aprovechamiento).

Método

Objetivos

La presencia de la violencia escolar y sus posibles manifestaciones en los centros de enseñanza es, sin duda, uno de los grandes desafíos a los que hay que enfrentarse desde las comunidades educativas. Dicho esto, el objetivo del presente trabajo de investigación es identificar las dimensiones predictoras del constructo violencia escolar en los centros de educación secundaria desde la perspectiva del alumnado.

Población y Muestra

A efectos de nuestro estudio, la población queda definida por el alumnado matriculado en Educación Secundaria Obligatoria (ESO) durante el curso 2013-2014 en la Comunidad Autónoma de Galicia (España). La imposibilidad de que todo el alumnado pudiese participar en la investigación [N = 88.529 (Xunta de Galicia, 2014)], lleva a utilizar un muestreo propositivo sin fijar a priori el tamaño (Creswell, 2009; Neuman, 2009). Finalmente, la muestra quedó formada por un total de 4943 alumnos, de los cuales 2411 son hombres (48.78%) y 2532 mujeres (51.22%). La media de edad expresada en años es de 14.05 ± 1.38 . Además, según el curso 1336 estudiantes estaban matriculados en 1º de ESO (27%), 1291 en 2º de ESO (26.1%), 1262 en 3º de ESO (25.5%) y 1054 en 4º de ESO (21.3%)

Instrumento

En primer lugar, se ha elaborado y aplicado un cuestionario complementario (“ad hoc”) con el objeto de conocer distintos datos demográficos de los individuos de la muestra.

En segundo lugar, para la realización de este estudio se ha utilizado el Cuestionario de Violencia Escolar, CUVE3-ESO, (Álvarez-García, Núñez & Dobarro, 2012), que permite analizar la frecuencia de aparición de diferentes tipos de violencia escolar, protagonizada por el alumnado o el profesorado (Ver ANEXO). Se ha llevado a cabo para la muestra obtenida estudios de validez y fiabilidad del cuestionario. En primer lugar, se realizó un Análisis Factorial de Componentes Principales obteniendo valores adecuados para el índice KMO (.961) como en el test de esfericidad de Barlett ($\chi^2_{946} = 96870.64$; $p < .001$). La estructura dimensional resultante quedó conformada por siete factores que conjuntamente explican un 55.48% de la varianza. A continuación se procedió a la realización del análisis factorial confirmatorio del modelo teórico hipotetizado resultante del Análisis Factorial Exploratorio, presentando unos índices de ajuste correctos [$\chi^2/gl = 12.247$ (condicionado por el tamaño de la muestra); GFI=.93; CFI=.91; RMSEA=.04].

En resumen, el cuestionario compuesto por 44 ítems que adoptan un formato de respuesta tipo Likert de cinco alternativas (nunca, pocas veces, algunas veces, muchas veces, siempre) ha quedado conformado por siete dimensiones: *Violencia del Profesorado hacia el Alumnado* (VPA: 10 ítems, por ej. “el profesorado tiene manía al alumnado”), *Violencia del Alumnado hacia el Profesorado y Amenazas entre Estudiantes* (VAPAE: 9 ítems, por ej. “los estudiantes roban cosas al profesorado”), *Violencia del Alumnado hacia el Alumnado* (VAA: 8 ítems, por ej. “estudiantes amenazan a través de las redes sociales a sus compañeros”), *Disrupción en el Aula* (DA: 7 ítems, por ej. “el alumnado está continuamente dificultando las explicaciones del profesorado”), *Exclusión Social* (ES: 4 ítems, por ej. “el alumnado es discriminado por cuestión de nacionalidad”), *Violencia Física entre el Alumnado* (VFA: 3 ítems, por ej. “el alumnado se pelea dentro del recinto escolar”), y *Violencia Física Indirecta* (VFI: 3 ítems, por ej. “el alumnado pone motes molestos a compañeros”).

Finalmente, la fiabilidad del instrumento fue medida a través del *alpha de Cronbach*, obteniendo un valor de .95 para los 44 ítems (VPA: .89; VAPAE: .87; VAA: .86; DA: .82; ES: .72; VFA: .80; VFI: .77), por encima del límite inferior que es aceptado como fiable (Corbetta, 2007).

Procedimiento de recogida y análisis de datos

En primer lugar se ha establecido una reunión con los equipos directivos de los centros educativos para solicitar su libre colaboración en el estudio, sin ningún tipo de coacción. El alumnado fue avisado del anonimato de las respuestas y se hizo especial hincapié en la confidencialidad de los resultados. La aplicación fue colectiva por el propio equipo de investigación, con el fin de fomentar la respuesta al cuestionario, sinceridad y correcta contestación. Este estudio lleva aparejado a seres humanos, por lo cual los aspectos éticos son relevantes. Al respecto, los participantes en la misma fueron informados del propósito del trabajo, consentimiento o aprobación, y sobre todo, confidencialidad y anonimato. Asimismo, se han obtenido los debidos permisos para acceder a los centros educativos.

Dado el objetivo principal de este trabajo, el estudio se basa en una investigación de tipo empírico (Ato, López & Benavente, 2013), empleando un análisis de regresión lineal múltiple por el método *stepwise* (pasos sucesivos), con el propósito de determinar el valor predictivo de las distintas dimensiones que conforman el constructo de la violencia escolar, cumpliendo los supuestos de linealidad, independencia, normalidad, homocedasticidad y no colinealidad, para garantizar la validez del modelo. Los datos fueron analizados con el paquete informático SPSS 22 (SPSS Inc., Chicago, USA).

Resultados

Los resultados van a ser presentados en función del objetivo planteado. Han sido excluidas las variables demográficas del análisis de regresión realizado, debido a no constituir ninguna dimensión del constructo violencia escolar en este estudio.

Violencia ejercida por el profesorado hacia el alumnado y viceversa

En primer lugar (tabla 1), teniendo en cuenta la violencia ejercida por el profesorado sobre el alumnado (VPA), los resultados aportados por el análisis de regresión indican que se han incluido las dimensiones violencia del alumnado hacia el profesorado y amenazas entre estudiantes (VAPAE), violencia física entre el alumnado (VFA), violencia física indirecta (VFI), violencia del alumnado hacia el alumnado (VAA) y disrupción en el aula (DA); quedando descartada la exclusión social (ES). Teniendo en cuenta el orden de entrada de cada dimensión en la ecuación final de regresión (que indica también el orden de su relevancia o poder predictivo), han mostrado cierto poder predictor la VAPAE ($\beta=.21$; $t=12.38$; $p<.01$), la VFA ($\beta=.14$; $t=8.52$; $p<.01$), la VFI ($\beta=.13$; $t=8.35$; $p<.01$), la VAA ($\beta=.11$; $t=5.49$; $p<.01$) y la DA ($\beta=.10$; $t=5.04$; $p<.01$). Estas dimensiones, en conjunto, explican el 30% de la varianza total de la violencia ejercida por el profesorado sobre el alumnado. Asimismo, atendiendo a la cantidad de varianza explicada por cada dimensión, se observa que la primera en entrar en la ecuación (VAPAE) explica el 22% del total, siendo significativa pero escasa la aportación de las cuatro dimensiones restantes (entre un 4.25% y un .55%). El coeficiente de correlación es de .54, lo que indica una relación considerable y positiva entre las dimensiones.

Tabla 1

Análisis de regresión lineal (pasos sucesivos), dimensiones criterio: VPA y VAPAE

Dimensión criterio	R	R ²	F	Dimensiones Predictoras	β	t	Varianza Explicada
VPA	.54	.30	412.88 ($p < .001$)				
				VAPAE	.21	12.38**	22%
				VFA	.14	8.52**	4.25%
				VFI	.13	8.35**	2.25%
				VAA	.11	5.49**	.95%
				DA	.10	5.04**	.55%
VAPAE	.75	.57	1268.81 ($p < .001$)				
				VAA	.35	25.14**	47%
				ES	.22	18.18**	5.03%
				VFA	.18	14.77**	3.29%
				VPA	.13	11.52**	1.39%
				VFI	.06	4.95**	.29%

Nota: **VPA:** Violencia del Profesorado hacia el Alumnado; **VAPAE:** Violencia del Alumnado hacia el Profesorado y Amenazas entre Estudiantes; **VFA:** Violencia Física entre el Alumnado; **VFI:** Violencia Física Indirecta; **DA:** Disrupción en el Aula; **VAA:** Violencia del Alumnado hacia el Alumnado. **ES:** Exclusión Social; **= $p < .01$.

En segundo lugar, la violencia del alumnado hacia el profesorado y amenazas entre estudiantes (VAPAE) es predicha también por cinco dimensiones (tabla 1): VAA ($\beta = .35$; $t = 25.14$; $p < .01$), ES ($\beta = .22$; $t = 18.18$; $p < .01$), VFA ($\beta = .18$; $t = 14.77$; $p < .01$), VPA ($\beta = .13$; $t = 11.52$; $p < .01$) y VFI ($\beta = .06$; $t = 4.95$; $p < .01$); quedando excluida la disrupción en el aula (DA). En conjunto, las cinco dimensiones explican el 57% de la varianza total de la VAPAE, aunque al igual que en el caso de la VPA, la violencia del alumnado hacia el alumnado es la dimensión más importante en la predicción de la VAPAE (47%). Aquí, el coeficiente de correlación es de .75, lo que indica una relación alta y positiva entre dimensiones.

Violencia entre el alumnado

En cuanto a la predicción de la violencia entre el alumnado (violencia del alumnado hacia el alumnado y violencia física del alumnado), los resultados obtenidos muestran (tabla 2), una vez más, que en la VAA la dimensión con mayor poder de predicción es la VAPAE ($\beta = .30$; $t = 24.46$; $p < .01$), y en un nivel menor están la DA ($\beta = .24$; $t = 21.85$; $p < .01$), la VFI ($\beta = .16$; $t = 14.90$; $p < .01$), la ES ($\beta = .14$; $t = 13.05$; $p < .01$), la VFA ($\beta = .14$; $t = 11.57$; $p < .01$) y la VPA ($\beta = .05$; $t = 5.17$; $p < .01$). La primera dimensión (VAPAE) y la segunda (DA) explican el 57.48% de la varianza total de la violencia del alumnado hacia el alumnado (VAA). Señalar que el coeficiente de correlación es .80, apuntando a una relación alta y positiva entre dimensiones.

Tabla 2

Análisis de regresión lineal (pasos sucesivos), dimensiones criterio: VAA y VFA

Dimensión criterio	R	R ²	F	Dimensiones Predictoras	β	t	Varianza Explicada
VAA	.80	.64	1439.63 ($p<.001$)	VAPAE	.30	24.46**	46%
				DA	.24	21.85**	11.48%
				VFI	.16	14.90**	3.18%
				ES	.14	13.05**	1.68%
				VFA	.14	11.57**	1.28%
				VPA	.05	5.17**	.38%
VFA	.70	.49	776.77 ($p<.001$)	VAA	.19	11.57**	38%
				VAPAE	.22	14.79**	4.80%
				DA	.21	15.25**	3.90%
				VFI	.12	8.92**	1.20%
				VPA	.10	8.45**	.80%
				ES	.04	3.33**	.30%

Nota: **VPA**: Violencia del Profesorado hacia el Alumnado; **VAPAE**: Violencia del Alumnado hacia el Profesorado y Amenazas entre Estudiantes; **VFA**: Violencia Física entre el Alumnado; **VFI**: Violencia Física Indirecta; **DA**: Disrupción en el Aula; **VAA**: Violencia del Alumnado hacia el Alumnado. **ES**: Exclusión Social; **= $p<.01$.

Asimismo, en la VFA presenta mayor poder de predicción la VAA ($\beta=.19$; $t=11.57$; $p<.01$), seguida de la VAPAE ($\beta=.22$; $t=14.79$; $p<.01$), la DA ($\beta=.21$; $t=15.25$; $p<.01$), la VFI ($\beta=.12$; $t=8.92$; $p<.01$), VPA ($\beta=.10$; $t=8.45$; $p<.01$) y la ES ($\beta=.04$; $t=3.33$; $p<.01$). Aquí tres dimensiones (VAA, VAPAE, DA) explican el 46.7% de la varianza total de la violencia física del alumnado (VFA). La relación entre dimensiones es alta y positiva al obtener un valor de .70 en el coeficiente de correlación.

Violencia indirecta ejercida por el alumnado

Por un lado, en la violencia que ejerce el alumnado de forma indirecta (tabla 3), el resumen del modelo indica que en la violencia física indirecta (VFI) se han incluido todas las dimensiones (VAA, VFA, DE, VPA, VAPAE, ES). Dichas dimensiones explican un 40% de la varianza ($R = .63$; $F = 549.963$ $p<.01$), con mayor peso de la VAA ($\beta=.27$; $t=14.90$; $p<.01$), seguidas de la VFA ($\beta=.14$; $t=8.92$; $p<.01$), la DA ($\beta=.15$; $t=10.08$; $p<.01$) y la VPA ($\beta=.11$; $t=8.29$; $p<.01$). Asimismo, con menor poder de predicción la VAPAE ($\beta=.08$; $t=5.14$; $p<.01$) y ES ($\beta=.05$; $t=3.12$; $p<.05$). Por otro (tabla 3), la disrupción en el aula (DA) es predicha por las dimensiones VAA ($\beta=.35$; $t=22.60$; $p<.01$), VFA ($\beta=.21$; $t=15.23$; $p<.01$), VFI ($\beta=.13$; $t=9.99$; $p<.01$), ES ($\beta=.07$; $t=5.05$; $p<.01$) y VPA ($\beta=.06$; $t=4.72$; $p<.01$); quedando excluida la violencia del alumnado hacia el profesorado y amenazas entre estudiantes (VAPAE). Aquí, las tres dimensiones con mayor poder de predicción (VAA, VFA, VFI) explican el 44.90% de la varianza total en la disrupción escolar (DA), aunque asume el mayor peso factorial la violencia del alumnado hacia el alumnado (VAA = 39%).

Tabla 3

Análisis de regresión lineal (pasos sucesivos), dimensiones criterio: VFI, DA y ES

Dimensión criterio	R	R ²	F	Dimensiones Predictoras	β	t	Varianza Explicada
VFI	.63	.40	546.96 (p<.001)	VAA	.27	14.90**	33%
				VFA	.14	8.92**	3.40%
				DA	.15	10.08**	1.65%
				VPA	.11	8.29**	1.25%
				VAPAE	.08	5.14**	.50%
				ES	.05	3.12*	.20%
DA	.68	.46	827.16 (p<.001)	VAA	.35	22.60**	39%
				VFA	.21	15.23**	4.50%
				VFI	.13	9.99**	1.40%
				ES	.07	5.05**	.60%
				VPA	.06	4.72**	.50%
ES	.62	.39	626.98 (p<.001)	VAPAE	.31	19.39**	32%
				VAA	.24	13.18**	5.70%
				DA	.08	5.42**	.80%
				VFA	.05	3.51**	.30%
				VFI	.04	3.28**	.20%

Nota: **VPA**: Violencia del Profesorado hacia el Alumnado; **VAPAE**: Violencia del Alumnado hacia el Profesorado y Amenazas entre Estudiantes; **VFA**: Violencia Física entre el Alumnado; **VFI**: Violencia Física Indirecta; **DA**: Disrupción en el Aula; **VAA**: Violencia del Alumnado hacia el Alumnado. **ES**: Exclusión Social; *= $p<.05$; **= $p<.01$.

Finalmente, en cuanto a la predicción de la exclusión social (ES), los resultados muestran (tabla 3), una vez más, que las dimensiones con mayor poder de predicción son la VAPAE ($\beta=.31$; $t=19.39$; $p<.01$) y la VAA ($\beta=.24$; $t=13.18$; $p<.01$), y en un nivel mucho menor están la DA ($\beta=.08$; $t=5.42$; $p<.01$), la VFA ($\beta=.05$; $t=3.05$; $p<.01$) y VFI ($\beta=.04$; $t=3.28$; $p<.01$). Estas dos dimensiones (VAPAE, VAA) explican el 37.7% de la varianza total de la ES, siendo significativa pero escasa (1.3%) la aportación de las tres dimensiones restantes (DA, VFA, VFI). Destacar aquí, la exclusión de la dimensión violencia del profesorado hacia el alumnado (VPA). Los coeficientes de correlación (VFI: .63, DA: .68 y ES: .62) señalan una relación positiva y considerable entre las dimensiones.

Discusión y conclusiones

En términos generales, se puede afirmar que el grupo de dimensiones recogidas en el constructo violencia escolar, han obtenido una capacidad predictiva satisfactoria. Dentro de esta tendencia, la violencia del alumnado hacia el alumnado, la violencia física del alumnado y la violencia física indirecta están incluidas en el modelo pre-

dictivo de todas las dimensiones, mientras que la violencia del profesorado hacia el alumnado no es predictiva de la exclusión social, la violencia del alumnado hacia el profesorado y amenazas entre estudiantes no es predictiva de la disrupción en el aula, la disrupción en el aula no es una dimensión predictiva de la violencia del alumnado hacia el profesorado y amenazas entre estudiantes, y finalmente, la exclusión social no es una dimensión predictiva de la violencia del profesorado hacia el alumnado.

Al analizar los resultados de la violencia del profesorado hacia el alumnado, su poder de predicción es bajo (todas las dimensiones que entran a formar parte explican un 30% de su varianza total). De igual forma, presenta un porcentaje medio de la varianza explicada muy reducido (.84%) como dimensión predictora de las restantes dimensiones que conforman el constructo de la violencia escolar, no entrando a formar parte en la exclusión social. En este caso, los resultados pueden deberse a que la violencia que ejerce el profesorado hacia el alumnado es menos notoria en los centros educativos, aunque pueda llegar a acarrear consecuencias de mayor gravedad (Cabezas, 2008; Marchesi, Martín, Pérez & Díaz, 2006).

Sin embargo, las evidencias obtenidas en la violencia del alumnado hacia el profesorado y amenazas entre estudiantes muestran a esta dimensión como un buen predictor de la violencia escolar (todas las dimensiones que entran a formar parte explican un 57% de su varianza total), siendo excluida de su predicción la disrupción en el aula. Además, presenta como dimensión predictora de las restantes dimensiones un porcentaje medio de varianza explicada aceptable (21.1%), quedando excluida de la disrupción en el aula. Ello es congruente con la investigación del Defensor del Pueblo-UNICEF (2007), al sostener que aunque este tipo de violencia es poco frecuente, se ha agudizado lo suficiente para convertirse en un problema considerable en el sistema educativo.

En la misma línea, se constata a la violencia del alumnado hacia el alumnado como una buena predictora de la violencia escolar (las dimensiones implicadas explican un 64% de su varianza total) entrando a formar parte de todas las dimensiones. Presenta también, un porcentaje medio de varianza explicada aceptable (27.8%) como dimensión predictora de las otras dimensiones. Estudios revisados (Coleman & Hendry, 2003; Díaz-Aguado, Martínez & Martín, 2004; Lisboa & Koller, 2009; Oliva, Antolín, Estévez & Pascual, 2012; Piñeiro, Areñe & Cerezo, 2013) sostienen que la reciprocidad en las relaciones, los procesos de interacción social, la cohesión, el contexto familiar, el apoyo y la amistad con los compañeros, constituyen un fuerte predictor de la conflictividad.

En el caso de la violencia física del alumnado, se confirma como una dimensión predictora de la violencia escolar aceptable (las dimensiones que engloba explican un 49% de su varianza total). Además, alcanza un porcentaje medio de varianza explicada por las restantes dimensiones bajo (2.84%). Ello puede ser debido a que existe una relación inversa entre la gravedad de la conducta violenta y su incidencia, es decir, las conductas más graves son las de menor frecuencia (Navarro, Blanco & Yubero, 2007). En consecuencia, la violencia física tiene menor presencia en los centros educativos (Caurcel, 2009; Defensor del Menor, 2006; Smith, 2005) lo cual conlleva un peor valor de predicción.

La violencia física indirecta exhibe un nivel de predicción regular (todas las dimensiones que entran a formar parte explican un 40% de su varianza total) constituyendo parte del conjunto de dimensiones. Asimismo, logra un porcentaje medio de varianza

explicada por las restantes dimensiones bajo (1.42%). Aquí, los resultados son dispares con otras investigaciones que señalan a este tipo de violencia como el más extendido en la etapa de educación secundaria obligatoria (Felip, 2007; Kunstche & Klingemann, 2004), lo que debería convertirla en un buen predictor de violencia escolar.

Del mismo modo, la disrupción en el aula ofrece una predicción aceptable (las dimensiones aglutinadas explican un 46% de la varianza total) entrando a formar parte en todas las restantes dimensiones excepto en la violencia del alumnado hacia el profesorado y amenazas entre estudiantes. No obstante, como dimensión predictora de las dimensiones en las que forma parte, alcanza un porcentaje medio de la varianza explicada bajo (3.67%). Los estudios realizados sobre comportamientos disruptivos contradicen este escaso valor de predicción, al ser considerada la más asidua en los centros de enseñanza (Badía, 2005; Muñoz, Carreras & Braza, 2004).

Finalmente, la exclusión social presenta una baja predicción (todas las dimensiones que la conforman explican un 39% de la varianza total) entrando a formar parte de todas las dimensiones restantes excepto de la violencia del profesorado hacia el alumnado. Dentro de esta tendencia, ofrece porcentajes medios de varianza explicada como dimensión predictora en las restantes dimensiones baja (1.56%). De nuevo, los resultados alcanzados son contradictorios con otras investigaciones que sostienen a la exclusión como un predictor relevante en la victimización de los adolescentes (Lisboa & Koller, 2009).

La actual falta de coherencia entre la normativa o protocolos diseñados y los comportamientos o conductas habituales en los centros educativos es un claro indicador de la forma en que se aborda la prevención e intervención de la violencia escolar. En la mayoría de los centros de educación secundaria se han puesto en marcha planes y medidas a favor de la no violencia, pero se han ido acumulando sin estrategias de planificación coherentes que generen relaciones positivas en un clima colaborativo (Medina & Cacheiro, 2010). Por lo tanto, parece evidente seguir trabajando en esta línea de investigación, de manera que permita a las comunidades educativas extraer conclusiones que les lleven a plantearse cómo facilitar su correcta puesta en marcha y qué medidas han de tomarse para conseguir un único objetivo: centros libres de violencia.

Referencias

- Abramovay, M. (2005). Victimización en las escuelas. Ambiente escolar, robos y agresiones físicas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. COMIE, 10(26), 833-864.
- Álvarez-García, D., Álvarez, L., Núñez, J.C., González-Pienda J.A., Rodríguez, C., & González-Castro, P. (2008). Estudio del nivel de violencia escolar en siete centros asturianos de Educación Secundaria. *Aula Abierta*, 36, 89-96.
- Álvarez-García, D., Núñez, J.C., & Dobarro, A. (2012). CUVE3. *Cuestionario de Violencia Escolar* – 3. Barakaldo: ALBOR-COHS.
- Álvarez-García, D., Núñez, J.C., & Dobarro, A. (2013). Cuestionarios para evaluar la violencia escolar en Educación Primaria y en Educación Secundaria: CUVE3-EP y CUVE3-ESO. *Apuntes de Psicología*, 31(2), 191-202.

- Arce, R., Seijo, D., Fariña, F., & Mohamed-Mohand, L. (2010). Comportamiento antisocial en menores: Riesgo social y trayectoria natural de desarrollo. *Revista Mexicana de Psicología*, 27(2), 127-142.
- Ato, M., López, J.J., & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038-1059. Doi: 10.6018/analesps.29.3.178511
- Avilés, J.M. (2009). Victimización percibida y Bullying: Factores diferenciales entre víctimas. *Boletín de Psicología*, 95, 7-28.
- Avilés, J.M., & Monjas, I. (2005). Estudio de incidencia de la intimidación y el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria mediante el cuestionario CIMEL. Cuestionario sobre Intimidación y Maltrato Entre Iguales. *Anales de psicología*, 21(1), 27-41.
- Badía, M.M. (2005). Gravedad e importancia de los comportamientos de indisciplina. Causas y factores asociados a ciertas conductas: una revisión de diferentes estudios. *Psicología Educativa*, 2(11), 65-78.
- Benítez, J.L., & Justicia, F. (2006). El maltrato entre iguales: Descripción y análisis del fenómeno. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4, 81-93. Recuperado de <http://www.investigacion-psicopedagogica.com/revista/new/ContadorArticulo.php?114>
- Cabezas, C. (2008). *Violencia escolar: el acoso del profesor hacia el alumno*. Madrid: CERSA.
- Cajigas de Segredo, N., Kahan, E., Luzardo, M., Najson, S., Ugo, C., & Zamalvide, G. (2006). Agresión entre pares (bullying) en un centro educativo de Montevideo: Estudio de las frecuencias de los estudiantes de mayor riesgo. *Revista Médica del Uruguay*, 22, 143-151.
- Calvete, E., Orue, I., Estévez, A., Villardón, L., & Padilla, P. (2010). Cyberbullying in adolescents: Modalities and aggressors' profile. *Computers in Human Behavior*, 26(5), 1128-1135. doi.org/10.1016/j.chb.2010.03.017
- Caurcel, M.J. (2009). *Estudio evolutivo del maltrato entre iguales desde la percepción y el razonamiento sociomoral de los implicados* (Tesis Doctoral) Granada: Universidad de Granada.
- Cava, M.J., Buelga, S., Musitu, G., & Murgui, S. (2010). Violencia escolar entre adolescentes y en el ajuste psicosocial: un estudio longitudinal. *Revista Psicopedagógica*, 15(1), 21-34.
- Cerezo, F. (2009). Analyzing Bullying in Spanish School. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9(3), 383-394.
- Coleman, J.C., & Hendry, L.B. (2003). *Psicología de la adolescencia*. Madrid: Morata.
- Cooley-Strickland, Q., Griffin, S. B., & Furr-Holden, D. (2011). Efectos de la exposición de los adolescentes a la violencia en la comunidad: el Proyecto MORE. *Psychosocial Intervention*, 20, 131-148.
- Corbetta, P. (2007). *Metodología y Técnicas de Investigación Social* (Primera edición). Madrid, España: McGraw-Hill.
- Creswell, J.W. (2009). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. (3ª ed.). Los Angeles: Sage Publications, Inc.

- Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid (2006). *Convivencia, conflictos y educación en los centros escolares de la Comunidad de Madrid*. Madrid: Publicaciones del Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid.
- Defensor del Pueblo-UNICEF (2007). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria. 1999-2006*. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo. Recuperado de http://www.defensordelpueblo.es/es/Documentacion/Publicaciones/monografico/Documentacion/Informe_violencia_escolar_ESO.pdf.
- Del Moral, G., Suárez, C., & Musitu, G. (2012). Roles de los iguales y bullying en la escuela: un estudio cualitativo. *Revista de Psicología y Educación*, 7, 105-127.
- Díaz-Aguado, M. J. (2005). Porqué se produce la Violencia Escolar en las Escuelas y cómo prevenirla. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37, 17-47.
- Díaz-Aguado, M.J., Martínez, R., & Martín, J. (2004). *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia. Vol. 1. La violencia entre iguales en la escuela y en el ocio. Estudios comparativos e instrumentos de evaluación*. Madrid: Instituto de la Juventud. Recuperado de http://www.injuve.es/sites/default/files/000-020-Violencia_indice.pdf.
- Estévez, E. (2006). *Violencia, victimización y rechazo escolar en la adolescencia*. Valencia: Publicaciones de la Universidad de Valencia.
- Felip, N. (2007). El acoso escolar. Revisión, análisis y contraste de algunas investigaciones. En J.J. Gálquez, M.C. Pérez, A.J. Cangas & N. Yuste (Eds.). *Situación actual y características de la violencia escolar* (pp. 15-18). Almería: Grupo Editorial Universitario.
- Gázquez, J.J., Pérez-Fuentes, M.C., Carrión, J.J., & Santiuste, V. (2010). Estudio y análisis de conductas violentas en Educación Secundaria en España. *Universitas Psychologica*, 9(2), 371-380.
- Gracia, E. & Herrero, J. (2006). La comunidad como fuente de apoyo social: evaluación e implicaciones en los ámbitos individual y comunitario. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38, 327-342.
- Guil, R., & Mestre, J.M. (2004). Inteligencia emocional. En R. Guil (Coord.), *Psicología Social para Psicopedagogos* (pp. 165-212). Sevilla: Fénix Editora.
- Kunstche, E., & Klingemann, H. (2004). Hostility among Adolescents in Switzerland? Multivariate relations between excessive media use and forms of violence. *Journal of Adolescents Health*, 34, 230-236.
- Lisboa, C., & Koller, S. (2009). Factores protectores y de riesgo para la agresividad y victimización en escolares brasileños: el rol de los amigos. En C. Berger & C. Lisboa (Eds.), *Violencia Escolar. Estudios y posibilidades de intervención en Latinoamérica* (1ª. Ed.) (pp. 161-181). Santiago de Chile: Universitaria.
- Marchesi, A., Martín, E., Pérez, E.M., & Díaz, T. (2006). *Convivencia, conflictos y educación en los centros escolares de la Comunidad de Madrid*. Madrid: Publicaciones del Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid.
- Martínez-Otero, V. (2005). Conflictividad escolar fomento de la convivencia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38, 33-52.
- Martín-Seoane, G. (2008). La mediación como herramienta de prevención de la violencia escolar. *Revista de Mediación*, 1, 26-31.
- Medina, A., & Cacheiro, M.L. (2010). La prevención de la violencia: la implicación de la comunidad educativa para evitar situaciones de acoso escolar. *Bordón*, 62(1), 93-107.

- Muñoz, J.M., Carreras, M.R., & Braza, P. (2004). Aproximación al estudio de las actitudes y estrategias de pensamiento social y su relación con los comportamientos disruptivos en el aula en la educación secundaria. *Anales de Psicología*, 20(1), 81-91.
- Navarro, S., Blanco, A., & Yubero, E. (2007). *Convivir con la violencia: un análisis desde la psicología y la educación*. La Mancha: Ediciones de la Universidad de Castilla.
- Neuman, W.L. (2009). *Social research methods: Quantitative and qualitative methods* (7a Ed.). Boston, MA, EE. UU: Allyn & Bacon.
- Oliva, A., Antolín, L., Estévez, R., & Pascual, D. (2012). Activos del barrio y ajuste adolescente. *Psychosocial Intervention*, 21, 17-27.
- Ortega, R. (2010) (coord.). *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar*. Madrid: Alianza Editorial.
- Ortega, R., & Mora-Merchán, J.A. (2008). Las redes de iguales y el fenómeno del acoso escolar: Explorando el esquema dominio-sumisión. *Infancia y Aprendizaje*, 31(4), 515-528.
- Palmero, F., Guerrero, C., Gómez, C., Carpi, A., & Gorayeb, R. (2010). *Manual de Teorías Emocionales y Motivacionales*. Castellón: Universitat Jaume I.
- Perren, S., Dooley, J.J., Shaw, T., & Cross, D. (2010). Bullying in school and cyberspace: Associations with depressive symptoms in Swiss and Australian adolescents. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 4(28), 1-10.
- Piñeiro, E., Arense, J.J., & Cerezo, F. (2013). Contexto familiar y conductas de agresión y victimización entre escolares de educación secundaria. *Bordón*, 65(3), 109-129.
- Rivera, M. (2011). *Las voces en la adolescencia sobre bullying desde el escenario escolar*. Estados Unidos de América: Palibrio.
- Sánchez-Lacasa, C., & Cerezo, F. (2010). Variables personales y sociales relacionadas con la dinámica bullying en escolares de Educación Primaria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(3), 1015-1032.
- Shapiro, J. (2006). Youth violence: the Problem and its Potential Solutions. Recuperado de: http://www.ucu.edu.uy/Facultades/Psicologia/TB/Documentos/Article_for_Uruguay.pdf
- Smith, P.K. (2005). Violencia escolar y acoso: factores de riesgo familiares. En J. Sanmartín (Coord.), *Violencia y Escuela* (pp. 59-76). Valencia: Centro Reina Sofía.
- Torrego, J.C. (2007). El modelo integrado: un nuevo marco educativo para la gestión de los conflictos de convivencia desde una perspectiva de Centro. *Idea La Mancha-Revista de Educación de Castilla-La Mancha*, 4, 84-89.
- Torrego, J.C., & Moreno, J.M. (2003): *Convivencia y Disciplina en la Escuela: El Aprendizaje de la Democracia*. Madrid: Alianza.
- Xunta de Galicia (2014). *Datos e cifras do ensino non universitario*. Santiago de Compostela: Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria.

Fecha de recepción: 23 de mayo de 2016

Fecha de revisión: 23 de mayo de 2016

Fecha de aceptación: 02 de diciembre de 2016

ANEXO: Cuestionario**DATOS DEMOGRÁFICOS**(Marca con una **X** la opción elegida en cada pregunta)

1. Edad:	2. Género:	Mujer.	Hombre.
3. ¿Qué estudios estás cursando?:			
<input type="checkbox"/> 1º de la ESO. <input type="checkbox"/> 2º de la ESO. <input type="checkbox"/> 3º de la ESO. <input type="checkbox"/> 4º de la ESO.			

Cuestionario CUVE3 - ESO

1 = Nunca; 2 = Pocas veces; 3 = Algunas veces; 4 = Muchas veces; 5 = Siempre

	1	2	3	4	5
1. El alumnado pone motes molestos a sus compañeros o compañeras.					
2. El profesorado tiene preferencias por ciertos alumnos o alumnas.					
3. Hay estudiantes que envían a compañeros/as mensajes a través del correo electrónico, de ofensa, insulto o amenaza.					
4. El alumnado habla con malos modales al profesorado.					
5. Ciertos estudiantes roban objetos o dinero del centro educativo.					
6. Hay estudiantes que extienden rumores negativos acerca de compañeros y compañeras.					
7. Algunos estudiantes son discriminados por sus compañeros o compañeras por sus buenos resultados académicos.					
8. Ciertos estudiantes roban objetos o dinero de otros compañeros o compañeras.					
9. El profesorado tiene manía a algunos alumnos o alumnas.					
10. Algunos estudiantes graban o hacen fotos a compañeros o compañeras con el móvil, para burlarse.					
11. Los estudiantes hablan mal unos de otros.					
12. Hay estudiantes que publican comentarios en Tuenti, Facebook de ofensa, insulto o amenaza acerca de compañeros/as					
13. Determinados estudiantes son discriminados por sus compañeros o compañeras por sus bajas notas.					
14. El profesorado ridiculiza al alumnado.					
15. Los estudiantes amenazan a otros de palabra para meterles miedo u obligarles a hacer cosas.					
16. El alumnado falta al respeto a su profesorado en el aula.					
17. El alumnado dificulta las explicaciones del profesor o profesora con su comportamiento durante la clase.					
18. El profesorado ignora a ciertos alumnos o alumnas.					

19. Ciertos estudiantes envían a compañeros o compañeras mensajes con el móvil de ofensa, insulto o amenaza.					
20. Los estudiantes insultan a profesores o profesoras.					
21. El profesorado castiga injustamente.					
22. Algunos estudiantes esconden pertenencias o material del profesorado, para molestarle deliberadamente.					
23. Hay estudiantes que graban o hacen fotos a compañeros o compañeras con el móvil, para amenazarles o chantajearles.					
24. El alumnado insulta a sus compañeros o compañeras.					
25. El profesorado baja la nota a algún alumno o alumna como castigo.					
26. Algunos estudiantes roban cosas del profesorado.					
27. Hay estudiantes que graban o hacen fotos a profesores o profesoras con el móvil, para burlarse.					
28. Determinados estudiantes pegan a compañeros o compañeras dentro del recinto escolar.					
29. Ciertos profesores o profesoras intimidan o atemorizan a algún alumno o alumna.					
30. Hay alumnado que ni trabaja ni deja trabajar al resto.					
31. Determinados estudiantes causan desperfectos intencionadamente en pertenencias del profesorado.					
32. Ciertos estudiantes publican comentarios en Tuenti, Facebook... de ofensa, insulto o amenaza a profesores o profesoras					
33. Hay profesores y profesoras que insultan al alumnado.					
34. Hay estudiantes que son discriminados por compañeros o compañeras por diferencias culturales, étnicas o religiosas.					
35. Algunos estudiantes amenazan a otros/as con navajas u otros objetos para meterles miedo u obligarles a hacer cosas.					
36. Algunos estudiantes envían mensajes a compañeros/as a través del Tuenti, Facebook,.. de ofensa, insulto o amenaza.					
37. El profesorado amenaza a algún alumno o alumna.					
38. Algunos alumnos o alumnas protagonizan agresiones físicas en las cercanías del recinto escolar.					
39. El profesorado no escucha a su alumnado.					
40. El alumnado protagoniza peleas dentro del recinto escolar.					
41. Los estudiantes publican en Internet fotos o vídeos ofensivos de compañeros o compañeras.					
42. Algunos estudiantes son discriminados por sus compañeros o compañeras por su nacionalidad.					
43. El alumnado dificulta las explicaciones del profesorado hablando durante la clase.					
44. Los estudiantes publican en Internet fotos o vídeos ofensivos de profesores o profesoras.					

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

The relationship of gender, time orientation, and achieving self-regulated learning

La relación entre el género, la orientación temporal, y el logro en
el aprendizaje autorregulado.

Honorio Salmerón Pérez, Calixto Gutiérrez-Braojos* and Sonia Rodríguez Fernández*

*Universidad de Granada

Abstract

The present study has three objectives: i) to test a theoretical model of academic achievement modulated by self-regulated learning; ii) to analyze significant differences between self-regulated learning means and time patterns depending on the gender of the participants; and iii) to identify self-regulated learning profiles toward academic achievement based on gender. The data were obtained from a sample of 192 university students in education degrees who were administered three instruments: a Future Time Orientation subscale by Zimbardo and Boyd, (1999); the 2x2 Achievement Goals Scale by Elliot and McGregor (2001), and a Learning Regulation subscale by Vermunt (1998). In addition, they answered a question about their mean grade point average up to that point in the academic degree studied. The results indicate a significant and positive relationship between the future time orientation, approach goals, and external regulation strategies. Significantly higher scores are observed in women than in men on key academic performance variables, although the effect size was not large. The gender differences are exclusively quantitative. In both groups, the characteristics of the learner profiles are somewhat similar, with no important differences observed for the gender condition. In general, avoidance goals and external regulation strategies can lead to success in academic achievement, as long as they are accompanied by a future orientation, internal regulation, and approach goals.

Key words: time orientation, achievement goals, gender, self-regulated learning.

Correspondence: Honorio Salmerón Pérez, honorio@ugr.es, Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada.

Resumen

El presente estudio acomete tres objetivos: i) testar un modelo teórico del logro académico modulado por el aprendizaje autorregulado; ii) analizar diferencias significativas entre las medias del aprendizaje autorregulado y los patrones temporales según el sexo de los participantes y iii) identificar perfiles de aprendizaje autorregulado hacia el logro académico en función del sexo. La muestra productora de datos la constituyen 192 estudiantes universitarios de carreras de educación, a los que se administraron tres instrumentos: una subescala de Orientación Temporal Futura de Zimbardo y Boyd, (1999); la Escala de Metas de Logro 2x2 de Elliot y McGregor (2001) y una subescala de Regulación del Aprendizaje de Vermunt (1998), además, una pregunta para conocer su calificación media hasta el momento en el grado académico que realizan. Los resultados indican una relación significativa y positiva entre la orientación temporal futura, las metas por aproximación, y las estrategias de regulación externa. Se observa en las mujeres puntuaciones significativamente superiores a las de los hombres en variables que son clave en el logro académico como el aprendizaje autorregulado, aunque el tamaño del efecto no fue grande. Las diferencias por sexo son exclusivamente cuantitativas. En ambos grupos las características de los perfiles de aprendices son ligeramente similares, no observándose diferencias notables por la condición de sexo. En general, se observa que las metas por evitación y las estrategias de regulación externa, pueden conducir al éxito en el logro académico siempre que estén acompañadas de orientación hacia el futuro, regulación interna, y metas por aproximación.

Palabras clave: orientación temporal; metas de logro; género, aprendizaje autorregulado.

Introduction

Since the 1950s, the time perspective has led to numerous studies in the fields of psychology and education. Although the accumulated knowledge about the time perception is based on quite varied results, two closely linked time concepts can be differentiated (Holman & Silver, 1998): on the one hand, the time perspective, characterized by the cognitive distance of the goals along with other properties such as their degree of coherence, number, affectivity, or continuity; on the other, the time orientation, which would refer to each person's differential tendency to be focused on the past, present, or future, and where our conception of it lies.

The time orientation is conceived as a process lying at the origin of individual and social behavior that is often unconscious and makes it possible to decompose and organize the continuous flow of behavior into different time frames, giving it meaning and coherence (Zimbardo & Boyd, 1999). This psychological time construction arises from the cognitive processes that allow the differentiation between the past, present, and future, and it has a strong influence on behavior. In the educational field, the future time perspective has been highlighted as allowing people to set goals and regulate their behavior to reach them (Díaz-Morales, 2006; Gutiérrez-Braojos, Salmerón-Pérez & Muñoz-Cantero, 2014; Roberts, 2002; Suddendorf & Corballis, 1997).

Future time perspective and self-regulated learning

The time perspective in decision-making, as a construct, does not have one set meaning. Its influence on decision-making has been analyzed from studies of the personality sensitive to change (Bouffard, Bastin & Lapierre, 1994; González & Daura, 2012); studies on motivation and behavior (Thiebaut, 1998; Husman & Lens, 1999; Simons, Dewite & Lens, 2000; Peetsma, 2000); or as a social-cognitive pattern for action, acquired through experience (James, 1890) that, when broken down into selected time spaces, offers guidelines for self-regulating the present (Lewin, 1942) and anticipating the future (Fraisie, 1967). We can consider the time perspective to be a complex and multifactorial motivational-cognitive construct (Lens, 1986; Trommsdorff, 1983; Yonge, 1974; Gjesme, 1983; Daltrey & Langer 1984; Díaz-Morales, 2006) although for diagnostic purposes we will consider it a one-dimensional variable. The future time perspective would be the students' tendency to select the future timeframe when making academic decisions about their professional future (Honora & Freeman, 2001) and decisions about choosing future studies, conditioned by parent-family environments and influenced by other variables such as motivation (Lens, 2001) and the orientation toward social and learning goals (De la Fuente Arias, 2002).

Self-regulated learning refers to a goal-oriented, proactive process. At the risk of simplifying, and taking into account that the self-regulated learning components are reciprocally determined, we include four key propositions to explain the sense and direction of the relationships among the components of the self-regulated learning perspective, reasons supporting this study:

- a) The use of cognitive regulation strategies significantly contributes to efficient learning and academic success (Zimmerman, 2000; Zimmerman & Schunk, 2011);
- b) Self-regulated students use meta-cognitive and cognitive strategies more often when they feel motivated and committed to the activity (Vansteenkiste, Simons, Lens, Sheldon & Deci, 2004);
- c) Motivation and commitment to the activity depend on adopting a certain goal achievement approach (Elliot, 1999). Unlike avoidance goals, approach goals (performance and mastery) contribute to higher levels of motivation and internal regulation.
- d) Two key components that explain the adoption of approach goals are self-efficacy beliefs and the degree of usefulness the students assign to the learning activities in an educational setting, with regard to their future goals (Husman & Lens, 1999; Wigfield & Eccles, 2000).

The study of constructive learning processes has mainly been carried out from two perspectives (Gutiérrez-Braojos, 2015): students' learning patterns (Vermunt, 1998) and self-regulated learning (Pintrich, 2004). The learning pattern approach emphasizes the role of conceptions about learning, whereas the self-regulated learning approach emphasizes the role motivation plays in the self-regulated process (Zimmerman & Schunk, 2009). Taking these aspects into account, different studies have analyzed the relationship between self-regulated learning and the time perspective (Peetsma, Has-

cher, Van der Ven y Roede, 2005; Shell & Husman, 2001; Horstmanshof & Zimitat, 2007; De Bilde, Vansteenkiste & Lens, 2011). The results coincide in affirming that only students oriented toward the future are self-regulated students, although a large number of these studies have not analyzed other possible time patterns and their modulator effect on self-regulated learning (Gutiérrez-Braojos et al. , 2014).

As in the personal positioning when faced with any educational reality, people are influenced by time, even when they are not aware of it. The perspective one has of time as a mediator element becomes a screen between the person and the reality. Thus the self-comprehension of his/her timeframes allows each person to codify, organize, and record past and present experiences, and construct new goals, expectations, and scenarios (Zimbardo & Boyd, 1999).

One aspect to highlight in relation to both constructs, the time perspective and self-regulated learning, is the essential importance shown by the construction of the cognitive functions, as the cognitive representation derived from them allows the student to keep in mind the events that have already occurred or that are coming, regardless of their current and real presence (Nuttin, 1980). The future time perspective implies the mental representation of the future in the present, and it includes the motivational goals or objectives, as well as their placement in time. These motivational objectives make up the content of the future time perspective, and their time placement defines the time when these goals will be achieved in the short, medium, or long term (González & Daura, 2012).

In the same way, Zimmerman (2000) considers that the capacity to self-regulate involves the generation of thoughts and feelings and the planning of the necessary actions to reach personal goals. He also describes self-regulation as a cyclical process in which the previous performance and efficacy or self-efficacy beliefs provide feedback about the learning activities carried out, readjusting them accordingly.

According to these contributions, students with an extensive future time perspective produce a high number of goals that can only be achieved in the distant future, whereas those with a less extensive time perspective have more short- or medium-term goals (Lens & Moreas, 1994; Nuttin, 1985). In synthesis, the student with an extended future time perspective who internally regulates his/her learning, establishes valuable self-realization goals, and freely makes a commitment to them, will be highly motivated and have a realistic personality that is coherent with his/her self (González & Daura, 2012).

Time perspective and learning by gender

Another proposal in this study is to identify whether differences in positioning between women and men with regard to motivational-cognitive variables are related to their learning processes, or whether the responses to certain academic demands are determined by the presence of biases or by the individual capabilities displayed.

Regarding the measurement of gender differences in learning strategies and styles, we highlight the study by Cano (2000), which uses the L.A.S.S.I *Learning and study*

strategies inventory by Weinstein (1987) and the normative version of the latter, the *Learning Styles Questionnaire*, (Marshall & Merrit, 1986), along with others, such as the *A.S.I. Approaches to Studying Inventory* (Entwistle, Hanley & Hounsell, 1979) and the *I.L.P. Inventory of Learning Processes*, by Schmeck, Ribich, & Ramanaiah (1977). This study finds significant gender differences in these factors in the science, social sciences, and humanities degrees, weighing the explanatory importance of the differences in calculating the effect size (Cohen, 1988). The authors observe gender differences in the use of strategies in each of the degrees studied, not based as much on the type of degree, but rather on the presence or absence of the use of strategies. The female students obtain better positions than the males on intrinsic motivation, attitude, and interest in their studies. There are also differences in their support strategies, although these latter differences are associated with the context and type of degree, as they appear in some but not in others. However, regarding the learning style, whereas the male students manifest a deeper processing of the information (significant learning, data contrast...), the female students stand out in methodic study (with organization and study support techniques). Greater study anxiety is also identified in the female students than in the male students, regardless of the degree studied.

With regard to gender and the time dimension, the results are scarce (Zaleski, 1994). In general, the majority of the studies on the time orientation find no gender differences (Bouffard et al., 1994; Lapierre, Boufard & Bastin, 1997). However, Zimbardo and Boyd (1999) find that female university students are more oriented toward the positive past and the future.

The study by Cerezo and Casanova (2004) focuses on the search for differences in factors such as the motivational orientation, high school students' causal attributions in situations of academic success or failure, self-concept, and the learning strategies used. They observed significant differences in the causal attributions, motivation, and learning strategies: the female students consider failure to be due more to internal factors (low level on some skills), whereas the male students attribute it to external factors (luck, teachers); both groups coincide in attributing success to effort. Regarding motivation, differences only appear on extrinsic motivation: the male students, compared to the female students, tend to look for positive external opinions about their competence, and they avoid negative ones. The female students make greater use of information processing strategies and self-evaluation than the males.

Focusing on the motivational variables as determinants in the development of self-regulation of learning, Suarez, Anaya and Gómez (2004) investigate the relationships established, depending on gender, with regard to: i) motivational and self-regulated learning variables and ii) variables that strategically provide students with greater involvement in their learning (desire, effort, commitment) and facilitate orientation toward their academic goals. The results show differences in the female students' manifestations about the three types of self-regulation strategies. The female students show a greater degree of control and regulation in the development of their learning, both cognitive and social, linked to their studies.

The aim of our study is to quantify the influence of gender and the future time perspective on self-regulated learning.

Method

Objectives

Three knowledge objectives were established related to the time orientation, achievement goals, regulation strategies, academic achievement, and gender of the participants.

Objective 1. To test a theoretical model of academic achievement modulated by self-regulated learning, in which the following hypotheses are proposed, based on most of the literature reviewed (Figure 1).

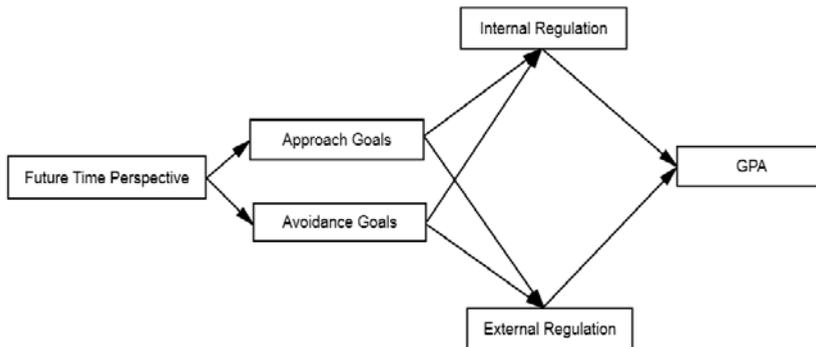


Figure 1. Theoretical Model of self-regulated learning and GPA in the degree

- The future time orientation variable positively contributes to approach goals, internal regulation strategies, and the mean grade point average in the bachelor's degree, but it contributes negatively to avoidance goals and external regulation strategies.
- The approach goals variable contributes positively to the internal regulation strategies and the GPA in the degree, but it contributes negatively to external regulation strategies.
- The avoidance goals variable contributes negatively to the internal regulation strategies and the GPA in the degree, but it contributes positively to the external regulation strategies.
- The internal regulation strategies variable contributes positively to the GPA in the degree.
- The external regulation strategies variable contributes negatively to the GPA in the degree.

Objective 2. Analyze statistically significant differences between the means on self-regulated learning and the time patterns depending on the gender of the participants. In this objective, we formulate the following hypothesis:

- There are differences in the means on these variables depending on the gender.

Objective 3. Identify profiles of self-regulated learning toward academic achievement taking the gender variable as the grouping factor, which makes it possible to study types of learners by gender. This objective contains three hypotheses:

- There are different profiles of students, regardless of the gender.
- The student profiles that are found to be more self-regulating will obtain better grades on academic achievement, regardless of their gender.
- The profiles between the two groups (males vs. females) present similar characteristics in their configurations.

Population and Sample

In this study, the participants were 192 university students from the branch of social and legal sciences. They had a mean age of 23.24 years ($SD = 3.71$), and 50% were women.

Information collection instruments and application procedure

The battery was composed of three instruments and one question asking about the GPA in the degree so far. The battery was applied in the presence of the teacher. First, the response procedure for the battery of instruments was presented and explained. Later, the students were given a *booklet* with the instructions, examples of the response procedure, and the different subscales.

The participants responded to all the questionnaires on a 5-point Likert scale, where the "1" indicated "not very characteristic of me"; and "5" represented "quite characteristic of me".

I) Future time orientation subscale by Zimbardo.

To measure students' attitudes about the future time orientation, the future subscale from the time perspective inventory by Zimbardo was applied (ZTPI, Zimbardo & Boyd, 1999). The subscale is composed of 13 items. Previous studies have found adequate reliability values for this subscale (Díaz-Morales, 2006; Horstmanshof & Zimitat, 2007; Zimbardo, Keough & Boyd, 1997). In our study, an acceptable Cronbach's alpha was found ($\alpha = .91$).

II) 2x2 Achievement Goal scale by Elliot and McGregor (2001).

The scale is made up of 12 items that can be grouped in two factors according to the valence: Approach goals (mastery and performance, 6 items) and avoidance goals (mastery and performance, 6 items). The structure validity and reliability of the subscales has been acceptable in numerous studies (Elliot, 1999; Salmerón-Pérez, Gutiérrez-Braojos, Rodríguez-Fernández & Salmerón-Vílchez, 2011). In the present study, the Cronbach alpha values were both good: approach goals ($\alpha = .87$) avoidance goals ($\alpha = .96$).

iii) Regulation of learning subscale by Vermunt (1998).

The regulation scale of the ILS (ILS, Vermunt, 1998, adapted by Martínez-Fernández et al., 2009) is composed of 28 items grouped in three factors: self-regulation

strategies (11 items); external regulation strategies (11 items); lack of regulation (6 items). The structure validity and reliability of the scale and subscale have been acceptable in numerous studies (Vermunt, 1998; Salmerón-Pérez et al., 2011). In the present study, the Cronbach alpha values were good: self-regulation $\alpha = .94$; external regulation ($\alpha = .91$), and lack of regulation ($\alpha = .90$).

In addition, to find out the mean grade in the degree, students were asked to report their GPA until that time, using a range of values from 0 to 10 points (see Shell and Husman, 2001, for similar measures of the GPA in a degree).

Analytical procedure

The three sequenced objectives required different analytical approaches:

- To achieve the first objective, a *path analysis* was applied with the bootstrap (10.000 samples) sampling procedure. The model was evaluated using different indexes (Bentler, 1990): i) The chi-square of the estimated model, where non-significant associated *p-values* indicate a good fit; ii) Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA), where values less than “.08” indicate an acceptable fit, and values below .05 indicate a good fit; iii) Goodness of Fit Index (GFI), its adjusted measure, (AGFI), the Tucker and Lewis Index (TLI); and the Comparative Fit Index (CFI), indices where values close to “1” show a good fit, with recommended threshold values superior to .90 (Byrne, 2010). Moreover, given that none of the variables presented a normal distribution according to Kolmogorov-Smirnov, the Bollen-Stine resampling procedure was applied to obtain a p-value for the global fit of the model's hypotheses and correct the lack of normality (Bollen & Stine, 1992). Finally, we analyzed the direct, indirect, and total effects on the endogenous variables and their significance using the bootstrap resampling procedure (Hayes, 2013).
- To achieve the second objective, the *Mann Whitney U- Wilcoxon* test was applied, and the effect size was calculated in order to compare the variables tested in the theoretical model of self-regulated learning, according to the attributive gender variable.
- And finally, to achieve the third objective, two cluster analyses were performed through K-means, one for each gender-based sample.

Results

Analysis of the explanatory model of the GPA based on the self-regulated learning variables

The academic achievement model explained by self-regulated learning (Figure 2) shows a good fit to the data (Table 1). The p-values are above “.05”. The RMSEA value is below “.8”; and the RMR value is close to “0”. Likewise, the GFI, AGFI, TLI, and CFY values are above “.9”.

Table 1

Fit indexes of the theoretical model tested

χ^2	DF.	CMIN/DF	P	<i>p</i> Bollen-Stine	RM-SEA	RMR	GFI	AGFI	TLI	CFI
14.033	7	2.005	.051	.074	.73	.049	.977	.932	.945	.974

The results of the direct, indirect, and total effects are presented in table 2. These results indicate that the future time orientation ($b = .188, p < .001$), approach goals ($b = .271, p < .001$), avoidance goals ($b = .105, p < .009$), external regulation strategies ($b = .233, p < .002$), and internal regulation strategies ($b = .5, p < .001$) present a positive load on the GPA in the degree. Furthermore, a positive and significant relationship was also found between avoidance goals and the lack of regulation variable ($b = .62, p = .004$). However, the variables external regulation strategies and avoidance goals did not have significant effects on the GPA. On the other hand, the future time orientation ($b = .318, p < .001$) and approach goals ($b = .472, p < .001$) are the only variables that present a positive load with the internal regulation strategies, whereas the future time orientation ($b = .123, p < .021$), avoidance goals ($b = .334, p < .001$), and approach goals ($b = .153, p < .023$) present a positive load on external regulation. Finally, the future time orientation presents a positive effect on the approach goals ($b = .667, p < .001$), but the effect of the future orientation on avoidance goals is not significant.

Table 2

Direct, indirect, and total effects of the model of Self-regulated learning and academic achievement

Variables in the Theoretical Model	Total E.	Direct E.	Indirect effects
On Mean GPA			
Internal Regulation	.5 (***)	.5 (***)	-
External Regulation	.233 (.002)	.233 (.002)	-
Approach Goals	.271 (***)	-	.271 (***)
Avoidance Goals	.105 (.009)	-	.105 (.009)
Future Time Orientation	.188 (***)	-	.188 (***)
On Internal Regulation			
Approach Goals	.472 (***)	.472 (***)	-

Avoidance Goals	.055 (.393)	.055 (.393)	-
Future Time Orientation	.318 (***)	-	.318 (***)
On External Regulation			
Approach goals	.153 (.023)	.153 (.023)	-
Avoidance goals	.334 (***)	.334 (***)	-
Future time orientation	.123 (.021)	-	.123 (.021)
On Approach Goals			
Future time orientation	.667 (***)	.667 (***)	-
On Avoidance goals			
Future time orientation	.064 (.391)	.064 (.391)	-

*** Indicates that the *p*-value is ≤ .001

The results of the model (Figure 2, Table 2) show the importance of the future orientation, the approach goals, and the students’ regulation as a determinant factor in their academic success. In addition, the results show a positive and significant relationship between the future time orientation, the approach goals, and the external regulation strategies, and the GPA in the degree. However, in the latter case, the positive load of the relationship among the variables is much lower. Based on these results, we can capture the presence of different profiles of students in the sample.

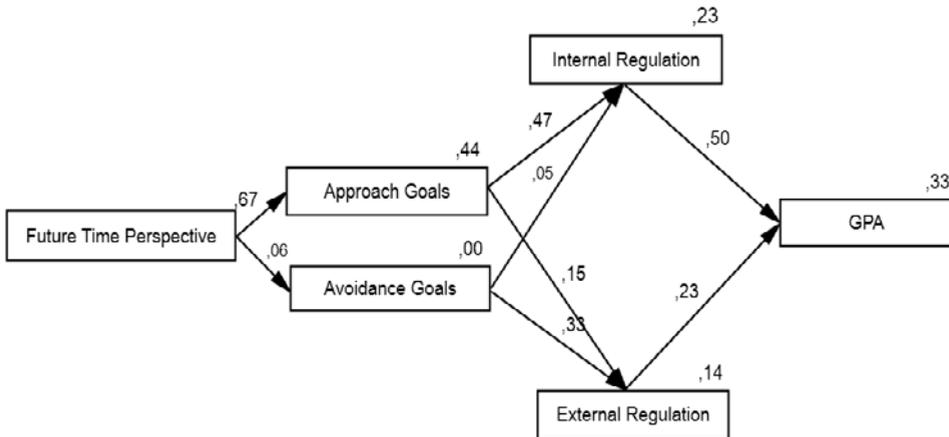


Figure 2. Theoretical Model: Effects of self-regulated learning on the GPA in the degree

Differences in self-regulated learning based on Gender

The second objective of this study was to analyze whether there are significant differences in the variables involved in self-regulated learning depending on the gender of the participants. To do so, given that the variables do not present a normal distribution, the *Mann-Whitney-Wilcoxon U* test was applied. The results show significant differences in favor of the female gender on the following variables: approach goals ($Z = 2.68, p = .007$), internal regulation ($Z = 4.45, p < .001$), and GPA ($Z = 2.68, p < .037$) (Table 3). In all three cases, the effect sizes are in a range of values that indicate a moderate effect size, with the largest being the internal regulation variable ($g = .698$).

Table 3

Between groups comparison applying the Mann Whitney-Wilcoxon U test

Dependent Variables	Man (n= 96)				Woman (n= 96)				Associated statistical values				
	X	SD	Md	R ^e	X	SD	Md	R ^e	U	W	Z	p	G
FTO	2.91	.78	2.76	88.81	3.14	.82	3.15	104.19	3869.5	8525.5	-1.91	.055	-.286
AvG	2.69	1.3	2.5	95.3	2.79	1.40	2.33	97.7	4493	9149	-.3	.764	-.073
ApG	3.2	1.04	3.16	85.77	3.6	1.03	3.83	107.23	3577.5	8233.5	-2.68	.007	-.384
ER	3.59	.73	3.72	92.81	3.67	.78	3.86	100.19	4253.5	8909.5	-.92	.357	-.105
IR	2.68	1.07	2.36	78.65	3.37	.89	3.63	114.35	2894	7550	-4.45	.000	-.698
GPA	6.85	.95	7	88.14	7.18	.91	7	104.86	3805	8461	-2.09	.037	.353

Note: OFT, future time orientation. AvG, avoidance goals. ApG, approach goals. ER, regulation externa. IR, Internal Regulation, GPA, mean grade

Self-regulated learning profiles by gender

Furthermore, in this study we decided to analyze students' profiles according to gender, although this was not an objective of the initial study plan. The results obtained in the *path analysis* led us to propose the hypothesis of profiles of students with academic success with significant differences among them on the self-regulated learning variables. The results obtained show that, regardless of the gender, these profiles exist. Next, we will describe them.

The results obtained for both sexes are similar with regard to self-regulated learning and academic success (Tables 2 and 3):

- One of the profiles ($n = 34$ in the case of men; $n = 37$ in the case of women) with academic success shows a group of students who are strongly oriented toward the future, experience approach achievement goals, and apply internal and external regulation strategies.

- A second profile with academic success ($n=27$ in the case of the men; $n=26$ in the case of the women) presents a moderated future orientation, a combination of avoidance and approach goals, and a combination of external and internal regulation strategies.
- Finally, the third profile with considerably less academic success than the rest ($n=35$ in the case of the men; $n=33$, in the case of the women) shows a relative lack of future orientation, approach goals, avoidance goals, and internal regulation, and receive higher scores on external regulation.

Table 4

Cluster K-Means Analysis: profiles in the group of male students

Variables	Cluster 1 ($n=35$)		Cluster 2 ($n=27$)		Cluster 3 ($n=34$)		Associated values		
	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD	F	p	η^2
FTO	2.44	.63	2.90	.79	3.42	.59	18.24	***	.28
AvG	2.33	.92	4.28	.86	1.81	.64	73.84	***	.61
ApG	2.35	.83	3.36	.96	3.96	.55	36.24	***	.44
ER	3.24	.69	4.03	.59	3.63	.69	10.68	***	.19
IR	1.86	.57	2.85	.88	3.41	1.04	29.34	***	.39
GPA	6.10	.69	7.21	.74	7.36	.84	26.98	***	.37

Note: FTO, future time orientation. AvG, avoidance goals. ApG, approach goals. ER, External regulation. IR, Internal Regulation. GPA, mean grade

Table 5

Cluster K-Means Analysis: profiles in the group of female students

Variables	Cluster 1 ($n=33$)		Cluster 2 ($n=26$)		Cluster 3 ($n=37$)		Associated values		
	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD	F	p	η^2
FTO	2.72	.68	3.48	.70	3.29	.86	8.18	.001	.15
AvG	2.11	.85	4.82	.36	1.96	.61	170.47	***	.79
ApG	2.71	.99	4.05	.82	4.07	.59	30.02	***	.39
ER	3.12	.82	4.12	.51	3.83	.62	18.04	***	.28
IR	2.48	.66	3.65	.64	3.97	.54	54.25	***	.54
GPA	6.43	.61	7.15	.70	7.86	.73	38.2	***	.45

Note: FTO, future time orientation. AvG, avoidance goals. ApG, approach goals. ER, External regulation. IR, Internal Regulation. GPA, mean grade

Discussion and conclusions

To reach the first objective of this study, we tested a theoretical model of academic achievement through self-regulated learning. The analysis showed that the theoretical model presents a good fit, although the hypotheses were partially confirmed; not all of the relationships and valences found were those proposed in the hypotheses based on almost the entire body of literature reviewed.

Specifically, the results support previous studies that emphasize the importance of the future orientation, approach goals, and students' regulation as a determinant factor in academic success (Bilde et al., 2011; Gutiérrez-Braojos et al., 2014; Horstmannshof & Zimitat, 2007; Husman & Lens, 1999; Wigfield & Eccles, 2000; Zimmerman & Schunk, 2011).

However, in contrast to the hypotheses established, a significant and positive relationship was also found between the future time orientation, approach goals, and external regulation strategies, and a lack of relationship between the future time orientation and avoidance goals confirmed the findings of Gutiérrez-Braojos (2015). In addition, unlike in the hypotheses, a significant and positive relationship was found between the avoidance goals and external regulation and the GPA in the degree, contradicting all of the studies reviewed. Therefore, these findings could indicate that there are students who present opposing goals (avoidance and approach). This might be due to specific characteristics associated with each domain and each subject. Students in the same degree participate in different subjects and can adopt different goals and regulation strategies for each. When asked about goals and the use of regulation strategies, students who face learning experiences in a qualitatively different way, depending on their interest in the topics, could present a learner profile with these apparent contradictions. In any case, these results led us to question the model's coverage and apply a Cluster analysis based on the "Gender" of the students if there were significant differences between the two sexes.

In a second study objective, we analyzed whether the self-regulated learning variables tested in the theoretical model are relevant in explaining academic achievement based on the gender. The results show that the women in the sample present significantly higher scores than the men on key variables in academic achievement, such as self-regulated learning, although the effect size was not large. These results confirm those from previous studies (Cano, 2000; Cerezo & Casanova, 2004; Suarez et al., 2004).

Once differences by sex had been determined, and in order to obtain more detailed knowledge about the students in each group organized by the attributive variable "Gender" and analyze possible different gender profiles, a k means Cluster analysis was conducted, obtaining three profiles in each group. The results showed that, for both the men and the women, a pattern is observed that is similar to the one referred to as proactive by Gutiérrez-Braojos et al. (2014), except that the students also use external regulation strategies, as found in Gutiérrez Braojos, (2015). These students have the future time orientation, low scores on avoidance goals, and high scores on approach goals, internal regulation strategies, external regulation strategies, and GPA. A second profile of students is quite similar to the previous one, but, in addition, they state that they apply both types of achievement goals (avoidance and approach).

Therefore, there are students who follow both goals and both strategies, and have a future orientation and academic success. Finally, in both groups, there is a profile of students with low scores on the future orientation, approach goals and avoidance goals, regulation strategies, and academic achievement, and they reveal that they are mainly externally regulated.

Therefore, the gender differences are only quantitative. In both groups, the characteristics of the learners' profiles are somewhat similar, with no noteworthy differences observed between the genders. Thus, we can accept the presence of three profiles in the whole sample.

Thus, regardless of the group, our results allow us to conclude that the avoidance goals and external regulation strategies can lead to success in academic achievement, as long as they are accompanied by the variables future orientation and internal regulation, and approach goals. In other words, these latter variables are indispensable in explaining academic achievement. Another conclusion is that the students can present both types of goals (approach/avoidance) and both types of strategies (internal and external) from a future-oriented pattern and reach good academic results.

One of the limitations of this study is the sample size, which was acceptable, but the identification of three groups meant a noteworthy decrease in the number of observations for each model in the multi-group analysis. Therefore, these results should be interpreted with this sample composition difference in mind; we suggest randomly selecting a proportional sample in terms of gender, along with a larger number of observations in order to study the moderator effect of the time patterns based on this variable.

References

- Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin*, *107*, 238-246.
- Bollen, K.A., & Stine, R.A. (1992). Bootstrapping goodness-of-fit measures in structural equation models. *Sociological Methods and Research*, *21*, 205-229.
- Bouffard, L., Bastin, E., & Lapierre, S. (1994). The personal future in old age. In Z. Zaleski (Ed.). *Psychology of future orientation*. Lublin, Poland: Lublin University Press.
- Byrne, B.M. (2010). *Structural equation modeling with AMOS*. New York, NY: Routledge.
- Cano, F. (2000). Diferencias de género en estrategias y estilos de aprendizaje. *Psicothema*, *12*, 360-367.
- Cerezo, M.T. & Casanova, F. (2004). Diferencias de género en la motivación académica de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, *2*(1), 97-112.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for behavioral sciences* (2^o ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Daltrey, M., & Langer, P. (1984). Development and evaluation of a measure of future time perspective. *Perceptual and Motor Skills*, *58*, 719-725.
- De Bilde, J., Vansteenkiste, M., & Lens, W. (2011). Understanding the association between future time perspective and self-regulated learning through the lens of self-determination theory. *Learning and Instruction*, *21*, 332-344.

- De la Fuente Arias, J. (2002). Perspectivas recientes en el estudio de la motivación: la Teoría de la Orientación a Meta. *Escritos de Psicología* 6, 72-84.
- Díaz-Morales, J. F. (2006). Estructura factorial y fiabilidad del Inventario de Perspectiva Temporal de Zimbardo. *Psicothema*, 18(3), 565-571.
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2 × 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 501-519.
- Elliot, A.J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34, 169-189.
- Entwistle, N. J., Hanley, M., & Hounsell, D. J. (1979). Identifying distinctive approaches to studying. *Higher Education*, 8, 365-380.
- Fraisse, P. (1967). *Psychologie du temps* (2ª edición). Paris: PUF
- Gjesme, T. (1983). On the concept of future time orientation: Considerations of some functions' and measurements' implications. *International Journal of Psychology*, 18, 443-461.
- González, M.L., & Daura, F.T. (2012). El aprendizaje auto-regulado y su vinculación con la perspectiva de futuro. *Revista de orientación Educativa*, 26(50), 47-72.
- Gutiérrez-Braojos, C. (2015). Future time orientation and learning conceptions: effects on metacognitive strategies, self-efficacy beliefs, study effort and academic achievement. *Educational Psychology*, 35(2), 192-212. doi. org/10.1080/01443410.2013.858101
- Gutiérrez-Braojos, C.; Salmerón-Pérez, H. & Muñoz-Cantero, J.M. (2014). El efecto modulador de los patrones temporales sobre el logro en el aprendizaje autorregulado. *Revista de Psicodidáctica*, 19(2), 267-287. doi. 10.1387/RevPsicodidact.10066
- Hayes, A.F. (2013). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach*. London: The Guilford Press
- Holman, E.A., & Silver, R.C. (1998). Getting "stuck" in the past: temporal orientation and coping trauma. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(5), 1146-1163.
- Honora, D., & Freeman, J. (2001). Future time perspective as a correlate to academic achievement and school membership among urban African American adolescents. *Adolescence*, 42(167), 525-538.
- Horstmanshof, L., & Zimitat, C. (2007). Future time orientation predicts academic engagement among first-year university students. *British Journal of Educational Psychology*, 77(3), 703-718. doi. 10.1348/000709906X160778
- Husman, J., & Lens, W. (1999). The role of the Future in Student Motivation. *Educational Psychologist*, 34, 113-125.
- James, W. (1890). *The principles of psychology*. New York: Holt.
- Lapierre, S., Bouffard, L., & Bastin, E. (1997). Personal goals and subjective well-being in later life. *International Journal of Aging and Human Development*, 45, 287-303.
- Lens, W., & Moreas, M. (1994). Future time perspective: individual and societal approach. In Z. Zaleski (Ed.), *Psychology of future orientation*. Polonia: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Lens, W. (1986). Future time perspective: A cognitive-motivational concept. In D.R. Brown & J. Veroff (Eds.), *Frontiers of motivational psychology* (pp. 173-190). New York: Springer-Verlag.
- Lens, W. (2001). How to combine intrinsic task-motivation with the motivational effects of the instrumentality of present tasks for future goals. In A. Efklides, J. Kuhhl & R.M. Sorrentino (Eds.). *Trends and prospects in motivation research* (pp. 23-36), New York, NY: Kluwer.

- Lewin, K. (1942). Time perspective and morale. In G. Watson (eds.): *Civilian morale*. Boston Houghton Mifflin
- Marshall, J.C., & Merrit, S.L. (1986). Reliability and construct validity of the learning style questionnaire. *Educational and Psychological Measurement*, 46, 257-262.
- Martínez-Fernández, J. R., García-Ravidá, L., González-Velázquez, L., Gutiérrez-Braojos, C., Poggioli, L., Ramírez-Otálvaro, P., & Tellería, M. B. (2009). *Learning pattern inventory (in Spanish)*. Internal document of the PAFIU research team. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Nuttin, J. (1980). *Motivation et perspective d'avenir*. Belgica: Presses Universitaires.
- Nuttin, J. (1985). *Future time perspective and motivation: theory and research method*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Peetsma, T., Hascher, T., Van der Veen, I., & Roede, E. (2005). Relations between adolescents' self-evaluations, time perspectives, motivation for school and their achievement in different countries and at different ages. *European Journal of Psychology of Education*, 20, 209-225.
- Peetsma, T.T.D. (2000). Future time perspective as a predictor of school investment. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 44, 179-194.
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16, 385-407.
- Roberts, W.A. (2002). Are animals stuck in time? *Psychological Bulletin*, 128, 473-489.
- Roeckelin, J.E. (2000). *The concept of time in psychology*. Westport, Connecticut: Greenwood Press.
- Salmerón Pérez, H., Gutiérrez-Braojos, C., Salmerón-Vílchez, P., & Rodríguez Fernández, S. (2011). Metas de logro, estrategias de regulación y rendimiento académico en diferentes estudios universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 29(2), 467-477
- Schmeck, R.R., Ribich, F.D., & Ramanaiah, N. (1977). Development of a self-report inventory for assessing individual differences in learning processes. *Applied Psychological Measurement*, 1, 413-431.
- Shell, D. F., & Husman, J. (2001). The multivariate dimensionality of personal control and future time perspective in achievement and studying. *Contemporary Educational Psychology*, 26, 481-506.
- Simmons, J. Dewite, S., & Lens, W. (2000). Wanting to have versus wanting to be: the influence of instrumentality on goal orientation. *British Journal of Psychology*, 91, 335-351.
- Suárez, J. M., Anaya, D., & Gómez, I. (2004). Diferencias diagnósticas en función del género respecto a la utilización de estrategias autorreguladoras en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 22(1), 245-258.
- Suddendorf, T., & Corballis, M.C. (1997). Mental time travel and the evolution of the human mind. *Genetic, Social and General Psychology Monographs*, 123, 133-167.
- Thiébaud, E. (1998). La perspective temporelle, un concept a la recherche d'une définition opérationnelle. *L'Année Psychologie*, 98, 101-125.
- Trommsdorff, G. (1983). Future orientation and socialization. *Journal of International Psychology*, 18, 381-406.
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Sheldon, K. M., & Deci, E. L. (2004). Motivating learning, performance, and persistence: The synergistic role of intrinsic goals and autonomy-support. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87, 246-260.

- Vermunt, J. (1998). The regulation of constructive learning processes. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 149-171.
- Weinstein, C. E. (1987). *Learning and study strategies inventory (LASSI)*. Clearwater, FL: H & H Publishing Company.
- Wigfield, A., & Eccles, J.S. (2000). Expectancy-Value Theory of Achievement Motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68-81.
- Yonge, G.D. (1974). Dimensions of time experiences. *Social behavior and personality*, 2, 119-124.
- Zalesky, Z. (1994). *Psychology of future orientation*. Poland: Lublin University Press.
- Zimbardo, P. G., Keough, K. A., & Boyd, J. N. (1997). Present time perspective as a predictor of risky driving. *Personality and Individual Differences*, 23(6), 1007-1023.
- Zimbardo, P.G. & Boyd, N. (1999). Putting time in perspective: a valid, reliable, individual-differences metric. *Journal of Personality and Social Psychology*, 17(6), 1271-1288.
- Zimbardo, P.G., & Boyd, N. (2008). *The time paradox: The new psychology of time that will change your life*. London: Rider.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: a social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P.R. Pintrich & M. Zeidner (Ed.). *Handbook of self-regulation* (pp. 13-38). San Diego: Academic Press.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2009). *Self-Regulated Learning and Academic Achievement. Theoretical Perspectives (2^a ed.)*. New York: Routledge.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2011). Self-regulated learning and performance. In B.J. Zimmerman & D.H. Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 1-12). New York: Routledge.

Fecha de recepción: 30 de octubre de 2016

Fecha de revisión: 30 de octubre de 2016

Fecha de aceptación: 08 de marzo de 2017

Statistical Matching en la práctica – Una aplicación a la evaluación del sistema educativo mediante PISA y TALIS

Statistical Matching in practice – An application to the evaluation of the education system from PISA and TALIS

Ixiar Leunda Iztueta*, Inés Garmendia Navarro** y Juan Etxeberria Murgiondo*

*EHU-UPV Universidad del País Vasco

**EUSTAT Euskal Estatistika Erakundea

Resumen

Con el nombre Statistical Matching se identifican un conjunto de técnicas que posibilitan integrar información obtenida mediante encuestas independientes con unidades muestrales distintas. El objetivo es obtener un fichero de datos sintético con información plausible para ítems provenientes de distintas fuentes. Método: El Matching parte de la existencia de variables comunes entre los ficheros, usualmente, variables sociodemográficas. Este bloque de información común se emplea para imputar los ítems específicos de las encuestas. Resultados: Explicitamos las fases principales del Statistical Matching y las aplicamos a las encuestas PISA 2012 y TALIS 2013 de España. Proporcionamos pautas para una validación de los resultados. En todas las fases se ha utilizado el software libre R. Conclusiones: La potencialidad de Statistical Matching es enorme en tanto que posibilita enlazar ficheros de origen distinto. Las técnicas de Statistical Matching son accesibles gracias al desarrollo de diversos paquetes de R. Su aplicación en Ciencias Sociales puede ser solución a multitud de problemas metodológicos y contribuir a un mejor conocimiento de la realidad social

Palabras clave: statistical matching; educación; evaluación; Pisa; Talis.

Abstract

Statistical matching methods are aimed at the integration of information collected through multiple sources, usually, surveys drawn from some target population. As opposed to record linkage methods -where we search for identical units-, in statistical matching we search for similar units in order to find statistical relations across databases. Methods: Statistical matching is feasible provided that the independent surveys share a common block of variables. A particular solution is based on imputation methods for missing data: first, the distinct files are concatenated (i.e. rows and columns are joined together to form a unique file); next, empty cells corresponding to non-observed values are interpreted as missing data, and they are imputed according to observed data. Results: The fundamental concepts of statistical matching are shown, and the process is illustrated with the PISA (2012) and TALIS (2013) educational studies with Spain's data. Imputations are carried out using mice package from the free R software. A first validation of the results is performed. Conclusions: Statistical matching offers high potential benefits for the social sciences since it enables to relate information from independent information sources. These techniques can now be applied with relative ease thanks to the development of tools such as R computing environment.

Keywords: statistical matching, education, evaluation, Pisa, Talis.

Introduction

Statistical matching (also known as data fusion data merging or synthetic matching) is a model-based approach for providing joint information on variables or indicators collected through multiple sources, usually, surveys drawn from the same population. The potential benefits of this approach lie in the possibility to enhance the complementary use and analytical potential of existing data sources. In this sense, statistical matching can be viewed as a tool to increase the efficiency of use given the current data collections (Leulescu & Agafitei, 2013).

In the particular case of educational research, independent, large-scale international assessments are made periodically to inspect how aspects of educational institutional arrangements interrelate with each other; the ultimate aim is to ensure equality of educational opportunity. Each study focuses on different aspects. The OECD Program for International Student Assessment (PISA) and the OECD Teaching and Learning International Survey (TALIS) constitute two of the largest ongoing studies, the former focusing on students' performance and the latter on teachers' strategies and practices (Breakspear, 2012; Choi & Jerrim, 2015; Wheatler 2013) .

Naturally, policy makers are interested in all three levels of the school system -namely, students, teachers and schools-, in order to fully understand differences in the inputs (e.g. socioeconomic levels), processes (teaching strategies and classroom environment), and outcomes of education (performance levels) (Gustafsson, 2003; Kaplan & Turner, 2013). However, serious limitations arise when trying to extract global conclusions from both studies: particularly, PISA, having questionnaires for students and school principals, is missing teacher-level data; and TALIS, with questionnaires for teachers and school principals, is missing student-level data. Statistical matching could therefore be a fundamental tool with the potential to bridge these gaps between educational studies, and in social science research in general (Taut & Palacios, 2016).

The aim of this article is to show the potential benefits of statistical matching for the social sciences by illustrating the rationale behind the process with a concrete example from educational research, namely, the OECD PISA and TALIS surveys.

The article is organized as follows. First, the fundamental concepts of statistical matching are shown, and a close look is taken at its different steps. The process is illustrated with data from the OECD PISA 2012 and TALIS 2013 studies for the Spain’s case (Fernández-Díaz, Rodríguez-Mantilla & Martínez-Zarzuelo, 2016; González-Such, Sancho-Álvarez & Sánchez-Delgado, 2016). The matching task is tackled by using a multiple imputation method supported by the mice package in the free R software environment. Some relevant results are shown, and after a discussion focusing on the validity of the fused file, the most important conclusions are drawn.

Fundamentals of statistical matching

The statistical matching task begins with two or more independent survey samples from the same population of interest, each of which produces measures regarding specific questions (for example, living styles and wages), but sharing a block of common variables (usually sociodemographic variables such as the age, sex, or social status), see Figure 1. The basic assumption is that the number of individuals or units appearing in both samples (i.e., the overlap) is negligible. In this respect, the fundamental difference with respect to other methods such as record linkage is that, in the latter, we have identical units that we want to match exactly, while in statistical matching we know the units are different, but we wish to find similar ones.

Observations	Common variables (Sources #1 & #2)	Specific variables (Sources #1)	Specific variables (Sources #2)
Obs ₁ Obs ₂ ⋮ Obs _k		X	
	Z		
Obs _{k+1} Obs _{k+1} ⋮ Obs _{k+1} Obs _{k+n}			Y

Figure 1. Starting point of statistical matching of two independent data sources sharing a block of common variables. Source #1 is composed of k observations and Z+X variables; Source #2 is composed of n observations and Z+Y variables. After concatenating the files we get k+n observations and Z+X+Y variables

In order to extract conclusions about specific variables in distinct files, statistical matching takes advantage of the fact that, the more they are determined by common

characteristics of individuals (e.g. income is determined by sex, age, educational level... to a certain extent), the more the relation between specific variables will be determined. Accordingly, statistical matching can be viewed as a problem of effectively using these kind of relations in databases in order to enrich the possibilities of statistical analysis.

Two main approaches can be delineated in terms of statistical matching goals (D’Orazio, Di Zio & Scanu, 2006). In the macro approach the source files are used in order to have a direct estimation of certain characteristics of the specific variables, such as joint distributions, marginal distributions or correlation matrices. In the micro approach the aim is the construction of a synthetic file which is complete, e.g., a file that contains complete records on specific variables that were originally measured in separate files.

In the micro case, the term synthetic refers to the circumstance that the file is not a product of direct observation, but it is obtained from the independent source files by some statistical transformation. In an ideal situation, any analysis based on the statistically matched (or fused) file may be performed as though the matched file had been obtained as a random sample from the underlying population (Rässler, 2002).

The statistical matching task can be formulated as a large missing data imputation problem, in which large blocks of variables are missing by design (i.e. because they were not measured). By adopting this view, well-known statistical techniques used to handle missing value problems can be applied here.

The statistical matching process

Regardless of the method used to infer the synthetic file (in the micro case) or certain parameters for the relation between specific variables (in the macro case), the application of statistical matching techniques implies a series of phases closely related to the stages of a survey process. It is important to keep in mind that the selection of an appropriate matching technique is only one of these steps, and often not the most important.

First, the objectives of the matching task have to be specified (see Figure 2). Specifically, the concrete specific variables to relate as well as the desired type of result (e.g. micro or macro results) must be specified.

The second stage comprises two main steps. First, coherence between the survey samples to be matched has to be studied in detail. This effort must comprehend an assessment of the degree of harmonisation and reconciliation between the sources, including (but not limited to) the following aspects (D’Orazio et al., 2006):

- (i) harmonisation on the definition of units and the reference period, and the completion of population (e.g., assuring that the survey samples refer to the same population of interest),
- (ii) harmonisation of (common) variables and classifications
- (iii) adjustment of measurement errors (accuracy)
- (iv) adjustment for missing data
- (v) derivation of variables

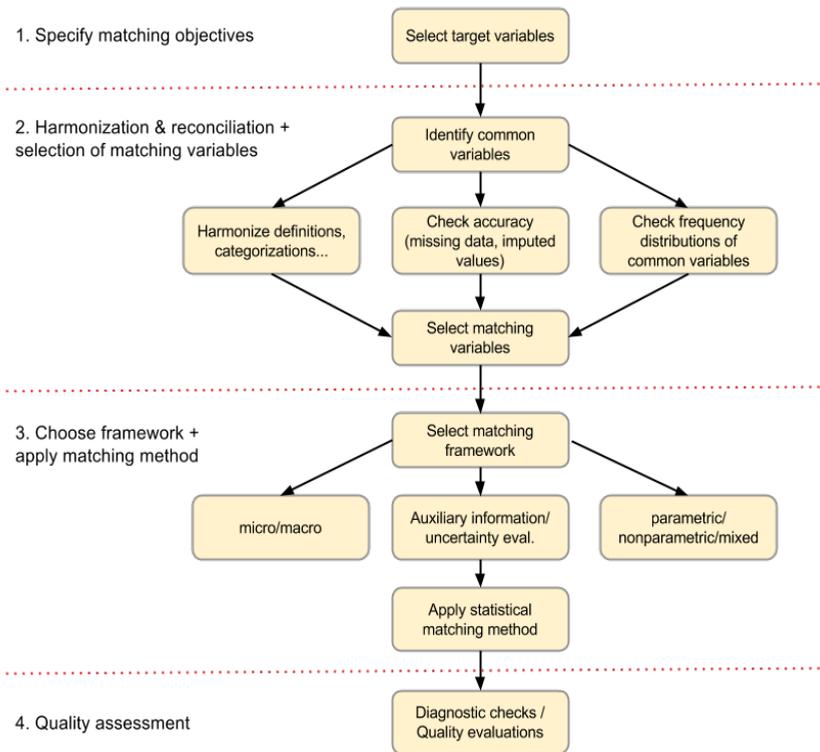


Figure 2. Stages of statistical matching. Adaptado de Eurostat (2008). ESSnet Statistical Methodology Project on Integration of Survey and Administrative Data.

Discrepancies will usually emerge at different points, mainly in the data collection (different unit definitions, variables measured with different categories...), but also due to posterior statistical treatments such as calibrations or the derivation of different indicators. The analyst must proceed to identify a set of common variables between the sources that are as homogeneous as possible in their statistical content. That is: both samples should estimate, for example, the same age, sex... distributions.

The second part of this stage should assess the predictive power of the common variables (concluded to be comparable from the previous study) in both files with respect to the specific variables (e.g. the one selected as the target of the matching task, for example, wages on the one hand, and occupational status on the other). Ideally, an appropriate subset of common variables should be identified containing all association existing between the specific, not jointly observed, variables. In this point, care must be taken not to include variables with low predictive value, since doing so may have negative impact on the computational procedure. In order to choose an optimal subset of predictors, multivariate techniques such as stepwise regression or factor analyses may be used. The derivation of new common variables from the original ones is also possible.

The third step focusses on selecting an appropriate matching method and applying it to the data. The selection will strongly depend on the matching objectives (micro/macro) and on what kind of information we have. For instance, if auxiliary information is available (possibly in the form of a third, complete file with observed values for all the variables of interest), that information can be advantageously used as an integral part of the matching method. Also, the choice of a parametric versus a non-parametric setting has to be considered: in the first case, a specific model is assumed for the joint distribution of variables (typically, the normal multivariate in the case of continuous variables, or multinomial in the case of categorical variables). In the second case, the method will be free of distributional assumptions.

The selection of the matching method is not straightforward. Since the first matching efforts in the fields of official statistics (in the United States and in Canada) in the early 1970's and in market research (in Europe) in the 1960's many different statistical techniques have been applied for the matching task, (see Rässler, 2002, for a brief history on statistical matching). According to Leulescu and Agafitei (2013), four main groups of techniques can be identified:

1. Hot deck methods: the most popular matching techniques by far, they are non-parametric in nature. Basically, for each record in one of the files (named as the recipient file, say file A), the method searches for a similar record in the other file (known as the donor file, say file B), and the observed values in that record (in file B) are used back to impute the values of the initial record (in file A).
Regression-based methods: Grounded on a parametric framework, they use maximum likelihood to estimate the joint distribution of the variables as a product of conditional and marginal likelihood functions derived from both files, but they have serious limitations like regression towards the mean.
2. Mixed methods: These methods effectively combine the advantages of the parametric and non-parametric frameworks. One of these methods is predictive mean matching, which, in a first step, performs a regression of the specific variables versus the common ones. Next, for each record a nearest record is searched based on the predicted values from the regression equation.
3. Multiple imputation methods: First proposed by Rubin (1987), these may be used to overcome the inherent uncertainty in the matching task. The idea is to impute more than one value (that is, $m > 1$ values, usually between 3 and 5) for each missing value. In this way, m fused files are obtained rather than one, and the uncertainty about which value to impute is reflected.

Finally, a quality assessment has to be performed. For this purpose a process approach has to be adopted, since each of the steps (the quality and coherence of the original sources, assumptions on distributional features or conditional correlations, the matching method itself) can have a potential impact on the quality of results.

Rässler (2002) established four levels of validity for the evaluation of statistical matching results. The first level is the easiest to check, and measures to what extent the

marginal and joint distributions of variables in the donor sample are correctly reproduced in the fused file (that is, the recipient file completed with imputed columns).

The second level (preserving correlation structures and higher moments of variables) and the third level (preserving the true -but unknown- joint distribution of all variables) would be the most interesting to attain, since their fulfillment would assure that secondary analysis (such as regression models) based on the fused file would be grounded on reliable estimations of the missing data, and therefore correctly reflecting the true, unobserved, relations in the population.

Finally, the fourth level deals with preserving individual values, that is, it measures at what extent the matching procedure is capable of producing true (but unknown) values when completing the recipient file. This level is never assessed outside simulation studies (e.g. matching exercises simulating the A and B files by splitting an original survey, and checking if the true values are reproduced after matching). In any case, since statistical analyses based on the synthetic file will not refer to the individual values themselves –the primary reason why we want a fused file–, this level of validity is not of real interest in itself, and will not be regarded generally.

Software implementations

Focusing on the R free statistical computing environment, many statistical matching methods as well as methods related to other steps of the statistical matching process (such as checking coherence of sources or validity levels) are currently available to the social research community through several packages, some related to official statistics (such as StatMatch), and others to the missing data research (such as mice, Amelia, or BaBooN).

StatMatch (version by D’Orazio, 2013), developed within the framework of two ESSnet projects on data integration, implements nonparametric hot deck imputation methods (random, rank and nearest neighbour donor) that can be used to derive a synthetic data set; it also implements some mixed procedures based on predictive mean matching and methods to deal with data from complex sample surveys.

MICE (version by van Buuren, 2014) stands for multiple imputation via chained equations, and implements a powerful methodology to impute missing data that can be used for the statistical matching task. Each variable has its own imputation model and built-in imputation models are provided for continuous data (predictive mean matching, normal), binary data (logistic regression), unordered categorical data (polytomous logistic regression) and ordered categorical data (proportional odds). Also, various diagnostic plots are available to inspect the quality of imputations.

Case study: Application of statistical matching to the PISA and TALIS studies

Kaplan and Turner (2013) performed an experimental evaluation of a representative group of data fusion methods to link variables from the OECD PISA 2009 and TALIS 2008 studies using data from Iceland. Iceland is the only OECD country to implement both studies to all members (school principals, students, and teachers) of the relevant populations. For this reason, since all PISA and TALIS variables are measured for the

same units, Iceland data are ideal to assess the performance of statistical matching methods. In the words of his authors, the Iceland data study provided a proof of concept of statistical matching methodology applied to educational research, concluding that “statistical matching PISA and TALIS might be a reasonable option for countries that are unable to administer both surveys to the same sample schools”. This is the case for Spain.

Beyond illustrating the statistical matching process itself, another reason for our study was to check if statistical matching could be effectively performed in a situation such as the Spain’s PISA and TALIS studies, in order to extract combined conclusions from partial data. Specifically, we were interested in seeing what kind of achievements could be made, and what kind of problems do arise in practice, when using this methodology for combined statistical analysis of educational studies.

Method

Data

For the Spain’s case, the PISA 2012 study surveyed 889 schools, containing responses for 889 school principals and 25313 students. TALIS 2013 surveyed 192 schools, containing responses for 192 school principals and 3339 teachers.

The matching process

First, we specified the objective of producing a synthetic file containing all the records in both studies (PISA and TALIS), with variables from both sources, in a similar fashion as in (Kaplan & Turner, 2012). That is, a micro approach was adopted. We focused our study to relate performance in mathematics, measured in PISA, to classroom processes between teachers and students, as measured in TALIS. As the Index of socioeconomic status (an important indicator of PISA) is a well known determinant of students’ performance, this variable from PISA was also included as a target for our matching exercise.

In order to achieve a common level of analysis, data had to be aggregated to school level in both files. This circumstance implied an additional set of transformations, for example, computing the average (mean value) of plausible values in math for PISA schools and the average job satisfaction (which is, originally, a categorical ordinal variable with 4 categories) for TALIS schools. All the variables finally considered for the matching task, along with the corresponding name in the codebooks, can be seen in Table 1.

Next, considerable effort was made to identify and harmonise the common variables between the studies: for each variable (question) present in both files, the concordance of univariate distributions was assessed, both visually and by using specific statistical measures. Variables with low concordance between the files were discarded, and in some cases (such as the type of community where schools are located), some levels had to be aggregated to achieve comparable distributions.

Table 1

Matching variables in the PISA-2012 and TALIS-2013 codebooks

VARIABLES	SOURCE	CODE BOOK	
COMMON VARIABLES	Sector: type of school, 2 levels: public, private.	PISA: SC02Q01 TALIS: BCG08	
	Community: type of community where school is located, 2 levels (town/small town/village, city/large city)	PISA: SC04Q01 TALIS: BCG10	
	School size: number of student enrolled.	PISA: SC10Q01 TALIS: BCG12	
	Student/teacher ratio: no. students divided by no teachers.	PISA: SCQ-STRATIO TALIS: BCG-STRATIO	
	Shortage library materials: subjective measure of school's material shortage by school principal (4 levels -degree of agreement that there is shortage: not at all, very little, to some extent, a lot).*	PISA: SC11Q12 TALIS: BCG29H	
	Disciplinary climate: subjective measure of disciplinary climate – by students in PISA and by teachers in TALIS (z-scores)	PISA: STQ - DISCLIMA TALIS: BTG-CCLIMATE	
	Student-teacher relations: subjective measure of student/teacher relations by students in PISA and by teachers in TALIS (z-scores)	PISA: STQ-STUDREL TALIS: BTG- TSRELAT	
	Teacher's respons budget*: responsibly of teacher's with respect to allocating budget.*	PISA: SCQ- Q.24(f2) TALIS: BCG-q.31(e)	
	PISA-SPECIFIC VARIABLES	PV1MATH: first plausible value mathematics	PISA: STQ - PV1MATH
		PV2MATH: second plausible value mathematics	PISA: STQ - PV2MATH
PV3MATH: third plausible value mathematics		PISA: STQ - PV3MATH	
PV4MATH: fourth plausible value mathematics		PISA: STQ - PV4MATH	
PV5MATH: fifth plausible value mathematics		PISA: STQ - PV5MATH	
ESCS: Index of socioeconomic and cultural status (mean value of school)		PISA: STQ - ESCS	
Metasum: summarising skills (meta-cognition)		PISA: STQ - METASUM	
Undrem: understanding and remembering skills (meta-cognition)		PISA: STQ - UNDREM	
Memor: use of memorisation strategies	PISA: STQ - MEMOR		

	BTG31A: Teacher's degree of job satisfaction	TALIS: BTG-q.31(a)
	SELFEF: measure of teacher's self-efficacy (synthetic factor, centered to mean value 0 for all OECD countries)	TALIS: BTG-SELFEF. Syn. Factor of 4 items: BTG-q.31(b)-(c)-(d)-(e)
	TPSTRUC: Classroom teaching practice: structuring	TALIS: BTG-TPSTRUC. Syn. Factor of 5 items:
TALIS- SPECIFIC VARIABLES		BTG-q.42(b-h-i-m),q.30(c)
	TPSTUD: Classroom teaching practice: student-oriented	TALIS: BTG-TPSTUD Syn. Factor of 4 items: BTG-q.42(d-e-f-n)
	TPACTIIV: Classroom teaching practice: enhanced activities	TALIS: BTG-TPACTIIV Syn. Factor of 4 items: BTG-q.42(j-o-q-s)

Here, it is important to point out that we looked for all types of common information: beyond the usual characteristics such as school sector or the number of students, subjective measures of key aspects such as disciplinary climate or student-teacher relations were also considered for inclusion. As we will see in the discussion, this is important to ensure that the uncertainty remaining after the matching process regarding the relation between specific variables is minimized.

The predictive power of the common variables was assessed with respect to the specific ones. This was done by inspecting bivariate relations in each of the school-level aggregated files, taking each common variable as an independent variable and each specific variable as dependent. Those variables with no predictive power were discarded (among them, teachers' responsibility in choosing textbook, and similar ones). Ultimately a set of common variables was selected by including only one variable for each set of clearly redundant variables (such as students' absenteeism or class disruption, corresponding to the same block of questions in the principal questionnaires). This is generally advisable in order to avoid potential computational problems in the matching step.

Next, the two school-level aggregated files were concatenated (e.g., records from both files were stacked one below the other, and an extra variable identifying the source -PISA or TALIS-, was added, see Figure 3). There were some missing values among the selected common variables; after exploring the missing data patterns (e.g. percentage of cases with missing values, missingness conditioned on the most important variables),

missing values were imputed by using the information from all the other variables by using mice package. The final file, with no other missing data rather than non-observed values, contains 871 data rows corresponding to PISA and 182 corresponding to TALIS. As an illustration, some records in this file are shown in Figure 3.

school ID	source	weight	sector	community	school size	student / teacher ratio	shortage library materials	1st p. value Maths	ESCS Index	job satisfaction	self-efficacy
97	pisa	2,01	Public	City/Large city	492	8,13	Very little	553,26	0,28	NA	NA
98	pisa	2,52	Public	town/small town/village	380	5,80	Very little	497,28	-0,47	NA	NA
99	pisa	3,02	Private	City/Large city	936	16,14	Very little	545,44	0,21	NA	NA
1001	talis	15,35	Public	town/small town/village	241	5,48	Not at all	NA	NA	3,00	-0,76
1002	talis	71,35	Private	town/small town/village	338	14,08	Not at all	NA	NA	3,17	-0,20
1003	talis	67,38	Private	town/small town/village	315	14,32	Not at all	NA	NA	3,26	-0,34

Figure 3. Six records from the concatenated file. This file was obtained by keeping only variables chosen for the matching task, choosing uniform, easy-to-use names, and finally stacking all the records in both files.

Finally the concatenated file was processed by function mice() in the mice package version 2.21, to perform predictive mean matching with m=5 imputations. The coding instructions were adapted from (Kaplan et al., 2013), and they are included here as an Annex. As a result we obtained 5 synthetic files with 1053 complete observations for all the specific variables included in Table 1. Figure. 4 gives a view of the first records in that file, for imputation number 1.

school ID	source	weight	sector	community	school size	student / teacher ratio	shortage library materials	1st p. value Maths	ESCS Index	job satisfaction	self-efficacy
97	pisa	2,01	Public	City/Large city	492	8,13	Very little	553,26	0,28	3,14	-0,29
98	pisa	2,52	Public	town/small town/village	380	5,80	Very little	497,28	-0,47	3,18	-0,43
99	pisa	3,02	Private	City/Large city	936	16,14	Very little	545,44	0,21	3,32	-0,21
1001	talis	15,35	Public	town/small town/village	241	5,48	Not at all	455,41	-0,74	3,00	-0,76
1002	talis	71,35	Private	town/small town/village	338	14,08	Not at all	491,74	-0,05	3,17	-0,20
1003	talis	67,38	Private	town/small town/village	315	14,32	Not at all	455,41	-0,66	3,26	-0,34

Figure 4. Six records of the synthetic file corresponding to imputation #1 after processing the concatenated file in Figure 3 with mice() function in the mice package. The R code is given in Annex 1.

It should be noted that in most cases Statistical Matching reproduces univariate distributions for specific variables as well as bivariate distributions between each specific and common variable.

The quality of results was assessed with respect to the first level of validity, via graphical analysis (density plots and quantile-quantile plots for univariate distributions, and boxplots for bivariate distributions) and by means of descriptive statistics measures comparing each pair of original and imputed distributions.

Results

Density plots for specific variables in PISA are shown in Figure 5; those in TALIS are shown in Figure 6. It can be seen that some variables are better reproduced than others. For instance, the TALIS variables TPSTUD (Classroom teaching practice: student-oriented) and TPACTIIV (Classroom teaching practice: enhanced activities) have lower performance. That is because these variables are not sufficiently determined and explained by the common variables of the two databases. Moreover, it must be taken into account that the TALIS sample size is much smaller than the PISA. In order to illustrate how secondary analysis based on the multiply-imputed file may be carried out in mice we included some instructions for performing a multivariate linear regression in the Annex.

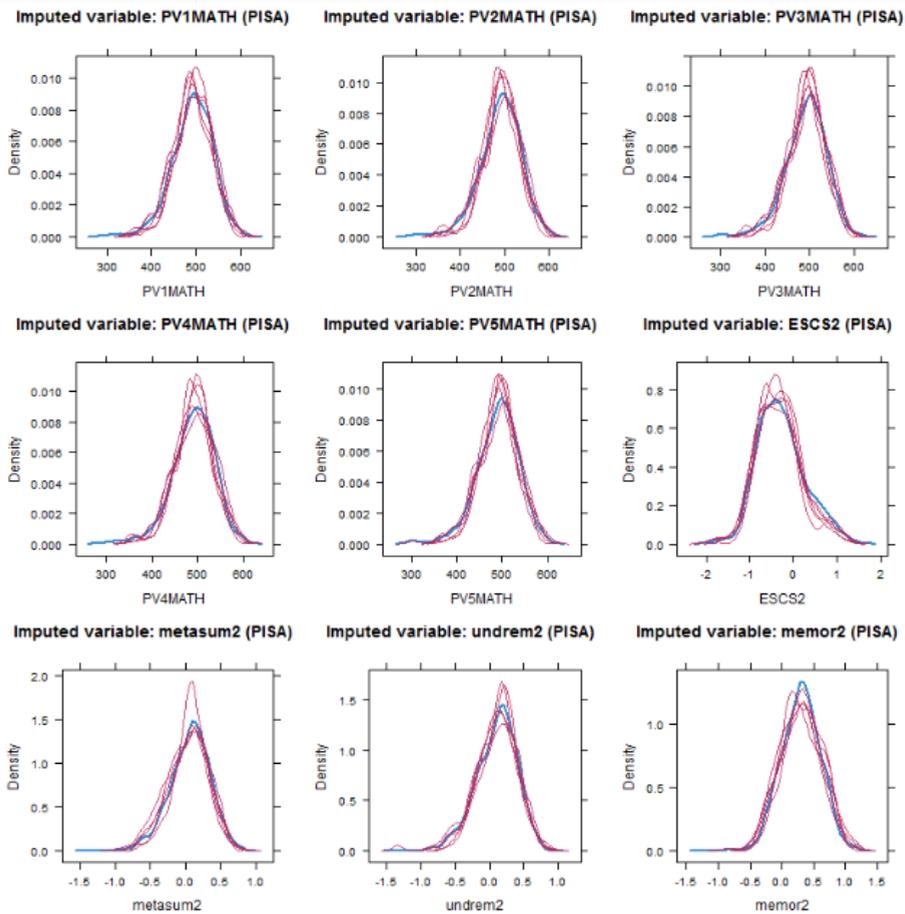


Figure 5. Density plots for PISA variables. Blue line showing original variable; red lines showing imputed variables across $m=5$ imputations

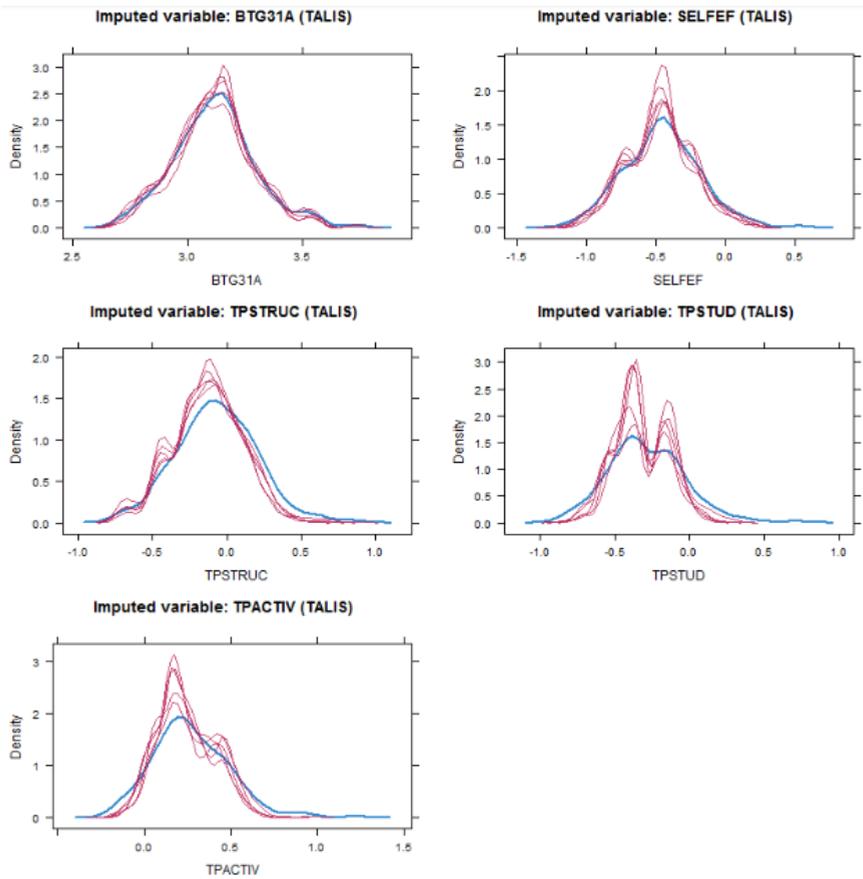


Figure 6. Density plots for TALIS variables. Blue line showing original variable; red lines showing imputed variables across $m=5$ imputations

Discussion

Our study for statistically matching PISA and TALIS data followed recommendations given in Leulescu and Agafitei (2013) and showed that fusing this kind of data is a feasible task provided that adequate software is used and the stages of the process are properly tackled. For Spain’s data, a multiply-imputed synthetic file was obtained that correctly reproduced (in most of the cases) univariate distributions for specific variables as well as bivariate distributions (not shown here) between each specific and common variable.

The process of statistical matching comprehends a thorough search for all kind of common, comparable or harmonizable information between the files. This is important in order to make sure that uncertainty about the non-observed relation between specific variables is minimized. This key aspect of the process has been pointed out

by many authors (Jolani, Frank & van Buuren, 2014; Jong, van Buuren & Spiess, 2014). For example, in Leulescu and Agafitei (2013) it is said that “As no sample containing joint information on our target variables is (usually) available, the only possible solution would be to use proxy variables that can improve estimations if included in the imputation model.” (p. 36). In our study, the proxy variables used to match PISA and TALIS were subjective measures of disciplinary climate and student-teacher relations (given by students in the former study, and by teachers in the latter).

PISA and TALIS are based in two independent survey samples, which are representative of each OECD member country. Different variables are measured in each survey; the level of the teachers and the schools in TALIS and the level of the students and the schools in PISA. Information units are different for each sample.

Statistical matching offers a potential bridge-tool between PISA and TALIS. The matching aggregates the PISA and TALIS files based on the school level, which is present in both files.

The main limitation of this case study is the reduced sample size of TALIS (192 schools) in comparison to PISA (889 schools), both in relative and absolute terms. As a consequence of the small sample, some sampling errors are spread to the whole study when the matching method is applied.

Any other approximation of multivariate analysis must firstly consider the existence of qualitative and quantitative variables. This means that the original data needs to be aggregated, which causes a substantial reduction of information; e.g. Multiple Factor Analysis between common and specific PISA and TALIS variables departing from a multiple contingency table.

Nevertheless, the development of useful indicators of the validity of statistical matching results still remains an open question. Also, Bayesian methods properly reflecting uncertainty in the matching process could be an interesting tool to carry out sensitivity analyses, that is, to see how the imputation results change when prior assumptions are made about the (non-observed) relation between the specific variables, conditioned to the common ones. This approach is presented in both Rässler (2002) and Kaplan and Turner (2012).

Mice was chosen because of the easy-to-use, powerful, well-documented techniques it contains. However, other choices would be equally valid. So far, SPSS can perform multiple imputations for missing disperse values of a unique file, by using linear or logistic regressions. The Statistical Matching method is not automatically implemented in SPSS. Nevertheless, last IBM-SPSS versions enable simultaneous work with R, using the SPSS databases. Thus, the R code must be activated from the SPSS application and results of the imputation come back in SPSS.

Conclusions

In this article we presented the statistical matching fundamentals as well as the main steps of the process. The potential benefits for the social sciences, particularly for educational studies, were shown. The concepts were illustrated by matching the PISA and TALIS studies for Spain’s data files.

After indicating the way each step was solved, the main results were discussed. The exact variables used for matching were indicated in Table 1, with inclusion of their correspondence in the codebooks. R coding instructions were included for the chosen statistical matching method (predictive mean matching via chained equations) as well as for performing simple secondary analyses such as multivariate linear regressions based on the multiply-imputed file.

Although obtaining a fused file is relatively easy if all the stages are adequately tackled and proper software is used, assessing the validity of the fused file -understood as its capability to reflect the real correlations between the specific variables of interest- is not straightforward.

A possible application of this method is to analyse the influence that leadership has in the students' mathematics skills. Leadership is measured by two TALIS variables: BTG31A, teacher's degree of job satisfaction and FCSCGD, school's goals and the curricular development. The students' maths skills are measured by the following PISA variable: mPVMATH, mean of plausible value mathematics.

Based on the pooled imputed synthetic PISA & TALIS file, a general analyse could be run to study the influence of the considered TALIS variables on the PISA academic results.

Nowadays powerful software such as mice package in the free R software exists facilitating that kinds of analyses. We think our work may be valuable beyond educational studies, for any social science researcher interested in the efficient use of information from various independent sources.

References

- Breakspear, S. (2012). The policy impact of PISA: An Exploration of the Normative Effects of International Benchmarking in School System Performance. *OECD Journals*, 71, 1–32. doi:<http://dx.doi.org/10.1787/19939019>
- Choi, A., & Jerrim, J. (2016). The Use (and Misuse) of PISA in Guiding Policy Reform: The Case of Spain. *Comparative education*, 56(2), 230–245. doi:<http://dx.doi.org/10.1080/03050068.2016.1142739>
- D'Orazio, M., Di Zio, M., & Scanu, M. (2006). *Statistical Matching: Theory and Practice*. NJ: Wiley.
- D'Orazio, M. (2012). *StatMach: Statistical Matching. R package version 1.2.0*. Recuperado de <http://CRAN.R-project.org/package=StatMatch>
- D'Orazio, M. (2013). *Statistical Matching: Metodological issues and practice with R-StatMatch (or. 69)*. XXVI. Seminario Internacional de Estadística. Eustat. Recuperado de http://www.eustat.es/prodserv/seminario_i.html#axzz2sF9JV1rV
- Eurostat (2008). *Recommendations on the use of methodologies for the integration of surveys and administrative data*. Recuperado de http://www.cros-portal.eu/sites/default/files/Report_of_WP2.doc
- Fernández-Díaz, M. J.; Rodríguez-Mantilla J. M., & Martínez-Zarzuelo, A. (2016). PISA y TALIS ¿congruencia o discrepancia? *RELIEVE*, 22(1), art. M6. doi:<http://dx.doi.org/10.7203/relieve.22.1.8247>

- González-Such, J., Sancho-Álvarez, C., & Sánchez-Delgado, P. (2016). Cuestionarios de contexto pisa: Un estudio sobre los indicadores de evaluación. *RELIEVE*, 22(1), art. M7. doi:<http://dx.doi.org/10.7203/relieve.22.1.8274>
- Gustafsson, J. E. (2003). What Do We Know About Effects of School Resources on Educational Results? *Swedish Economic Policy Review*, 10, 77-110.
- Jolani S, Frank L.E., & van Buuren S (2014). Dual imputation model for incomplete longitudinal data. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 67(2), 197-212. doi: 10.1111/bmsp.12021
- Jong R., van Buuren S., & Spiess M. (2014). Multiple imputation of predictor variables using generalized additive models. *Communications in Statistics - Simulation and Computation*, 45(3), 1-18. doi:<http://dx.doi.org/10.1080/03610918.2014.911894>
- Kaplan, D., & Turner, A. (2012). *Statistical Matching of PISA 2009 and TALIS 2008 Data in Iceland (OECD Education Working Papers)*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development. Recuperado de <http://www.oecd-ilibrary.org/jsessionid=2ah7v0n0eg9ce.x-oecd-live-02content/workingpaper/5k97g3zzvg30-en>
- Kaplan, D., & Turner, A. (2013). *Data fusion with international large scale assessments: a case study using the OECD PISA and TALIS Surveys*. Springer-Verlag. Recuperado de <http://link.springer.com/article/10.1186%2F2196-0739-1-6/fulltext.html>
- Leulescu, A., & Agafitei, M. (2013). *Statistical matching: A model based approach for data integration*. Luxembourg: European Commission, Eurostat. Publications Office.
- OECD (2012). Pisa 2012. Recuperado de <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results.htm>
- OECD (2013). *Talis 2013*. Recuperado de <http://www.oecd.org/edu/school/talis.htm>
- Rässler, S. (2002). *Statistical matching. A frequentist theory, practical applications, and alternative Bayesian approaches*. New York: Springer.
- Rubin. D.B. (1987). *An overview on multiple imputation*. Recuperado de www.amstat.org/sections/srms/Proceedings/papers/1988_016.pdf
- Taut, S., & Palacios, D. (2016). Interpretaciones no intencionadas e intencionadas y usos de los resultados de PISA: Una perspectiva de validez consecuencial. *RELIEVE*, 22(1), art. M8. doi:<http://dx.doi.org/10.7203/relieve22.1.8294>
- van Buuren, S., & Groothuis-Oudshoorn, K. (2011). MICE: Multivariate Imputation by Chained Equations in R. *Journal of Statistical Software*, 45(3), 1-67.
- van Buuren, S. (2014). *Mice. Imputation by random forests*. Recuperado de <http://www.inside-r.org/packages/cran/mice/docs/mice.impute.rf>
- Wheater, R. (2013). Achievement of 15 year olds in England: PISA 2012 national report. *OECD Programme for International Student Assessment*. Recuperado de <https://www.nfer.ac.uk/publications/PQUK02/PQUK02.pdf>

Annex I: R Code

R instructions for applying the predictive mean matching for statistically matching PISA and TALIS files by means of the mice package.

Need to have mice properly installed and loaded into the workspace. A data frame must be first prepared that includes concatenated PISA and TALIS records, with student-level and teacher-level variables aggregated to school-level and containing both common and specific variables.

1st step: select specific variables in PISA and TALIS

PISA variables

```
varEspPisa <- c("PV1MATH", #STQ - PV1MATH
               "PV2MATH", #STQ - PV1MATH
               "PV3MATH", #STQ - PV1MATH
               "PV4MATH", #STQ - PV1MATH
               "PV5MATH", #STQ - PV1MATH
               "ESCS2", #STQ - ESCS
               "metasum2", #STQ - METASUM
               "undrem2", #STQ - METASUM
               "memor2") #STQ - MEMOR
```

TALIS variables

```
varEspTalis <- c("BTG31A", #BTG - q.31(a)
                "SELFEF", #BTG - SELFEF
                "TPSTRUC", #BTG - TPSTRUC
                "TPSTUD", #BTG - TPSTUD
                "TPACTIV") #BTG - TPACTIV
```

2nd step: select common variables

```
varCom <- c("sector", #PISA: SC02Q01; TALIS: BCG08
            "community", #PISA: SC04Q01; TALIS: BCG10 (2 levels)
            "size", #PISA: SC10Q01; TALIS: BCG12 (imputed missing values)
            "stratio", #PISA: SCQ-STRATIO; TALIS: BCG-STRATIO (imputed m. values)
            "disclima", #PISA: STQ-DISCLIMA; TALIS: BTG-CCLIMATE (z-scores)
            "studtea") #PISA: STQ - STUDREL; TALIS: BTG- TSRELAT (z-scores)
```

3rd step: impute values

Select columns (common & specific variables)

```
pisatalis.mice <- pisatalis[,c(varCom,varEspPisa,varEspTalis)]
```

Prepare data to apply mice() – dry run.

```
ini <- mice(pisatalis.mice, max=0, pri=F)
```

Force specific variables to take values between (min,max) of original variables. (Use min(), max() functions).

#PISA variables

```
post["ESCS2"] <- "imp[[j]][,i] <- squeeze(imp[[j]][,i],c(-1.885,1.508))"
post["PV1MATH"] <- "imp[[j]][,i] <- squeeze(imp[[j]][,i],c(288.1,614.6))"
post["PV2MATH"] <- "imp[[j]][,i] <- squeeze(imp[[j]][,i],c(282.4,609.1))"
post["PV3MATH"] <- "imp[[j]][,i] <- squeeze(imp[[j]][,i],c(291.0,617.2))"
post["PV4MATH"] <- "imp[[j]][,i] <- squeeze(imp[[j]][,i],c(290.1,608.6))"
post["PV5MATH"] <- "imp[[j]][,i] <- squeeze(imp[[j]][,i],c(294.2, 605.2))"
post["metasum2"] <- "imp[[j]][,i] <- squeeze(imp[[j]][,i],c(-1.381 , 0.796))"
post["undrem2"] <- "imp[[j]][,i] <- squeeze(imp[[j]][,i],c( -1.333,0.849))"
post["memor2"] <- "imp[[j]][,i] <- squeeze(imp[[j]][,i],c(-1.235,1.181))"
#TALIS variables.
```

```
post["BTG31A"] <- "imp[[j]][,i] <- squeeze(imp[[j]][,i],c(2.700,3.733 ))"
post["SELFEF"] <- "imp[[j]][,i] <- squeeze(imp[[j]][,i],c(-1.177,0.518 ))"
post["TPSTRUC"] <- "imp[[j]][,i] <- squeeze(imp[[j]][,i],c(-0.715, 0.855 ))"
post["TPSTUD"] <- "imp[[j]][,i] <- squeeze(imp[[j]][,i],c(-0.863, 0.727 ))"
post["TPACTIV"] <- "imp[[j]][,i] <- squeeze(imp[[j]][,i],c(-0.201, 1.220 ))"
# Run mice with m=5 (five imputations) and 5000 iterations.
```

```
pisatalis.pmm <- mice(pisatalis.mice, m=5, maxit=5000, post=post)
```

```
# Obtain synthetic file
```

```
pisatalis.fused <- complete(x=pisatalis.pmm, "long")
```

```
## Perform secondary analyses with mice
```

```
# Multivariate linear regression
```

```
# Simple linear regression with original variables in PISA.
```

```
fit1 <- lm(PV1MATH ~ ESCS2, data= pisatalis) #Stores the model in fit1
```

```
summary(fit1) #Summary statistics for the model
```

```
# Include variables from (imputed) TALIS
```

```
# Need to have object of class "mice" (pisatalis.pmm)
```

```
fit2 <- with(pisatalis.pmm, lm(PV1MATH ~ ESCS2 + BTG31A))
```

```
summary(fit2) # Summary statistics for the model, for each of the imputed files
```

```
> summary(pool(fit2)) # Pooled results for the m imputed files
```

Fecha de recepción: 27 de junio de 2016

Fecha de revisión: 27 de junio de 2016

Fecha de aceptación: 06 de noviembre de 2016

Entornos personales de aprendizaje de estudiantes universitarios costarricenses de educación: análisis de las herramientas de búsqueda de información

Personal Learning Environments of Costa Rican Education Students: Analysis of Information Search Tools

José Antonio García-Martínez* y Mercedes González-Sanmamed**

*División de Educación para el Trabajo, Centro de Investigación y Docencia en Educación. Universidad Nacional (Costa Rica)

** Departamento de Pedagogía y Didáctica. Facultad de Ciencias de la Educación.
Universidad de A Coruña (España)

Resumen

Buscar y gestionar la información constituyen componentes fundamentales de los Entornos Personales de Aprendizaje (PLE). En este estudio se analiza el nivel de conocimiento, uso y capacitación de los estudiantes de Educación de la Universidad Nacional de Costa Rica, así como las finalidades que se pretenden y las actividades que se desarrollan cuando manejan herramientas tecnológicas para el acceso a la información.

Basándose en un diseño ex post facto de carácter transeccional, se aplicó un cuestionario construido ad hoc en el que participaron 381 alumnos. Los resultados muestran como los PLE de estos estudiantes necesitan un mayor desarrollo acorde con la vertiginosa evolución de la tecnología. Destaca su desconocimiento de ciertas herramientas, especialmente web 2.0, así como el escaso uso y la limitada capacitación que poseen. Se recomienda fortalecer la formación techno-pedagógica de los estudiantes de manera que se pueda enriquecer su PLE en su doble vertiente de usuarios y futuros formadores.

Palabras clave: entorno personal de aprendizaje; web 2.0; tecnologías de la información y la comunicación; estudiantes universitarios.

Correspondencia: José Antonio García Martínez, jose.garcia.martinez@una.cr . Campus Omar Dengo, CIDE, División de Educación para el Trabajo. Universidad Nacional. Heredia (Costa Rica). C.P. 86-3000

Abstract

Searching for and managing information have become fundamental components of Personal Learning Environments (PLE). This study analyses the level of knowledge, use and training of undergraduate education majors at the Universidad Nacional de Costa Rica and the expected goals and activities that are carried out when handling technological tools to access information.

Based on an ex post facto and cross-sectional research design, an ad hoc questionnaire was created and applied in which 381 students participated. Results show how students' PLEs need more development according to the rapid evolution of technology. This research emphasizes the ignorance about certain tools, especially web 2.0, as well as the limited use and the limited training that students possess. Recommendations include strengthening the techno-pedagogical training of students to enrich their PLE in their dual role as users and future trainers.

Keywords: personal learning environment, web 2.0, information and communication technologies, university students.

Introducción

La integración de las TIC en las instituciones de Educación Superior está provocando cambios en la manera de enseñar y de aprender y, más allá de los esquemas formativos clásicos –ahora enriquecidos con la incorporación de la tecnología–, se han potenciado otros formatos informales y no formales a partir del uso que cada persona puede hacer de los recursos que tiene a su alcance. En este marco se inscriben los Personal Learning Environment (PLE), definidos como “(...) el conjunto de herramientas, fuentes de información, conexiones y actividades que cada persona utiliza de forma asidua para aprender” (Adell y Castañeda, 2010, p. 23). Es decir, todo aquello que emplea una persona para su aprendizaje desde una perspectiva holística siendo consciente o no y, si bien no alude únicamente a herramientas tecnológicas, sí que hay que reconocer que gracias a la expansión de la tecnología –y especialmente de las posibilidades de la web 2.0–, un alto porcentaje del PLE estará constituido por las TIC (Chatti, Agustawan, Jarke, y Specht, 2012), que van a permitir que las personas puedan acceder, procesar y crear más información a través de internet (Zhong y Appelman, 2014).

Revisión teórica

Las investigaciones sobre los PLE han ido en aumento desde que en 2001 se acuñara el concepto dentro del proyecto Northern Ireland Integrated Managed Learning Environment (NIMLE), y prueba de ello es la celebración anual de la “PLE Conference” que tiene lugar desde el 2010 en diferentes ciudades de todo el mundo y donde se dan cita colectivos de investigadores y docentes para discutir sobre el tema.

En un principio, los trabajos sobre PLE surgen en sintonía con dos ideas fuertes que se van asentando en la última década: el desplazamiento del centro del aprendizaje

de la institución al estudiante (Oliver y Liber, 2001), y la apuesta por el concepto de “lifelong learning” claramente vinculado al término PLE (Chatti et al., 2012; Gallego-Arrufat y Chaves-Barboza, 2014), puesto que el estudiante se convierte en el responsable y gestor de su aprendizaje y de las diversas competencias que va desarrollando (Atwell, 2007; Buendía, Olmedo y González, 2009; Fiedler y Våljataga, 2010).

De las múltiples definiciones que se han elaborado sobre el término PLE (Rahimi, Berg y Veen, 2015) parece que actualmente se vislumbra un horizonte de consenso. Siguiendo a Fiedler y Våljataga (2010) podría afirmarse que el discurso teórico del término se bifurca en torno a dos ejes: por un lado, aquellos autores que se centran en una visión más tecnológica identificando las herramientas disponibles y, por otro, los que se preocupan por cómo los sujetos protagonizan su propio aprendizaje, es decir una acepción más pedagógica. En sintonía con esta doble perspectiva, las investigaciones empíricas sobre los PLE han centrado su objeto de estudio tanto en los sujetos que aprenden como en las herramientas que utilizan para aprender (Cabero y Marín, 2011; Castañeda y Soto, 2010; Gallego-Arrufat y Chaves-Barboza, 2014; Marín, Lizana y Salinas, 2014).

Al igual que sobre la terminología, también se ha discutido sobre la estructura o las partes que contempla un PLE. Algunos teóricos como Wheeler, citado por Marín et al. (2014), considera que las funciones que cumplen los PLE se resumen en gestionar la información, la creación de contenidos y la conexión con otras personas, concordando así, con la propuesta de Castañeda y Adell (2011).

Resulta indiscutible que el acceso y la gestión de la información representan actividades clave para cualquier ciudadano y, en especial, para el estudiante universitario que debe asumir un papel más autónomo en su aprendizaje. Sin duda internet, y las diversas utilidades que alberga, constituyen en los últimos años una importante fuente de información para los alumnos (Egaña, Bidegain y Zuberogoitia, 2013; Holcomb y Beal, 2010; Lee y Tsai, 2011) y, al ofrecer una gran cantidad de recursos para buscar y manejar la información, se han convertido en una parte esencial de los PLE del colectivo discente (Centeno y Cubo, 2013; Chatti et al., 2012).

Efectivamente, el desarrollo tecnológico ha generado nuevas posibilidades en el aula que pueden traducirse en una mayor demanda de competencias del estudiantado (Arul-Sekar y Arul-Lawrence, 2015), relativas a nuevas formas de buscar, organizar y usar la información, y con ello se suscita una doble consecuencia: se necesitan PLE enriquecidos que permitan actuar con la destreza necesaria en este nuevo contexto y, a su vez, el actuar de forma proactiva y reflexiva en un medio tan cambiante y complejo puede contribuir a potenciar el propio PLE.

En este sentido, Atwell (2007) muestra algunas de las herramientas habituales que los estudiantes utilizan en su entorno personal de aprendizaje para acceder a la información, entre ellas: podcasts, weblog personal, motores de búsqueda y sistemas de gestión de contenidos; coincidiendo con las reflejadas en otras investigaciones (Castañeda y Soto, 2010; Cabero y Marín, 2011; Ruiz, Sánchez y Gómez-García, 2013; Prendes, Castañeda, Ovelar y Carrera, 2014; Venkatesh, Croteau y Rabah, 2014).

En otros estudios se desvela el desconocimiento que muestran los estudiantes de algunas herramientas importantes para la búsqueda de información como la blogosfera, los podcast, los marcadores sociales o los mashup (Cabezas, Casillas y Pinto, 2014,), además de lectores RSS y microbloging (Castañeda y Soto, 2010; Ruiz, Sánchez y Gómez-García (2013).

Más allá de los resultados obtenidos en estas y otras investigaciones, en lo que si hay acuerdo es en la pertinencia de identificar los componentes que configuran el PLE de los estudiantes de manera que se puedan desvelar los niveles de conocimiento y de uso que poseen de determinadas herramientas y las limitaciones y posibilidades que de ello se derivan; para, de cara al futuro, proponer mecanismos y procesos que permitan enriquecer y fortalecer los PLE en la línea de potenciar el aprendizaje autónomo y autorregulado a nivel universitario

Método

La metodología utilizada tiene un carácter empírico-analítico siguiendo un proceso deductivo y bajo un diseño *ex post facto*. Desde este enfoque cuantitativo, la recolección de datos se realizó de manera transversal o transeccional (en términos Hernández, Fernández y Baptista, 2010)

Objetivos

El trabajo que se presenta pertenece a una investigación más extensa cuyo objetivo general era analizar los entornos personales de aprendizaje del estudiantado universitario, particularmente del último año de carrera del Centro de Investigación en Docencia y Educación (CIDE) perteneciente a la Universidad Nacional de Costa Rica.

Teniendo en cuenta el carácter exploratorio-descriptivo del estudio se han formulado los siguientes objetivos específicos a partir de los cuales se define y organiza el proceso de investigación:

- Identificar las principales herramientas tecnológicas, que el estudiantado incorpora en sus PLE para buscar información, así como las finalidades que persigue y las actividades que desarrolla.
- Conocer la frecuencia de uso con la que el estudiantado utiliza las herramientas para buscar información.
- Identificar la percepción sobre el nivel de capacitación que tiene el estudiantado en el uso de herramientas tecnológicas para buscar información.
- Verificar si existe diferencia en los PLE del estudiantado según las herramientas, finalidades y actividades que emplean en la búsqueda de información, en función de variables como el sexo y la edad.
- Identificar si existe variación en los PLE del estudiantado según las herramientas, finalidades y actividades que emplean en la búsqueda de información, en función del acceso a recursos tecnológicos y la formación en TIC.

Población y Muestra

Para el presente estudio, la población queda compuesta por el colectivo de estudiantes del CIDE¹ que en el año 2014 estaban cursando el último año de carrera, de Licenciatura y Maestría, en el Campus Omar Dengo de la Universidad Nacional de Costa Rica.

El cuestionario se aplica de manera auto administrada en las aulas de clase. La muestra ha sido de tipo probabilístico (Hernández et al., 2010). La muestra recogida (381 cuestionarios) fue superior a la requerida según la formulación para poblaciones finitas propuesta por Arnal, del Rincón y Latorre (1992). La distribución de la muestra se presenta en la tabla 1. En conjunto la muestra es estadísticamente representativa (con un nivel de confianza $\geq 95\%$, error $\leq 5\%$ y con distribución estimada del 50% de las respuestas), dado que el número de casos mínimo requerido para este nivel de significación era de 330 casos. Asimismo, aunque no hemos calculado la representatividad por el estrato de "áreas de estudio", se puede apreciar en la tabla 1 que la distribución del porcentaje muestral es muy similar al de la población teniendo en cuenta que el dato que se ofrece de la población es de todos los niveles.

Tabla 1

Composición de la muestra por áreas de estudio, frecuencias y porcentajes de la población y la muestra.

Áreas de estudio	Población ¹		Muestra	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Orientación	332	14,2	62	16,3
Administración Educativa	34	1,5	17	4,5
Maestría en Gestión Educativa	50	2,1	15	3,9
Educación Básica	675	28,9	115	30,2
Educación Secundaria	1242	53,2	172	45,1
TOTAL	2333	100,0	381	100,0

Fuente: Elaboración propia con base a datos ofrecidos por la Administración del CIDE.

La edad del colectivo discente que ha participado en el estudio oscila entre los 19 y los 58 años ($Md=21$; $\bar{X}=24$; $\sigma=5,9$). Del grupo participante, 323 son mujeres (84,8%), mientras 58 estudiantes son hombres (15,2%). En cuanto a la distribución por grado, 243 (63,8%) se ubican en Bachillerato, 123 (32,3%) cursan Licenciatura y, los restantes, 15 (3,9%) pertenecen a una Maestría.

1 El Centro de Investigación y Docencia en Educación está compuesto por varias Unidades Académicas, para la presente investigación no se incluye a la División de Educación Rural, ya que por características de la carrera las clases se imparten en zonas rurales, y ello dificultaría la recogida de información.

2 La población que se ofrece es la total por Unidad Académica, carreras y total de estudiantes de todos los niveles, por lo que se ha tomado la opción más desfavorable, para garantizar la representatividad y el tamaño de la muestra.

Elaboración y aplicación del instrumento

Se ha elaborado un cuestionario ad hoc denominado “PLEstudiantes”, a partir de los tres componentes del PLE (buscar información, crear contenidos y compartir) que plantean Castañeda y Adell (2011, 2013). Dicho instrumento ha sido diseñado siguiendo un proceso de validación de contenido en el que participaron seis expertos en investigación y tecnología educativa (Cohen y Manion, 1990; McMillan y Schumacher, 2005). Es decir, a partir de la información que define los contenidos a evaluar, los expertos, como comité, valoran la relevancia y pertinencia de los reactivos propuestos. La síntesis de información se realizó tomando como criterio de acuerdo el consenso inter-subjetivo del comité y un ensayo piloto con sujetos similares a los que debería ir destinado el cuestionario. Asimismo, se valoró su adecuación terminológica y si recabaron sugerencias acerca de si existían lagunas de contenido no muestreados. El proceso se describe a continuación.

En este trabajo presentaremos los resultados relativos al bloque del cuestionario referido al componente vinculado al acceso a la información. Para su validación de contenido, se preparó un documento en el que se recogía la propuesta de Castañeda y Adell (2011, 2013) -trabajo del que se deriva la definición del constructo a evaluar y sus dimensiones, por lo que asumimos como punto de partida-, en cuanto a las herramientas, las finalidades y las actividades relativas a la búsqueda y el manejo de la información y que se sometió a las consideraciones del comité de expertos. Estos trabajos constituyen en sí mismos ya una garantía de validación de constructo y contenido, basada en los estudios realizados por los autores. Se organizó un bloque para cada uno de estos tres aspectos. En primer lugar, se ofrecía un listado de las herramientas y aplicaciones TIC más habituales hoy en día y se les pedía que valorasen su importancia para la búsqueda de información y que lo completasen añadiendo aquellas otras que considerasen apropiadas para este fin. También se les propuso un listado de posibles finalidades asociadas al acceso a la información y otro de actividades vinculadas con el manejo de los datos recopilados y, tomando como referente el trabajo de Castañeda y Adell (2011, 2013), y su propio conocimiento de la literatura e investigación sobre PLE, se les pidió que valorasen la adecuación de cada uno de los aspectos propuestos e incorporasen las sugerencias necesarias. De los tres listados iniciales se seleccionaron aquellos ítems que recibieron el acuerdo mayoritario de los expertos para construir la versión previa del cuestionario. Por último, y antes de elaborar la versión definitiva, se ha realizado un estudio piloto aplicando la versión del cuestionario validada por expertos a diez estudiantes con características similares a la población de estudio. A partir de las limitaciones detectadas y las sugerencias recibidas se elaboró la versión final del cuestionario. Finalmente, tras este proceso de validación, el bloque quedó organizado en tres apartados y consta de un total de 72 ítems (herramientas para la búsqueda de información -57 ítems organizados en tres niveles: conocimiento, uso y capacitación-; finalidades que se persiguen con la búsqueda de información, con 8 ítems; y actividades que se desarrollan a partir de la búsqueda de información, con 7 ítems). En el conjunto de ítems se incluyeron tanto dicotómicos (Si/No), como otros cuya respuesta se basa en una escala Likert (cuyas categorías pueden apreciarse a partir de los resultados que

mostramos en el estudio). Se realizó un análisis de Correlación de Pearson (tabla 2) entre la escala total y los componentes obteniéndose los siguientes resultados:

Tabla 2

Matriz de correlaciones ítem total e ítem dimensión

	Escala total	Buscar	Reflexionar	Compartir
Escala total	1	,903**	,931**	,948**
Buscar		1	,761**	,782**
Reflexionar			1	,833**
Compartir				1

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

En referencia a la fiabilidad, se ha realizado el cálculo de consistencia interna Alpha de Cronbach obteniendo un $\alpha = 0,913$, que permite valorar la escala como fiable.

Resultados

Principales herramientas tecnológicas que el estudiantado incorpora en sus PLE para buscar información

A continuación, se detallan las principales herramientas que el colectivo discente conoce e incorpora en su PLE para buscar información.

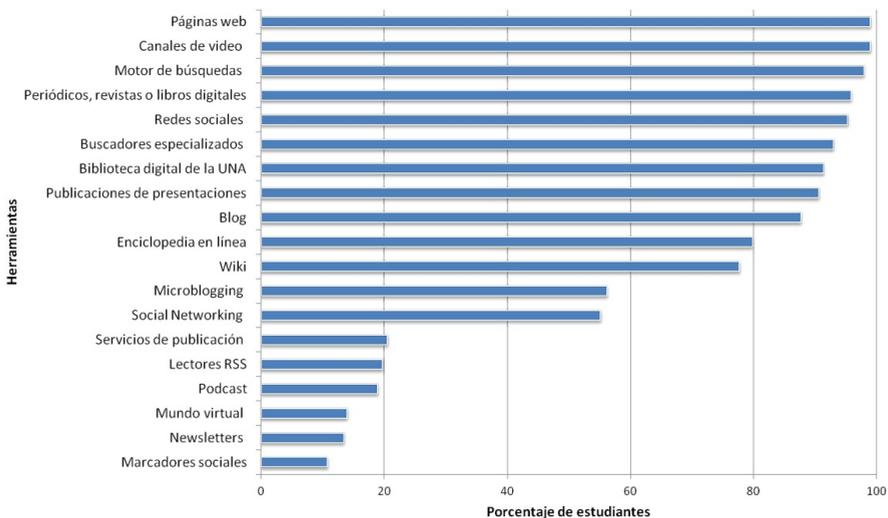


Figura 1. Principales herramientas conocidas por el colectivo discente para la búsqueda de información.

Cabe destacar la gran cantidad de herramientas tecnológicas que el colectivo de estudiantes desconoce, sobre todo pertenecientes a la web 2.0. Como puede verse en la figura 1, entre las herramientas que el estudiantado conoce y utiliza para buscar información destacan las páginas web y canales de video, donde un 99% de las personas encuestadas indica conocerlas. Los motores de búsquedas, periódicos, revistas y libros digitales, así como las redes sociales, buscadores especializados y publicaciones de presentaciones ocupan un reconocimiento importante entre un 90% y 98%. Algo más de la mitad de los estudiantes afirma conocer herramientas de microblogging y social networking. Por último, herramientas como servicios de publicación, lectores RSS y podcast indican conocerlas solamente un 20% de la población. Entre las más desconocidas cabe destacar los marcadores sociales (10.8%), newsletter (13.4%) y mundos virtuales (13.9%).

Frecuencia de uso con la que el estudiantado utiliza las herramientas para buscar información

Seguidamente se muestra la frecuencia de uso con la que el colectivo de estudiantes utiliza las herramientas. Cabe aclarar, que los resultados que a continuación se ofrecen están en relación con las personas que indican conocer las herramientas (ver figura 1), omitiendo a aquellas que dicen no conocerlas y por ende no utilizarlas, por ello el total ofrecido varía en función de este aspecto.

Tabla 3

Frecuencias de uso en herramientas para buscar información

Herramientas para buscar información	Frecuencia de uso					Total	Media (\bar{X})	DS (σ)
	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre			
Blog	68	126	115	21	3	333	2.29	0.89
Wiki	60	89	103	34	23	309	2.57	1.12
Publicaciones de presentaciones	43	85	129	61	26	344	2.83	1.10
Canales de video	8	25	87	125	131	376	3.92	1.02
Páginas web	8	16	45	90	216	375	4.31	1.00
Biblioteca digital de la UNA	50	87	98	62	50	347	2.93	1.26
Newsletters	13	16	8	1	12	50	2.66	1.51
Motor de búsquedas	3	4	22	39	304	372	4.71	0.70

Buscadores especializados	16	36	59	98	144	353	3.90	1.18
Enciclopedia en línea	65	82	90	34	32	303	2.62	1.24
Servicios de publicación	26	21	14	7	9	77	2.38	1.35
Redes sociales	37	31	54	51	204	377	3,98	1,36
Lectores RSS	23	22	13	7	9	74	2.42	1.34
Periódicos, revistas o libros digitales	11	48	99	121	85	364	3.61	1.07
Social Networking	38	40	41	41	49	209	3.11	1.43
Marcadores sociales	15	12	9	3	1	40	2.08	1.07
Mundo virtual	27	15	5	2	3	52	1.83	1.13
Microblogging	106	44	29	17	17	213	2.04	1.30
Podcast	28	17	12	9	5	71	2.24	1.29

Como puede verse en la tabla 3, existen recursos con puntuaciones muy altas concentrando las frecuencias en siempre o casi siempre. Son aquellas más utilizadas como: los motores de búsqueda, páginas web, redes sociales, canales de video, motores especializados y revisión en periódicos, revistas o libros digitales. Otras herramientas con puntuaciones bajas, que coinciden con las menos conocidas, son: mundo virtual, microblogging, podcast, blog, servicios de publicación en línea y lectores RSS. El resto de herramientas obtienen una frecuencia de uso de nivel medio.

Percepción sobre el nivel de capacitación que tiene el estudiantado en el uso de herramientas tecnológicas para buscar información

En cuanto al nivel de capacitación, se pidió al colectivo encuestado que usa las diferentes herramientas, que se ubique en una escala de cinco puntos, pero para una mejor comprensión de los resultados se han agrupado en torno a tres categorías. Cabe tener en cuenta que se han excluido aquellas personas que dicen no conocer los recursos, aspecto destacable a la hora de hacer la interpretación de los datos.

Como se observa en la figura 2, el colectivo muestra mayor nivel de capacitación en torno a los motores de búsqueda (77%), redes sociales (74%), páginas web (64%), canales de video (63%), buscadores especializados (58%) y, en menor medida, la revisión de periódicos y revistas digitales (48%). En cuanto a los recursos con menos capacitación se muestran microblogging y marcadores sociales, donde un 63% aproximadamente indica tener poca capacitación, seguido de servicios de publicación en línea y mundos virtuales (60%), podcast, lectores RSS, newsletters y blog (55%), resaltando en estas últimas –como ya se explicitó anteriormente– el desconocimiento generalizado en la población de estudio. Igualmente cabe mencionar la baja capacitación que se muestra en herramientas como la wiki, enciclopedias en línea y publicaciones de presentaciones en línea, e incluso en la biblioteca digital de la Universidad (40%).

Se han realizado pruebas de correlación, para comprobar la relación entre la variable frecuencia de uso de las herramientas y la percepción de capacitación que tiene el colectivo discente. En primer lugar se ha obtenido un gráfico de dispersión y, como se

observa en la figura 3, existe una tendencia positiva, es decir que a medida que aumenta la percepción de capacitación también lo hace la frecuencia de uso, destacando la poca presencia de datos outlier.

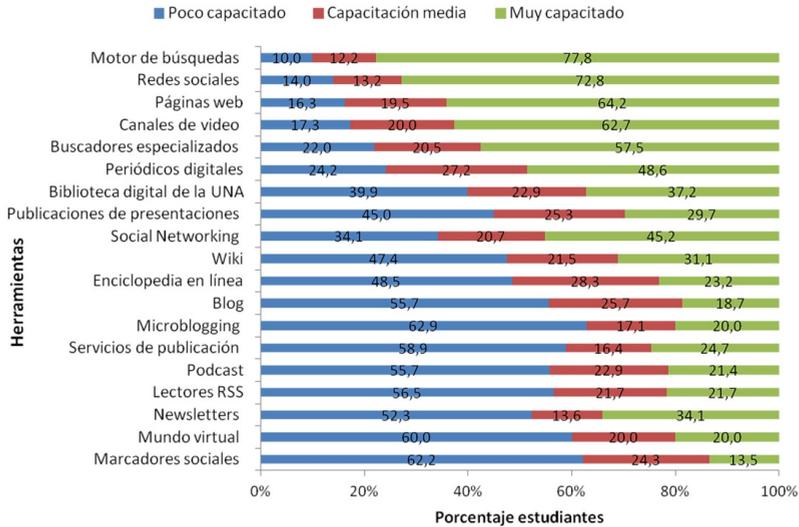


Figura 2. Percepción del estudiantado sobre capacitación en herramientas para buscar información

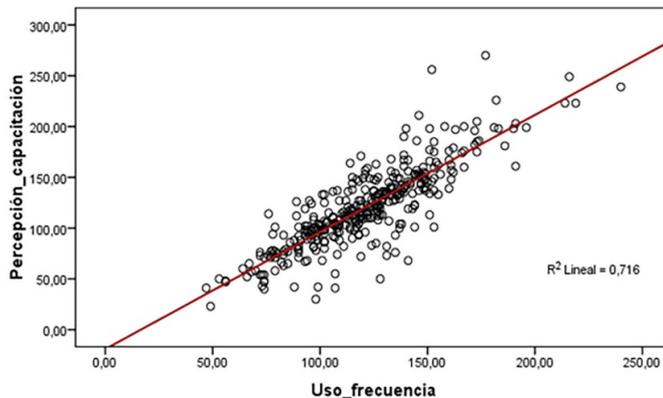


Figura 3. Dispersión entre la frecuencia de uso y la percepción de capacitación del estudiantado.

Seguidamente se obtiene el coeficiente de Pearson, donde se detecta una correlación positiva entre las dos variables [$r_{xy} = 0,85$, $n = 368$, $p \leq 0.000$], corroborando lo obtenido en el gráfico (figura 3).

Análisis de diferencias en función de la variable sexo

En primer lugar se realizaron pruebas para la comprobación de la normalidad a través del contraste Kolmogorov-Smirnov, obteniendo un nivel "p" no significativo ($p \geq .05$) para ambos grupos (hombres y mujeres). Por otra parte también se verificó la homogeneidad de varianzas, empleando para ello la prueba de Levene (p -valor= 0.277). Cumplidos los requisitos de normalidad y homocedasticidad, en la *prueba t* propiamente dicha de igualdad de medias (tabla 4), se han encontrado diferencias significativas en las puntuaciones entre los hombres ($\bar{X}=141,84$; $\sigma = 30,92$) y mujeres [$\bar{X} = 129,14$; $\sigma = 27,77$; $t(364) = 3,09$, $p = 0,002$]. Por lo que se puede afirmar que existen diferencias en cuanto a la variable "herramientas para buscar información" en función del sexo, teniendo los hombres una puntuación más alta que las mujeres.

Tabla 4.

Prueba t de Student para la igualdad de medias. Factor de agrupación: "sexo"

	Prueba T para la igualdad de medias						
	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
						Inferior	Superior
Herramientas para buscar información	3,094	364	,002	12,70058	4,10487	4,62834	20,77281

Análisis de diferencias en función de la variable edad

Teniendo en cuenta los resultados de las pruebas de normalidad Kolmogorov-Smirnov y Shapiro-Wilk ($p \geq .05$), se opta por realizar la prueba paramétrica ANOVA de un factor con pruebas post-hoc, donde no se han encontrado diferencias significativas, según se observa en la tabla 5

Tabla 5.

ANOVA. Factor de agrupación: "edad".

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Herramientas para buscar información	Inter-grupos	2337,135	3	779,045	,952	,416
	Intra-grupos	296230,406	362	818,316		
	Total	298567,541	365			

Análisis de diferencias en función de la variable acceso a recursos tecnológicos

Seguidamente se han realizado pruebas t de Student para muestras independientes (ver tabla 6), concretamente para la posesión de computadora propia y conexión a internet en el lugar de residencia durante los estudios. En el primero de los casos no se han hallado diferencias entre los que indican tener computadora propia ($\bar{X} = 131,42$; $\sigma = 28,80$) y los que no [$\bar{X} = 122,77$; $\sigma = 23,10$; $t(363) = 1,07$, $p = 0,285$]. Por el contrario, en el segundo supuesto sí se han encontrado diferencias entre los que indican tener acceso a internet ($\bar{X} = 132,00$; $\sigma = 28,45$) y los que no [$\bar{X} = 118,52$; $\sigma = 28,17$; $t(364) = 1,29$, $p = 0,023$], pudiendo afirmar que existen diferencias significativas en la variable acceso a recursos informáticos.

Tabla 6.

Prueba t de Student para la igualdad de medias. Factor de agrupación: "acceso a recursos tecnológicos"

	Prueba T para la igualdad de medias						
	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
						Inferior	Superior
Posesión de computadora propia	1,070	363	,285	8,65122	8,08534	7,24875	24,55120
Conexión a internet en el lugar de residencia	2,288	364	,023	13,48293	5,89199	1,89631	25,06955

Análisis de diferencias en función de la variable formación en TIC

En lo que respecta a la variable formación en TIC, se presentan en la tabla 7, los estadísticos de grupo y los resultados de las pruebas t de Student, donde se pueden observar diferencias significativas entre los que indican haber recibido un curso sobre TIC fuera de Secundaria o de la Universidad (profesor particular, academia, etc.) y los que afirman no haberlo recibido. Igualmente ocurre con aquellas personas que dicen haber recibido formación en Secundaria con respecto a los que niegan haberlo hecho. En el caso de formación sobre TIC en la Universidad, no se han encontrado diferencias significativas, aunque cabe resaltar que el estudiantado que ha sido formado obtiene una media considerablemente superior con respecto a los que no han obtenido formación.

Se observan diferencias significativas en función del uso de las TIC para la autoformación: obteniéndose una media muy superior en aquellos estudiantes que indican utilizarlas para este fin respecto a los que niegan hacerlo.

Tabla 7.

Estadísticos de grupo y resultados de las pruebas *t* de Student de formación en TIC y escala PLE

Variable: "formación en TIC"	Estadísticos de grupo			Prueba T para la igualdad de medias		
	Respuesta	Media	Desviación típica	t	gl	Sig. (bilateral)
Curso TIC independiente	Sí	135,76	31,23	2,209	363	,028
	No	128,80	26,95			
Curso TIC Secundaria	Sí	134,58	26,88	2,080	362	,038
	No	128,36	29,70			
Curso TIC Universidad	Sí	133,11	29,30	1,705	361	,089
	No	127,81	27,03			
Percepción auto formación con TIC	Sí	131,65	28,41	2,616	362	,009
	No	108,91	27,84			

Finalidades que motivan hacia la búsqueda de información en el PLE.

Los PLE no solamente se configuran a partir de las herramientas que se conocen y se utilizan, sino que también hay que tener en cuenta las finalidades que se persiguen a través de la búsqueda de información. En un esfuerzo de síntesis, hemos agrupado los resultados en tres columnas de manera que se ofrecen tres medidas: el polo positivo (siempre/casi siempre), el intermedio (algunas veces) y el negativo (casi nunca/nunca)

Como puede verse en la figura 4, entre las principales finalidades que llevan al estudiantado a la búsqueda de información, están los aspectos relacionados con la realización de contactos, así como la búsqueda originada por las tareas universitarias, donde el 95% de las personas indica que es casi siempre o siempre. En menor medida se sitúan las finalidades vinculadas a satisfacer la curiosidad personal (75%), al ocio (72%), la cultura general (64%), el conocimiento de la realidad a nivel nacional e internacional (59%); y, por último, la utilización de tutoriales (46%). Disminuye el porcentaje en el ítem referido a fortalecer lo ofrecido en clase por los docentes (43%). En general, y exceptuando el deseo de ampliar y fortalecer los contactos -que alcanza las mayores puntuaciones-, los resultados reflejan que la búsqueda de información está vinculada en mayor medida al cumplimiento de las obligaciones como estudiantes que a una iniciativa propia

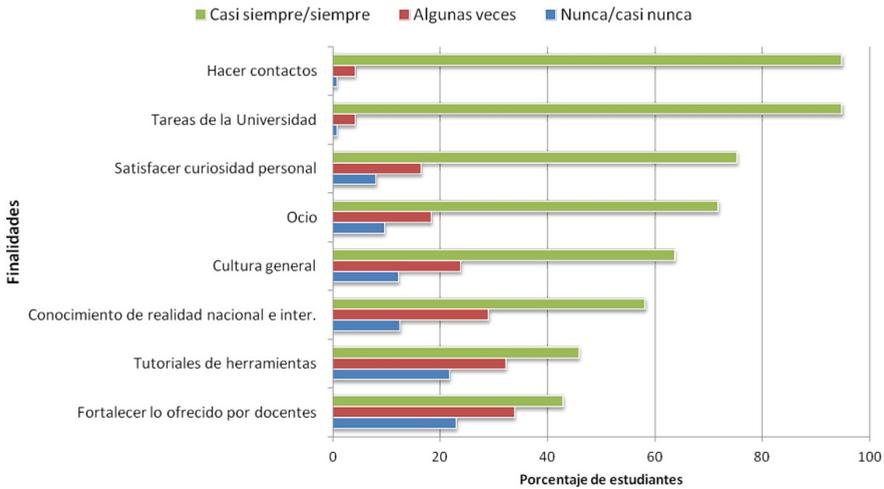


Figura 4. Finalidades de la búsqueda de información.

Actividades que se desarrollan tras el acceso a la información

Como puede verse en la figura 5, una vez acceden a la información, las principales actividades que generan se vinculan en su mayoría con actividades universitarias. Donde en torno al 90% indican que casi siempre o siempre la búsqueda de información se utiliza para la elaboración de investigaciones y realización de trabajos tanto grupales como individuales; para la elaboración de presentaciones (85%); y para realizar lecturas autónomas (70%). Por el contrario, las actividades que menos se desarrollan -en torno al 25%- indican que nunca o casi nunca, realizan la elaboración de audiovisuales y el estudio para exámenes.

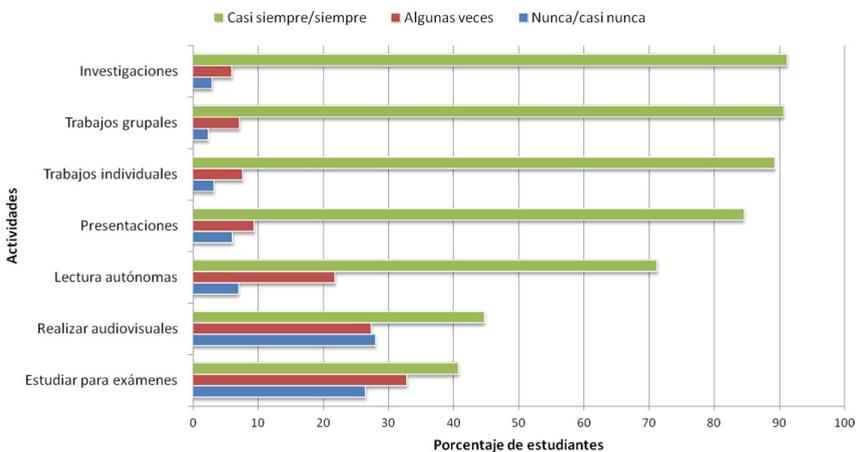


Figura 5. Actividades que genera el estudiantado tras la búsqueda de información.

Discusión y conclusiones

Conocer los PLE del estudiantado en general, y el universitario en particular, es de vital importancia en estos momentos en los que se están produciendo importantes cambios en el ámbito educativo gracias a la generalización del uso de internet y, sobre todo, de las herramientas de la web 2.0, que permiten –entre otras funciones– acceder y gestionar una gran cantidad de información (Castañeda y Adell, 2013). Analizar estos cambios, ayudarán a comprender como aprenden las personas hoy en día, y como potenciar estos procesos a partir de las diferentes herramientas que están utilizando, las finalidades que pretenden y las actividades que las personas desarrollan para su formación, ya sea formal, informal o no formal.

A través de esta investigación se han podido identificar las herramientas de acceso a la información que manejan los estudiantes del CIDE de Costa Rica en sus PLE. Los datos recogidos indican que las herramientas que conocen y utilizan para su aprendizaje resultan en cierta medida obsoletas respecto a los recursos disponibles actualmente -coincidiendo con lo referido por Gallego-Arrufat y Gámiz (2012)-, lo que supone una merma considerable en sus PLE y, por ende, en sus posibilidades de aprendizaje y formación.

Las herramientas de búsqueda de información menos conocidas y usadas por el estudiantado son marcadores sociales, newsletters, podcast y lectores RSS, en consonancia con investigaciones como la de Rahim, Berg & Veen (2012). Y esto pone en evidencia la falta de eficacia en la búsqueda de información (que mejoraría con herramientas como lectores RSS) y las limitaciones para clasificarla (que se facilitaría con el uso de marcadores sociales).

En múltiples estudios (Atwell, 2007; Santos y Pedro, 2013; Vázquez-Martínez, 2013; Prendes et al., 2014; Marín et al., 2014, Venkatesh et al., 2014), se indica que para el óptimo desarrollo de los PLE se han de incluir herramientas como microblogging, blog, wiki, lectores RSS, marcadores sociales, redes sociales, podcast, etc. Como se observa en los datos recogidos, gran parte de los recursos descritos son los más desconocidos para el estudiantado a la hora de buscar información, coincidiendo con uno de los obstáculos y problemas que han identificado Torres y Costa (2013) para crear y administrar los PLE.

En cuanto a las finalidades que orientan la búsqueda de información y las actividades que se realizan a partir de la documentación recopilada, también se detecta una merma que tiene que ver con la parca curiosidad o la escasa iniciativa del estudiantado, de manera que en gran medida las acciones desarrolladas obedecen a las exigencias de los estudios universitarios y/o los requerimientos de los docentes de las materias que están cursando. Es obvio que la motivación y la autonomía son piezas clave para el aprendizaje y la carencia de ambas puede suponer un decremento importante en los PLE.

La percepción que muestra el estudiantado en cuanto a su capacitación en el uso de herramientas es moderada: si bien presentan buen manejo en motores de búsqueda, páginas web y redes sociales, demuestran muy poca capacitación en ciertas herramientas de la web 2.0 como marcadores sociales, lectores RSS, microblogging, entre otras, que les ayudarían a desarrollar en mayor medida sus PLE para la búsqueda de información (Ruiz et al., 2013).

Los resultados reflejan una fuerte relación entre la frecuencia de uso de las herramientas y la percepción de capacitación que tiene el colectivo encuestado. Pero también se registra un gran desconocimiento de muchos recursos, por lo que se considera necesario que desde la docencia se creen andamiajes que lleven a la persona a dejar su espacio de confort de lo conocido, para adquirir nuevas estrategias o herramientas que le permitan desarrollar y gestionar sus PLE.

Se han encontrado diferencias significativas en las puntuaciones respecto a la variable género, siendo menores en mujeres que en hombres, por lo que sería adecuado investigar a que pueden deberse dichas diferencias. En algunos estudios (Venkatesh et al., 2014) se han encontrado diferencias similares, indicando que puede deberse a la influencia de estereotipos de género y a cuestiones culturales.

El estudiantado cuenta en su gran mayoría (96,3%) con computadora propia y acceso a internet en el lugar de residencia durante los estudios (92,9%). Se observa que el hecho de tener o no equipo propio, no implica diferencias. En el caso de la conexión a internet, sí se han hallado diferencias significativas: aquellos que tienen acceso a internet cuentan con un componente más desarrollado en sus PLE. Puede verse así, como el acceso a la tecnología es de suma importancia a la hora de elaborar un PLE, tornándose su ausencia en una barrera como indica Anderson citado por Adell (2009).

La formación previa en TIC es de vital importancia a la hora de elaborar un PLE, y así queda demostrado según los resultados, donde se pone de manifiesto que las personas que han realizado formación previa alcanzan mayor puntuación en la escala. Estos resultados recuerdan algunas de las preguntas que realizan Torres y Costa (2013) acerca de la influencia de la formación para crear y administrar un PLE: Sí bien es cierto que la formación no es la única variable a considerar, parece irrefutable su incidencia en la creación y desarrollo de los PLE. Por último, aquellos que más utilizan las TIC para su autoformación fuera del ámbito universitario, alcanzan mayores puntuaciones en el dominio de las herramientas de búsqueda de información y, por tanto, están en condiciones de fomentar un PLE más enriquecido y exitoso.

En definitiva, desde la Universidad, se debería facilitar –en mayor medida– la construcción y desarrollo de los PLE del estudiantado, tanto para el aprendizaje formal, no formal e informal, donde es necesaria la adquisición de habilidades digitales para un aprovechamiento óptimo de las potencialidades que ofrecen las múltiples y diferentes herramientas de la web 2.0 y, a su vez, centralizar el proceso formativo en el alumnado, lo que hará que éste no se limite al aprendizaje desde una determinada institución en un momento concreto, sino el despertar de su propio centro de aprendizaje.

Referencias

- Adell, J. (2009). *Sobre entornos personales de aprendizaje*. Universitat Jaume I. Recuperado de http://aula.infed.edu.ar/aula/archivos/repositorio/500/711/Entornos_Personales_de_Aprendizaje_J_Adell.pdf
- Adell, J., & Castañeda, L. (2010). "Los Entornos Personales de Aprendizaje (PLEs): una nueva manera de entender el aprendizaje". En Roig Vila, R. y Fiorucci, M. (Eds)

- Claves para la investigación en innovación y calidad educativas. La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y la Interculturalidad en las aulas.* Alcoy: Marfil-Roma TRE Università degli studi.
- Arnal, J., Del Rincón, D., & Latorre, A. (1992). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología.* Barcelona: Labor.
- Arul Sekar, J.M., & Arul Lawrence, A.S. (2015). Attitude of B.Ed. students towards information and communication technology (ICT). *International Journal of Applied Research*; 1(8): 785-787. Recuperado de <http://www.allresearchjournal.com/archives/2015/vol1issue8/PartM/1-8-167.pdf>
- Attwell, G. (2007). Personal learning environments-the future of elearning. *Elearning Papers*, 2(1), 1-7.
- Buendía, L., Olmedo, E.M., & González, G. (2009). Lifelong learning: diferentes contextos, diferentes situaciones. *Revista de Investigación Educativa*, 27(1),185-202.
- Cabero, J., & Marín, V. (2011). Creación de un entorno personal para el aprendizaje: desarrollo de una experiencia. *EduTEC-e, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 38. Recuperado de http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec38/creacion_entorno_personal_aprendizaje_desarrollo_experiencia.html
- Cabezas, M., Casillas, S., & Pinto, A.M. (2014). Percepción de los alumnos de Educación Primaria de la Universidad de Salamanca sobre su competencia digital. *EDUTEK, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 48. Recuperado de http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec48/n48_Cabezas_Casillas_Pinto.html
- Castañeda, L., & Adell, J. (2011). El desarrollo profesional de los docentes en entornos personales de aprendizaje (PLE). En Roig Vila, R. y Laneve, C. (Eds.) *La práctica educativa en la Sociedad de la Información: Innovación a través de la investigación.* Alcoy: Marfil.83-95
- Castañeda, L., & Adell, J. (Eds.). (2013). *Entornos Personales de Aprendizaje: claves para el ecosistema educativo en red.* Alcoy: Marfil.
- Castañeda, L., & Soto, J. (2010). Building Personal Learning Environments by using and mixing ICT tools in a professional way. *Digital Education Review*, 18, 9-25. Recuperado de <http://greav.ub.edu/der>
- Chatti, M.A., Agustawan, M.R., Jarke, M., & Specht, M. (2012). Toward a personal learning environment framework. En M. Thomas (Ed.), *Design, Implementation, and Evaluation of Virtual Learning Environments* (pp. 20-40). Hershey, PA: IGI Global
- Centeno, G., & Cubo, S. (2013). Evaluación de la competencia digital y las actitudes hacia las TIC del alumnado universitario. *Revista de Investigación Educativa*, 31 (2), 517-536. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.6018/rie.31.2.169271>
- Cohen, L., & Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa.* Madrid: La Muralla.
- Egaña, T., Bidegain, E., & Zuberogoitia, A. (2013). ¿Cómo buscan información académica en internet los estudiantes universitarios? Lo que dicen los estudiantes y sus profesores. *EDUTEK, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 43. Recuperado de http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec43/como_buscan_informacion_academica_internet_estudiantes_universitarios.html
- Fiedler, S., & Våljataga, T. (2010). *Personal learning environments: Concept or technology?* PLE Conference 2010. Recuperado de <http://pleconference.citilab.eu>

- Gallego-Arrufat, M.J., & Gámiz, V. (2012). *Steps to Reflect on the Personal Learning Environment. Improving the Learning Process*. PLE Conference 2012. Recuperado de <http://revistas.ua.pt/index.php/ple/article/view/1430>
- Gallego-Arrufat, M.J., & Chaves-Barboza, E. (2014). Tendencias en estudios sobre entornos personales de aprendizaje (Personal Learning Environments -PLE-). *EDUTEAC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 49. Recuperado de http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec49/n49_Gallego_Chaves.html
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Editorial Mc Graw Hill.
- Holcomb, L.B., & Beal, C.M. (2010). Capitalizing on Web 2.0 in the social studies. *Ten- chTrends*, 54(4),28-32. Recuperado de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.457.8050&rep=rep1&type=pdf>
- Lee, S.W., & Tsai, C.C. (2011). Students' perceptions of collaboration, self-regulated learning, and information seeking in the context of Internet-based learning and traditional learning. *Computers in Human Behavior*, 27(2), 905-914.
- Marín V.I., Lizana, A., & Salinas, J. (2014). Cultivando el PLE: una estrategia para la integración de aprendizajes en la universidad. *EDUTEAC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 47. Recuperado de http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec47/n47_Marin-Lizana-Salinas.html
- McMillan, J.H., & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. 5ª ed. Madrid: Pearson Addison Wesley.
- Olivier, B., & Liber, O. (2001). *Lifelong learning: The need for portable personal learning environments and supporting interoperability standards*. Bolton Institute: The JISC Centre for Educational Technology Interoperability Standards. Recuperado de <http://wiki.cetis.ac.uk/uploads/6/67/Olivierandliber2001.doc>
- Prendes, M.P., Castañeda, L., Ovelar, R., & Carrera, X. (2014). Componentes básicos para el análisis de los PLE de los futuros profesionales españoles: en los albores del Proyecto CAPPLE. *EDUTEAC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 47. Recuperado de http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec47/n47_Prendes-Castaneda-Ovelar-Carrera.html
- Rahimi, E., Berg, J., & Veen, W. (2012). *Designing and Implementing PLEs in a Secondary School Using Web2.0 Tools*. PLE Conference 2012. Recuperado de <http://revistas.ua.pt/index.php/ple/article/view/1456>
- Rahimi, E., Berg, J., & Veen, W. (2015). *Facilitating student-driven constructing of learning environments using Web 2.0 personal learning environments*. *Computers & Education* 81(2015),235-246. Recuperado de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0360131514002322>
- Ruiz, J., Sánchez, J., & Gómez-García, M. (2013). Entornos Personales de Aprendizaje: Situación en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga. *Pixel Bit. Revista de Medios Y Educación*, 42,171-181. Recuperado de <http://acdc.sav.us.es/pixelbit/images/stories/p42/13.pdf>
- Santos C., & Pedro, L. (2013). Campus SAPO. Promocionar la Idea de PLE con tecnologías sostenidas desde las Instituciones. En Castañeda, L. y Adell, J. (Eds.). (2013). *Entornos Personales de Aprendizaje: claves para el ecosistema educativo en red*. Alcoy: Marfil.

- Torres, R., & Costa, C. (2013). Formación continua, aprendizaje a lo largo de la vida y PLEs. En Castañeda, L. y Adell, J. (Eds.). (2013). *Entornos Personales de Aprendizaje: claves para el ecosistema educativo en red*. Alcoy: Marfil.
- Vázquez-Martínez, A.I. (2013). El proyecto DIPRO 2.0. En Castañeda, L. y Adell, J. (Eds.). (2013). *Entornos Personales de Aprendizaje: claves para el ecosistema educativo en red*. Alcoy: Marfil.
- Venkatesh, V., Croteau, A.M., & Rabah, J. (2014). *Perceptions of Effectiveness of Instructional Uses of Technology in Higher Education in an Era of Web 2.0*. 47th Hawaii International Conference on System Science. Recuperado de <http://ieeexplore.ieee.org/stamp/stamp.jsp?tp=&arnumber=6758617>
- Zhong, B., & Appelman, A.J. (2014). How college students read and write on the web: The role of ICT use in processing online information. *Computers in Human Behavior*, 38,201-207. Recuperado de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0747563214003239>

Fecha de recepción: 10 de marzo de 2016

Fecha de revisión: 10 de marzo de 2016

Fecha de aceptación: 30 de mayo de 2017

Funciones de la tutoría en e-learning: Estudio mixto de los roles del tutor online

Tutoring functions in e-learning: Mixed study of the roles of the online tutor

Miguel-Ángel Fernández-Jiménez, Esther Mena-Rodríguez y Juan-Carlos Tójar-Hurtado
Universidad de Málaga (España)

Resumen

Desde que en 1924 el Pressey Testing Machine apareció en la historia de la educación hasta el 2013 donde los MOOC están presentes a nivel mundial, el e-learning ha sufrido una evolución constante. Ello se ha debido en parte a que es una nueva forma de aprendizaje adaptado a las necesidades de una sociedad cambiante, en la que los trabajadores necesitan capacitarse fuera de su horario laboral. De esta manera, la investigación en los procesos implícitos en el e-learning se hace imprescindible de cara a la mejora de la calidad de esta modalidad de formación. Por ello el objetivo de esta investigación se dirigió a 1) analizar las funciones que los formadores llevan a cabo en sus acciones formativas y, 2) investigar cómo aprecian los estudiantes esas funciones. La metodología aplicada es un diseño mixto para adecuarse lo mejor posible a los objetivos de la investigación. Se ha utilizado una muestra de 707 estudiantes y otra muestra de los tutores de 29 cursos, ambas pertenecientes a un proyecto de formación continua de trabajadores de pequeñas y medianas empresas (PYMES). De los resultados obtenidos es posible conocer las funciones que los tutores han llevado a cabo y, a partir de ahí, construir algunos “marcos teóricos” que permitan comprender las relaciones entre categorías y dimensiones que subyacen a este tipo de formación. Del mismo modo, se han podido determinar diferentes tipologías de tutores dependiendo de los roles que han desempeñado.

Palabras clave: e-learning; tutor e-learning; teleformación; funciones del tutor e-learning.

Correspondencia Miguel Ángel Fernández Jiménez, majjimenez@uma.es, Facultad de Ciencias de la Educación, Bulevar Louis Pasteur s/n, 29071, Málaga, España.

Abstract

Since in 1924 the Pressey Testing Machine appeared in the history of education until 2013 where MOOCs are present worldwide, e-learning has evolved steadily. This has been partly because it is a new way of learning adapted to the needs of a changing society, where workers need to be trained outside their working hours. Along these lines, the research in the implicit processes in the e-learning becomes essential in order to improve the quality of this modality of training. Therefore, the objective of this research was to 1) analyze the functions that trainers carry out in their training actions and 2) investigate student's appreciation of these functions. The methodology applied was a mixed design to best fit the objectives of the research. A sample of 707 students and another sample of tutors of 29 courses were used, both belonging to a continuous training project of workers of small and medium-sized enterprises (SMEs). From the results it is possible to know the functions that tutors have been carrying out and, from there, build some "theoretical framework" for understanding the relationships between categories and dimensions underlying this kind of training. Likewise, it has been possible to determine different typologies of tutors depending on the roles they have played.

Keywords: e-learning; online tutor; online distance education; functions of e-learning tutor.

Introducción

La introducción de las TIC en la Educación supone un replanteamiento en lo referente a los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El e-learning cada vez más, va ganando terreno en el ámbito de la formación, tanto por su eficiencia como por el incremento de estudios que día a día ven la luz con el objetivo de mejorar el proceso de E-A (p. ej. Cabero, 2013; Llorente, 2006).

En esta nueva situación cambiante y dinámica, se deben replantear los métodos, estrategias e instrumentos a utilizar en la enseñanza, ya que la formación continua que precisan las personas no será única ni puntual a lo largo de sus vidas (p. ej. Volles, 2016).

De la misma forma, las TIC han ido adquiriendo un papel más relevante, permitiendo realizar los procesos de aprendizaje de manera más eficiente, pudiendo así compatibilizar las variables espacio y tiempo (Fandos & Cano, 2013; Fernández Robles & Cabero, 2016). De ahí que el e-learning sea la modalidad más utilizada en la formación continua de trabajadores debido a las ventajas que presenta (Cabero, 2013; Fernández Robles & Cabero, 2016).

Ahora bien, a pesar de estos avances y cambios en la formación, y en el e-learning en particular, no se puede pensar que esta modalidad formativa garantice una mayor calidad, un aprendizaje más rápido y más eficaz por sí sola. En la modalidad e-learning el papel del tutor es clave (Cabero, 2013; Cabero & Llorente, 2010; Curci, 2014), y supone un cambio en el rol que desempeñaba éste, pasando de ser el "sabio en la tarima" a ser el "guía que acompaña". En este sentido, se pueden distinguir al menos tres funciones principales inherentes al rol de guía: como diseñador del trabajo de los estudiantes, como facilitador del proceso de aprendizaje y como mentor (Reigeluth, 2012).

La investigación que se presenta aborda una doble perspectiva: por un lado, la introducción de las TIC en la educación y la formación, como un aspecto relevante y

actual; y por otro lado, la necesidad de mejorar la calidad del e-learning en el ámbito de la formación de trabajadores.

A pesar de que el e-learning cuenta con un gran número de ventajas, uno de los principales problemas que presenta es el alto índice de abandono de estudiantes si lo comparamos con otras modalidades de formación (Aballay, Aciar, González, & Collazos, 2016; Fernández-Jiménez, Tójar-Hurtado, & Mena-Rodríguez, 2013; Fidalgo, Sein-Echaluze, Lerís, & Castaneda, 2013; García Teske, 2007; Rodríguez, 2014; Sánchez López & Gallego, 2014). Este abandono se acentúa en los cursos que son realizados por trabajadores.

Debido lo expuesto anteriormente, este trabajo quiere contribuir a mejorar la calidad de las acciones formativas que se desarrollan en este ámbito de la formación. Para ello, se parte de analizar cuáles son las funciones que realizan los tutores e-learning durante las acciones formativas en las que participan, y cómo perciben esas funciones los estudiantes.

La propuesta que realizó Llorente (2005) y que ha sido considerada por otros muchos autores (p. ej. Fernández-Jiménez et al., 2013; Sánchez López & Gallego, 2014; Picón, 2013) sobre las distintas funciones que debe desempeñar un teletutor, se ha tomado como modelo teórico y punto de partida de esta investigación. Esta autora propuso cinco funciones (Fernández-Jiménez et al., 2013, p. 87):

- **Función Académica:** Referente al dominio de los contenidos, actividades, diagnóstico y evaluación formativa de los estudiantes, así como las habilidades para organizar las actividades.
- **Función Técnica:** A través de la cual se pretende asegurar el dominio de los estudiantes sobre las herramientas disponibles en el entorno virtual.
- **Función Orientadora:** Que tiene como finalidad la de tener la habilidad suficiente para planificar, estructurar y saber establecer las normas de funcionamiento, así como programar en el tiempo y poner en marcha las distintas acciones formativas.
- **Función Social:** Mediante la cual se pretende evitar los sentimientos de aislamiento, pérdida o falta de motivación del alumnado en esta modalidad formativa.
- **Función Organizativa:** Hace referencia a la labor de guiar y asesorar en cuestiones organizativas al alumnado durante el desarrollo de las acciones formativas.

Método

Objetivos

Los objetivos planteados en esta investigación fueron:

1. Diseñar, construir y validar un cuestionario para los estudiantes trabajadores de PYMES, y autónomos que realizan cursos de formación, con la intención de estudiar las funciones de los tutores durante las acciones formativas.

2. Conocer las percepciones que tenían los estudiantes sobre las distintas dimensiones o funciones que empleó cada tutor en las distintas acciones formativas.
3. Identificar y comprender las dimensiones y funciones puestas en práctica por los tutores e-learning del estudio durante las acciones formativas a través del análisis del entorno virtual de aprendizaje y conocer si existían diferencias entre ellos.
4. Comprender las percepciones de los tutores y analizar las diversas formas de concebir la tutoría online de cursos de formación.
5. Recabar las opiniones de los tutores sobre cuáles fueron las funciones y tareas que consideraban como más importantes en la tutorización online.

Población y Muestra

Para la investigación se tomaron dos muestras: por un lado, 707 estudiantes, pertenecientes a un proyecto de formación continua en el que se formaba a trabajadores de toda España, en 29 cursos en la modalidad e-learning; y por otro, los tutores que guiaron dichos cursos.

Ante la imposibilidad de realizar un muestreo aleatorio efectivo que garantizara la representatividad de la muestra, se optó por realizar un muestreo no probabilístico de tipo incidental. Se solicitó para ello la participación voluntaria del alumnado del proyecto través de un cuestionario online, y de los tutores a través de una entrevista semi estructurada con una posterior solicitud de ampliación de información por escrito.

Procedimiento de recogida de datos

La metodología empleada en esta investigación aplicó técnicas cuantitativas y cualitativas, buscando en cada momento, el método que mejor se adaptara a los objetivos planteados inicialmente.

En un primer momento se utilizó un diseño de investigación de tipo encuesta o "survey". Para ello se elaboró un cuestionario que permitió describir actitudes, creencias y opiniones de los estudiantes sobre la tutoría recibida en los cursos.

En la segunda fase de la investigación se analizó la plataforma virtual utilizada por los tutores, estudiando así las variables de estudio propuestas inicialmente. Para ello se confeccionó una hoja de registro, en la que se fueron recogiendo si los tutores realizaban o no las tareas que se proponían como variables de estudio.

La última fase se orientó desde una perspectiva cualitativa con la finalidad de profundizar en algunas de las variables de estudio. Para ello se analizó la opinión de los tutores mediante entrevistas. Con dichas entrevistas se pretendía obtener una amplia variedad de perspectivas y visiones conceptuales, que ayudara a entender, con mayor profundidad, algunas de las dimensiones claves en el complejo proceso de tutorización.

Esta fase se completó con una ampliación de información a través de una ficha de registro a los tutores entrevistados. Por medio de ella se pidió su opinión sobre cómo se podría mejorar, desde su punto de vista y su experiencia profesional, el proceso de tutorización en la formación e-learning.

Instrumento y técnicas de recogida de datos

El cuestionario elaborado para los estudiantes se dividió en varios bloques (Fernández-Jiménez et al., 2013):

En el primer bloque se recogía información referente a: motivo de solicitud del curso, causas por las que dejaría el curso y cumplimiento con las expectativas planteadas por el estudiante antes del comienzo del curso.

En la segunda parte se concentraban los ítems referentes a las variables que fueron determinadas a partir de las categorías constituidas por las cinco funciones fundamentales de estudio (Llorente, 2005). Dichas variables se presentan en la tabla 1.

Tabla 1

Categorías constituidas por las cinco funciones que se incluyeron en el cuestionario extraídas de Llorente (2005)

Categorías (Funciones)	Variables de estudio
Académica	Intentar mantener flexibilidad. Establecimiento de feedback a los estudiantes. Animación a la participación. Respuesta rápida hacia el alumnado y las actividades presentadas. Diseño de las actividades y situaciones de aprendizaje de acuerdo a los objetivos planteados. Creación, animación y dinamización de la participación en los foros disponibles. Adaptación de los contenidos a los objetivos propuestos. Resolución de dudas en máximo de 48 horas.
Técnica	Aseguramiento del conocimiento y habilidad en el manejo del entorno virtual. Apoyo técnico. Consecución de la adaptación del alumnado al entorno virtual. Aseguramiento del dominio de las herramientas asincrónicas y sincrónicas del entorno virtual.
Orientadora	Asesoramiento sobre el trabajo y la calidad del mismo. Orientación e información a los estudiantes sobre sus progresos. Aseguramiento de la utilización de las herramientas con las que cuenta la plataforma como forma de comunicación con el tutor.
Social	Control y evitación de la sensación de soledad.
Organizativa	Establecimiento y explicación de las normas de funcionamiento.

Previo a la aplicación del instrumento, se realizó un estudio de las características psicométricas del mismo y se recogieron evidencias sobre la fiabilidad y la validez de la medida que proporcionaba. Fue validado por 6 expertos en metodología de investigación, pertenecientes a varios departamentos de Educación de la Universidad de Málaga sin relación con la investigación. Asimismo, se comprobó que presentaba una consistencia interna aceptable (α de Cronbach de .885). Para analizar la validez de constructo se realizó un análisis factorial categorial de componentes principales (CATPCA), teniendo en cuenta la naturaleza ordinal de la escala Likert utilizada. El resultado fue satisfactorio. Se obtuvieron 6 componentes principales o factores (que explicaban el 62.02% de la varianza total), coherentes con las funciones tutoriales (“función tutorial y características del tutor”, “herramientas de comunicación y contacto con el tutor a través de e-mail, foro y chat”, “explicaciones del tutor y resolución de problemas de la plataforma”, “autonomía del alumnado”, “apoyo con otros materiales (manual o guía)” y “facilitación en la temporalización de las tareas y actividades”).

La segunda fase de la investigación se apoyó en un análisis del entorno virtual que se emplea para la impartición de los cursos a los que se hace mención en este estudio.

A través de este análisis se pretendía recabar información acerca de algunas variables de estudio que se podían estudiar directamente en el entorno virtual a través de la huella dejada por los tutores. Las variables estudiadas se detallan a continuación en la tabla 2.

Tabla 2

Variabes estudiadas a través del entorno virtual

Categorías (Funciones)	Variabes de estudio
Académica	Dar información, extender, clarificar y explicar los contenidos presentados. Resumir los debates en grupo de participación de los estudiantes extrayendo conclusiones.
Técnica	Incorporar materiales al entorno de formación. Ofrecer una guía de estudio o manual de usuario del entorno.
Orientadora	Facilitar técnicas de trabajo intelectual. Motivar a los estudiantes. Ser guía y orientador de los estudiantes.
Social	Dar la bienvenida. Incitar a los estudiantes a que amplíen y desarrollen argumentos presentados por los compañeros en foros de discusión y en actividades grupales. Integrar y conducir las intervenciones. Animar y estimular la participación. Proponer actividades para facilitar el conocimiento entre los participantes.

Organizativa	Establecer y explicar las normas de funcionamiento. Organizar a los estudiantes para realizar actividades grupales. Establecer calendario.
--------------	--

En la tercera fase de la investigación se realizaron entrevistas a los tutores que desempeñaron su labor en las 29 acciones formativas del proyecto. A través de esta técnica se pretendió conocer la opinión y perspectiva de estos sobre algunas de las variables de estudios que aparecen detalladas en la tabla 3.

Tabla 3

Variables estudiadas a través de las entrevistas a tutores

Categorías (Funciones)	Variabes de estudio
Académica	Asegurarse de que los estudiantes están alcanzado un nivel adecuado. Hacer valoraciones globales e individuales de las actividades realizadas.
Técnica	Realizar actividades formativas. Contacto estricto con el administrador del sistema.
Orientadora	Facilitar técnicas de trabajo intelectual. Asegurarse de que el ritmo de trabajo de los estudiantes es el adecuado. Motivar a los estudiantes.
Social	Ser guía y orientador del alumnado. Animar y estimular la participación.
Organizativa	Mantener contacto con el resto de equipo docente del curso. Establecer estructuras en la comunicación online. Organizar y saber realizar las tareas administrativas que exija el proyecto formativo.

Análisis de datos

En la primera de las fases se llevó a cabo una serie de análisis que se dividió en dos partes principales. La primera de ellas consistió en un análisis de tipo descriptivo en el que se analizaron las variables tenidas en cuenta en el cuestionario. Se calcularon

las medias, desviaciones típicas y medianas de todos los ítems del cuestionario. Así mismo, se realizaron representaciones de distribuciones de frecuencias, gráficas de perfiles y de sectores, teniendo en cuenta las variables edad, género, nivel de estudios, contrato laboral, sector empresarial al que pertenecían los estudiantes, cursos y las provincias donde residían.

Posteriormente y para comprobar si existen o no diferencias en la percepción que tienen los estudiantes sobre los mejores tutores, se planteó un diseño multivariante. Como variable independiente se tomaron los distintos tutores participantes, y como dependientes cada una de las escalas del cuestionario, esto es, funciones técnica, académica, organizativa, orientadora y social. El diseño se abordó a través de un análisis multivariante de la varianza (MANOVA). Para probar la igualdad de las matrices de covarianzas se utilizó la prueba de Box, que nos ha permitido contrastar la hipótesis nula de que las matrices de covarianza observadas eran iguales en todos los grupos.

Se realizó también el contraste de Levene sobre la igualdad de las varianzas de error, para contrastar la hipótesis de que la varianza de error de la variable dependiente era igual a lo largo de todos los grupos. Tras la realización de los contrastes multivariados y univariados se procedió a la realización de comparaciones múltiples (pruebas post hoc) mediante la DHS de Tukey y Dunnett para determinar en qué escalas concretas se producían diferencias entre los distintos tutores.

Los análisis cuantitativos se han realizado con el paquete estadístico SPSS versión 20 para Windows.

La segunda fase consistió en un análisis descriptivo de la huella digital dejada por los tutores en el entorno virtual de formación. En ella se fueron comprobando y verificando si los tutores realizaban las tareas o no durante el curso, si existían diferencias entre ellos, y si esas diferencias eran debidas o no al azar.

En la tercera fase los análisis fueron de tipo cualitativo. Como unidades de análisis se tomaron las expresiones literales expresadas por los tutores en las entrevistas realizadas.

En un primer momento se elaboraron “nubes de palabras”. Estrategia que tiene mucha popularidad en la actualidad en investigaciones en el campo de las Ciencias de la Educación (McNaught & Lam, 2010; Perry, 2012). Para ello, se utilizó la aplicación Tagxedo.

Tras realizar la primera aproximación a los datos mediante la nube de palabras, se procedió a profundizar en los análisis mediante un proceso de categorización. Cada categoría establecida, se elaboró a través de una selección de las distintas unidades de análisis y de la realización de precategorías. Este paso se llevó a cabo de manera simultánea al de análisis y generación de conclusiones.

A toda la información recogida en las entrevistas y la posterior ampliación de información, se le aplicó un proceso de reducción y disposición de datos, así como de elaboración y verificación de conclusiones. Para ello se emplearon distintas técnicas analíticas mediante una escala creciente de abstracción, incluyendo análisis especulativo, clasificación y categorización, formación de categorías y subcategorías, modelos y tipologías, para que los datos elaborados fueran tomando cuerpo de teoría.

Los procesos analíticos y de teorización mencionados anteriormente se usaron como instrumentos conceptuales de elaboración de los análisis, a través del empleo de matrices o tablas y de gráficas descriptivas y explicativas.

Para realizar los análisis cualitativos se utilizó la aplicación Atlas.ti 7.0.

Resultados

Los resultados descriptivos iniciales mostraron que uno de los principales motivos que motivó a los estudiantes a realizar la formación fue el de mejorar en su trabajo y mejorar su currículo personal. De manera que no realizaban la formación porque no tuvieran nada mejor que hacer, o porque alguien les convenciera para ello.

Entre las posibles causas de abandono de la formación por parte de éstos, estaría la falta de tiempo, pero no la abandonarían por tener un escaso dominio del entorno virtual de aprendizaje o informático, por estar poco motivado una vez comenzada la formación, por tener problemas de acceso a Internet o a un ordenador para poder llevar a cabo las acciones formativas o porque el tutor no les motivara e incentivara durante la realización de las mismas. No queda claro que una de las causas pudiera ser la de que no existiera una relación entre los objetivos planteados en la formación y las expectativas iniciales de los estudiantes.

Casi la totalidad de los estudiantes indican que los cursos realizados habían cubierto sus expectativas.

En la tabla 4 aparecen los resultados de los ítems del cuestionario que se mencionaron anteriormente. En ella aparecen las frecuencias de los ítems, la media, la desviación típica y la mediana.

Tabla 4

Resultados del cuestionario de estudiantes de la fase uno de la investigación

Ítem del cuestionario	f1	f2	f3	f4	Sx	Me	
El motivo por el que he solicitado el curso ha sido: Para mejorar en mi trabajo	0	32	219	456	3.60	0.58	4.00
El motivo por el que he solicitado el curso ha sido: Para mejorar mi currículum personal	5	26	155	521	3.69	0.58	4.00
El motivo por el que he solicitado el curso ha sido: Porque no tenía nada mejor que hacer	518	95	29	65	1.49	0.94	1.00

El motivo por el que he solicitado el curso ha sido: Yo no quería hacerlo, pero me han convencido	587	18	22	80	1.43	0.99	1.00
Diría que la causa por la que dejaría el curso es: Falta de tiempo para realizar las tareas y/o estudiar los contenidos del curso	90	68	167	382	3.19	1.05	4.00
Diría que la causa por la que dejaría el curso es: Los contenidos no se corresponden con mis expectativas	242	145	177	143	2.31	1.14	2.00
Diría que la causa por la que dejaría el curso es: El tutor no me ha motivado ni incentivado lo suficiente para poder realizar el curso	313	170	126	98	2.01	1.09	2.00
Diría que la causa por la que dejaría el curso es: He empezado el curso y no me encuentro motivado haciéndolo	316	143	112	136	2.10	1.17	2.00
Diría que la causa por la que dejaría el curso es: Poco dominio de la plataforma virtual de formación	438	129	43	97	1.72	1.07	1.00
Diría que la causa por la que dejaría el curso es: Me cuesta mucho seguir el curso a través de Internet porque no domino la informática	494	92	29	92	1.60	1.05	1.00
Diría que la causa por la que dejaría el curso es: Problemas para tener acceso a Internet o a un ordenador para poder hacerlo	390	83	79	155	2.00	1.24	1.00
Puedo decir que el curso está cubriendo mis expectativas y era lo que esperaba	4	24	351	328	3.42	0.59	3.00

Los resultados descriptivos sobre los ítems relacionados con las funciones de los tutores muestran que las funciones organizativa, académica y orientadora, por este orden, son las variables más valoradas por los estudiantes. En cambio, las funciones con menor puntuación son la técnica y la social.

En la tabla 5 aparecen los resultados de los ítems relacionados con las funciones de los tutores del cuestionario que se mencionaron anteriormente. En ella aparecen las medias, desviaciones típicas y medianas de cada una de las funciones.

Tabla 5

Resultados descriptivos sobre los ítems relacionados con las funciones de los tutores

Categorías (Funciones)		Sx	Me
Académica	2.76	0.57	2.71
Técnica	3.46	0.55	3.63
Orientadora	3.49	0.68	4.00
Social	3.37	0.71	3.50
Organizativa	2.76	0.64	2.75

Tras realizar el estudio en el entorno virtual, se comprobó que en algunas de las variables, el valor fue constante, es decir, o lo hicieron todos los tutores o, por el contrario, ninguno puso en práctica la actividad.

Las variables que los tutores realizaron en su totalidad son las siguientes:

- “Incorporar materiales al entorno de formación”, es decir, se subieron a la plataforma artículos y materiales adicionales al temario que ya se encontraba disponible para el alumnado.
- “Ofrecer una guía de estudio o manual de usuario del entorno” para que pudieran manejarse por ella con el mínimo problema.
- “Establecer calendario del curso”. El propio entorno virtual ya tenía configurado un bloque en el que aparecía el calendario. Fue el tutor el que definió y marcó, en el total de los casos, los eventos más importantes y significativos del curso.
- “Dar la bienvenida a los estudiantes” a través de alguna de las herramientas con las que contaba el entorno virtual. La totalidad de los tutores la realizaron a través de un foro.
- “Proponer actividades para facilitar el conocimiento entre los participantes”. Esta tarea la hicieron todos los tutores igualmente a través de los foros.

Por el contrario, ninguno de los tutores puso en práctica:

- “Organizar a los estudiantes para realizar actividades grupales”, ya que en ningún momento se llevaron a cabo ningún tipo de actividades grupales.

- “Facilitar técnicas de trabajo intelectual para el estudio en la red”. Tampoco se les facilitó al alumnado ningún tipo de estrategias ni un manual que les proporcionara información o asesoramiento sobre técnicas de trabajo intelectual.
- En el resto de variables si hubo diferencias significativas en cuanto a los tutores:
 - “Dar información, extender, clarificar y explicar los contenidos presentados”.
 - “Resumir debates sacando conclusiones”.
 - “Establecer y explicar normas de funcionamiento dentro del entorno virtual de aprendizaje”.
 - “Motivar al alumnado para el trabajo”.
 - “Ser guía y orientador del estudiante”.
 - “Incitar a desarrollar y ampliar argumentos en los foros”.
 - “Integrar y conducir las reuniones”.
 - “Animar a la participación”.

En la tabla 6 se muestran las variables en las que hubo diferencias significativas entre los distintos tutores con los porcentajes de éstos que pusieron en práctica cada una de esas variables.

Tabla 6

Variables en las que hubo diferencias significativas entre tutores con los porcentajes de éstos que pusieron en práctica cada una de esas variables

Variables	% de tutores que pusieron en práctica la variable
Dar información, extender, clarificar y explicar los contenidos presentados	39.04%
Resumir debates sacando conclusiones	25.32%
Establecer y explicar normas de funcionamiento dentro del entorno virtual de aprendizaje	39.04%
Motivar al alumnado para el trabajo	31.68%
Ser guía y orientador del estudiante	31.68%
Incitar a desarrollar y ampliar argumentos en los foros	25.32%
Integrar y conducir las reuniones	25.32%
Animar a la participación	25.32%

Por otra parte, para comprobar si estas diferencias obtenidas en los valores entre los distintos tutores podían ser atribuibles o no al azar, se realizó la prueba no paramétrica χ^2 de Pearson para aquellas variables o tareas que no tenían un valor constante (todos o ninguno de los tutores las pusieron o prácticas). El análisis de los datos mos-

tró que, $p \leq .005$, en todos los casos se puede concluir que las tareas no se realizaron de la misma forma entre los distintos tutores y esa diferencia además no podía ser explicada por el azar.

Tras el análisis de todo el material textual con Atlas.ti de las transcripciones de las entrevistas a tutores, se seleccionaron 245 segmentos de texto o citas literales. Sobre dichas citas se elaboraron 212 códigos organizados en 11 familias. Como algunas de las citas literales fueron codificadas y recodificadas varias veces, el número total de citas x códigos ascendió a 408 unidades.

Tras un reagrupamiento de las familias de códigos (recategorización) se elaboraron 3 macro categorías:

Una primera relacionada con los "Recursos del tutor", que contiene las familias de "Materiales", "Herramientas de comunicación", "Actividades y tareas", "Aspectos técnicos", "Foros", "Contenidos" y "Chat". Esta macro categoría se refería a los recursos que utilizó el tutor en su labor de tutorización.

Una segunda relativa a las "Funciones y Tareas del tutor", que incluía las familias de "Tareas del tutor", "Atención, tutoría y apoyo", "Organización y Planificación" y "Evaluación, seguimiento y control", que haría referencia a todas aquellas actividades, labores u ocupaciones del tutor desarrollando sus funciones.

Y una tercera y última, que contiene una sola familia: "Características del alumnado", que se han mantenido con el mismo nombre, y que reuniría todos aquellos rasgos que caracterizan a los estudiantes que realizan este tipo de cursos.

Tras realizar el análisis de los documentos con información adicional aportados por los tutores, se construyeron 4 macro categorías:

En primer lugar la macro categoría "Funciones del tutor", a partir de las opiniones de los tutores y de las categorías elaboradas que construyen el rol del tutor a partir de sus funciones. Dentro de esta macro categoría se encontrarían las "Funciones pedagógicas" que se refieren al control y seguimiento que tiene que hacer el tutor de los estudiantes, relacionar los contenidos teóricos con la práctica profesional y planificar y organizar el trabajo a realizar, las "Funciones sociales y dinamizadoras" que incluyen la necesaria presentación e introducción del curso y el acompañamiento durante el curso y en la que el tutor debe fomentar la interacción entre el estudiante y él mismo y entre aquel y el resto de los estudiantes, las "Funciones de gestión y organización" que hacen mención al cumplimiento de obligaciones por ambas partes, la evaluación sumativa del estudiante, la confección y el seguimiento del calendario y a la planificación y, por último, las "Funciones Técnicas" que consisten en el asesoramiento en aspectos técnico-informáticos y en resolver todas aquellas dudas sobre el funcionamiento virtual del curso.

En segundo lugar la macrocategoría "Funciones por fases" en la que se pone el acento en la cronología del rol desarrollado por el tutor y en la planificación organizada de su trabajo. Las fases se organizan de manera cronológica: en una primera fase se realiza la "planificación del curso", es decir, se planifican todos los aspectos didácticos, logísticos y administrativos, la segunda fase o "fase de inicio", en la que el tutor deberá actuar como un perfecto anfitrión virtual. En esta fase se debe dar la bienvenida a los estudiantes, presentarse y promover que todos los estudiantes se presenten y comiencen a interactuar. Es el momento que se aprovecha para introducir el curso presentando y

comentando los objetivos y el plan del curso. La siguiente fase representa la verdadera inmersión en el curso a realizar. Es la denominada “fase de desarrollo”. En ella el tutor desarrolla diversas funciones pedagógicas como la orientación y la motivación, y tiene carácter organizativo-administrativo. Finalmente se produce la “fase de clausura”. En esta fase se van finalizando y cerrando todas las tareas abiertas y se atiende especialmente a aquellos estudiantes que todavía tiene alguna tarea por realizar o finalizar.

La tercera macrocategoría que se presenta es la de “Funciones como Tareas”. En cierta medida esta macro categoría es muy similar a la de “Funciones del tutor”, pero poniendo el acento en las tareas y actividades que tiene que realizar el tutor sin organizarlas en funciones. Está compuesta por tres categorías: las “tareas más pedagógicas” en la que el tutor debe motivar, guiar y orientar y asesorar, es decir, además dinamizar y coordinar grupos, tiene que apoyar pedagógicamente y fomentar el aprendizaje colaborativo, la categoría “tareas más técnicas” que incluye tareas como las de informar del plan de trabajo, controlar la información y comunicación, realizar una atención rápida y adecuada, y una tercera, en la que el tutor debe realizar también algunas “otras funciones” que tienen al mismo tiempo, carácter pedagógico y técnico como son las de elaborar informes individuales y de conjunto, realizar la evaluación y anticipar problemas.

Para finalizar, la cuarta macro categoría la denominaríamos como “Tipología de Tutor”. Haría referencia a los diferentes roles que desempeñan los tutores. Así pues, se podría construir la tipología de “Tutor pedagógico” en el que prima las funciones y tareas pedagógicas por encima de otro tipo de funciones, en segundo lugar estaría el “Tutor técnico” que prioriza las tareas y acciones técnicas en su trabajo de atención al estudiante, la tercera tipología sería la del “Tutor fases” en el que da una especial importancia a la planificación y el orden de las tareas para un trabajo de tutoría organizado. Por último, el “Tutor tareas” es el que ha de realizar una serie de acciones (tareas o actividades) para cumplir con su trabajo de asesoramiento.

En la siguiente figura se muestra, a modo de ejemplo, un gráfico en el que se representa esta última macro categoría. En ella se puede observar que en la tipología de “Tutor pedagógico” se podrían encuadrar los tutores 1, 2, 3, 4, 5 y 7. Su trabajo se organiza en función de la atención pedagógica del estudiante. En segundo lugar estaría el “Tutor técnico” en el que se encuadrarían los tutores 6, 7 y 8. Además se podrían destacar las tipologías de “Tutor fases” y “Tutor tareas”, representadas por un tutor en cada caso: el 6 y el 8, respectivamente.

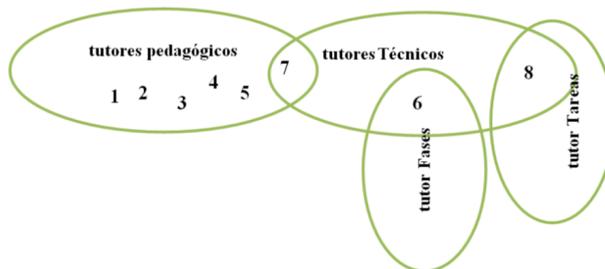


Figura 1. Representación gráfica de la macro categoría “tipología de tutor”

Discusión y conclusiones

A través de este trabajo, se ha podido diseñar y elaborar un instrumento para estudiar las funciones puestas en práctica por los tutores durante su labor de tutorización en los cursos de e-learning, y se han llegado a conocer las percepciones que tienen los estudiantes sobre estas funciones.

El instrumento ha demostrado conseguir una medida suficientemente fiable y válida, una adecuada validez de contenido (reflejando adecuadamente las variables y actividades del teletutor), y de validez de constructo (instrumento coherente con la estructura teórica con la que fue diseñado).

El hecho de que las respuestas de los estudiantes, sobre cada una de las tareas incluidas en las funciones, hayan sido muy similares, sirve como confirmación también de la adecuación del uso de este tipo de instrumentos para conocer el perfil desarrollado por cada tutor, según las funciones puestas en práctica a partir de las opiniones de sus estudiantes.

En este trabajo, además, se han podido verificar y comprobar algunos de los aspectos que habían sido destacados por varios autores.

Schneeberger (2006) estableció que en las personas hasta los 35 años predominan las razones de promoción o la de mejorar en su trabajo. En cambio, en aquellas con edades por encima de los 35 años, destaca la razón de la "formación funcional de adaptación para mantener la empleabilidad de su profesión", o como se puede señalar también, para mejorar su curriculum profesional. Los resultados obtenidos por Schneeberger (2006) se han confirmado en este estudio. Los resultados señalan además que los trabajadores que realizan formación, tienen muy claramente definidos el objetivo y la idea de por qué quieren realizarla.

A partir de estas afirmaciones se puede concluir también, que se ha podido conocer cuáles son los motivos de los estudiantes para solicitar este tipo de cursos. Dicho estudio descriptivo arrojó además como resultados, que las causas de abandono de la formación por parte de los estudiantes podría deberse a "la falta de tiempo" para realizarla, a que "los contenidos no se correspondieran con sus expectativas", a que "el tutor no les motivara ni incentivara lo suficiente" durante la realización del mismo o a que "una vez comenzado el curso no se encontrara motivado haciéndolo". Dichas causas mencionadas fueron ya consideradas por García Teske (2007) como determinantes de las renunciadas a seguir con la formación por parte del alumnado.

Por otro lado, los estudiantes afirman que no dejarían la formación por "tener poco dominio del entorno virtual de formación", ni por "no tener un buen dominio de la informática" para poder realizar el curso, o "por tener problemas de acceso a Internet o a un ordenador para su realización". Todo ello podría ser de debido a que los estudiantes consideran estas causas como subsanables, y con menos importancia que las anteriormente señaladas, mostrando así un verdadero interés por la formación en sí, por encima de posibles obstáculos que pueden surgirles, considerando que pueden ser solucionados por ellos mismos. No obstante, se debería indagar más sobre estos aspectos para poder obtener unas conclusiones más certeras y poder así establecer el motivo de esas conclusiones.

Tras realizar el estudio descriptivo, se ha podido comprobar con los resultados obtenidos, que casi la totalidad del alumnado considera que está cubriendo sus expectativas. En este sentido, Marcelo (2011) establece que aunque la evaluación de la formación, a través de la satisfacción de los estudiantes, es una medida necesaria pero no suficiente para poder comprender toda la complejidad que supone una acción formativa, sí se puede considerar como un valor relevante para conocer las variables que más influyen en la percepción de calidad por parte de los mismos.

El análisis de los datos refleja que las funciones organizativa, académica y orientadora, por este orden, son las variables mejor evaluadas, siendo la técnica y la social las que obtienen una menor valoración. Esto quiere decir que según la opinión del alumnado, los tutores han desempeñado, de manera más clara, la labor de guiar y asesorar al alumnado durante el desarrollo de las acciones formativas, han tenido las competencias adecuadas para el dominio de los contenidos, actividades, diagnóstico y evaluación formativa del alumnado, han desarrollado habilidades para organizar las actividades, y han sido capaces de planificar, estructurar, establecer las normas de funcionamiento, tiempos, calendarios y puesta en marcha de las distintas acciones formativas.

En cambio opinan que, en menor medida, se han asegurado de que los estudiantes sean capaces de poseer cierto dominio sobre las herramientas disponibles en el entorno virtual de aprendizaje y de sus herramientas de comunicación, así como, evitado los sentimientos de aislamiento, pérdida o falta de motivación del alumnado durante las acciones formativas tutorizadas.

A través del análisis de los datos del cuestionario para comprobar en qué funciones concretas se producían diferencias en los distintos tutores, se pudo comprobar que éstas eran escasas. Esto posiblemente tenga que ver con que los tutores pertenecían a una misma empresa, habían recibido las mismas directrices y similar formación sobre tutorización e-learning.

En la fase cualitativa de la investigación también se han obtenido conclusiones de relevancia. Por ejemplo, se ha evidenciado la adecuación de la perspectiva fenomenográfica adoptada, a partir del uso de las entrevistas a tutores y la posterior ampliación de información, como una herramienta que ha puesto de manifiesto las categorías y dimensiones principales. El análisis cualitativo realizado ha permitido además organizar los diversos sistemas de categorías en otros tantos “marcos teóricos”, representados a través de diagramas comprensivos, que nos ayudan a entender de manera más adecuada las relaciones entre categorías y dimensiones en los tutores del estudio.

El análisis cualitativo de las entrevistas y de los documentos ha permitido indagar en las concepciones de la función docente, pudiendo llegar incluso a establecer tipologías de tutores según las funciones y roles desarrollados, los recursos más utilizados en su labor de tutorización y los rasgos que caracterizan a los estudiantes que realizan este tipo de formación. Se ha considerado, por tanto, también una adecuada estrategia cualitativa, para construir sistemas de categorías, para estudiar y profundizar en las categorías preestablecidas (deductivas), y para construir otras nuevas categorías y subcategorías (inductivas o ad hoc) con las que analizar, en este y en futuros estudios, las funciones y roles desempeñados por los docentes.

Así pues, a través de las macro categorías, categorías y subcategorías elaboradas ad hoc se ha propuesto un diagrama comprensivo que nos ha ayudado a entender la manera en que los tutores realizan su labor docente en los cursos de formación e-learning, así como el contexto formativo en el que se desarrolla. Así mismo, la creación de estas macro categorías con sus respectivas categorías y subcategorías, ha servido para poder elaborar modelos de tutoría en e-learning que faciliten conocer las relaciones de interacción en el proceso de tutoría.

Referencias bibliográficas

- Aballay, L., Aciar, S., González, C., & Collazos, C. (2016). Método de Medición de la Percepción de los usuarios sobre los sistemas E-Learning de los Centros e Instituciones Educativas. *International Journal of Information Systems and Software Engineering for Big Companies (IJISEBC)*, 3(1), 28-42. Recuperado de <http://www.uajournals.com/ojs/index.php/ijisebc/article/view/123/110>
- Cabero, J. (2013). El aprendizaje autorregulado como marco teórico para la aplicación educativa de las comunidades virtuales y los entornos personales de aprendizaje. *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. 14(2), 133-156. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2010/201028055006.pdf>
- Cabero, J., & Llorente, M.C. (2010). Comunidades virtuales para el aprendizaje. *EDUTEC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 34, 1-10. doi: <http://dx.doi.org/10.21556/edutec.2010.34.419>
- Curci, R. (2014). Satisfacción de los estudiantes respecto a las acciones formativas e-learning en el ámbito universitario. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 44, 215-229. doi: <http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2014.i44.15>
- Fandos, M., & Cano, J. (2013). Formación a distancia y retos actuales en los roles docentes y su vinculación con la empresa: propuesta y controversias. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 45, 1-13. doi: <http://dx.doi.org/10.21556/edutec.2013.45.14>
- Fernández-Jiménez, M.A., Tójar-Hurtado, J.C., & Mena-Rodríguez, E. (2013). Evaluación de buenas prácticas de tutorización e-learning. Funciones del teletutor y su papel en la formación. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 43, 85-98. doi: <http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2013.i43.08>
- Fernández Robles, B., & Cabero, J. (2016). Percepciones de teleformadores del Instituto de Formación y Estudios Sociales de Sevilla sobre la teleformación. *Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation*, 2(1), 4-12. doi: <http://dx.doi.org/10.20548/innoeduca.2016.v2i1.1218>
- Fidalgo, Á., Sein-Echaluce, M.L., Lerís, D., & Castaneda, O. (2013). Teaching Innova Project: the Incorporation of Adaptable Outcomes in Order to Grade Training Adaptability. *Journal UCS*, 19(11), 1500-1521. doi: <http://dx.doi.org/10.3217/jucs-019-11-1500>
- García Teske, E. (2007). El "abandono" en cursos de e-learning: algunos aprendizajes para nuevas propuestas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 44(3), 1-16. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2471855>

- Llorente, M.C. (2006). El tutor en E-learning: aspectos a tener en cuenta. *Eductec. Revista electrónica de Tecnología Educativa*, 20. Recuperado de <http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec20/llorente.htm>.
- Llorente, M.C. (2005). *La tutoría virtual: técnicas, herramientas y estrategias*. Conferencia presentada en Eduweb (Valencia-Carabobo-Venezuela). Recuperado de <http://tecnologiaedu.us.es/bibliovir/pdf/tutoriavirtual.pdf>.
- Marcelo, C. (2011). E-learning en la formación para el empleo: ¿qué opinan los usuarios?. *Revista de Educación*, 355, 285-308.
- Picón, M. (2013). *Guía de tutorización e-learning. Orientaciones básicas sobre la docencia en modalidad de teleformación. Ingeniería e Integración Avanzadas (Ingenia)*. Instituto Andaluz de Administración Pública Sevilla: Instituto Andaluz de Administración Pública. Junta de Andalucía. Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/agenciadecalidadsanitaria/formacionsalud/export/sites/default/galerias/aportesDocumentos/pildora/1371807956935.pdf>
- Reigeluth, C. (2012). Teoría instruccional y tecnología para el nuevo paradigma de la educación. *RED, Revista de Educación a Distancia*, 32. Recuperado de <https://www.um.es/ead/red/32>
- Rodríguez, N. (2014). Fundamentos del proceso educativo a distancia: enseñanza, aprendizaje, evaluación. *Revista Iberoamericana de Educación a distancia*, 17(2), 75-99.
- Sánchez López, M.E. & Gallego, A. (2014). La función tutorial ante el reto de la enseñanza online: algunas experiencias. *Docencia y Derecho, Revista para la docencia jurídica universitaria*, 8. Recuperado de https://www.uco.es/docencia_derecho/index.php/reduca/article/viewFile/84/107
- Schneeberger, A. (2006). Cualificados para la Sociedad del Conocimiento y de los Servicios. Tendencias que determinan la futura demanda de forma inicial y continua. *Revista Europea de Formación Profesional*, 38(2), 6-25. Recuperado de www.oei.es/etp/cualificados_sociedad_conocimiento_servicios.pdf
- Volles, N. (2016). Lifelong Learning in the EU: Changing Conceptualisations, Actors, and Policies. *Studies in Higher Education*, 41(2), 343-363.

Fecha de recepción: 31 de octubre de 2016

Fecha de revisión: 31 de octubre de 2016

Fecha de aceptación: 15 de febrero de 2017

Competencias digitales de las mujeres en el uso de las redes sociales virtuales: diferencias según perfil laboral

Women's digital skills in the use of social network sites: differences by employment status

Ángeles Rebollo-Catalán, Virginia Mayor-Buzon y Rafael García-Pérez
Universidad de Sevilla. España

Resumen

Este artículo presenta resultados parciales de la investigación “las mujeres como tejedoras de las redes sociales: estrategias relacionales e inclusión digital”, financiada por el Ministerio de Economía y Competitividad. El objetivo del estudio es conocer las competencias digitales de las mujeres en el uso de las redes sociales y determinar perfiles según su nivel de habilidad en las redes. Además, analizamos las diferencias en la competencia digital en función de la situación laboral de las mujeres. Con este fin, se realizó una encuesta de 1340 mujeres con diferentes perfiles en función de su situación laboral y su edad. Se aplicó una escala para medir las competencias digitales en el uso de redes sociales, que obtuvo índices óptimos de validez y fiabilidad. Los resultados muestran un nivel medio-alto de competencias en el uso de las redes sociales, siendo las mujeres profesionales y emprendedoras las que muestran competencias más avanzadas respecto a las mujeres desempleadas. Todas ellas tienen poco desarrolladas las competencias de manejo de información y creación de contenidos, lo que tiene repercusión en la formación para el empleo.

Palabras clave: habilidades; alfabetización digital; redes sociales; tecnologías de la web 2.0; mujeres.

Correspondencia: Ángeles Rebollo-Catalán, rebollo@us.es, Dpto. MIDE, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla (España), calle Pirotécnica, s/n, 41013 Sevilla.

Abstract

This article presents partial results of the investigation “women as weavers of the social networks: relational strategies and digital inclusion”, funded by the Ministry of Economy and Competitiveness. The purpose of this study is to know the digital skills of women in the use of social networks and determine the profiles according to their level of skills. In addition, we analyze differences in digital competence depending on women employment status. To this end, we conducted a survey of 1340 women with different profiles depending on their employment status and their age. We applied a scale to measure digital skills in using social networking sites, which had optimal rates of validity and reliability. The results show a medium-high level of digital skills in the use of social networks, finding that women professional and entrepreneurial show more advanced skills regarding unemployed women. All women surveyed have underdeveloped skills of information management and digital content creation, which has an impact on training for employment.

Keywords: skills; digital literacy; social networks; web 2.0 technologies; women.

Introducción

La presente investigación responde a uno de los objetivos principales de las políticas internacionales en materia de inclusión digital que es el vinculado con el empoderamiento de las mujeres en la Sociedad de la Información. La Agenda Digital Europea (Comisión Europea, 2013) establece como línea prioritaria la mejora de la alfabetización digital, capacitación e inclusión de las mujeres en la Sociedad de la Información. Y de acuerdo con ésta, el Plan Inclusión Digital y Empleabilidad de España (MIET, 2013) se propone entre sus objetivos aumentar la presencia y participación de las mujeres en la Sociedad de la Información a través de la formación de mujeres desempleadas, profesionales y empresarias que ya usan las tecnologías digitales con el fin de aumentar sus capacidades TIC. Esta investigación trata de documentar el nivel y tipo de competencias digitales que muestran mujeres con estos perfiles en el uso de las redes sociales, analizando posibles diferencias entre ellas cara a orientar su formación y capacitación en TIC.

Cada vez más informes alertan del peligro de exclusión digital que sufren determinados colectivos y, entre ellos, las mujeres (Braun, 2013; Dias, 2012) y los efectos en su empleabilidad (Gómez-Torres, 2016; González-Oñate, Fanjul-Peyró, & Cabezuelo-Lorenzo, 2015; Torrent-Sellens, 2014). En concreto, Torrent-Sellens (2014) advierte de que la formación que se ofrece no logra reducir la brecha digital al no alcanzar a los colectivos menos formados y con menos competencias digitales. Luna, Mendoza y Álvarez (2015) plantean la necesidad de ofrecer aplicaciones y productos tecnológicos centrados en satisfacer las necesidades de estos colectivos. Gómez-Torres (2016) denuncia cómo la mayor parte de la investigación científica y tecnológica y de las aplicaciones que emanan de ella está centrada en el mercado más joven, por lo que concluye que difícilmente las personas mayores serán capaces de apreciar las ventajas de las actuales herramientas de formación virtual si no se sienten lo suficientemente motivadas e interesadas.

La alfabetización digital de las mujeres

Investigaciones previas han venido mostrando que las habilidades digitales en Internet están condicionadas por el género y que la brecha digital de género persiste más allá del acceso y usos básicos de las TIC, perpetuándose en otras dimensiones como la autonomía, experiencia, habilidad y tipos de uso (Castaño, Martín, & Vázquez, 2008; Hargittai & Shafer, 2006). Rubio y Escofet (2013) concluyen que la experiencia de los hombres con las TIC es mayor que las mujeres, poseen antes ordenador, lo usan más, juegan más con él y lo utilizan más con finalidad de ocio, mientras que el uso de internet con fines educativos se da igual en hombres y mujeres.

Vega-Caro, Vico-Bosch y Rebollo-Catalán (2015) han revelado que las motivaciones que impulsan a las mujeres a usar las redes sociales virtuales tiene que ver con las posibilidades de fortalecer y aumentar su capital social, así como con su utilidad y aplicabilidad para ser más eficientes en las actividades que realizan. Pero la mayor parte de las investigaciones centradas en la alfabetización digital de las mujeres han mostrado que disponer de un contexto afectivo y social de apoyo, ayuda y colaboración es un predictor más significativo de la inclusión digital que la propia intensidad y variedad de uso de la tecnología por parte de la mujer (Lin, Tang, & Kuo, 2012; Vekiri & Chronaki, 2008), lo que hace que la vertiente social y comunicativa de uso de las tecnologías digitales, es decir, los contextos de uso, cobren especial interés en el empoderamiento de las mujeres en TIC.

Pero, otras investigadoras (Sánchez-Vadillo, Ortega, & Vall-Llovera, 2012; Vergés, 2012) muestran que no solo son las motivaciones más utilitaristas las que producen habilidades digitales avanzadas sino que son las motivaciones por placer asociadas al ocio las que favorecen la autoinclusión digital de las mujeres, así como las actitudes más creativas y de innovación las que inciden en el aumento de habilidad digital. Recientemente Rebollo-Catalán, Vico-Bosch y García-Pérez (2015) han demostrado que son las mujeres con más habilidad digital, las que expresan mayores y más variadas inquietudes de formación en tecnologías digitales, siendo la seguridad y protección en las redes, las aplicaciones profesionales y de búsqueda activa de empleo junto con los servicios de cultura y ocio las que más se demandan.

Algunos trabajos recientes han planteado la necesidad de fijar la atención en las habilidades de creación de contenidos digitales como un indicador clave de la alfabetización digital, más allá del uso, consumo y participación (García-Ruiz, Ramírez-García, & Rodríguez-Rosell, 2014; Lee, Chen, Li, & Lin, 2015; Sánchez-Carrero & Contreras-Pulido, 2012; Watson, W.R., Watson, S.L., & Reigeluth, 2015). Pérez-Escoda y Rodríguez-Conde (2016) no solo encuentra menores puntuaciones en la creación de contenidos y resolución de problemas sino también donde mayor variabilidad se da, demostrando que, incluso, el profesorado que se autopercibe competente, no maneja estrategias en un nivel suficiente que le permita innovar. En su estudio con mujeres adultas, García-Pérez, Mayor-Buzon y Rebollo-Catalán (2016) muestran la estrecha relación entre la creación de contenidos digitales y el logro de competencias digitales avanzadas, pero también encuentran que aún menos de la mitad de las mujeres crean y mantienen webs, blogs y/o canales de YouTube, siendo una actividad poco frecuente no solo en mujeres desempleadas sino también en profesionales y empresarias. Esto confirma lo que señalan otros estudios que

apuntan a que es en la creación de contenidos donde más persisten las brechas digitales (Navarro, 2009; Wajcman, 2012), siendo más los hombres quienes generan contenidos digitales y, entre ellos, los más jóvenes y mejor formados.

La competencia digital en el desarrollo profesional

Algunos estudios han mostrado que la intensidad y heterogeneidad de uso de internet y las tecnologías digitales influye de manera decisiva en la habilidad y autonomía de uso (Hargittai, 2010; Jiménez-Cortés, Rebollo-Catalán, García-Pérez, & Buzón-García, 2015), mientras que otros apuntan a que son las motivaciones y usos profesionales los responsables en el aumento de la habilidad digital (Castaño, Duarte, & Sancho, 2012; Livingstone & Helsper, 2007) demostrando que es el hábito de usar la tecnología para trabajar en red e interactuar con personas lo que favorece la integración en posiciones aventajadas del mercado laboral. De hecho, Navarro (2009) señala que son factores como el nivel educativo, la carrera profesional y el acceso al trabajo los que inciden más directamente en la brecha digital.

Nikitov y Sainty (2014) han mostrado que la inversión en capital social mediante el uso de redes sociales está fuertemente asociada con el éxito profesional, constatando que es la cantidad de actividad con fines profesionales en las redes sociales lo que tiene una fuerte y consistente relación con el éxito profesional; este estudio además muestra que una fuerte inversión en usos personales no solo no marca diferencias, sino que puede influir negativamente en el desarrollo profesional.

Sung, Chi Man Ng, Loke, y Ramos (2013) identifican la resolución de problemas, la competencia emocional y la comunicación efectiva como habilidades clave para la empleabilidad, todas ellas implicadas en el uso de las redes sociales virtuales y otras tecnologías digitales interactivas. Rebollo-Catalán, Jiménez-Cortés y García-Pérez (2016) muestran que las mujeres profesionales tienen una alta percepción de utilidad de las tecnologías digitales, pero incluso entre las gerentes y profesionales altamente cualificadas se observa poca iniciativa e innovación en el uso de éstas.

En su estudio con mujeres profesionales, Kumra y Vinnicombe (2010) demuestran que éstas, siendo conscientes de la necesidad de acumular capital social para avanzar en su desarrollo profesional, utilizan una variedad de estrategias para mejorar su reputación y credibilidad cuando acceden y usan las redes sociales, muchas de ellas encaminadas a minimizar el impacto de ciertos estereotipos que prevalecen en la cultura de las organizaciones laborales tales como el "estereotipo de mujer ambiciosa o disponible".

Método

Objetivos

Nuestro objetivo es conocer el grado y tipo de competencia digital que desarrollan las mujeres en el uso de las redes sociales virtuales, con la finalidad de identificar perfiles de mujeres según su habilidad digital en las redes y explorar diferencias en la competencia digital en función de su situación laboral.

Población y Muestra

La población está constituida por mujeres adultas de Andalucía y Extremadura que usan redes sociales. La muestra está formada por 1340 mujeres con una experiencia mínima de un año en el uso de redes sociales virtuales, la cual ha sido seleccionada mediante un muestreo estratificado por cuotas, considerando la edad y la situación laboral. La tabla 1 resume los datos sociodemográficos de las participantes.

Tabla 1

Datos sociodemográficos de la muestra

Variable	Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Edad	18-25 años	322	24.1%
	26-34 años	218	16.3%
	35-44 años	284	21.2%
	45-54 años	299	22.3%
	≥ 55 años	215	16.1%
Procedencia geográfica	Rural	491	36.6%
	Urbano	849	63.4%
Nivel educativo	Primaria	364	27.3%
	Secundaria	504	37.8%
	Universidad	465	34.9%
Situación laboral	Desempleada	458	42.5%
	Profesional	494	45.8%
	Empresaria	126	11.7%

En cuanto a su perfil tecnológico, encontramos que casi el 80% de las mujeres utiliza Internet diariamente y casi un 70% tiene una experiencia de uso superior a 5 años. Más del 80% de las mujeres utiliza dispositivos móviles para manejar las redes, siendo el móvil y el portátil los más usados. El 86.3% de ellas lo tiene a su disposición de forma exclusiva. Las mujeres de nuestra muestra hacen un uso variado e intenso de las redes sociales, encontrando que la mayoría usa tres redes sociales o más de manera frecuente. La red de uso más generalizada es WhatsApp, seguida de Facebook y YouTube. La tabla 2 muestra el perfil tecnológico de las mujeres participantes.

Tabla 2

Descripción de los usos tecnológicos de la muestra

Variable	Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Experiencia de uso de Internet	< 1 año	81	6.1%
	1-2 años	116	8.7%
	2-5 años	215	16.1%
	> 5 años	921	67.1%
Frecuencia de uso de Internet	Mensual	107	8%
	Semanal	162	12.1%
	A diario	1065	79.8%
Horario de uso	A todas horas	375	28.5%
	Por la tarde	137	10.4%
	Por la tarde/noche	473	35.9%
	Ocasional	178	13.5%
	Por la mañana/tarde	153	11.6%
Dispositivo de uso	Ordenador	163	14.3%
	Portátil	254	2.3%
	Móvil	652	57.3%
	Tablet	45	4%
Disponibilidad del dispositivo	Uso exclusivo	1144	86.3%
	Uso compartido	181	13.7%
Uso habitual de redes sociales	Solo WhatsApp	268	20.1%
	Además, Facebook y YouTube	672	50.3%
	Además, Instagram y Twitter	396	29.6%

Instrumento

La encuesta empleada incluye las siguientes secciones:

- Características sociodemográficas y de uso de las tecnologías. Se pregunta a las participantes sobre su edad, lugar de residencia, nivel educativo, situación laboral y cuestiones relacionadas con su experiencia de uso de Internet (frecuencia de uso, dispositivos de acceso, redes sociales, etc.) con el propósito de obtener una descripción de la muestra que permita estudiar su posible influencia sobre otras variables.

b) Escala de competencias digitales en las redes sociales. Incluye una escala elaborada ad hoc a partir de estudios previos (Area & Pessoa, 2012; García-Pérez, R., Rebollo-Catalán, & García-Pérez, F.F., 2016; Janssen et al., 2013) que consta de 30 ítems agrupados en cinco categorías que miden las competencias informativas, funcionales, emocionales, de seguridad y creativas, con un rango de respuesta de 0 –nunca- a 3 –siempre-. Aplicando un análisis categórico de componentes principales mediante un procedimiento de escalamiento óptimo para datos ordinales, comprobamos que la medida es fiable ($\alpha = .926$) y válida (con índices de correlación por encima de .30 de todos los ítems en el componente principal). Todas las subdimensiones de la escala son también fiables (informativa = .84; funcional = .82; emocional = .80; seguridad = .80; creativa = .82). La tabla 3 muestra los coeficientes de correlación (Rho de Spearman-Brown) entre todas las subdimensiones que conforman la escala, encontrándose que todos los coeficientes expresan una muy alta relación. De forma complementaria, con el propósito de reducir el sesgo ocasionado por medidas de autoinforme, aplicamos la escala de autoeficacia percibida en el uso de las TIC de Howard (2014) como medida de validez concurrente (Rho = .691; $p \leq .01$).

Tabla 3

Correlaciones entre las subdimensiones de la escala

	F1. Informativa	F2. Creativa	F3. Seguridad	F4. Emocional	F5. Funcional
F1. Informativa	1				
F2. Creativa	-.656**	1			
F3. Seguridad	.606**	.478**	1		
F4. Emocional	.536**	.405**	.556**	1	
F5. Funcional	.715**	.610**	.561**	.513**	1

(**) $p < .001$.

Procedimiento y análisis de datos

Para el proceso de recogida de la información contamos con la colaboración del Instituto de la Mujer de ambas regiones para dar a conocer la investigación y divulgar la encuesta entre las mujeres. La encuesta se realiza en formato electrónico con Google Docs. Se precisa un consentimiento informado de las mujeres, por lo que se incluye en la encuesta una sección que informa a las mismas sobre el propósito del estudio y la naturaleza voluntaria y anónima de sus respuestas.

Los datos obtenidos son analizados con el paquete estadístico SPSS (versión 23). Una vez determinada la estructura factorial de la escala de competencias digitales, creamos una variable nueva con la puntuación global a partir del sumatorio de todos sus ítems. Para este trabajo, presentamos los resultados en una escala de tres puntos (0-29 = básica; 30-59 = moderada; y, 60-90 =avanzada), una vez comprobada que dicha recodificación no afecta a su validez y fiabilidad de la medida y que se ajusta a los estándares internacionales de la medida de la habilidad digital. También se crean variables nuevas con el sumatorio de los ítems por cada tipo de competencia (informativa, creativa, seguridad, emocional y funcional).

En relación al tratamiento estadístico de los datos, se realiza un análisis exploratorio de las variables en estudio para conocer su distribución. Asimismo, se aplica un análisis de conglomerados de K medias (Q-Cluster) para establecer perfiles de mujeres en función de su competencia digital en el uso de las redes sociales. Por último, se aplica un análisis bivalente a través de tablas de contingencia y pruebas de Kruskal-Wallis y Tukey para determinar diferencias en la competencia digital en función al perfil laboral de las mujeres. Aplicamos la *d* de Cohen para valorar la magnitud de las diferencias.

Resultados

A continuación, presentamos los resultados obtenidos en el estudio, aludiendo en primer lugar, al grado y tipos de competencia digital de las mujeres en las redes sociales, seguido de los obtenidos en relación a los perfiles de mujeres según su habilidad en el uso de las redes y las diferencias que muestran según su situación laboral.

Grado de competencia digital en las redes sociales

Respecto al primer objetivo de investigación que se propone conocer el grado de competencia digital de las mujeres en el uso de las redes sociales virtuales, los datos evidencian un nivel medio-alto de competencia digital por parte de las encuestadas ($M = 50.21$; $DT = 18.50$), encontrando que el 53.9% de las mujeres que ya usan las redes sociales se perciben competentes en un nivel moderado y el 32.7% a nivel avanzado, mientras que sólo el 13.4% lo hace en un nivel básico. Estos datos sugieren que la mayoría de las mujeres manejan exitosa y eficazmente las redes sociales virtuales, aspecto que puede estar condicionado por el criterio de inclusión del propio estudio, determinado por una experiencia de uso de las redes sociales de al menos un año.

Los resultados del estudio reflejan que las mujeres destacan por la regulación emocional que desarrollan al utilizar las redes sociales ($M = 1.97$; $DT = 0.711$), seguido por las competencias funcionales ($M = 1.96$; $DT = 0.717$) y la configuración de la privacidad y seguridad en las mismas ($M = 1.82$; $DT = 0.900$). Encontramos que los aspectos en los que las mujeres puntúan más bajo es en las competencias informativas, es decir, en el manejo y gestión de información a través de las redes sociales ($M = 1.53$; $DT = 0.706$) y, sobre todo, en la creación de contenidos digitales propios ($M = 1.11$; $DT = 0.737$). La figura 1 muestra la distribución de mujeres según el nivel de logro autopercebido en cada dimensión competencial.

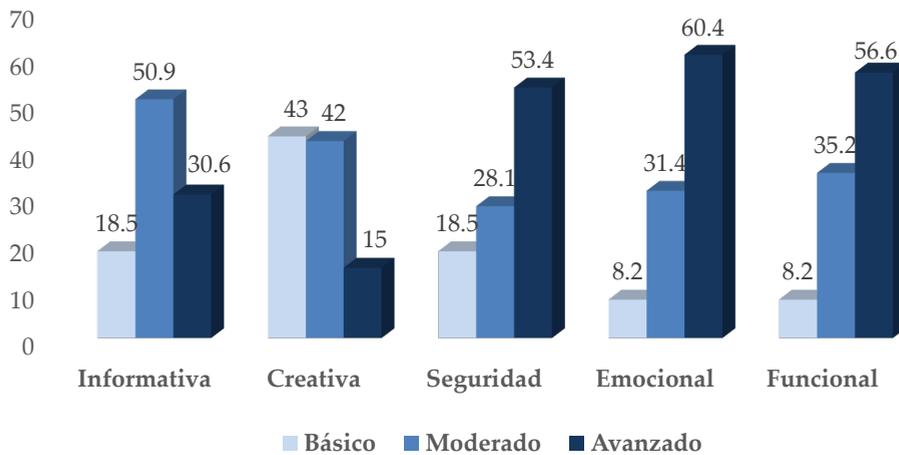


Figura 1. Distribución de mujeres según dimensiones de competencia digital.

Perfiles de mujeres según su competencia digital

Para el segundo objetivo del estudio, encaminado a identificar perfiles de mujeres según su competencia digital en el uso de las redes sociales, realizamos un análisis de conglomerados clúster de las cinco modalidades de competencia digital, que nos permite identificar cuatro perfiles de mujeres significativamente diferenciados en función a su progresivo uso y dominio de las competencias digitales (tabla 4 y 5).

Tabla 4

Partición (K-medias) en 4 grupos

Factores competencia digital	Grupos			
	1	2	3	4
F1. Informativa	0.50	1.10	.51	2.17
F2. Creativa	0.37	0.68	0.89	1.87
F3. Seguridad	0.48	0.99	2.43	2.29
F4. Emocional	0.51	1.83	2.17	2.32
F5. Funcional	0.66	1.75	1.99	2.51

Tabla 5

ANOVA exploratorio e impacto de cada factor

Factores competencia digital	ANOVA						Impacto	
	Conglomerado		Error		F	Sig.	Tamaño efecto dCohen	r
Media cuad.	Gl	Media cuad.	Gl					
F1. Informa- tiva	211.353	3	.506	1278	417.518	.000	3.4	.863
F2. Creativa	213.603	3	.501	1278	426.412	.000	3.1	.838
F3. Seguri- dad	266.246	3	.377	1278	705.554	.000	4.1	.898
F4. Emocio- nal	198.259	3	.537	1278	369.231	.000	3.7	.878
F5. Funcional	132.155	3	.692	1278	190.940	.000	4.0	.896

Los datos muestran que las mujeres que se incluyen en el primer perfil presentan competencias digitales “deficientes” ($f = 130$; $P = 10.1$), obteniendo puntuaciones muy bajas en todas las habilidades digitales, incluso en las competencias más básicas que implican un uso seguro de la red. El segundo grupo de mujeres cuentan con unas competencias digitales “básicas” ($f = 329$; $P = 25.7$), destacando en habilidades de comunicación y regulación emocional al utilizar las redes sociales. No obstante, este grupo obtiene bajas puntuaciones en las competencias relacionadas con la selección y gestión de la información y, sobre todo, con la creación de contenidos digitales propios. El tercer perfil de mujeres muestra competencias digitales “moderadas” en el uso de las redes sociales ($f = 382$; $P = 29.8$), destacando por habilidades de seguridad y privacidad, pero con pocas habilidades emocionales y funcionales de las herramientas que ponen a su disposición las redes. El último grupo de mujeres presenta el nivel más elevado en el manejo de habilidades digitales, por lo que ha sido denominado de carácter “avanzado” ($f = 441$; $P = 34.4$). Este perfil destaca sobre los anteriores en la selección y gestión de información a través de la red y en la creación de contenidos digitales propios (imagen, texto, vídeo, información, etc.), además de obtener excelentes puntuaciones en el uso funcional de las herramientas que poseen las redes, y en lo referido a la seguridad y al manejo emocional en las mismas. La figura 2 muestra la distribución de estos perfiles en la muestra analizada.

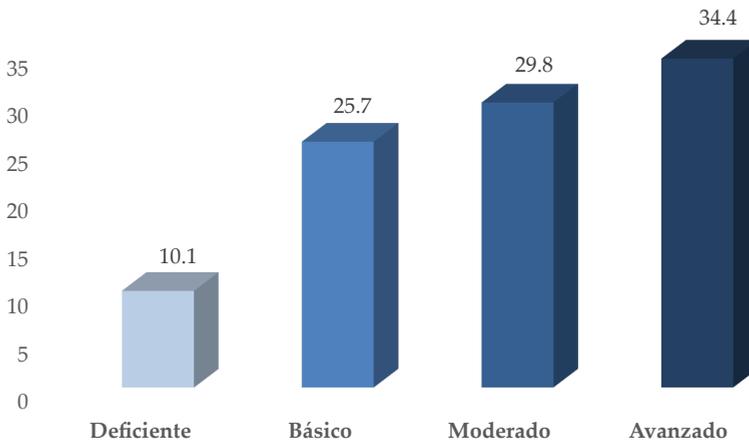


Figura 2. Distribución de mujeres por nivel de competencia digital.

Los resultados muestran que el perfil de mujeres con competencias digitales avanzadas es el que alcanza un nivel de competencia en el uso de las redes sociales más elevado ($M = 66.90$; $DT = 9.66$), estando un 34.4% de las encuestadas en este grupo ($f = 441$). Le siguen las mujeres que presentan el nivel de competencia digital moderado ($M = 52.42$; $DT = 8.42$), en el que se sitúan casi el 29.8% de las participantes del estudio ($f = 382$). Encontramos que el 25.7% presenta capacidades básicas de uso y dominio de las redes sociales virtuales ($M = 39.12$; $DT = 8.95$; $f = 329$) y, por último, encontramos un grupo de mujeres que muestran niveles deficientes de competencia ($M = 15.22$; $DT = 12.30$), estando en este perfil un 10%, una de las encuestadas ($f = 130$). La figura 3 ilustra las diferencias entre estos perfiles de mujeres en función de su nivel de competencia digital.

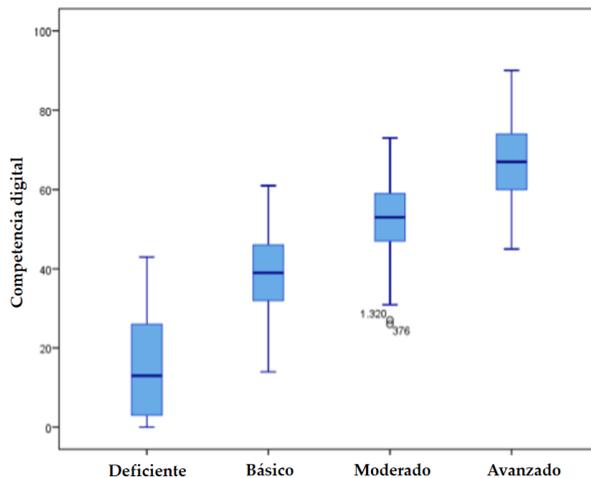


Figura 3. Nivel de competencia digital en función de perfiles de mujeres.

Diferencias en la competencia digital según situación laboral

Con respecto al último objetivo de investigación, que pretende analizar las diferencias en la competencia digital según situación laboral de las mujeres, los resultados muestran diferencias significativas en la competencia digital en función de su situación laboral ($\chi^2 = 23.928$; $p < .001$; C. Contingencia = .150). La tabla 6 muestra los resultados del coeficiente de contingencia y chi-cuadrado en la variable competencia digital en función de la situación laboral de las mujeres.

Tabla 6

Tabla de contingencia de la competencia digital en función de la situación laboral

		Perfil laboral			Sig
		Desempleada (n = 446)	Profesional (n = 474)	Empresaria (n = 122)	
competencia digital	Deficiente	136	116	37	$\chi^2 = 23,928$ $p = .001$ C.C. = .150
		(30.5%)	(24.5%)	(30.3%)	
	Básico	110	144	39	
		(24.7%)	(30.4%)	(32.0%)	
Moderado	131	176	36		
	(29.4%)	(37.1%)	(29.5%)		
Avanzado	136	116	37		
	(30.5%)	(24.5%)	(30.3%)		

Aplicado el Anova de Kruskal-Wallis, encontramos que las diferencias observadas en el nivel de competencia digital en el uso de las redes sociales en función del perfil laboral de las mujeres son estadísticamente significativas tanto globalmente ($\chi^2 = 13.583$; $p < .01$) como por dimensión competencial: competencias informativas ($\chi^2 = 18.447$; $p < .01$), de seguridad ($\chi^2 = 16.039$; $p < .01$), emocionales ($\chi^2 = 10.044$; $p < .01$) y creativas ($\chi^2 = 8.482$; $p < .01$). Únicamente no se observan diferencias en las competencias funcionales ($\chi^2 = 4.856$; $p > .05$).

La prueba ANOVA de Tukey (tabla 7) nos permite comprobar que son las mujeres profesionales las que presentan niveles más elevados de competencia digital ($M = 51.60$; $DT = 17.62$), seguidas de las mujeres empresarias ($M = 48.38$; $DT = 15.41$). En contraste, el perfil de las mujeres que se encuentran en situación de desempleo es el que presenta competencias digitales más bajas en el uso de las redes sociales ($M = 46.76$; $DT = 20.02$). Por tanto, encontramos que los perfiles entre los que se observan mayores diferencias son los de mujeres desempleadas y profesionales (figura 4).

Tabla 7

Prueba post hoc de Tukey de competencia digital en función de perfiles laborales

Perfil laboral	N	Subconjunto para alfa = 0,05	
		1	2
Desempleada	446	46.74	
Empresaria	122	48.38	48.38
Profesional	474		51.60
Sig.		.602	.136

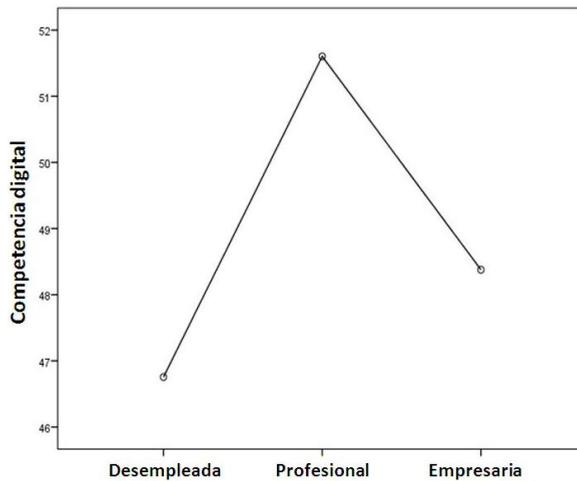


Figura 4. Gráfico de medias de la competencia digital y perfiles laborales de las mujeres.

Discusión y conclusiones

Con esta investigación hemos querido analizar el logro de competencias digitales en las redes sociales virtuales en mujeres que ya las usan, dado que el Plan de Inclusión Digital y Empleabilidad se fija como objetivo aumentar las competencias TIC en mujeres que ya usan tecnologías digitales (MIET, 2013). La aparente reducción de la brecha digital de género en el uso de las redes sociales (Clipson, Wilson, & DuFrene, 2012), así como su valor estratégico para aumentar el capital social y la empleabilidad (Castaño et al., 2012; Nikitov & Sainty 2014; Vega-Caro et al., 2015) son motivos suficientes para centrar el estudio específicamente en esta tecnología.

Los resultados de este estudio han mostrado que la mayor parte de las mujeres encuestadas se perciben con un nivel medio-alto de competencias digitales en el uso de

las redes sociales, destacando especialmente en competencias emocionales, funcionales y de seguridad en las redes, mientras que presentan deficiencias en competencias informativas y creativas. Estos resultados son coincidentes con los de investigaciones previas (García-Ruiz et al., 2014; Lee et al., 2015; Sánchez-Carrero & Contreras-Pulido, 2012) que han mostrado que la creación de contenidos digitales continua siendo una asignatura pendiente. Algunas de estas investigaciones (Pérez-Escoda & Rodríguez-Conde, 2016) han documentado que incluso en un colectivo como el profesorado faltan competencias digitales en un nivel suficiente que les permita innovar en su actividad docente. Este dato resulta de interés para diseñar una formación en TIC ajustada a las necesidades y perfil de las mujeres centrada en la creación de contenidos digitales, pero también en la búsqueda, manejo y gestión de información útil y vinculada a usos concretos. Algunos investigadores (Gómez-Torres, 2016; González-Oñatu, Fanjul-Peyró, & Cabezuelo-Lorenzo, 2015) han advertido de las repercusiones que la falta de conocimiento y destrezas relacionadas con la búsqueda de información en la sociedad digital tiene en la integración socio-laboral.

Los resultados obtenidos en relación a los grupos de mujeres según su competencia digital en las redes sociales son coincidentes con los de investigaciones internacionales previas que han determinado niveles o grados de inclusión digital en función de la experiencia, intensidad y habilidad de uso de Internet y otras tecnologías digitales (Hargittai, 2010; Livingstone & Helsper, 2007). Esta investigación muestra que aún entre mujeres adultas con una experiencia mínima de un año en el uso de las redes sociales podemos encontrar un tercio de mujeres que no tienen un nivel de destreza suficiente que les permita hacer un uso eficiente de las mismas, siendo las competencias funcionales y emocionales las más transversales, ya que en todos los grupos identificados de mujeres las desarrollan en un nivel mínimo, lo que puede deberse a la propia naturaleza interactiva y social de esta tecnología.

Por último, los resultados muestran diferencias en el nivel de competencia digital autopercibida de las mujeres en función de su situación laboral, encontrando que son las profesionales y empresarias las que obtienen competencias digitales más avanzadas en el uso de las redes sociales respecto a las desempleadas. Al haber controlado el posible sesgo derivado de medidas de autoinforme incorporando una medida adicional para la validación concurrente como es la autoeficacia percibida en el uso de tecnologías (Howard, 2014), podemos afirmar que estos resultados no se encuentran sesgados por el efecto que la autopercepción de eficacia según situación laboral puede tener en la competencia digital en las redes sociales.

Los resultados también indican que estas diferencias no solo se observan en la competencia digital global sino en todos los tipos de competencias excepto en las funcionales que se refieren a habilidades instrumentales y comunicativas básicas. Sung et al. (2013) identificó las habilidades emocionales, comunicativas y de resolución de problemas como habilidades básicas para la empleabilidad. Nuestros datos parecen indicar que estas habilidades las tienen desarrolladas a nivel básico las mujeres con carácter general en relación con el uso de las redes sociales, sin embargo otras facetas que parecen clave en el desarrollo profesional no. Como señala Navarro (2009) el acceso al trabajo es uno de los factores que más inciden en la brecha digital. Los resultados de nuestro estudio confirman esto, al mostrar al colectivo de desemplea-

das como el que mayores necesidades de formación presenta, no solo en tipos de competencias adquiridas sino también en nivel de destreza alcanzado. Esto revela la urgencia de una formación en el uso de las redes sociales virtuales orientada a mujeres desempleadas para la búsqueda activa de empleo para aumentar sus competencias para la empleabilidad.

El conocimiento generado con esta investigación permite adecuar mejor la formación a las mujeres según el perfil y necesidades que presenta. Mientras que las mujeres desempleadas necesitan aumentar su capital social cara a su empleabilidad, lo que pone especial énfasis en las habilidades informativas, las mujeres profesionales y, más aún, las empresarias, necesitan aumentar sus habilidades para la creación y difusión de contenidos digitales que aumenten su visibilidad y mejoren su reputación. No obstante, queremos señalar la necesidad de continuar profundizando en la competencia digital de las mujeres considerando su perfil y situación laboral, incorporando otras variables que pueden aportar claves para el diseño de la formación como son los motivos de uso (Castaño et al., 2012; Jiménez-Cortés et al., 2015; Nikitov & Sainty, 2014) pero también creemos junto con otras investigadoras (Kumra & Vinnicombe, 2010; Rubio & Escofet, 2013; Vergés, 2012) que para lograr la autoinclusión y empoderamiento de las mujeres en TIC es necesario incorporar una mirada en la investigación sobre los contextos de uso y las formas de interacción por las cuales se consolidan ciertos valores y prácticas culturales.

Referencias

- Area, M., & Pessoa, T. (2012). De lo sólido a lo líquido: Las nuevas alfabetizaciones ante los cambios culturales de la Web 2.0. *Comunicar*, 19(38), 13-20. doi: <http://dx.doi.org/10.3916/C38-2012-02-01>
- Braun, M.T. (2013). Obstacles to social networking website use among older adults. *Computers in Human Behavior*, 29, 673-680. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2012.12.004>
- Castaño, C., Martín, J., & Vázquez, S. (2008). La e-inclusión y el bienestar social: una perspectiva de género. *Economía Industrial*, 367, 139-152.
- Castaño, J., Duart, J.M., & Sancho, T. (2012). Una segunda brecha digital entre el alumnado universitario. *Cultura y Educación*, 24(3), 363-377.
- Clipson, T.W., Wilson, S.A., & DuFrene, D.D. (2012). The Social Networking Arena: Battle of the Sexes. *Business Communication Quarterly*, 75(1), 64-67.
- Comisión Europea (2013). *Europa 2020: la estrategia europea de crecimiento*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. Recuperado de: http://ec.europa.eu/europe2020/index_es.htm
- Dias, I. (2012). O uso das tecnologias digitais entre os seniores. Motivações e interesses. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 68, 51-77. doi: <http://dx.doi.org/10.7458/SPP201268693>
- García-Pérez, R., Rebollo-Catalán, A., & García-Pérez, F.F. (2016). Relación entre las preferencias de formación del profesorado y su competencia digital en las redes sociales. *Bordón. Revista de pedagogía*, 68(2), 137-153. doi: <http://dx.doi.org/10.13042/Bordon.2016.68209>

- García-Pérez, R., Mayor-Buzon, V., & Rebollo-Catalán, A. (2016). La alfabetización digital de las mujeres en las redes sociales. En R. Jiménez-Cortés, A. Rebollo-Catalán, & R. García-Pérez (Coords.), *Aprendizaje con tecnologías digitales para la e-inclusión* (pp. 55-66). Madrid: Síntesis.
- García-Ruiz, R., Ramírez-García, A., & Rodríguez-Rosell, M.M. (2014). Educación en alfabetización mediática para una nueva ciudadanía prosumidora. *Comunicar*, 43, 15-24. doi: <http://dx.doi.org/10.3916/C43-2014-01>
- Gómez-Torres, M.J. (2016). El papel de la alfabetización digital en la Empleabilidad de los trabajadores mayores. *Pixel-bit. Revista de Medios y Educación*, 49, 25-38. doi: <http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2016.i49.02>
- González-Oñate, C., Fanjul-Peyró, C., & Cabezuelo-Lorenzo, F. (2015). Uso, consumo y conocimiento de las nuevas tecnologías en personas mayores en Francia, Reino Unido y España. *Comunicar*, 45, 19-28. doi: <http://dx.doi.org/10.3916/C45-2015-02>
- Hargittai, E., & Shafer, S. (2006). Differences in Actual and Perceived Online Skills: The Role of Gender. *Social Science Quarterly*, 87(2), 432-448. doi: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-6237.2006.00389.x>
- Hargittai, E. (2010). Digital Natives? Variation in Internet Skills and Uses among Members of the "Net Generation". *Sociological Inquiry*, 80(1), 92-113. doi: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1475-682X.2009.00317.x>
- Howard, M.C. (2014). Creation of a computer self-efficacy measure: analysis of internal consistency, psychometric properties, and validity. *Cyberpsychology, behavior, and social networking*, 17(10), 677-681. doi: <http://dx.doi.org/10.1089/cyber.2014.0255>
- Janssen, J., Stoyanov, S., Ferrari, A., Punie, Y., Pannekeet, K., & Sloep, P. (2013). Experts' views on digital competence: Commonalities and differences. *Computers & Education*, 68, 473-481. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2013.06.008>
- Jiménez-Cortés, R., Rebollo-Catalán, A., García-Pérez, R., & Buzón-García, O. (2015). Motivos de uso de las redes sociales virtuales: Análisis de perfiles de mujeres rurales. *RELIEVE, Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 21(1), 1-17. doi: <http://dx.doi.org/10.7203/relieve.21.1.5153>
- Kumra, S., & Vinnicombe, S. (2010). Impressing for success: A gendered analysis of a key social capital accumulation strategy. *Gender, Work & Organization*, 17(5), 521-546.
- Lee, L., Chen, D.-T., Li, J.-Y., & Lin, T.-B. (2015). Understanding new media literacy: The development of a measuring instrument. *Computers & Education*, 85, 84-93. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2015.02.006>
- Lin, C., Tang, W., & Kuo, F. (2012). Mommy Wants to Learn the Computer: How Middle-Aged and Elderly Women in Taiwan Learn ICT Through Social Support. *Adult Education Quarterly*, 62(1), 73-90. doi: <http://dx.doi.org/10.1177/0741713610392760>
- Livingstone, S., & Helsper, E. (2007). Gradations in digital inclusion: children, young people and the digital divide. *New Media & Society*, 9(4), 671-696. doi: <http://dx.doi.org/10.1177/1461444807080335>
- Luna, H., Mendoza, R., & Álvarez, F.J. (2015). Patrones de diseño para mejorar la accesibilidad y uso de las aplicaciones sociales para adultos mayores. *Comunicar*, 45, 85-94. doi: <http://dx.doi.org/10.3916/C45-2015-09>

- MIET (2013). *Plan de Inclusión Digital y Empleabilidad*. Ministerio de Industria, Economía y Turismo, Gobierno de España: Madrid. Recuperado de: http://www.agendadigital.gob.es/planes-actuaciones/Bibliotecainclusion/Detalle%20del%20Plan/Plan-ADpE-7_Inclusion-Empleabilidad.pdf
- Navarro, M. (2009). La brecha digital de género en España: cambios y persistencias. *Feminismo/s*, 14, 183-200.
- Nikitov, A., & Sainty, B. (2014). The role of social media in influencing career success. *International Journal of Accounting & Information Management*, 22(4), 273-294. doi: <http://dx.doi.org/10.1108/IJAIM-02-2014-0009>
- Pérez-Escoda, A., & Rodríguez-Conde, M.J. (2016). Evaluación de las competencias digitales autopercebidas del profesorado del profesorado de Educación Primaria en Castilla y León. *Revista de Investigación Educativa*, 34(2), 399-415. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.34.2.215121>
- Rebollo-Catalán, A., Jiménez-Cortés, R., & García-Pérez, R. (2016). El aprendizaje de mujeres profesionales en las redes sociales. En R. Jiménez-Cortés, A. Rebollo-Catalán & R. García-Pérez (Coords.), *Aprendizaje con tecnologías digitales para la e-inclusión* (pp. 147-162). Madrid: Síntesis.
- Rebollo-Catalán, A., Vico-Bosch, A., & García-Pérez, R. (2015). El aprendizaje de las mujeres de las redes sociales y su incidencia en la competencia digital. *Prisma Social: Revista de Ciencias Sociales*, 15, 122-146.
- Rubio, M.J., & Escofet, A. (2013). Estudio sobre los usos de las TIC y las posibilidades de empoderamiento en las mujeres. *Revista Iberoamericana de Educación*, 62(3), 1-13.
- Sánchez-Carrero, J., & Contreras-Pulido, P. (2012). De cara al prosumidor: producción y consumo empoderando a la ciudadanía 3.0. *ICONO14*, 10(3), 62-84. doi: <http://dx.doi.org/10.7195/ri14.v10i3.210>
- Sánchez-Vadillo, N., Ortega, O., & Vall-Llovera, M. (2012). Romper la brecha digital de género. Factores implicados en la opción por una carrera tecnológica. *Athenea Digital*, 12(3), 115-128. doi: <http://dx.doi.org/10.5565/rev/athenead/v12n3.1133>
- Sung, J., Chi Man Ng, M., Loke, F., & Ramos, C. (2013). The nature of employability skills: empirical evidence from Singapore. *International Journal of Training and Development*, 17(3), 176-193. doi: <http://dx.doi.org/10.1111/ijtd.12008>
- Torrent-Sellens, J. (2014). Aprendizaje virtual, trabajo en red y salarios: ¿nueva empleabilidad, nuevas paradojas? *Oikonomics. Revista de Economía, Empresa y Sociedad*, 1, 65-71.
- Vega-Caro, L., Vico-Bosch, A., & Rebollo-Catalán, A. (2015). Motivaciones de uso de las redes sociales para el desarrollo del capital social de las mujeres de entorno rural. *ICONO14*, 13(2), 142-162. doi: <http://dx.doi.org/10.7195/ri14.v13i2.839>
- Vekiri, I., & Chronaki, A. (2008). Gender issues in technology use: Perceived social support, computer self-efficacy and value beliefs, and computer use beyond school. *Computers & Education*, 51(3), 1392-1404. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2008.01.003>
- Vergés, N. (2012). De la exclusión a la autoinclusión de las mujeres en las TIC. Motivaciones, posibilitadores y mecanismos de autoinclusión. *Athenea Digital*, 12(3), 129-150.

- Wajcman, J. (2012). TIC e inequidad ¿ganancias en red para las mujeres? *Revista Educación y Pedagogía*, 24(62), 117-134. Recuperado de <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeypp/article/view/14198/12541>
- Watson, W. R., Watson, S. L., & Reigeluth, C. M. (2015). Education 3.0: breaking the mold with technology. *Interactive Learning Environments*, 23(3), 332-343. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/10494820.2013.764322>

Fecha de recepción: 11 de octubre de 2016

Fecha de revisión: 11 de octubre de 2016

Fecha de aceptación: 27 de marzo de 2017

Versión reducida del cuestionario CMA de Metas para Adolescentes (CMA-R)

Reduced version of the questionnaire for goals adolescents (CMA-R)

Clara López-Mora*, Juan González Hernández**,
Enrique Javier Garcés de los Fayos Ruiz* y Alberto Portoles Ariño *

*Dto. Personalidad, Evaluación y Tratamiento psicológico. Facultad de psicología. Universidad de Murcia (España)

** Dto. Personalidad, Evaluación y Tratamiento psicológico. Facultad de psicología. Universidad de Granada (España)

*** Dto. Personalidad, Evaluación y Tratamiento psicológico. Facultad de psicología. Universidad de Zaragoza (España)

Resumen

La conducta del individuo se regula de acuerdo a unos objetivos que reflejan una concepción de sí mismo y del entorno. Conocer las motivaciones que desencadenan la conducta de los seres humanos en una dirección determinada, es sumamente interesante y más aún si somos capaces de determinar patrones y relaciones con el resto de características que componen a una persona. El objetivo del presente trabajo ha sido desarrollar una versión reducida del Cuestionario de Metas para Adolescentes (CMA; Sanz de Acedo Lizarraga, Ugarte, & Lumbreras, 2003) para su uso en la detección metas que persiguen los adolescentes. Utilizando el CFA se analiza la estructura dimensional de las metas en una muestra de 1385 participantes, 694 varones (51.1%) y 691 mujeres (49.9%), con una edad media de 15.13 años (DT = 1.88). Los resultados indican que tanto el CMA original como la versión reducida (CMA-R) presentan un comportamiento psicométrico sólido y adecuado. Los niveles de consistencia interna para las distintas dimensiones de la versión original oscilan entre .875 y .664, y para la versión reducida entre .845 y .656. Las correlaciones entre las dimensiones de ambas versiones son elevadas y estadísticamente significativas.

Palabras clave: identidad; adaptación; creencias psicosociales; personalidad.

Correspondencia: Dr. Juan González Hernández., jgonzalez@ugr.es, Dpto. Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico. Facultad de Psicología. Universidad de Granada (España).

Abstract

The individual's behavior is regulated by objectives that reflect a conception of himself and the environment. Knowing the motivations that trigger the behavior of human beings in a particular direction is extremely interesting and even more so if we are able to determine patterns and relationships with the rest of the characteristics that make up a person. The aim of this study was to develop a smaller version of the Goals Questionnaire for Adolescents (CMA; Sanz de Acedo, Ugarte, & Lumbreras, 2003) for use in detecting the adolescents' goals. Using CFA to analyze the three-dimensional structure of the Goals of a sample of 1385 members, 694 Men (51.1 %) and 691 women (49.9 %), mean age scammers analyzed 15.13 years (SD = 1.88). The results indicate that both the original version as reduced the CMA (CMA-R) have a solid and adequate psychometric properties. The levels of internal consistency for the various subscales of the original range between .875 and .664; for the short version .845 and .656. The correlations between the subscales of both versions are high and statistically significant.

Key words: identity; adaptation; psychosocial beliefs; personality.

Introducción

Conocer cuáles son los motivos que movilizan a los seres humanos para ir avanzando en su vida individual y social es sumamente interesante, más aún si somos capaces de señalar la existencia y relaciones de patrones evolutivos marcados por la edad y los contextos sociales circundantes a la época que permitan entender, dar sentido y construir aquello que el ser humano desea alcanzar en las diferentes circunstancias de la vida, es decir, los objetivos que se marcan a corto y largo plazo, las metas.

Diversos autores subrayan la importancia de la construcción de metas y proyectos para la comprensión de la conducta presente (Monereo, 2007; Paoloni, Rinaudo, & González-Fernández, 2011; Riveiro, Sánchez, Horcajo, & Suárez, 2013; Zimmerman, 2008). La conducta del individuo se regula, en última instancia, de acuerdo con los proyectos que se construyen y que se reflejan en la concepción de sí mismo y del entorno en todos sus planos (religioso, sexual, político, vocacional) (Erikson, 1970; Gibson-Cline, 2000). Es importante reconocer que una persona no logra la identidad de una sola vez y en todos los planos al mismo tiempo, en este contexto desarrollarse viene a ser un proceso de transformación en lo que se desea ser (Broc, 2000; Grotevant, 1998; Ramos & Delgado, 2004), y se constituye en un aspecto central del desarrollo humano.

Cuando se definen las metas se parte de que estos objetivos individuales de logro son representaciones internas de los estados deseados que se desean alcanzar (Austin & Vancouver, 1996; Covington, 2000; Inglés, Martínez-Monteagudo, García-Fernández, Valle, & Castejón, 2015).

La relación que subyace de la influencia de las características de personalidad, asociada a variables tales como motivación, inteligencia o la expresión emocional, a procesos de aprendizaje como la percepción de autoeficacia, etc., establecen además el carácter predictivo sobre aspectos como el rendimiento académico (Caprara, Barbaranelli, Pastorelli, & Cervone, 2004; Pintrich & Schunk, 2006), adherencia a aprendizajes de rendimiento (Brophy, 2005; Molina, Chorot, Valiente, & Sandín, 2014), elecciones de vida (Ford & Nicholls, 1992), entre otras.

La comunidad científica comparte la afirmación de la adolescencia (Berger, 2007; Carretero, Palacios, & Marchesi, 1985; Domínguez, 2008) como la etapa adecuada para formular metas, que no serán más que el fruto de los procesos psicosociales que se dan en ella, tales como la formación de la identidad (Kroger, 2004; Markus & Kunda, 1986; Markus & Nurius, 1986; Waterman, 1999), la consolidación de valores, las relaciones con los demás y la construcción de planes para el futuro, vocación etc. (Hechinger, 1992).

Es en la etapa adolescente donde la configuración de metas adquiere una importancia fundamental, ya que se trata de una etapa de construcción del ser humano (Cid, Espadale, Carreras, & Martínez, 2013; Krauskopf, 1982; Santillano, 2009; Viñas, González, García, Malo, & Casas, 2015) y no como una etapa de transición (Zacarés, Iborra, Tomás, & Serra, 2009). Este tratamiento conceptual plasma más coherentemente el desarrollo que se produce en la misma, integrándose lo social, lo psicológico y lo biológico, y permitiendo un alcance conceptual mayor, para definir y comprender la adolescencia y los componentes motivacionales.

De tal forma, el proceso de desarrollo en la adolescencia ha sido asociado en la literatura científica hacia patrones conductuales estereotipados como rebeldía, la inestabilidad o conflictividad (Casco & Oliva, 2005; Liau, 2007), búsqueda de autonomía (Cid et al., 2013; Mayseless & Scharf, 2007, Zacarés et al., 2009), egoísmo (Baker & Palmer, 2006; Gardner, Roth, & Brooks-Gunn, 2008), o comportamientos de riesgo (Freitas-Rosa, Gonçalves, & Antunes, 2015; Ratcliff, Jenkins, Reiter-Purtill, Noll, & Zeller, 2011). Las metas facilitan, además, la presencia de unas conductas u otras según la predominancia que el adolescente de a las diferentes metas existentes, provocando que su vida diaria se oriente de igual modo hacia actividades encaminadas a satisfacer o cumplir las metas planteadas, así como el tipo de metas que construirá vitalmente más adelante. De tal manera, el estilo de vida desarrollado por el adolescente está enormemente influenciado por la tipología de meta presente (Sanz de Acedo Lizarraga, Ugarte, & Lumbreras, 2003).

Los modelos teóricos para examinar la motivación adolescente tanto de logro como social, basan sus argumentaciones tanto en la Teoría de Metas (Dweck, 1986; Elliot, Gable, & Mapes, 2006; Nicholls, 1989) como en la Teoría de las Metas de Logro (Duda & Nicholls, 1992; Guan, Xiang, McBride, & Bruene, 2006). Ambos postulados coinciden en que las metas percibidas como fáciles o moderadamente difíciles, elegidas libremente o asignadas por uno mismo o por alguien externo con bastante credibilidad (o significatividad) para el adolescente y asociadas a un beneficio personal, son las que se aceptan rápidamente y se relacionan con una buena realización (Armas & Hernández, 2006).

Los tipos de metas que los jóvenes se plantean, además tienen especialmente que ver con el desarrollo de tareas propias de su periodo evolutivo en aspectos particulares (escolares, vitales, etc.) (Salmerón, Gutiérrez-Braojos, Salmerón-Vílchez, & Rodríguez, 2011), influenciadas además en términos de su bienestar subjetivo, por las interpretaciones que otros realizan sobre su propia vida, su propia satisfacción individual y viceversa (Sanz de Acedo Lizarraga et al., 2003).

La conducta se considera intencional cuando está dirigida al cumplimiento de metas, considerado como un concepto motivacional cuyo poder se encuentra estrechamente asociado con las emociones (Zimmerman, 2008). Además, el proceso de construcción psicosociológica que comienza a hacerse consciente en el adolescente, le dirige esfuer-

zos hacia la proyección de una autoimagen positiva ante los compañeros y hacia sí mismo, a exteriorizar necesidades de autonomía, de equilibrio, de riesgo o de destacar, hacia el deseo de adquirir y mantener cierto prestigio (Kinnebrew, Biswas, Sulcer, & Taylor, 2013), búsqueda de reconocimiento, status económico y social dentro de la propia comunidad (Navas, Soriano, Holgado, & López, 2009), de dar explicación a sus decisiones, percepciones de bienestar o desajuste personal, configuración y desarrollo de su autoconcepto, son elementos que modulan el desarrollo de la personalidad (Sanz de Acedo Lizarraga, Ugarte, Lumbreras, & Sanz de Acedo Baquedano, 2006).

El conocimiento de las aspiraciones de los adolescentes, permite una mayor comprensión de sus actos y las conductas tipo que presentan, necesitando para ello herramientas que permiten acceder al conocimiento de estas metas de forma temprana de cara a organizar, regular, orientar y justificar conductas, explicar muchas de sus decisiones, etc. (Sanz de Acedo Lizarraga et al., 2003).

Carroll, Durkin, Hattie, & Houghton (1997), proponen en su Goal Setting Questionnaire (GSQ) ocho tipos de metas propias de los adolescentes, diferenciando entre: educativas, profesionales, interpersonales, autoimagen, reconocimiento social, enunciativas, riesgo y físicas. Estas metas organizan, regulan, orientan y justifican sus conductas, explican muchas de sus decisiones, contribuyen tanto a su bienestar como a su desajuste personal, influyen en el desarrollo de su autoconcepto (Sanz de Acedo Lizarraga et al., 2003; Wentzel, 1993; Wentzel & Wigfield, 1998).

Señalar una autoimagen positiva ante los compañeros como una meta considerada por los adolescentes, se traduce en el deseo de adquirir y mantener cierto prestigio, status, renombre en su círculo de pares y comunidad. Conductas cada vez más generalizadas, con una sólida concepción de autonomía (cognitiva, afectiva, conductual y normativa) (Emler & Reicher, 1995). El distanciamiento de los progenitores es otro de los grandes motores de los adolescentes que sienten la necesidad de tomar decisiones fuera del control de los adultos, en especial cuando tratan de elegir amigos, ropa, actividades de ocio y objetos de moda (Ford & Nicholls, 1992). De la misma manera, algunos jóvenes tienen metas vinculadas con actividades ilegales reforzadas por los iguales (Blackburn, 1993) y propias del desarrollo cognitivo típico de la edad madurativa, por ejemplo el "mito de imbecilidad" (Elkind, 1967). De ahí que Carroll et al. (1997) hayan introducido en sus evaluaciones una escala de riesgo.

La adolescencia, por otro lado, supone en los jóvenes cambios físicos y aptitudinales relevantes que generan metas asociadas con el deseo de destacar en el deporte, pertenecer a equipos de élite, tener un cuerpo sano, estar en buena forma y disfrutar del deporte (Castillo, Balaguer, & Duda, 2002; Duda & Nicholls, 1992).

El Cuestionario de Metas Adolescentes (CMA; Sanz de Acedo Lizarraga et al., 2003), abarca constructos de instrumentos sobre las inquietudes en esta época de la vida (metas personales, sociales, académicas...), dando lugar a una primera versión validada de 79 ítems y 7 dimensiones: Reconocimiento social (RS), relativa a necesidad que tienen los jóvenes de mostrar su imagen y valía principalmente ante los iguales y, en consecuencia, de conseguir reputación; Interpersonal (I), relativa a las necesidades compartir con los pares ideas y sentimientos más íntimos de manera clara, sincera y en condiciones de igualdad; Deportiva (D), relativa al interés por el ejercicio físico y la competición deportiva; Emancipativa (E), relativa al afán de libertad, disfrute, riesgo

y crítica a la sociedad; Educativa (ED), relativa a la percepción que los adolescentes tienen sobre el logro académico y a los objetivos que deberían llenar la vida escolar de los adolescentes; Sociopolítica (SP), relativa a la preocupación por la participación en los problemas sociales y políticos; y Compromiso personal (CP), relativa a la responsabilidad que adquieren para con sus objetivos y su capacidad subjetiva de llevarlos término si abandonar la meta ante contratiempos.

Los estudios de validez de constructo llevados a cabo en las dimensiones del CMA (Sanz de Acedo Lizarraga et al., 2003), encuentran una estructura subyacente de naturaleza multidimensional formada por tres factores de primer orden: Imagen social (RS y D), Independencia personal y social (E y SP), y Competencia académica y social (ED e I).

En líneas generales, el CMA muestra adecuadas propiedades psicométricas y se ha empleado en diversas temáticas relacionada con las diferencias de género (Delgado, Inglés, García-Fernández, Castejón, & Valle, 2010), su relación con las estrategias motivacionales (González & Portolés, 2014; Portolés, 2013; Valle et al., 2007), estrategias de afrontamiento y autorregulación (González & Hernández, 2009), personalidad adolescente (Sanz de Acedo Lizarraga et al., 2006), autoestima (Martínez, Cabanach, & Pérez, 2004), valores (Suárez, Delgado, & Jiménez, 2011; Rijo, Moreno, Herráez, & Medina, 2014) o rendimiento académico (Gaxiola, González, Contreras, & Gaxiola, 2012; Romero, Lugo, & Villa, 2013; Rueda, 2014).

En este sentido, dado que la finalidad última de estos autoinformes es la identificación de tendencias de metas en los adolescentes, se hace interesante la construcción de una versión reducida que pueda administrarse de forma más ágil, eficaz y no invasiva como herramienta de exploración.

El objetivo de la presente investigación ha sido desarrollar una versión reducida del CMA, de rápida administración en la práctica, sin que ello suponga una pérdida significativa de la fiabilidad y validez del test original. La estructura dimensional de las metas, evaluada con la versión reducida, se analizará mediante análisis factorial confirmatorio. Guiado además, por la hipótesis de mantener para esta versión una fiabilidad y validez equiparables a la versión original, así como su estructura dimensional.

La muestra está formada por 1385 adolescentes y adultos jóvenes españoles, seleccionados de forma incidental de diferentes centros de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. Del total de la muestra, 694 (50.1%) fueron varones y 691 (49.9%) mujeres, con una edad media de 15.12 años (DT= 1.88); oscilando entre los 13 y los 17 años.

Método

Participantes

La muestra está formada por 1385 adolescentes y adultos jóvenes españoles, seleccionados de forma incidental de diferentes centros de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. Del total de la muestra, 694 (50.1%) fueron varones y 691 (49.9%) mujeres, con una edad media de 15.12 años (DT= 1.88); oscilando entre los 13 y los 17 años.

Instrumento

Metas para adolescentes. Se utiliza el Cuestionario de Metas para Adolescentes (CMA; Sanz de Acedo Lizarraga et al., 2003). Este cuestionario en su versión final consta de un total de 79 ítems, en formato de respuesta tipo Likert de 6 puntos para las dimensiones: Reconocimiento social (RS) (“ser líder de un grupo”), Interpersonal (I) (“ser sincero con los demás”), Deportiva (D) (“estar en buena forma física”), Emancipativa (E) (“tener libertad para tomar mis propias decisiones”), Educativa (ED) (“conseguir notas alta para poder acceder a la universidad”), Sociopolítica (SP) (“pertenecer a un partido político”) y Compromiso personal (CP) (“trabajar con ilusión para conseguir las metas que deseo”). Para el proceso de creación y validación del cuestionario se utilizó como base el GSQ (Goal Setting Questionnaire de Carroll et al., 1997), compuesto por 57 ítems agrupados ocho factores de primer orden y tres de segundo orden. Este fue traducido al castellano por un equipo de expertos (dos psicólogos, un sociólogo, un metodólogo, un lingüista y dos educadores), tras el filtrado pertinente se cambió el formato del instrumento y se añadieron 81 ítems dando lugar a la versión A del CMA con 131 ítems agrupados en 9 escalas que fue administrada a tres muestras independientes hasta obtener la versión final de 79 ítems empleada en este trabajo. Se trata de un autoinforme que ha sido creado y utilizado para población adolescente (Sanz de Acedo Lizarraga et al., 2003), y cuyos resultados previos indican que la consistencia interna oscila entre .845 y .656.

Procedimiento

La administración del cuestionario se llevó a cabo de forma colectiva, en grupos de 15 a 30 estudiantes, durante el horario académico y en un aula acondicionada para este fin. El estudio fue presentado a los participantes como una investigación sobre las diversas “cosas importantes para ellos”, asegurándoles la confidencialidad de sus respuestas según protocolo ético establecido (Helsinki, 2000), así como del carácter voluntario de su participación. La administración del cuestionario se realizó en todo momento bajo la supervisión de un investigador y cuenta con el consentimiento informado de los tutores legales de los menores.

Análisis de datos

Se realiza un análisis descriptivo de las subescalas que conforman el cuestionario original y la versión reducida referido a la media, desviación típica, asimetría, curtosis y el rango de las puntuaciones; además, se estima la consistencia interna de las subescalas mediante el coeficiente alfa de Cronbach.

Para desarrollar la versión reducida del CMA han sido seleccionados los ítems en función de criterios sustantivo-teóricos y psicométricos. En este caso, se seleccionan aquellos ítems con índices de discriminación, coeficientes estandarizados y una proporción de varianza explicada elevada en sus subescalas correspondientes. Para desarrollar la versión reducida del CMA se han llevado a cabo diferentes análisis factoriales confirmatorios. El método de estimación es el de mínimos cuadrados ponderados a partir de la matriz de correlaciones policóricas, fijando a 1 la varianza. Asimismo, y

dado que el número de ítems de las subescalas no es uniforme, se intenta equiparar su número reduciendo en mayor medida las subescalas con mayor número de ítems. En este sentido no se eliminó ningún ítem. Como criterio de validación interna de la versión reducida se calculan las correlaciones de ambas versiones, original y reducida.

Una vez desarrollada la versión reducida del CMA, se realizan diversos análisis factoriales confirmatorios para determinar qué modelo de metas presenta un mejor ajuste, utilizando como método de estimación el de máxima verosimilitud robusta (RML). La varianza de las variables latentes se fija a la unidad, no permitiéndose por tanto la correlación entre los términos de error. Para determinar la bondad de ajuste de los modelos se tiene en cuenta la solución factorial, los diferentes índices de bondad del ajuste, los índices de modificación, los coeficientes estandarizados, el porcentaje de varianza explicado y la significación estadística.

Siguiendo las directrices de Brown (2006) y Kline (2005), los índices de bondad de ajuste utilizados fueron los siguientes: el test chi-cuadrado, la ratio entre el chi-cuadrado y los grados de libertad (χ^2/df), el índice de ajuste comparativo (CFI), el índice de ajuste general (GFI), el error cuadrático medio de aproximación (RMSEA) (y su intervalo confidencial), la raíz del residuo estandarizado cuadrático medio (SRMR) y el criterio de información de Akaike (AIC). Los modelos contrastados fueron el original de 79 ítems y la versión reducida de 26 ítems.

Resultados

Estadísticos descriptivos y estudio de la consistencia interna de la versión original y reducida del CMA

En las tablas 1 y 2 se muestran los estadísticos descriptivos de las dimensiones que componen el CMA original y su versión reducida: media, desviación típica, asimetría, curtosis y el rango de las puntuaciones, así como el coeficiente alfa de Cronbach. Las dimensiones presentaron valores de asimetría y curtosis dentro del rango de normalidad, a excepción de la sociopolítica en ambas versiones.

Tabla 1

Estadísticos descriptivos de las dimensiones del Cuestionario de Metas para Adolescentes versión original

Dimensiones	Nº ítems	α	Media	DT	Asimetría	Curtosis	Rango
R. Social	14	.875	2.825	.964	.531	-.217	5
Interpersonal	14	.854	4.830	.752	-.738	.297	4
Deportiva	10	.896	3.738	1.163	-.063	-.805	5
Emancipativa	13	.786	3.596	.835	.044	-.425	4
Educativa	11	.839	4.475	.873	-.597	.103	5
Sociopolítica	7	.710	2.626	.951	.668	.344	5
Comp. personal	10	.664	3.903	.757	-.181	.219	5
Escala (CMA)	79	.928					

Desarrollo de la versión reducida del CMA (CMA-R)

Para desarrollar la versión reducida del CMA se llevaron a cabo diferentes análisis factoriales confirmatorios a nivel de dimensiones. Los criterios para la selección de los ítems fueron tanto psicométricos (coeficientes estandarizados e índices de discriminación) como sustantivo-teóricos, respetando siempre las siete escalas originales.

Tabla 2

Estadísticos descriptivos de las escalas del Cuestionario Reducido de Metas para Adolescentes

Dimensiones	Nº ítems	A	Media	DT	Asimetría	Curtosis	Rango
R. Social	3	.683	3.604	1.256	.376	-.629	5
Interpersonal	4	.755	4.807	.964	-.847	.557	5
Deportiva	4	.845	3.001	1.413	.410	-.857	5
Emancipativa	4	.703	4.196	1.113	-.328	-.505	5
Educativa	4	.707	4.485	1.042	-.585	-.082	5
Sociopolítica	3	.656	1.956	1.120	1.390	1.563	5
Comp. personal	4	.688	4.542	1.041	-.549	-.215	5
Escala (CMA-R)	26	.833					

El rango de los coeficientes estandarizados y la proporción de varianza explicada, así como los índices de bondad de ajuste de cada escala, una vez aplicados los criterios mencionados, se recogen en la tabla 3. Como puede observarse, la versión reducida del CMA (CMA-R) quedó formada por un total de 26 ítems. Los índices de consistencia interna oscilaron entre .845 y .656. Los pesos estandarizados fueron todos elevados, positivos y estadísticamente significativos ($p < .05$), al igual que la proporción de varianza explicada. En líneas generales, los índices de bondad de ajuste para las escalas fueron adecuados, excepto en el factor sociopolítico que presenta un comportamiento anómalo en cuanto a la disparidad de respuesta (en la versión original presenta la misma anomalía), posiblemente debido al modo en que están enunciados los ítems (lenguaje poco cercano a la jerga adolescente) y alno ser una meta prioritaria en los adolescentes, las respuestas se realizan sin una conciencia de causa lo suficientemente interiorizada para ellos.

Las correlaciones entre las dimensiones la versión reducida (analizadas en primer lugar) y las correlaciones entre la versión original y reducida (en segundo), señalan que las dimensiones de la versión reducida muestran correlaciones entre ellas, excepto la sociopolítica con la interpersonal y compromiso personal. Las correlaciones entre las dimensiones de ambas versiones fueron asimismo estadísticamente significativas ($p < .01$), oscilando entre .903 (ED) y .761 (SP). Se muestra además el modelo explicativo de relaciones entre las dimensiones de la versión reducida (figura 1).

Tabla 3

Correlaciones entre las dimensiones de la versión reducida y original del Cuestionario de Metas para Adolescentes

Escalas	RS-R	I-R	D-R	E-R	ED-R	SP-R	CP-R	RS-O	I-O	D-O	E-O	ED-O	SP-O
RS-R	1												
I-R	.011	1											
D-R	.582*	-.012	1										
E-R	.215**	.197**	.123**	1									
ED-R	.304**	.438**	.255**	.055**	1								
SP-R	.428**	-.048	.346**	.104**	.093	1							
CP-R	.245**	.352**	.200**	.151**	.570**	.049	1						
RS-O	.844**	-.044	.563**	.291**	.237**	.543**	.202**	1					
I-O	.109**	.850**	.036	.290**	.494**	-.043	.479**	.058*	1				
D-O	.551**	.102**	.892**	.144**	.384**	.279**	.330**	.491**	.176**	1			
E-O	.375**	.149**	.304**	.795**	.065	.281**	.132**	.504**	.262**	.315**	1		
ED-O	.279**	.491**	.236**	.072**	.903**	.102**	.583**	.215**	.532**	.363**	.067*	1	
SP-O	.376**	.156**	.326**	.279**	.238**	.761**	.197**	.468**	.171**	.310**	.397**	.269**	1
CP-O	.374**	.276**	.287**	.227**	.490**	.269**	.776**	.394**	.417**	.377**	.306**	.493**	.321**

Notas: (R = Versión Reducida; O = Versión Original)
 Reconocimiento social (RS); Interpersonal (I); Deportiva (D); Emancipativa (E); Educativa (ED); Sociopolítica (SP); Compromiso personal (CP).

* $p < .05$ ** $p < .01$

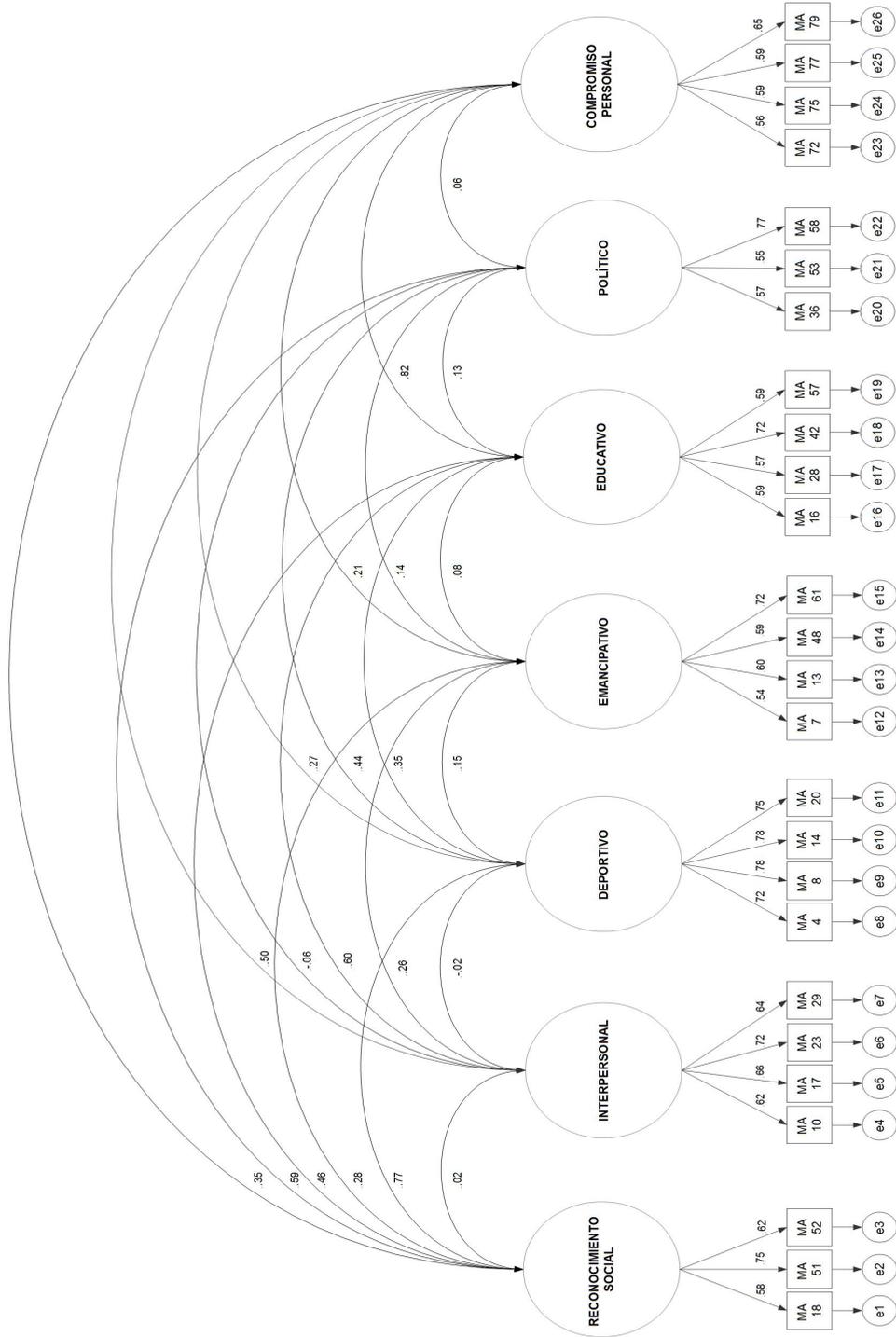


Figura 1. Modelo análisis confirmatorio CMA-R.

Análisis factorial confirmatorio de la versión reducida del CMA

Los índices de ajuste de los modelos propuestos se recogen en la tabla 4. Los resultados indican que el modelo B (versión reducida) fue el que mejores índices de ajuste presentó, en comparación con el A (versión original). El valor de chi-cuadrado fue adecuado, y dado que con muestras grandes es relativamente fácil obtener significación adecuada, se utilizó el ajuste por los grados de libertad (χ^2/df) obteniendo para ambas escalas ajuste adecuado. Los índices CFI, que indican un buen ajuste del modelo para valores próximos a 1 y se recomienda valores superiores a .90 obteniendo por tanto mejor índices para el modelo B o reducido. TLI compara el ajuste por grados de libertad del modelo propuesto y nulo (ausencia de relación entre variables), como se observa, el modelo B es más cercano a la unidad, por tanto presenta mejor ajuste. Del mismo modo los valores RMSEA y SRMR muestran un mejor ajuste para el modelo reducido. Todos los coeficientes estandarizados fueron estadísticamente significativos ($p < .05$), oscilando entre .55 y .78 La proporción de varianza explicada osciló entre .765 y .575. La correlación entre las variables latentes también fue estadísticamente significativa, oscilando con valores situados entre .903 (ED) y .761 (SP). Los ítems que componen la versión abreviada del CMA se recogen en la tabla 5.

Tabla 4

Índices de bondad de ajuste para los modelos teóricos de metas

Modelo	X ²	DF	χ^2/df	CFI	TLI	RMSEA	SRMR
A. ORIGINAL	13624.88	2981	4.571	.718	.708	.051	.0799
B. REDUCIDA	1121.959	278	4.03	.919	.905	.047	.0473

Notas: DF: Grados de libertad; GFI: índice de ajuste comparativo; GFI: índice de ajuste general; RMSEA: error cuadrático medio de aproximación; IC: Intervalo confidencial; SRMR: raíz del residuo estandarizado cuadrático medio; AIC: criterio de información de Akaike.

Tabla 5

Factores, nº de ítem (NI), definición del ítem del CMA-R

Factores	Nº de ítem	Descripción	V.O	V.R
Reconocimiento social	02	Ser considerado un héroe	X	
	12	Tener mucho poder	X	
	18	Ser líder de un grupo	X	X

	19	Tener bastante dinero	X	
	25	Alcanzar prestigio social	X	
	26	Llevar los últimos diseños de moda	X	
	30	Ser centro de atención de los demás	X	
	33	Vestir de manera llamativa	X	
	34	Obtener mejores notas que mis amigos	X	
	44	Ser considerado superior a los demás	X	
	45	Comprar siempre lo que quiero	X	
	50	Llegar a ser gerente de una empresa	X	
	51	Estar entre los mejores en todas las actividades	X	X
	52	Ser mencionado en situaciones especiales	X	X
Interpersonal	6	Ayudar a los demás	X	
	10	Ser sincero con los demás	X	X
	11	Respetar a la otra persona en una relación de amistad	X	
	17	Escuchar a los demás	X	X
	23	Ser justo con los demás	X	X
	24	Ser perdonado si ofendo a otras personas	X	
	29	Ser leal con los demás	X	X
	35	Ser una persona de confianza	X	
	40	Relacionarme con la gente	X	
	59	Aceptar a los demás tal como son	X	
	66	Expresar mis opiniones sin ofender a nadie	X	
	67	Identificarme con quienes me comunican sus emociones	X	
	68	Reunirme con amigos	X	
	69	Ser delicado en las conversaciones con los demás	X	
Deportiva	04	Pertener a un equipo deportivo	X	X
	08	Sobresalir en deporte	X	X
	14	Jugar en equipos destacados	X	X
	20	Ser mejor que otros en deporte	X	X
	27	Estar en buena forma física	X	
	41	Mejorar mis marcas deportivas	X	
	56	Practicar el ejercicio físico	X	
	60	Programar las actividades físicas	X	
	63	Disfrutar con el deporte	X	
	65	Relajarme con el deporte	X	

Emancipativa	03	Divertirme en todo momento	X	
	07	Hacer las cosas a mi manera	X	X
	13	Poder vivir por mi cuenta	X	X
	31	Asistir a muchas fiestas	X	
	32	Realizar actividades de riesgo	X	
	37	Realizar actividades distintas de las habituales	X	
	39	Vivir alejado de la familia	X	
	48	Tener libertad para tomar mis propias decisiones	X	X
	49	Satisfacer mis impulsos lo antes posible	X	
	55	Hacer cosas prohibidas	X	
	61	Tener libertad para hacer lo que yo quiera	X	X
	62	Rechazar lo que me imponen	X	
	64	Disfrutar del sexo	X	
	Educativa	01	Ser buen estudiante	X
05		Aprobar los exámenes	X	
09		Aprender cosas nuevas	X	
16		Finalizar las tareas en el tiempo asignado	X	X
21		Terminar las etapas educativas sin repetir ningún curso	X	
28		Conseguir notas altas para poder acceder a la Universidad	X	X
42		Esforzarme en tareas difíciles	X	X
43		Comparar los contenidos nuevos con los ya adquiridos	X	
47		Estudiar utilizando resúmenes, cuadros, diagramas, etc.	X	
54		Planificar mis tareas y controlar su realización	X	
Sociopolítica	57	Obtener la aprobación de los profesores	X	X
	15	Cambiar el sistema político actual	X	
	22	Defender mis ideales políticos	X	
	36	Pertenecer a un partido político	X	X
	38	Garantizar el derecho de autodeterminación de un pueblo	X	
	46	Participar en manifestaciones políticas	X	
	53	Apoyar a quienes utilizan la violencia en la política	X	X
	58	Ser reconocido como un líder político	X	X

Compromiso personal	70	Conseguir las metas que me propongo	X	
	71	Esforzarme poco en el logro de las metas	X	
	72	Esforzarme mucho en el logro de las metas	X	X
	73	Tomar las metas con cierta tranquilidad	X	
	74	Cambiar de metas dependiendo de cómo vayan las cosas	X	
	75	Evaluar las metas que consigo	X	X
	76	Renunciar a las metas que requieren mucho esfuerzo	X	
	77	Estudiar la posibilidad de alcanzar determinadas metas	X	X
	78	Analizar el tiempo que tardaré en lograr una meta	X	
	79	Trabajar con ilusión para conseguir las metas que deseo	X	X

Discusión y conclusiones

El objetivo del presente estudio fue desarrollar una versión abreviada del Cuestionario de Metas para Adolescentes (CMA) (Sanz de Acedo Lizarraga et al., 2003) para su uso como instrumento de screening en la detección de metas adolescentes. Los resultados indicaron que el CMA, tanto en su versión original como en su versión reducida, presentó un buen comportamiento psicométrico. Además, la nueva versión corta desarrollada (CMA-R) resultó un autoinforme con garantías psicométricas para su utilización en la investigación.

Los niveles de consistencia interna en ambas versiones del CMA son similares a los encontrados en estudios previos (Sanz de Acedo Lizarraga et al., 2003). El análisis factorial confirmatorio realizado y los índices de discriminación permitieron seleccionar aquellos ítems que presentaron un mejor comportamiento psicométrico, dando lugar a una versión corta de 26 ítems con siete escalas; dichas escalas presentaron adecuados niveles de correlación con la versión original del CMA, indicativo de la validez de esta nueva versión reducida. Al ser este un trabajo que realiza una validación parsimoniosa del cuestionario original, podría esperarse que los resultados en lo referente a los índices fueran inferiores a lo deseable, pero la realidad es que se consigue mejorar la potencia estadística reduciendo en más de un 60% la longitud del cuestionario, manteniendo su estructura y funcionamiento original, ya que el análisis de la validez de constructo del CMA-R mostró, en consonancia con la literatura, que las metas presenta una estructura con 7 dimensiones (Sanz de Acedo Lizarraga et al., 2003).

En este sentido, las dimensiones del CMA engloban todos los niveles posibles de metas, no solo sociales o educativos, sino un espectro mucho más amplio y completo de la visión adolescente de su realidad.

La utilización de autoinformes con un reducido número de ítems, como el CMA-R, para evaluación de las metas, permite una serie de ventajas respecto a otros métodos de evaluación, ya que es un método de rápida aplicación, y menos costoso de cara a su administración, puntuación e interpretación.

Los datos encontrados en este estudio deberían ser interpretados a la luz de algunas posibles limitaciones. En primer lugar, la adolescencia y la adultez temprana son etapas del desarrollo donde se producen cambios de tipo emocional y de formación de la identidad, que pueden limitar en el tiempo la interpretación de los datos obtenidos. En segundo lugar, en estudios donde se realiza una administración colectiva de cuestionarios suele presentarse una alta tasa de respuestas azarosas, por lo que también podría haber sido interesante la aplicación de alguna escala de infrecuencia de respuesta o de deseabilidad social, con la finalidad de detectar a los participantes con este tipo de perfil de respuestas. En tercer lugar, existe la limitación inherente a la aplicación de cualquier tipo de autoinforme, referida particularmente a la dificultad de algunos participantes para informar acerca de sus propios comportamientos, cogniciones y afectos y por último, en este artículo, el fin último ha sido la obtención de una versión abreviada del CMA basada en la aplicación de análisis factorial confirmatorio que atiende a criterios de validez interna, no obstante, esta validez es un aspecto que podría complementarse con elementos de validez externa, por lo tanto, este aspecto implica una limitación del estudio.

Resultaría interesante, de cara a futuras investigaciones, planteamientos que incluyan diferentes variables psicológicas, que supongan una mayor comprensión para el desarrollo de metas. Asimismo, sería interesante realizar estudios longitudinales con la finalidad de determinar la estabilidad de las metas encontradas, así como el rol que éstas puedan desempeñar a la hora de determinar la posible transición a la adultez.

Referencias

- Armas, E. G., & Hernández, H. M. (2006). ¿Por qué hacemos lo que hacemos?. Dimensiones básicas de la Motivación. Santa Cruz de Tenerife: Ediciones Idea.
- Austin, J. T., & Vancouver, J. B. (1996). Goal constructs in psychology: Structure, process, and content. *Psychological Bulletin*, 120(3), 338-375. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.120.3.338>
- Baker, D. A., & Palmer, R. J. (2006). Examining the effects of perceptions of community and recreation participation on quality of life. *Social Indicators Research*, 75(3), 395-418. doi: <http://dx.doi.org/10.1007/s11205-004-5298-1>
- Berger, K. S. (2007). *Psicología del desarrollo: infancia y adolescencia*. Madrid: Editorial Médica Panamericana
- Blackburn, R. (1993). *The psychology of criminal conduct: Theory, research and practice*. Nueva York, EEUU: Wiley.
- Broc, M. A. (2000). Autoconcepto, autoestima y rendimiento académico en alumnos de 4º de ESO Implicaciones psicopedagógicas en la orientación y tutoría. *Revista de Investigación Educativa*, 18(1), 119-146. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/view/121521/114201>

- Brophy, J. (2005). Goal theorists should move on from performance goals. *Educational Psychologist*, 40(3), 167-176. doi: http://dx.doi.org/10.1207/s15326985ep4003_3
- Brown, A.T. (2006). *El análisis factorial confirmatorio*. Nueva York, EEUU: The Guilford Press.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., & Cervone, D. (2004). The contribution of self-efficacy beliefs to psychosocial outcomes in adolescence: predicting beyond global dispositional tendencies. *Personality and Individual Differences*, 37, 751-763. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2003.11.003>
- Carretero, M., Palacios, J., & Marchesi, Á. (Comps.). (1985). *Psicología evolutiva 3. Adolescencia, madurez y senectud*. Madrid: Editorial Alianza.
- Carroll, A., Durkin, K., Hattie, J., & Houghton, S. (1997). Goal setting among adolescents: A comparison of delinquent, at-risk and not-at-risk youth. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 441-450. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.89.3.441>
- Casco, F. J., & Oliva, A. (2005). Values and expectations on adolescence: discrepancies among parents, teachers, elders and adolescents. *Infancia y Aprendizaje*, 28(2), 209-220. doi: <http://dx.doi.org/10.1174/0210370053699302>
- Castillo, I., Balaguer, I., & Duda, J. L. (2002). Goals perspectives of adolescents in sport context. *Psicothema*, 14(2), 280-287. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1102276>
- Cid, M. T., Espadalé, M. L., Carreras, F. B., & Martínez, L. M. (2013). Estudio sobre el desarrollo de la identidad en la adolescencia. *Tendencias Pedagógicas*, 21, 211-224.
- Covington, M.V. (2000). Goal theory, motivation, and school achievement: An integrative review. *Annual Reviews of Psychology*, 51, 171-200. doi: <http://dx.doi.org/10.1146/annurev.psych.51.1.171>
- Delgado, B., Inglés, C. J., García-Fernández, M., Castejón, J. L., & Valle, A. (2010). Diferencias de género y curso en metas académicas en alumnos de Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Española de Pedagogía*, 68(245), 67-83. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/23766273>
- Domínguez, L. (2008). La adolescencia y la juventud como etapas del desarrollo de la personalidad. Distintas concepciones en torno a la determinación de sus límites y regularidades. *Notas: Boletín Electrónico de Investigación de la Asociación Oaxaqueña de Psicología*, 4(1), 69-76. Recuperado de http://www.conductitlan.net/notas_boletin_investigacion/50_adolescencia_y_juventud.pdf
- Duda, J. L., & Nicholls, J. G. (1992). Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 290-299. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.84.3.290>
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *The American Psychologist*, 41(10), 1040-1048. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.41.10.1040>
- Elkind, D. (1967). Egocentrism in adolescence. *Child Development*, 38(4), 1025-1034.
- Elliot, A. J., Gable, S. L., & Mapes, R. R. (2006). Approach and avoidance motivation in the social domain. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 32(3), 378-391. doi: <http://dx.doi.org/10.1177/0146167205282153>
- Emler, N., & Reicher, S. (1995). *La adolescencia y la delincuencia: La gestión colectiva de reputación*. Oxford, Reino Unido: Blackwell Publishing.
- Erikson, E. H. (1970). *Infancia y sociedad*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Hormé.

- Ford, M. E., & Nichols, C. W. (1992). *Assessment of personal goals*. Palo Alto, EEUU: Consulting Psychologist Press.
- Freitas-Rosa, M., Gonçalves, S., & Antunes, H. (2015). Prevalencia y factores de predicción de los consumos de alcohol y tabaco en la adolescencia: El papel de la condición de pesos, de la condición clínica y de las dimensiones psicosociales. *Anales de Psicología*, 31(1), 217-225. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.31.1.158671>
- Gardner, M., Roth, J., & Brooks-Gunn, J. (2008). Adolescents' participation in organized activities and developmental success 2 and 8 years after high school: do sponsorship, duration, and intensity matter?. *Developmental Psychology*, 44(3), 814-830. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.44.3.814>.
- Gaxiola, J., González, S., Contreras, Z., & Gaxiola, E. (2012). Predictores del rendimiento académico en adolescentes con disposiciones resilientes y no resilientes. *Revista de Psicología*, 30(1), 47-74.
- Gibson-Cline, J. (Ed.). (2000). *Youth and coping in Twelve Nations: Surveys of 18-20-year-old young people*. Nueva York, EEUU: Routledge.
- González, M. L. G., & Hernández, P. M. (2009). Estrés y adolescencia: estrategias de afrontamiento y autorregulación en el contexto escolar. *Studium: Revista de Humanidades*, 15, 327-344. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3074506.pdf>
- González, J., & Portolés, A. (2014). Actividad física extraescolar: relaciones con la motivación educativa, rendimiento académico y conductas asociadas a la salud. *RIPED. Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 9(1), 51-65.
- Grotevant, H. D. (1998). Adolescent development in family contexts. En W. Damon & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of Child Psychology*. (Vol. 3: Social, Emotional, and Personality Development, Ed. 5, pp. 1097-1149). Nueva York, EEUU: Wiley.
- Guan, J., Xiang, P., McBride, R., & Bruene, A. (2006). Achievement goals, social goals, and students' reported persistence and effort in high school physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 25(1), 58-74. doi: <http://dx.doi.org/10.1123/jtpe.25.1.58>
- Hechinger, F. M. (1992). *Fateful Choices: Healthy Youth for the 21st Century*. Nueva York, EEUU: Hill and Wang Publishers.
- Inglés, C. J., Martínez-Montegudo, M. C., García-Fernández, J. M., Valle, A., & Castejón, J. L. (2015). Perfiles de orientación de meta y el autoconcepto de Estudiantes Secundarios. *Psicodidáctica*, 20(1), 99-116. Recuperado de <http://www.ehu.es/ojs/index.php/psicodidactica/article/view/10023/10396>
- Kinnebrew, J. S., Biswas, G., Sulcer, B., & Taylor, R. S. (2013). Investigating self-regulated learning in teachable agent environments. En R. Azevedo & V. Alevan (Eds.), *International Handbook of Metacognition and Learning Technologies*. (Vol. 26, pp. 451-470). Nueva York, EEUU: Springer.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling* (Ed. 2). Nueva York, EEUU: Guilford.
- Krauskopf, D. (1982). *Adolescencia y educación*. Chile: Editorial Universidad Estatal a Distancia.
- Kroger, J. (2004). *Identity in adolescence: The balance between self and other*. Nueva York, EEUU: Psychology Press.

- Liau, A. K. (2007). Promoting children's personal strengths: Positive psychology goes to school. En A. G. Tan (Ed.), *Creativity: A handbook for teachers* (pp. 441-466). Singapore: World Scientific.
- Markus, H., & Nurius, P. (1986). Possible selves. *American psychologist*, 41(9), 954-969. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.41.9.954>
- Markus, H., & Kunda, Z. (1986). Stability and malleability of the self-concept. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(4), 858-866.
- Martínez, S. R., Cabanach, R. G., & Pérez, J. C. N. (2004). Diferencias en el uso de self-handicapping y pesimismo defensivo y sus relaciones con las metas de logro, la autoestima y las estrategias de autorregulación. *Psicothema*, 16(4), 625-631.
- Mayseless, O., & Scharf, M. (2007). Adolescents' attachment representations and their capacity for intimacy in close relationships. *Journal of Research on Adolescence*, 17(1), 23-50. doi: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1532-7795.2007.00511.x>
- Molina, J., Chorot, P., Valiente, R. M., & Sandín, B. (2014). Miedo a la evaluación negativa, autoestima y presión psicológica: Efectos sobre el rendimiento deportivo en adolescentes. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 14(3), 57-66. doi: <http://dx.doi.org/10.4321/S1578-84232014000100006>
- Monereo, C. (2007). Hacia un nuevo paradigma del aprendizaje estratégico: el papel de la mediación social, del self y de las emociones. *Revista de Investigación Educativa*, 5(3), 239-265.
- Navas, L., Soriano, J. A., Holgado, F. P. L., & López, M. (2009). Las orientaciones de meta de los estudiantes y los deportistas: Perfiles motivacionales. *Acción Psicológica*, 6(2), 17-29.
- Nicholls, J. G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, EEUU: Harvard University Press.
- Paoloni, P. V., Rinaudo, M. C., & González-Fernández, A. (2011). Procesos de retroalimentación en la autorregulación de recursos de aprendizaje. Explorando su potencial en el contexto de la universidad. *Revista de Educación a Distancia. Sección Docencia Universitaria en la Sociedad del Conocimiento*, 3, 1-18. Recuperado de https://www.um.es/ead/reddusc/3/paoloni_et_al.pdf
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2006). *Motivación en contextos educativos. Teoría, investigación y aplicaciones* (2a. ed.). Madrid: Pearson Educación.
- Portolés, A. (2013). *Orientación de metas y práctica de actividad física en adolescentes. Implicaciones sobre el rendimiento académico y el burnout*. (Tesis doctoral, Universidad de Murcia). Recuperada de <https://digitum.um.es/xmlui/handle/10201/39908>
- Ramos, F. J. C., & Delgado, A. O. (2004). Ideas sobre la adolescencia entre padres, profesores, adolescentes y personas mayores. *Apuntes de Psicología*, 22(2), 171-185. Recuperado de <http://www.apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/49>
- Ratcliff, M. B., Jenkins, T. M., Reiter-Purtill, J., Noll, J. G., & Zeller, M. H. (2011). La asunción de riesgos comportamientos de los adolescentes con obesidad extrema: ¿normativa o no?. *Pediatría*, 127(5), 827-834.
- Rijo, A. G., Moreno, J. H., Herráez, I. M., & Medina, S. G. (2014). Necesidades psicológicas básicas en Educación Física según el género y el curso del estudiante.

- Revista de Investigación Educativa*, 32(1), 159-167. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.32.1.172311>
- Riveiro, J. M. S., Sánchez, V. R., Horcajo, R. A., & Suárez, A. P. F. (2013). Metas y Compromiso de los opositores al cuerpo de maestros en la especialidad de Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 31(1), 77-92. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.31.1.139661>
- Romero, J. C. G., Lugo, S. G., & Villa, E. G. (2013). Autorregulación, Resiliencia y Metas Educativas: Variables Protectoras del Rendimiento Académico de Bachilleres. *Revista Colombiana de Psicología*, 22(2), 241-252.
- Rueda, P. O. (2014). Competencias básicas y procesos perceptivos: factores claves en la formación y orientación de los jóvenes en riesgo de exclusión educativa y sociolaboral. *Revista de Investigación Educativa*, 32(2), 531-546. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.32.2.181551>
- Salmerón, H., Gutierrez-Braojos, C., Salmerón-Vilchez, P., & Rodríguez, S. (2011). Metas de logro, estrategias de regulación y rendimiento académico en diferentes estudios universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 29(2), 467-486. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/view/116041>
- Santillano, I. (2009). La adolescencia: añejos debates y contemporáneas realidades. *Última Década*, 17(31), 55-71. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362009000200004>
- Sanz de Acedo Lizarraga, M., Ugarte, M. D., & Lumbreras, M.V. (2003). Desarrollo y validación de un Cuestionario de Metas para Adolescentes. *Psicothema*, 15(3), 493-499. Recuperado de <http://www.unioviado.net/reunido/index.php/PST/article/view/8100>
- Sanz de Acedo Lizarraga, M., Ugarte, M. D., Lumbreras, M. V., & Sanz de Acedo Baquedano, M. (2006). Goals and personality in adolescents. *School Psychology International*, 27(3), 370-381.
- Suárez, L. A., Delgado, A. O., & Jiménez, A. M. L. (2011). Desarrollo y validación de una escala de valores para el desarrollo positivo adolescente. *Psicothema*, 23(1), 153-159. Recuperado de <http://www.psicothema.com/pdf/3864.pdf>
- Valle, A., Núñez Pérez, J. C., Cabanach, R. G., Rodríguez, S., González-Pianda, J. A., & Rosario, P. (2007). Metas académicas y estrategias motivacionales de autoprotección. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 5(13), 617-632. Recuperado de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/11924>
- Víñas, F., González, M., García, Y., Malo, S., & Casas, F. (2015). Los estilos y estrategias de afrontamiento y su relación con el bienestar personal en una muestra de adolescentes. *Anales de Psicología*, 31(1), 226-233. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.31.1.163681>
- Waterman, A. S. (1999). Identity, the identity statuses, and identity status development: A contemporary statement. *Developmental Review*, 19(4), 591-621. Recuperado de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0273229799904938>
- Wentzel, K. R. (1993). Motivation and achievement in early adolescence. The Role of multiple classroom goals. *The Journal of Early Adolescence*, 13(1), 4-20. doi: <http://dx.doi.org/10.1177/0272431693013001001>

- Wentzel, K. R., & Wigfield, A. (1998). Academic and social motivational influences on students' academic performance. *Educational Psychology Review*, 10(2), 155-175. doi: 10.1023/A:1022137619834
- Zacarés, J., Iborra, A., Tomás, J., & Serra, E. (2009). El desarrollo de la identidad en la adolescencia y adultez emergente: Una comparación de la identidad global frente a la identidad en dominios específicos. *Anales de Psicología*, 25(2), 316-329.
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating Self-Regulation and Motivation: Historical Background, Methodological Developments, and Future Prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166-183. doi: <http://dx.doi.org/10.3102/0002831207312909>

Fecha de recepción: 06 de mayo de 2015
Fecha de revisión: 06 de mayo de 2015
Fecha de aceptación: 24 de octubre de 2016

Adultos que conforman menores en una escuela de colores. Actitudes de progenitores y profesores ante la diversidad cultural

Adults who build minors in school. Attitudes of parents and teachers in front of cultural diversity

Antonio Rodríguez Fuentes y Alejandro D. Fernández Fernández
Universidad de Granada

Resumen

Las actitudes de adultos (progenitores y profesorado) determinan las de menores (hijos y alumnos), además del propio acto didáctico del aula cuando se produce en circunstancias de diversidad cultural; lo cual no es extraño, dada la proliferación de escolarización de alumnos de distintas culturas en los centros actuales. Por ello, este artículo estudia esta dimensión actitudinal a través de una metodología combinada que ofrece riqueza de datos y significación estadística. Emplea como recogida de datos la entrevista a 22 padres y madres y a 24 profesores, considerados como sendos casos de estudio. A sus declaraciones se aplica el análisis de contenido a posteriori, para describir el patrón actitudinal dominante, y análisis porcentuales e inferenciales, para cuantificar los grados de acuerdo y las diferencias intracaso e intercasos. Se observan deficiencias actitudinales y diferencias entre los casos que pudieran generar confusión y búsqueda alternativa de comportamientos actitudinales en otros ámbitos sociales.

Palabras clave: Actitudes del profesor; Actitudes familiares; Actitudes del alumno; Integración cultural; Educación Intercultural.

Abstract

Apart from the classroom teaching act itself, the attitudes of adults (parents and teachers) determine the attitudes of minors (children and students), specially when it occurs in cultural diversity circumstances. This is not surprising, given the proliferation of school attendance of students from different cultures in the current school centres. Therefore, this article examines this attitudinal dimension through a combined methodology that provides an affluence of data and statistical significance. Data collection has been done throughout interviews to 22 parents and 24 teachers, considering both as two separate case studies. Analysis of their statements is applied in order to describe the dominant attitudinal pattern. Percentage and inferential analysis have also been applied to quantify the degree of agreement and differences intra-case and inter-cases. Attitudinal gaps and differences between cases which could generate confusion and search for alternative attitudinal behaviours in other social areas are observed.

Keywords: Teacher attitudes; Family attitude; Student attitudes; Social Integration; Intercultural Education.

Introducción

La trascendencia de las actitudes como antesala determinante de la personalidad y las acciones humanas está fuera de toda duda. Esto es premisa de la mayoría de las disciplinas sociales y humanas: psicología, sociología, antropología, etc. La pedagogía muestra sensibilidad hacia tal dimensión de la persona, incluso se hace eco de sus influencias, a través de la motivación para ciertas áreas y tareas, la educación en valores, la propia inclusión educativa que caracteriza a nuestro actual sistema educativo. Sin embargo, dentro del aula no se le otorga la importancia que debería dársele. Y tampoco a los agentes educativos se les evalúan sus actitudes ni se les forma para desarrollar las adecuadas, salvo excepciones. Sorprende teniendo en cuenta la incidencia de padres y madres y de los docentes como referentes de la configuración de la personalidad del alumnado.

Las actitudes hacia la diversidad no son una excepción en la alusión anterior (Aguado, Ballesteros, Malik, & Sánchez, 2003). Son frecuentes las pugnas por la mejora actitudinal social en su conjunto, en beneficio de una sociedad variopinta pero tolerante, como la actual. Porque la diversidad es rica e incluso necesaria para el progreso, la convivencia ha de desarrollarse en condiciones de equidad y justicia social. Difícilmente, en todos los recovecos sociales, incluso institucionales u oficiales, se logre a golpe de decreto, sino que ha de surgir desde lo más profundo del ser hacia fuera y no al contrario. Siendo así solo es factible que se trabaje desde la dimensión educativa y escolar (Calvo, 2008). El papel de instituciones familiares y escolares es capital en este enfoque. La actitud de progenitores y profesores se erige referente esencial para los hijos y alumnos, además de las propias vivencias y enseñanzas que se produzcan en cada institución, todas mediadas por estos referentes.

De hecho, algunas investigaciones anteriores han tomado como foco alguno de los colectivos anteriores. En relación al profesorado en contextos interculturales, se ha estudiado la trascendencia de la información sobre otras culturas (Aguado et al., 2003; Gómez, 2015; Moliner & Moliner, 2010) y consecuente desvinculación con ellos y sus

familias (Franzé, 2008), expectativas sobre comportamientos y rendimientos escolares de inmigrantes (Intxausti, Etxebarria & Joaristi, 2014; Salas et al., 2012; Santos et al., 2011) y gitanos (Moliner & Moliner, 2010), sus actitudes hacia ellos (Leiva, 2008; 2012; 2013; Merino & Leiva, 2007; Merino & Ruiz, 2005) así como la falta de formación adecuada para desarrollar un currículum intercultural (Leiva 2010; Torres, 2008).

En torno a la dimensión familiar, se ha evidenciado la escasa participación en la escuela (Salas et al., 2012; Santos & Lorenzo, 2009; Santos, Lorenzo & Priegue, 2011; Etxebarria, Intxausti y Joaristi, 2013) lo cual ha de remediarse con mediadores o Asociaciones familiares (Etxebarria & Intxausti, 2013; Garreta, 2008), buscando nuevos espacios de relación y clima de apoyo escolares (Leiva & Escarbajal, 2011), que actualmente no existen (Aguado et al., 2003) y propician desavenencias entre expectativas familiares y docentes (Intxausti et al., 2014) responsables de que éstas sean bajas (Santana, Feliciano y Jiménez, 2016) y la percepción de conductas y rendimientos (Aguado et al., 2003), lo que deviene en deprivación cultural y choque contraescolar (Ruiz & Merino, 2009) responsables de que las culturas sean minoritizadas y no solo minoritarias.

La presente investigación se distingue de las anteriores por el foco, por cuanto pretende cuantificar las confluencias de los patrones anteriores (profesorado y progenitores) lo que determinará la solidez de su transferencia a los hijos-alumnos. Además, resulta también original por sus participantes familiares, puesto que no se han entrevistado a los de familias de las minoritarias sino mayoritaria.

Método

La investigación se realizó a través del diseño de *estudio de casos*, tomando como casos los colectivos de padres y madres de adolescentes y los profesores de los mismos alumnos (finales de ESO y principios de Bachillerato), empleando como estrategia de recogida de datos la *entrevista semiabierta*. La finalidad fue descubrir los patrones actitudinales de ambos colectivos ante la diversidad cultural presente en las aulas y en la sociedad y contrastarlos. Estos patrones van a configurar, en gran medida, el desarrollo actitudinal del alumnado en una etapa crítica para ellos, como es la adolescencia. Por ello, se entiende el estudio como básicamente descriptivo y de corte cualitativo por cuanto su objetivo ideográfico, aunque dentro de él tienen cabida distintos análisis inferenciales para detectar detalles cuantitativos intracolectivos (dentro de los casos) e intercolectivos (entre casos).

Objetivos

Los objetivos fueron definir el patrón actitudinal de familiares y de profesorado en torno a la diversidad cultural presente en las aulas así como descubrir diferencias: a) dentro cada colectivo investigado, de acuerdo con variables potencialmente determinantes, como sexo, edad, zona de residencia, centro educativo, curso, estudios (progenitores) o antigüedad (docentes), b) entre colectivos, para valorar el grado de concordancia y coherencia educativa hacia los hijos-alumnos en su trasmisión actitudinal.

Población y Muestra

Los sujetos conformantes de cada caso fueron cuidadosamente seleccionados, por tanto, constituyen una muestra de conveniencia, tal y como aconseja el estudio de casos, que ha sido definido como una selección de sujetos. Así finalmente, tras una criba inicial de entrevistas, teniendo en cuenta la riqueza de la información aportada, los dos casos con un total de 22 familiares y 24 docentes de alumnos de finales de enseñanza secundaria obligatoria y principios de Bachillerato, por ser ésta la etapa más decisiva para el asentamiento actitudinal, como se ha adelantado. Pertenecían a tres centros de la provincia de Granada, cada uno de ellos característico de un contexto y tamaño: rural pequeño en población pequeña, rural grande en población grande y urbano mediano en barrio normal¹. Se pretendió con tal diversidad que el patrón obtenido resultase lo más representativo posible de la provincia (Cfr. Tabla 1).

Tabla 1

Datos de la muestra por curso y área de conocimiento

Participantes del caso familias			VARIABLE	Participantes del caso profesorado		
%	n	Categorías		Categorías	n	%
9.1	2	-36		-36	9	37.5
45.5	10	36-45	EDAD	36-45	10	41.7
45.5	10	+45	(años)	+45	5	20.8
36.4	8	Hombre	SEXO	Hombre	7	29.2
63.6	14	Mujer		Mujer	17	70.8
27.3	6	Urbana	ZONA	Urbana	14	58.3
72.7	16	Rural		Rural	10	41.7
50	11	Pequeño	TAMAÑO	Pequeño	8	33.3
27.3	6	Mediano		Mediano	10	41.7
22.7	5	Grande		Grande	6	25
54.5	12	ESO	ETAPA	ESO	12	50
45.5	10	Bachillerato		Bachillerato	12	50

1 IES Montes-Orientales (Iznalloz), Alonso-Cano (Dúrcal) y Francisco-Ayala (Granada), respectivamente

54.5	12	Básicos	ESTUDIOS	1 ^{er} sexenio	10	41.7
				2 ^o sexenio	6	25
31.8	7	Bachiller o FP	ANTIGÜE- DAD			
13.6	3	Universita- rios		3 ^{er} sexenio	8	33.3

Estrategia de recogida de datos

La entrevista empleada para la recogida de la información consta de 18 preguntas semiabiertas, que pueden apreciarse en la Tabla 2, sobre circunstancias diversas relacionadas con las actitudes hacia la diversidad cultural en los centros educativos, cuestiones que han sido sometidas a *juicio de expertos*, cuya coincidencia sobre distintos aspectos de las mismas (procedentes y pertinentes, claras y concretas, comprometidas y relevantes) ascendió al 98%. El detalle de sus cuestiones, justificación y validación de las mismas pueden contemplarse en Fernández (2016).

Procedimiento de recogida y análisis de datos

Tras la transcripción de las entrevistas y su *codificación por categorías*, se procedió a la agrupación y recuento de las mismas. En primera instancia, se procuró responder a patrones generales, de ahí que cada colectivo fuera considerado como un caso, sobre el que aplicar *análisis de contenido* de declaraciones, asumiendo *categorías* posibles (*a posteriori*, dado que no se dispone de modelo teórico consolidado que explique las actitudes familiares ante la diversidad cultural escolar) representadas para su identificación en las declaraciones por *códigos* arbitrarios de tres letras y su reducción final a *metacategorías* explicativas. Pero dentro de los casos anteriores no se renunció a la identificación de la riqueza de los detalles y divergencias de cada sujeto en su singularidad, de tal arte procede aplicar tratamientos de tipo *cuantitativo* de diferenciación significativa, mediante establecimientos *porcentuales* y cálculo de pruebas de *significación estadística* (chi cuadrado exacta de independencia: X^2), con un porcentaje de error del .05, de acuerdo con los rasgos advertidos en los sujetos, tomados como *variables independientes* y el coeficiente de correlación rho de Spearman (ρ), cuando las diferencias no alcancen significación estadística. De esta manera, se responde a las recomendaciones metodológicas más actuales MMR ("Mixed Methods Research") o metodología combinada o ecléctica, superadora de la guerra entre paradigmas y métodos de investigación cuantitativos versus cualitativos, defendida por investigadores en la actualidad (Cameron, 2011), incluso en el ámbito de la investigación educativa (Díaz, 2014).

Resultados

La Tabla 2 visualiza los patrones perceptivo-actitudinales de ambos colectivos entrevistados, que se explicitan a continuación, enriquecidos con comentarios de los mismos.

Cuando las familias han de identificar a los grupos socioculturalmente distintos, suelen hacerlo (59.1%) como mayormente “de la zona, españoles de igual religión que hablan castellano” frente a otras categorías (36.5%), como “la multiculturalidad, con diferentes religiones”. De manera contraria se agrupan las declaraciones del profesorado en torno a los grupos socioculturales que hay en el centro: se observa la prevalencia de la “multiculturalidad” (58.3%) por inmigración, frente a otras categorías como “mayormente de la zona” (37.5%), o “principalmente gitanos” (4.2%). En el profesorado las respuestas varían según el curso ($p=.02$): para el de ESO la mitad del alumnado es de la zona y la otra mitad es de otras zonas, mientras que para el profesorado que imparte Bachillerato desciende hasta la tercera parte la consideración del alumnado como foráneo y el resto autóctono, lo cual puede indicar que los alumnos de la zona de culturas minoritarias disminuyen en presencia en estudios no obligatorios, idea corroborada por los progenitores. De otra parte, las respuestas familiares divergen por rasgos extrínsecos:

- El tamaño genera las mayores diferencias ($p=.00$). Los del centro pequeño no consideran a los alumnos con diversidad cultural de la zona (72.7%), quizá por su mayor arraigo y sentido de identidad y pertenencia, a diferencia del resto que sí los considera de la zona (87.5%).
- Los cursos son responsables de que la multiculturalidad vaya en descenso ($p=.00$), quizás por el abandono del sistema educativo de ciertos colectivos de alumnos de otras culturas a medida que se avanza hacia etapa educativa no obligatoria (Bachillerato).

Acerca de la información poseída por familiares sobre grupos culturales es ínfima, las respuestas “ninguna”, “escasa” y “general” suman el 71.5%, siendo representativa una respuesta que afirma disponer la información que “aporta mi hija”. Similar es la afirmación de docentes, que declaran conocimiento “escaso y general y lo he obtenido mediante lecturas, cursos, visitas, boca a boca...” y apenas un 4.2% dice tener bastante información. No hay divergencias significativas entre los participantes respecto de esta cuestión ni entre los padres ni entre el profesorado, lo cual conlleva a corroborar que todos los entrevistados están ávidos de obtener mayor información al respecto de origen, hábitos y costumbres culturales.

En torno al comportamiento escolar y rendimiento académico de alumnos de otros grupos culturales son percibidos mayoritariamente por parte de los familiares como “normales” principalmente (52.6%); como normales los percibe también el profesorado (60%), aunque en ambos se observan algunas respuestas que indican diferencias en contra de los grupos culturalmente distintos: “no respetan las normas” y “su rendimiento es escaso”. Se aprecian diferencias entre las declaraciones a la cuestión anterior, por ejemplo, entre los familiares según: a) edad ($p=0.03$), los mayores proyectan peor conducta y rendimiento entre el alumnado diverso; b) nivel de estudios ($p=.05$), los que presentan menor nivel de estudios indican peores rendimientos y conductas. De otra parte, entre el profesorado se aprecian diferencias según: a) tamaño ($p=.00$), los de centros masificados no evidencian diferencias significativas en conducta y rendimiento mientras que la mitad de respuestas de los del centro más reducido sí; b) zonas

($p=.01$), en las zonas urbanas el 90.9% del profesorado no presenta diferencias mientras que para el 44.4% de zonas rurales hay bastantes diferencias, achacables a la situación socioeconómica familiar de cada zona.

Entre padres/madres predomina la percepción y predisposición de que las relaciones entre los alumnos de diferentes culturas son “buenas” (59.1%), seguidas, de “normales” (31.8%), sin diferencias intracaso. Desde el punto de vista del profesorado, aunque las relaciones entre el alumnado son “normales”, por lo general (50%), algunos docentes las califican solo de “aceptables, aunque frías”. Por tanto, los docentes se muestran más críticos respecto de tales relaciones, aunque con diferencias según los distintos centros: los del mayor tamaño perciben estas relaciones “normales”, por encima del 70%; mientras que en el pequeño las califican como “malas”, una posible lectura sería que en este centro hay una mayor diversidad cultural, social y económica del alumnado.

Aunque los familiares se decantan porque “sí” se tienen en cuenta las creencias y tradiciones de cada grupo cultural (47.6%), también hay un nutrido grupo (38.1%) que disiente: “no, no debería serlo, la enseñanza no depende de tradiciones”. Los docentes refuerzan la opción primera más resaltada por los familiares (62.5%), con afirmaciones como “la programación está adaptada a sus necesidades”, sin diferencias intracaso. Sí se observan diferencias en el caso de los progenitores, según:

- Sexo ($p=.02$), siendo los padres más escépticos en cuanto a que se tengan en cuenta las creencias y tradiciones (75% responden que “no” y 12.5% “a veces”) que las madres (69.2% responde que “sí”).
- Tamaño ($p=0.01$), nuevamente entre el pequeño y los otros dos, que resultan más coincidentes. En el primero es en el que más se tiene en cuenta las creencias y tradiciones (72.1%) frente a los demás (20%), según sus declaraciones, y al contrario, en los últimos no se consideran nada las creencias y tradiciones o se hace ínfimamente (80%). Ello parece vislumbrar que en los pueblos-centros reducidos se atiende más a la multiculturalidad, quizás resulte más fácil dado su tamaño y existe mayor esfuerzo de integración que en los centros y contextos masivos, donde puede existir mayor deshumanización y/o menor sentimiento de identidad vecinal.

Respecto de las dificultades derivadas de la escolarización y atención educativa al alumnado de culturas diferentes, las respuestas de los progenitores se reparten entre que “sí existen” (45.5%), aunque sea “algunas” (13.6%), y que “no existen” con un porcentaje elevado (40.9%), lo cual sugiere que no se extraigan conclusiones definitivas. En el caso del profesorado, se invierte la tendencia, obteniendo mayor porcentaje la opción de “ninguna” (58.3%), seguida de cerca de la opción que reconoce ciertas dificultades: “sí, falta de atención al resto de la clase cuando se está con ellos” (41.7%). Luego no son concluyentes las palabras de uno o de otro grupo, luego depende de los casos que existan o no dificultades de escolarización y atención educativa. No existen diferencias intragrupo que permita el establecimiento de patrones perceptivos paternos. Sí existen diferencias intragrupo significativas entre profesores de acuerdo con las siguientes variables:

- Tamaño ($p=.00$), en el pequeño y mediano declaran, con un porcentaje cercano al 100%, que sí hay dificultades, en cambio, en el grande, en un porcentaje igualmente excelso (92.9%) afirman lo contrario.
- Zona, los de zonas rurales sí advierten dificultades (90%) y los de zonas urbanas (92.9%) no las advierten.

De otra parte, entre las ventajas que resaltan del pluralismo cultural en las aulas, para las familias destaca claramente el “enriquecimiento cultural” (81.8%), responsable del “conocimiento, tolerancia y convivencia entre pueblos”, sin dejar apenas lugar a la falta de ventajas (4.5%). También el profesorado destaca “enriquecimiento cultural, así como apreciar los valores propios y de los demás” (47.8%) y “mayor aceptación y convivencia entre todos” (47.8%). Sólo un 4.3%, como en el caso de los familiares, expresa no encontrar “ninguna ventaja”. No existe variación significativa en las respuestas a esta pregunta, según las variables de agrupamiento seleccionadas, con la excepción de la variable de la antigüedad del profesorado ($p=.03$), los que tienen solo un sexenio o menos afirman que estas ventajas son de tipo colectivo, por el contrario, los que tienen dos o más sexenios afirman que estas ventajas son de tipo individual (83.3% y 57.1%) respectivamente.

La función que asignan los familiares a la escuela, con respecto a la atención a grupos culturalmente diversos, es “la enseñanza” (54.1%), refiriendo “la misma educación, ya que están en nuestra escuela” y, de otra parte, “la adaptación e integración”, levemente por debajo de la anterior (42.9%). Los docentes refuerzan la función de “la enseñanza” (62.5%), aunque “encaminada a la socialización de los mismos”; seguida de “la adaptación e integración” tratando de “favorecer su desarrollo, su formación y su integración social y cultural”, con un porcentaje bastante inferior a la anterior (37.7%). Se observa una diferencia sustantiva según los familiares de edades diferentes ($p=.03$): mientras que los más jóvenes expresan esta última causa de adaptación e integración (70%), los menos jóvenes se decantan claramente por la enseñanza (81.8%). De otra parte, entre el profesorado se observan diferencias por:

Tamaño del centro ($p=0.00$), mientras que los del centro pequeño apuntan la adaptación e integración (87.5%), los del mediano se inclinan por la enseñanza, y los del grande comparten a partes iguales ambas opiniones.

Zona ($p=.02$), en la urbana se inclinan por la enseñanza y por lo académico (92.9%), mientras que en la rural por la adaptación y la integración (80%).

El objetivo fundamental que entienden los progenitores ha de conseguirse en la escuela con el alumnado de otras culturas se vertebra entre “la integración” (38.1%) y “el respeto” (38.1%), aunque también resaltan, con un 23.8%, “el aprendizaje”. El profesorado se decanta (91.7%) por “la integración” como función primordial de la escuela hacia el alumnado de culturas diferentes a la mayoritaria. No se observan diferencias significativas en las respuestas intracaso con las variables tomadas en consideración, ni en padres/madres ni en profesorado.

De otra parte, el objetivo esta vez a lograr con las familias de los alumnos de otras culturas para las propias familias es también “la integración” (70%), aunque han declarado adicionalmente (en un 30%) “la participación”. Según los docentes, la tendencia se invierte respecto del anterior caso: “la participación” principalmente (75%), mientras

que el resto se divide entre la integración (16.7%) y, en menor medida (8.3%) “conocer el centro”. No se detectaron diferencias que alcanzaran el grado de significación estadística exigido entre las respuestas de los familiares, mientras que dentro del colectivo de profesorado se detectan entre las siguientes variables:

- Curso ($p=.01$): los profesores de ESO aluden a la participación (58.3%) mientras que en Bachillerato destacan conocer el centro (100%).
- Tamaño ($p=.01$): para el profesorado del centro pequeño la clave es claramente (100%) la “participación”; para el resto no queda claro, repartiéndose sus respuestas entre “participar”, “conocer el centro” y la “integración”.
- Población ($p=.00$): las diferencias apuntan hacia la integración en la zona urbana (100%) mientras que en la rural las respuestas fluctúan en porcentajes similares entre las tres categorías anteriores.

Más de la mitad de los padres/madres (55.6%) considera “suficiente” la formación del profesorado para atender a esta diversidad cultural escolar, “debido a su experiencia, principalmente, aunque entre “regular” e “insuficiente” suman, a partes iguales, casi la otra mitad (44.4%). Igualmente, más de la mitad de los docentes entrevistados (58.3%) considera “suficiente” la formación que posee para atender a esta diversidad cultural de las aulas, “debido a su experiencia y cursos de formación”. No obstante, el 37.5% reconoce no tener formación suficiente con afirmaciones rotundas como “en absoluto” y “regular”, “aunque se recibe ayuda del profesor de apoyo y equipo de orientación” (4.2%). Las variables diferenciales de los docentes no han aportado diferencias significativas, excepto la variante zona, por la cual el profesorado urbano sí considera suficiente su formación (78.6%), en cambio, el rural insuficiente (60%). Sin embargo, en los familiares las respuestas varían según:

- Sexo ($p=.03$), siendo las mujeres las que mejor preparados perciben a los docentes (80%), o en todo caso “regular” (20%); frente a los hombres, que muestran una percepción “mala” sobre la formación docente en torno a la cuestión investigada (50%) o “regular” (25%), y tan solo un cuarto de ellos (25%) los percibe “bien” formados.
- Tamaño ($p=.01$): los del centro pequeño resultaron los mejores valorados de acuerdo con su formación (88,9%; “no” preparados: 0%), que eran los que también obtuvieron mejor puntuación sobre el conocimiento cultural y el respeto de sus hábitos; seguidos de los del centro mediano (40%; “regular”: 40% y “no” preparados: 20%) y, en último lugar, no consideran en absoluto bien formados a los del centro grande (0%; “regular”: 25% y “no” preparados: 75%).
- Curso ($p=.01$): a los que los perciben mejor preparados son a los de niveles superiores y peor a los de niveles inferiores, aunque ha de considerarse que en los niveles superiores es dónde menor diversidad cultural declaraban.

La mejora de la preparación docente, según los familiares, ha de acometerse mediante el “conocimiento de las diferentes culturas” (47.6%): “sus costumbres, hábitos, etc.”, seguido de “la mejora de su formación” (33.3%), “mediante cursillos y demás”. Sobre

su autoformación docente, piensan que ha de desarrollarse mediante “cursos sobre pluralidad cultural y cómo integrar al alumnado” (81%): “reconocer cada cultura de la clase, viajes, lecturas, encuentros, etc.”, en la misma proporción que la “información y práctica”. No se hallan diferencias en las respuestas docentes, mientras que sí entre los grupos de progenitores de edades diferentes ($p=.04$): los más jóvenes apuestan más por la formación (44.4%) como primera fórmula de mejora profesional, mientras que los mayores apuestan por el conocimiento cultural (66.7%).

Acerca de la relación del profesorado con las familias respecto de situaciones culturales diversas, la mayoría de los padres y madres declara que son “buenas” (83.3%). Esta relación es para el profesorado “buena, entrevistas personales” (70.8%); el resto del profesorado (29.2%) dice no tener “relación ninguna, casos puntuales solicitamos información en tutoría” o bien “comunicación escrita para las faltas y otras cosas”. Según los grupos docentes, se encuentran diferencias significativas entre las respuestas según tamaño del centro: en el mediano se percibe “buena” (92.9%); en el pequeño entre buena o inexistente (al 50%); y en el grande afirman unánimemente que no existe (100%). También es de destacar como diferencia entre progenitores ($p=.01$) que para el 92.9% de la zonas urbana sí existe relación, mientras que los de rurales la califican de inexistente (60%) o escasa (40%).

En lo referente a la participación de las familias en los centros, casi la mitad de ellas indica que “no existen diferencias” en tal participación según la procedencia cultural (45%), mientras que otro nutrido grupo (35%) expresa que “sí existen diferencias”; y lo que es más preocupante aun es que un 20% afirma que “no participan nada”. Desde la perspectiva docente, más de la mitad de ellos (66.7%) indica que es “buena, no existen diferencias”, mientras que otro grupo importante (25%) expresa que es “escasa, las diferencias de participación se deben al nivel socioeconómico”; el resto afirma que “no participan nada” o “las familias gitanas no participan”. Y estas respuestas no arrojan diferencias según estratos de la muestra, salvo para el caso del profesorado, concretamente teniendo en cuenta el tamaño ($p=.03$): en los grandes se afirma mayoritariamente que no hay diferencias de participación (85.7 y 100%), en cambio, en el pequeño disienten advirtiendo diferencias de participación, solo para un 50%, y el resto expresa que no participan.

No indican los familiares “ninguna” dificultad en absoluto para relacionarse con el profesorado. Los docentes confirman no mostrar dificultad (91.7%): “no, en general no”, tan sólo un 8.3% la manifiesta levemente “en principio no, excepto en el contacto”. Estas respuestas agrupadas de acuerdo con las variables consideradas no alcanzan a ser significativas en ningún caso.

Los familiares piensan que los problemas interculturales que puedan surgir entre alumnos han de resolverse “a través del diálogo” primordialmente (62.5%), “la participación” (18,8%), y, por último, con “la integración de las familias” (6,3%), aunque sorprende cierto porcentaje preocupante (12,5%) que indican que “no tienen solución”. Los docentes también identifican como solución para los problemas interculturales “el diálogo basado en el conocimiento mutuo” y “la participación: mayor atención y disponibilidad por parte de todos”, principalmente (50% y 43.8%, respectivamente), y, en menor medida (6.3%), con “la integración de las familias”. Tampoco en esta ocasión

las posibles divergencias en las respuestas alcanzan el grado de significación estadística exigido para ser tomadas en consideración.

Lo que les sugiere a los familiares la diversidad estudiada y cómo debería ser percibida en las aulas es “la integración” (61.9%) muy por encima de “la riqueza para el grupo” (19%) y “el aprendizaje” (19%). Según el profesorado acontece lo contrario, es “el aprendizaje” (73.9%) muy por encima de “la riqueza para el grupo” (26.1%) lo que prolifera en sus respuestas. Con afirmaciones como “la diversidad cultural debe ser algo normal”, “respeto hacia las diferencias y fomentar su enriquecimiento” se representan las categorías anteriores. En cuanto a estas declaraciones, se produce cierta diferencia según la edad de los progenitores ($p=.02$): la riqueza es más resaltada por los más mayores (36.4%) y el aprendizaje por los más jóvenes (40%). Al contrario, no han diferenciado las respuestas de los participantes docentes en la investigación de acuerdo con sus características esenciales.

Al sugerirles que compartan o resalten cualquier observación adicional a las anteriores, las respuestas de padres/madres se reparten entre “la integración” como primera observación (44.4%), aunque con una fórmula algo trasnochada y nada inclusiva, referida a la “educación para todos pero adaptándose a nuestra cultura”, seguida del “cuidado de la igualdad” y “eliminación de prejuicios”, en porcentajes similares (22.2%). Se añade en último lugar de prevalencia (11.1%) “la no discriminación en otros grupos minoritarios hacia otros grupos minoritarios” e incluso “no discriminación hacia el mayoritario”. El profesorado ha añadido “la igualdad” como primera observación, “la escuela debe educar sin discriminación y fomentar el respeto”, seguida de “integración” y “eliminación de prejuicios”, “respetar todas las culturas, valorar la diversidad. La religión no favorece la integración”. La variedad de estas respuestas refleja tantas diferencias individuales como entre grupos, luego no alcanzan a ser significativas.

Tabla 2

Agrupación, tendencia y relación de las respuestas categorizadas de progenitores y profesorado

Preguntas-Respuestas		Progenitores			Profesorado			Relación	
Pregunta	Categorías	N	%	X ²	N	%	X ²	X ²	ρ
Grupos culturales en el instituto	De la zona	13	59.1	Curso, Tamaño, Zona (50%)	9	37.5	Curso (16.7%)	.00	-
	Multiculturalidad	8	36.4		14	58.3			
	De etnia gitana	1	4.5		1	4.2			
Información sobre ellos	Ninguno	9	42.9	NO	0	0	NO	.02	-
	Escaso y general	6	28.6	23	95.8				
		Medio	5	23.8	0	0			
		Bastante	1	4.8	1	4.2			

Conducta- rendimiento en otras culturas	Malos	7	36.8	Edad, Estudios (33.3%)	12	60	Tamaño, Zona (33.3%)	.95	0.5 p=.67
	Normales	10	52.6		3	15			
	Buenos	2	10.5		5	25			
Relación intercultural	Malas	1	4.5	NO	3	12.5	Tamaño (16.7%)	.01	-
	Regulares	1	4.5		6	25			
	Normales	7	31.8		12	50			
	Buenas	13	59.1		3	12.5			
Creencias y tradiciones en currículo	Sí	10	47.6	Sexo, Estudios (33.3%)	15	62.5	NO	.10	0.4 p=.6
	Casos particu- lares	1	4.8		8	33.3			
	A veces	2	9.5		0	0			
	No	8	38.1		1	4.2			
Dificultad atención alumnos	Ninguna	9	40.9	NO	14	58.3	Tamaño, Zona (33.3%)	.00	-
	Algunas	3	13.6		0	0			
	Sí	10	45.5		10	41.7			
Ventajas pluralismo cultural	Colectivas	3	13.6	NO	11	47.8	Anti- güedad (16.7%)	.06	0.3 p=.8
	Otras culturas	18	81.8		11	47.8			
	Desventajas	1	4.5		4.3	4.3			
Función escolar ante inter-cultur- alidad	Enseñanza	12	57.1	Edad (16.7%)	15	62.5	Tamaño, Zona (16.7%)	.73	1 p=.01
	Adaptación e integración	9	42.9		9	37.5			
Objetivo con estos alum- nos	Integración	8	38.1	NO	22	91.7	NO	.01	-
	Respeto	8	38.1		2	8,3			
	Aprendizaje	5	23.8		0	0			
Objetivo con sus familias	Participar	6	30	NO	18	75	Curso, Tamaño, Zona (33.3%)	.23	0.5 p=.67
	Integración	14	70		4	16,7			
	Conocer centro	0	0		2	8,3			

Formación docente	Experiencia	10	55.6	Sexo.	14	58.3	Zona	.07	087
	Insuficiente	4	22.2	Tamaño.	9	37.5	(16.7%)		p=.33
	Regular	4	22.2	Curso (50%)	1	4.2			
Contenido preparación docente adecuada	Formación	7	33.3	Edad (16.7%)	17	81	NO	.01	-
	Conocer culturas	10	47.6		2	9.5			
	Atención padres-alumno	1	4.8		2	9.5			
	Ninguna	3	14.3		0	0			
Participación familiar	Sin diferencias	9	45	Zona (16.7%)	16	66.7	Zona (16.7%)	.52	1 p=.01
	Con diferencias	7	35		6	25			
	No participan	4	20		2	8.3			
Relación docentes-familias	Buena	15	83.3	NO	17	70.8	Tamaño. Zona (33.3%)	.07	1 p=.01
	Ninguna	2	11.1	7	29.2				
	Escasa	1	5.6	0	0				
Dificultad anterior	No	21	100	NO	22	91.7	NO	.92	1 p=.01
	Sí	0	0	2	8.3				
Resolución problemas	Diálogo	10	62.5	NO	8	50	NO	.75	0.5 p=.67
	Participación	3	18.8	7	43.8				
	Integración	1	6.3	1	6.3				
	Irresolubles	2	12.5	0	0				
Tratamiento ante diversidad	Riqueza	4	19	Edad (16.7%)	6	26.1	NO	.01	-
	Integración	13	61.9		0	0			
	Aprendizaje	4	19		17	73.9			
Énfasis...	Integración	4	44.4	NO	1	16.7	NO	.05	-
	Igualdad	2	22.2	5	83.3				
	Prejuicios	2	22.2	0	0				
	Discriminación	1	11.1	0	0				
TOTAL-DIFERENCIAS				13%			14.8%	50%	88.9%

En definitiva, puede establecerse un patrón común sobre la dimensión actitudinal del colectivo de padres y madres, dado que son mayores las coincidencias en sus respuestas que las posibles diferencias (13%). Igual acontece con el patrón actitudinal del profesorado, cuyas diferencias intragrupo en sus respuestas son escasas (14.9%), como se aprecia en la Tabla 2 y se describe seguidamente. No obstante, el patrón de un colectivo es sensiblemente diferente del otro, difieren significativamente las respuestas en la mitad de las preguntas y solo de forma testimonial se establece correlación entre ellas, lo cual no propicia el correcto desarrollo actitudinal del alumno, víctima de los vaivenes de uno y otro.

No solo sus respuestas no son semejantes sino también sus diferencias intragrupo (Cfr. Tabla 2). En efecto, la mayoría de las respuestas de los progenitores no presenta divergencia significativa (cfr. Figura 1). De entre las respuestas divergentes suelen deberse a apenas una variable diferenciadora de grupos (16.7%): edad²; o dos (16.7%): tamaño y curso, edad y nivel de estudios, tamaño y sexo³; y sólo en una cuestión⁴ (5.6%) se ha detectado diferencias en tres variables de agrupación de entrevistados: centro, curso y sexo. De tal manera, que la variable más determinante de las diferencias intragrupo ha sido la edad de los entrevistados, responsable de divergencias en 4 cuestiones⁵, seguida del tamaño, determinante en 3 cuestiones⁶ y sexo y curso, que han diferenciado respuestas de apenas 2 cuestiones⁷. Finalmente, las variables zona y estudios sorprendentemente solo han influido en las diferentes respuestas a una cuestión respectivamente⁸.

De otra parte, también proliferan entre las respuestas docentes las que no presentan diferencias entre ellas. Y aquellas preguntas cuyas respuestas sí las presentan se deben principalmente a una sola dimensión (50%): zona, curso, centro y antigüedad⁹, o a dos (40%): centro y zona¹⁰. Apenas un 10% de las respuestas se diferencian según tres de las variables consideradas: curso, el centro y la zona¹¹. En definitiva, las variables más influyentes en las actitudes profesoriales han sido: zona, con diferencias en 7 ocasiones¹² y centro, determinante en 6 cuestiones¹³. Contrariamente, apenas han influido el curso en las declaraciones a 2 preguntas¹⁴ y la antigüedad¹⁵ en una; y nada el sexo ni la edad.

2 Cuestiones 8, 12 y 17.

3 Cuestiones 1, 3 y 5.

4 11.

5 3, 8, 12 y 17.

6 1, 5 y 11.

7 3 y 8 y 1 y 11, respectivamente.

8 1 y 3.

9 11 y 12, 1, 3 y 7, respectivamente.

10 3, 6, 8 y 13.

11 10.

12 3, 6, 8, 10, 11, 13 y 14.

13 3, 4, 6, 8, 10 y 13.

14 1 y 10.

15 7.

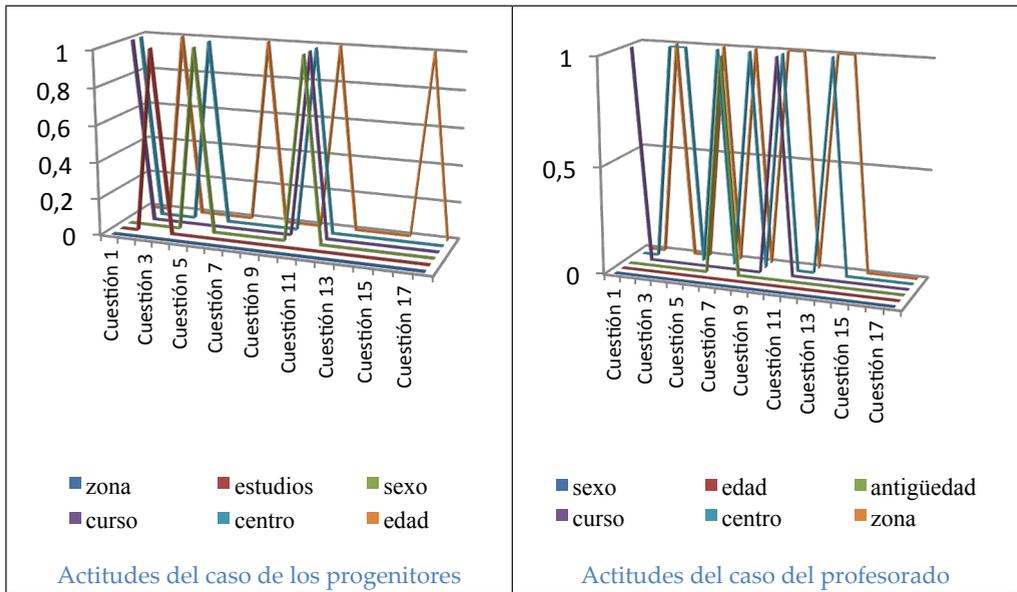


Figura 1. Diferencias significativas (valor 1) vs no diferencias (valor 0) según variables

Sintetizando las diferencias anteriores, como puede visualizarse en la figura 1, puede afirmarse que las dimensiones más determinantes para los familiares han sido la edad y el centro y las menos la zona de residencia y los estudios que poseen. En el caso del profesorado, el centro también es determinante de las actitudes, como en el caso de las familias, junto con la zona, que resultó poco determinante para éstas; y las menos influyentes la edad y el sexo, siendo la primera, a diferencia nuevamente del caso familiar. Estas divergencias entre grupos aconsejan acciones diferentes para sendos colectivos, en beneficio de su incidencia en el alumnado.

Discusión y Conclusiones

Esta investigación está enfocada hacia el profesorado y los progenitores como adultos transmisores de actitudes a los menores. Como punto de partida, se han puesto de relieve patrones perceptivos-actitudinales de padres/madres y profesores ante la diversidad en las aulas, en torno a los que advertir algunas deficiencias declaradas por los propios entrevistados, parcialmente resaltadas en otras investigaciones, como la falta de información sobre las distintas culturas minoritarias que cohabitan en el aula, deficiente incluso para su identificación, unido a ciertos prejuicios sobre conductas que se gestan como consecuencia de lo anterior (Gómez, 2015; Salas et al., 2012) y expectativas (Santana et al., 2016; Santos et al., 2011), y que afectan al rendimiento académico, sin tomar en consideración otros aspectos como déficit lingüísticos (Moliner & Moliner, 2010), desvinculación familiar (Etxebarria et al., 2013; Franzé, 2008; Leiva & Escarbajal, 2011), deficiente participación familiar (Etxebarria & Intxasuti, 2013; Santos & Lorenzo, 2009) o

deprivación sociofamiliar (Ruiz y Merino, 2009). Ello los sitúa en un modelo tradicional de escuela y de enseñanza que priman la disciplina, el respeto y la transmisión de conocimientos por encima de la adaptación, la integración y la socialización del alumnado junto con sus familias, propios de la actual escuela inclusiva. Se reclaman en las anteriores y otras investigaciones (Leiva, 2010; 2012; Merino & Leiva, 2007) información y formación docente así como mejora actitudinal en la línea de lo concluido en esta investigación.

De nuestro trabajo se deduce, pues, que una Escuela Intercultural debe aumentar la información sobre la diversidad cultural presente en el centro, difundir la idea de que todos pueden tener el mismo rendimiento, aceptar que la presencia de diversas culturas enriquece a todos, tener en cuenta en el desarrollo curricular la idiosincrasia de cada grupo cultural, intentar conseguir que tengan éxito en la escuela todos, sean de la cultura que sea, y, por supuesto, utilizar el diálogo como medio de resolver conflictos de manera positiva. De otra parte, además de descubrir cuáles son las necesidades que fruto de los resultados se generan en los alumnos, no solo en los de culturas minoritarias sino mayoritarias también, se enfatiza en la escasa concordancia y confluencia perceptiva-actitudinal entre docentes y progenitores, que también ha sido puesta de manifiesto por Intxausti et al. (2014), en tono a las expectativas, resultando peores en profesorado que en familias. Discordancia que es advertida por los alumnos en la etapa a la que se refiere el estudio y genera una confusión mal resuelta por ellos, que buscan la solución en otros ámbitos, no mejores, como el grupo de iguales. El camino único es la apuesta de Aguado et al. (2003) para profesores y familias, también para alumnado. Ello reclama actuaciones proactivas de carácter informativo y formativo, también advertidas por los sujetos de la investigación, para mejorar los patrones actitudinales hacia la diversidad cultural y para lograr unanimidad de percepciones entre los dos colectivos más determinantes en el desarrollo y configuración del alumno, en perjuicio de la improvisación y de otros patrones menos adecuados. Complementariamente, desde el Proyecto Educativo, como documento institucional, materializado por el Claustro, así como desde las Asociaciones de padres y madres, como órgano colegiado, se han de fomentar valores actitudinales adecuados, primero en familias y docentes, para después inculcarlos en el alumnado.

La mejora pedagógica dentro del centro educativo inherente a la acción anterior resulta incuestionable, por cuanto mejora de la propia socialización y de valores; la mejora didáctica dentro del aula también. Y no solo mejora, sino combate directamente el fracaso escolar e incluso el abandono escolar temprano, fruto de la cultura contraescolar manifestada por las familias e inevitablemente reproducida en sus hijos. Una escuela que no tiene en consideración a todos es una escuela que sigue excluyendo a los diferentes, en este caso, por razones culturales. Para representar y educar a un individuo hay que representar y educar a toda su comunidad.

Referencias

- Aguado, T., Ballesteros, B., Malik, B., & Sánchez, M. (2003). Educación intercultural en la enseñanza obligatoria: prácticas escolares, actitudes y opiniones de padres, alumnos y profesores; resultados académicos de los estudiantes de diversos grupos culturales. *Revista de Investigación Educativa*, 21(2), 323-348. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/viewFile/99241/94841>

- Calvo, T. (2008). *Actitudes ante la Inmigración y cambio de valores*, Madrid: UCM.
- Cameron, R. (2011). Mixed Methods Research: The five Ps framework. *The Electronic Journal of Business Research Methods*, 9(2), 96-108. Recuperado de <http://www.ejbrm.com>
- Díaz, S. M. (2014). Los métodos mixtos de investigación: presupuestos generales y aporte a la evaluación educativa. *RPP*, 48(1), 7-23. doi: 10.14195/16478614_481_1
- Etxebarria, F. , & Intxausti, N. (2013). La percepción de tutores sobre la implicación educativa de familias inmigrantes en la comunidad autónoma del País Vasco. *REOP*, 24(3), 43-62. doi: 10.5944/reop.vol.24.num.3.2013.11244
- Etxebarria, F., Intxausti, N., & Joaristi, L. (2013). Factors Favouring the Educational Involvement of Immigrant Families with Children in Primary Education. *Revista de Psicodidáctica*, 18(19), 43-62. doi: 10.1387/RevPsicodidact.5684
- Fernández, A.D. (2016). Estudio de casos sobre la diversidad cultural en centros de secundaria de Granada (Tesis Doctoral). Universidad de Granada, Granada.
- Franzé, A. (2008). Diversidad cultural en la escuela. Algunas contribuciones antropológicas. *Revista de Educación*, 345, 111-132. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re345_05.html
- Garreta, J. (2008). Escuela, familia de origen inmigrante y participación. *Revista de Educación*, 345, 133-155. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re345_06.html
- Gómez, I. (2015). Formación del profesorado para el tratamiento educativo de los conflictos sobre diversidad cultural y de género (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid. Madrid.
- Intxausti, N., Etxebarria, F., & Joaristi, L. (2014). ¿Coinciden las expectativas escolares de la familia y del profesorado acerca del alumnado de origen inmigrante? *RELIEVE*, 20(1), 1-21. doi: 10.7203/relieve.20.1.3804.
- Leiva, J. J. (2008). Interculturalidad, gestión de la convivencia y diversidad cultural en la escuela: Un estudio de actitudes del profesorado. *RIE*, 46(2), 1-14. Recuperado de <http://rieoei.org/2297.htm>
- Leiva, J. J. (2010). La formación del profesorado de educación primaria y secundaria en educación intercultural: un estudio cualitativo, *Ciencias de la Educación*, 223, 311-332.
- Leiva, J. J. (2012). La formación en educación intercultural del profesorado y la comunidad educativa. *REID*, Monográfico-Octubre, 8-31. Recuperado de <http://www.revistareid.net/monografico/n2/REIDM2art1.pdf>
- Leiva, J. J. (2013). Relaciones interpersonales en contextos de Educación Intercultural: un estudio cualitativo. *Dedica. Revista de Educação e Humanidades*, 4, 109-128. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4252334>
- Leiva, J. J. , & Escarbajal, A. (2011). La participación de las familias inmigrantes como fundamento pedagógico en la construcción de la interculturalidad en la escuela, *Educatio siglo XXI*, 29(2), 389-416. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3719934>
- Merino, D., & Leiva, J.J. (2007). El docente ante la realidad intercultural: análisis de sus actitudes para la comprensión de sus nuevas funciones. *El Guiniguada*, 16, 80-95.

- Merino, D., & Ruiz, C. (2005). Actitudes de los profesores hacia la educación intercultural. *Aula Abierta*, 86, 185-203. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2328717>
- Moliner, L., & Moliner, O. (2010). Percepciones del profesorado sobre la diversidad. *REI*, 3(3), 23-33. Recuperado de <http://www.ujaen.es/revista/rei/linked/documentos/documentos/11-2.pdf>
- Salas, A., Prada, E., Palomar, V., Suárez, N., Zapico, R., Guatierri, J., & Diez, E. (coord.) (2012). La educación intercultural percepciones y actitudes del profesorado. *RIE*, 58(1), 1-15. Recuperado de http://rieoei.org/rie_contenedor.php?numero=4652&titulo=La%20educaci%C3%B3n%20intercultural:%20percepciones%20y%20actitudes%20del%20profesorado
- Santana, L. E., Feliciano, L. & Jiménez, A. B. (2016). Apoyo familiar percibido y proyecto de vida del alumnado inmigrante de educación secundaria. *Revista de Educación*, 372, 35-62. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2015-372-314.
- Santos, M. A., & Lorenzo, M. M. (2009). La participación de las familias inmigrantes en la escuela. Un estudio centrado en la procedencia. *Revista de Educación*, 350, 277-300. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_12.pdf
- Santos, M. A., Lorenzo, M., & Priegue, D. (2011). Infancia de la inmigración y educación: la visión de las familias. *RIE*, 29(1), 97-110. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/view/110351/126952>
- Torres, J. (2008). Diversidad cultural y contenidos escolares. *Revista de Educación*, 345, 83-110. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re345/re345_04.pdf

Fecha de recepción: 12 de abril de 2016

Fecha de revisión: 12 de abril de 2016

Fecha de aceptación: 17 de octubre de 2016

Expectativas socioeducativas de alumnas inmigrantes: escuchando sus voces

Social and educational expectations of immigrant female students: listening to their voices

Susana Fernández-Larragueta*, Juan Fernández-Sierra* y Monia Rodorigo*

* Dpto Educación-Universidad de Almería-España

Resumen

La incorporación de estudiantes inmigrantes en nuestras escuelas, ha generado la necesidad de construir espacios interculturales que favorezcan, además del desarrollo cognitivo, su inclusión académica y sociolaboral. En el marco de un estudio multicaso más amplio, hemos llevado a cabo doce historias singulares de vida socioeducativa a alumnas inmigrantes, que nos ha permitido conocer a través de sus voces qué elementos tienen incidencia significativa en la construcción de sus expectativas sociales y educativas. Se ha elaborado un relato cruzado a partir del análisis cualitativo de temas emergentes categorizando información de diversos instrumentos. El estudio confronta cómo ciertas creencias estereotipadas del profesorado y prácticas pedagógicas envejecidas, junto a ciertas presiones machistas y xenófobas del ambiente, producen desamparo educativo y desconfianza en dichas jóvenes. Pero también, cómo el apoyo de las madres, de compañeras y algunos docentes innovadores y comprometidos, ponen el contrapunto recreándoles ilusiones y expectativas positivas de futuro escolar y sociolaboral.

Palabras clave: expectativas; identidad; alumnas inmigrantes; inclusión

Abstract

Female immigrants incorporation in our schools has generated the need to build up intercultural spaces, promoting not only cognitive development, but also academic and social-working inclusion. In a broader multi case study's framework, a research of twelve singular stories of socio educational life -understood as personalized narrative constructions- has allowed us to know, thanks to their voices, which elements are significant to them in order to build up their social and educational expectations. Qualitative data analysis of emerging topics have been used to show how they build their future aspirations and describe them through categories. The study seeds how stereotyped teachers beliefs and traditional pedagogy, and also sexist pressure and xenophobic environments, produce educational helplessness and mistrust in those students. On the contrary, the support of mothers, partners and some innovative and committed teachers make the counterpoint, recreating positive expectations about school and labour market in the future.

Keywords: expectation; identity; foreign students; inclusion.

Introducción

La incorporación de alumnado inmigrante a nuestras escuelas ha supuesto un gran reto educativo que está forzando al sistema a lograr niveles de inclusión aceptables. Sin embargo, la pedagogía tradicional, preocupada en comprender y normalizar la acción didáctica centrada, básicamente, en la lógica de las disciplinas académicas y su transmisión al estudiantado, no es válida para explicar ni estimular los múltiples procesos por los que los estudiantes y, especialmente, las jóvenes inmigrantes construyen sus competencias, entendidas como la capacidad para responder a demandas complejas mediante la internalización de conocimientos, habilidades, emociones, valores y actitudes (Delors, 1996; DeSeCo, 2003; Pérez Gómez, 2008; Tejada Fernández, & Ruiz Bueno, 2016). El modelo curricular netamente disciplinar desatiende en gran parte la implicación cultural, social, profesional y de género, potenciando prácticas pedagógicas que están produciendo altos niveles de abandono escolar en nuestro país: 21.9% en España frente al 11.1% en la Unión Europea, llegando al 41.6% el abandono temprano del alumnado inmigrante (INE, 2015).

Evidentemente no podemos obviar, hablando de alumnado inmigrante, la incidencia del estatus laboral y socioeconómico familiar en el éxito o fracaso académico (Majoribanks, 1996; Glik, & White, 2004; Gil Flores, 2013; Escudero Muñoz, 2016; Santos Guerra, & De la Rosa Moreno, 2016), ni la constatación de que las posibilidades de ascenso social son bajas para los sectores desfavorecidos, debido entre otras razones a la mella que hace en ellos el fracaso escolar (Gimeno Sacristán, 2013). Pero como contrapunto, también encontramos estudios que resaltan cómo las relaciones afectivas entre progenitores e hijos pueden minimizar los efectos negativos del bajo nivel económico y social de las familias, ya que estas relaciones no sólo alcanzan especial importancia en aspectos personales y afectivos, sino que “influyen a su vez en el desarrollo integral del niño, en la adquisición del sentido de competencia y en su comprensión del mundo” (Yin, & Han, 2008, p. 209).

Por otro lado, es altamente conocida la gran influencia de las percepciones de los docentes sobre los y las estudiantes en cuanto a los resultados académicos y expec-

tativas de futuro (Rosenthal, & Jacobson, 1968; Goicochea, 2008; Ballestín González, 2015; García Vargas, 2015). Ahora bien, cuando hablamos de alumnado inmigrante, a esta perspectiva hay que sumarle las preconcepciones culturales y relacionales del profesorado que, en ocasiones, no comparte o no llega a comprender las especificidades de la cultura de origen de sus estudiantes:

...el estereotipo puede provocar lo que se conoce como efecto Pigmalión, es decir, al identificar a los individuos con una serie de características los estigmatizados tienden a actuar conforme a dicho perfil que se les atribuye. Cuando el estereotipo, como es habitual, implica atribuciones negativas, este suele conducir a un pobre rendimiento académico y a una anulación de las expectativas con que los inmigrantes suelen llegar al país de destino (Fuentes Gómez-Calcerrada, 2014, p. 66).

Si además tomamos en consideración el género, encontramos trabajos que evidencian cómo, a pesar de los aceptables resultados académicos de las jóvenes en la educación obligatoria, el profesorado mantiene bajas expectativas sobre sus posibilidades de acceso a la educación superior, atribuyendo esta percepción negativa a las culturas de los países de origen, fundamentalmente las de procedencia magrebí (Sirin, Ryce, & Mir, 2009; Fernández Sierra, 2017).

Junto a ello, la institución educativa, como organización pedagógico-curricular, juega un papel esencial en la construcción de las expectativas académicas de las estudiantes (Wells, 2010; Escobedo Peiro, Sales Ciges, & Traver Martí, en prensa), mostrando cómo la estructura organizativa y relacional de las escuelas y el currículum tradicional por disciplinas, distancian la acción pedagógica de las necesidades sociales multiculturales, promoviendo un saber descontextualizado que no ayuda en la construcción de expectativas de éxito académico, sobre todo cuando los referentes culturales son diferentes, lejanos e, incluso, antagónicos al hegemónico de acogida.

A pesar de ello, la visión de la educación como elemento de promoción social y de aumento de posibilidades personales y sociolaborales futuras sigue siendo un discurso muy asentado en nuestra sociedad y, en esa línea, las familias inmigrantes, especialmente las madres, ven en la escuela una excelente oportunidad para el porvenir de su prole, depositando gran parte de sus esperanzas en lo que pueda ofrecerles el sistema educativo, generándoles altas aspiraciones (Dusi, 2007) y convirtiéndose en el elemento medular en la construcción de las expectativas académicas de las y los jóvenes (Feliciano, & Rubent, 2005; Llorent, Llorent-Bedmar & Mata-Justo, 2015), resaltando su importancia y repercusión en la promoción y mejora social, cultural y económica de sus vástagos, siendo éste, para muchas de ellas, el objetivo primordial del proceso migratorio.

En este aspecto, en investigaciones anteriores (Fernández Sierra, 2013; 2017), habíamos constatado la emergencia de la figura materna como incitadora positiva en la participación y continuidad de las jóvenes en el sistema educativo; por lo que decidimos seguir indagando de qué manera inciden las madres y su contexto en la superación de la situación de desventaja y abandono, relacionándola con las prácticas pedagógicas cotidianas y las creencias asentadas en la comunidad educativa. En esta línea de análisis,

el objetivo de la investigación que aquí presentamos ha sido acercarnos a las jóvenes inmigrantes en el contexto escolar para estudiar la construcción de expectativas que se crean, reflexionando sobre cómo éstas perciben su paso e inclusión en la escuela y qué perspectivas de futuro van elaborando en relación a las oportunidades formativas que éste les proporciona, intentando interrelacionar la influencia que prácticas docentes, familias, y relaciones con los pares ejercen sobre ello.

Método

Presentamos doce historias singulares de vida socioeducativa de niñas inmigrantes –cinco europeas del este/siete magrebíes; seis de primaria/seis de ESO-, con la finalidad de explicar y comprender cómo elaboran sus expectativas y cómo sus contextos familiares y socioculturales, y el sistema educativo y sus profesionales, influyen, limitan o posibilitan la consecución de sus deseos y perspectivas de futuro socioeducativo. Los criterios para seleccionarlas fueron: participantes de los Estudios de Caso (Stake, 2005) realizados en una investigación matriz en tres aulas de sexto de Primaria y tres de primero de ESO de centros públicos almerienses con más del 10% de alumnado inmigrante -lo que permitió contextualizar el nicho ecológico escolar-, que fueran chicas, con idioma materno distinto al español, que nacieran y vivieran en un país extranjero, y que se incorporasen al sistema educativo español a partir del segundo ciclo de Primaria. Se negoció el acceso al campo con los docentes, y la participación con las jóvenes y con sus familias.

Los instrumentos utilizados fueron: entrevistas en profundidad y semiestructuradas elaboradas en el seno del equipo investigador, validando su idoneidad y lenguaje, con expertos y con jóvenes inmigrantes, y permitiendo flexibilidad a los investigadores para recabar información emergente de relevancia singular de cada joven. Se realizaron entre ocho/doce a cada una de las estudiantes -indagando en sus percepciones, recuerdos, vivencias y sensaciones sobre la vida estudiantil pasada, presente y aspiraciones futuras-, entre dos/tres a cada madre -profundizando en su visión sobre sus hijas-, y de cinco/siete a sus diferentes profesores/as -incidiendo en sus expectativas y sus prácticas pedagógicas con las alumnas inmigrantes -; siendo grabadas en audio, transcritas y negociadas. Éstas fueron contextualizadas por los datos obtenidos contemporáneamente a través de la observación participante dos días a la semana durante dos semestres, en aulas, espacios comunes y recreos, incorporando la descripción de relaciones y acción pedagógica en el cuaderno de campo/investigador.

El proceso de análisis y categorización para la elaboración de las narrativas -abordadas desde la información que las jóvenes han ido proporcionando en las sucesivas entrevistas, contrastada y complementada en polifonía con las aportaciones de sus madres y docentes, y triangulada con las descripciones del contexto escolar-, ha sido el siguiente: a lo largo de la recogida de información y a través de reuniones periódicas-quincenales del equipo investigador, se fueron exponiendo los temas emergentes de cada historia, propiciando la elaboración de categorías comunes a la investigación y singulares de cada biografía, promoviendo la vuelta al campo para recabar información. Con los datos, cada investigador armó el relato singular poniendo el índice en categorías emergentes de especial relevancia para la investigación (unidades de

análisis), sin obviar la idiosincrasia propia de cada estudiante (unidades biográficas); posteriormente, se negociaron los significados de las voces presentes en dichos relatos a través de unidades de codificación por extractos discursivos, con cada uno de las y los informantes. Construidas las historias singulares, el equipo investigador transversalizó las categorías en un relato cruzado (Pujadas Muñoz, 1992) elaborado en base a los análisis que aquí se presentan.

La codificación para la lectura es: (H^a pseudónimo:x), ubicando el primer término el dato en el relato singular y aclarando el segundo la persona que lo aporta: estudiante (pseudónimo), madre (madre), docente (prof) o investigadores (invest).

Resultados

Para la exposición de las evidencias que han emergido de la investigación, hemos seguido un proceso de categorización y triangulación que ha cristalizado en cinco apartados que utilizamos como guía de análisis: a) el sostén e impulso materno-filial en la construcción de expectativas; b) el papel que juega el ambiente socio-familiar y cultural; c) la incidencia de las relaciones con los pares en los centros educativos; d) las concepciones de los docentes sobre el alumnado inmigrante; e) la repercusión de la “vieja” pedagogía.

Tándem madre-hija: la fuerza de la complicidad

El elemento principal de referencia e influencia en la construcción de las expectativas de futuro de las niñas inmigrantes son sus madres. Éstas intentan planificar la educación y otros aspectos de la vida social de sus hijas con la intención primordial de protegerlas, fomentando su integración en la sociedad de acogida, llegando en algunos casos a evitar o reducir el contacto de las jóvenes con el pasado o con su país de origen:

Cuanto menos relación tengamos con lo que dejamos allí, más fácil será para Aniusca [...] Es importante para nosotras que ella sienta este país como su patria. No quiero crear lazos artificiales con mi país, que dificulten su integración aquí... (H^aAniusca: madre).

Si analizamos la percepción que las chicas tienen sobre su realidad, se observa cómo suelen coincidir a menudo con sus madres en el sentimiento y en las manifestaciones de querer distanciarse de su pasado, aunque sus razonamientos son de índole diferente, más personales y muy ligados a su experiencia migratoria y de desarraigo del lugar de procedencia. Sofía nos explica cómo, cuando salió de Rumanía, su único deseo era ver a su madre que había hecho el proceso emigratorio dos años antes:

[...] no pensaba en nada más –escarba en sus recuerdos-, pero ahora veo que mi futuro está aquí... me gustaría hacer una carrera. No quiero volver porque allí no podría hacer una carrera, porque vale mucho dinero..., además, allí ya no conozco a nadie y no quiero volver a empezar [...], yo ya me siento española... (H^aSofía: Sofía).

La segunda gran aspiración de dichas madres es favorecer que sus hijas consigan lo que ellas piensan que les conviene a medio y largo plazo (Franzé Mudaró, 2008; Intxausti, Etxeberria, & Joaristi, 2014). En este sentido y a pesar de las duras condiciones de trabajo que a menudo soportan, son las madres las que claramente sostienen y planifican el futuro de sus hijas. Deseos como el que manifiesta la madre de Dorina, de procedencia rumana, respecto a su hija de 12 años que cursa sexto de Primaria, afirmando con seguridad:

Pienso que mi hija podría ser una buena abogada, me gustaría abogada o médico [...] Yo una abogada lo veo muy bien, es un trabajo muy decente, puede conocer mucha gente, conocer sus problemas y resolverlos, ayudarle... y vivir bien con ese trabajo (HªDorina: madre).

Estas determinaciones maternas contagian a las hijas por empatía o por convencimiento; así, Ilmia, buena estudiante, escolarizada en otro centro también en el último curso de Educación Primaria, hija de una mujer lituana, razona:

[...] me preocupa ir al Instituto, porque las cosas quizás sean diferentes... más tarde iré a estudiar algo más importante [...] iré a la Universidad, mi madre lo dice..., ella quiere dejar el invernadero, trabajar en un almacén y después llegar a dependienta de una tienda... y para mí, la Universidad (HªIlmia: Ilmia).

Para analizar esta estrecha relación madres-hijas, acudimos a tres circunstancias concurrentes: En primer lugar, resaltar el hecho de que la mayoría de estas madres han vivido el proceso migratorio sin el acompañamiento físico ni simbólico del padre biológico de la hija; habiéndonos sorprendido la proporción de mujeres que han manifestado a lo largo de la investigación, directa o sutilmente, que han sido problemas con su pareja lo que ha desencadenado su proceso migratorio:

Cuenta –la madre– que los motivos de su emigración fueron fundamentalmente la ruptura de pareja a partir de los malos tratos recibidos y el asedio posterior que recibía [...] No quería que su hija estuviese bajo la custodia de su padre por entender que no era una persona muy equilibrada [...] (HªSofía: invest).

En segundo lugar, hay que enfatizar la madurez socio-personal de estas niñas y la asunción de su responsabilidad en el presente y futuro del tandem hija-madre, como se pone de manifiesto en el cuidado de los hermanos o el doble trabajo que desempeñan en el colegio y en el hogar. Así lo resalta la maestra: “A Nadira le pasa como a otras muchas, trabaja doble jornada, escolar y en casa” (HªNadira: prof). En tercer lugar, destacar la necesidad personal que tienen estas adolescentes de encontrar cobijo y amparo en ese único miembro estable y accesible de la familia, cuando todo lo demás le es en mayor o menor grado extraño, hostil o, al menos, no amigable.

Tejido sociocultural y familiar: condicionante destacado

El ambiente socio-familiar en el que se desenvuelven las chicas -entendido como el sistema de relaciones que la adolescente y su familia establecen entre sí y ambos con la sociedad de acogida-, es otro factor esencial en la creación de sus perspectivas de futuro. La presión socio-escolar se hace más evidente y visible si a la actitud suspicaz y más o menos machista de los contextos de acogida, le sumamos la pertenencia a un contexto cultural discriminatorio respecto a las mujeres en sus geografías de origen; lo que unido al miedo o los celos de algunas familias a perder la capacidad de protección o control de sus hijas, produce en éstas efectos contrapuestos que dificultan su incorporación inclusiva al contexto de acogida. Significativas son en este aspecto las palabras de Haima, magrebí estudiante de ESO de 15 años:

Mi madre no nos deja que vayamos con la gente de aquí [...] dice que no nos vayamos a buscar problemas. Tiene miedo a que nos echemos un novio de aquí -¿Y te gustaría volver a tu país?- Sí, pero de vacaciones, yo prefiero que mis hermanos mayores se vengan... (H^a Haima: Haima).

Esta dualidad de apego a sus orígenes y familia, junto a la atracción de unos modos de vida que desea compartir con sus compañeras de la sociedad de acogida, provocan contradicciones y aspiraciones encontradas en la construcción de su futuro personal, sociocultural y profesional. En esta línea, la influencia del pensamiento feminista y de la igualdad de género -no sólo de la sociedad de acogida sino también de sus contextos de origen (Mirza, 2009; Huang, 2013)-, ha calado en muchas de estas chicas, revelándose, aun levemente, si la familia actúa de forma diferente con las hijas que con los hijos en algunas cuestiones escolares; así lo expresa Fatema -15 años- cuando no le permiten ir a un viaje de estudios, frente a su hermano de 14 años que sí consigue el permiso familiar: “[...] eso pasa porque soy una chica... es injusto” (H^aFatema: Fatema).

No obstante, hemos de ser prudentes con todo tipo de generalización de los modos de actuar y de reaccionar, ya que en ello concurren variedad de factores y circunstancias. En esa línea, hallamos ejemplos o casos que contradicen las representaciones sociales y profesionales sobre ciertas culturas, especialmente cuando pensamos en familias musulmanas. Es el caso de Naima y Salma, ambas de 15 años y de procedencia magrebí, que internalizan de manera distinta sus vivencias migratorias. La primera asistió en su país de nacimiento a una escuela urbana mixta, antes de incorporarse al sistema educativo andaluz donde lleva seis años; su padre había emigrado previamente, y tras progresar económicamente, se produjo la reagrupación familiar. En el marco escolar, Naima encuentra diferenciaciones respecto a su país de origen:

Yo voy con mis amigas al parque... Yo salgo con amigas, alguna española... Con niñas de mi edad... Mi padre dice que parezco un niño [...], aquí es igual, me trata igual. En Marruecos se dice que las niñas no se tienen que juntar con los niños, pero aquí no, aquí yo me puedo ir con los niños [...] Mi padre dice que estudie lo que quiera, mis tíos me dicen que medicina o

abogada pero a mí me gusta policía, desde chiquitita... En Marruecos, aunque estudies mucho, hay que viajar lejos (para ir a la Universidad) y a lo mejor no te dejan, pero aquí sí, aquí la universidad está al lado y puedes viajar a Madrid, en Marruecos eso es muy difícil. (H^aNaima: Naima).

Por el contrario, Salma, hija de una familia extensa relativamente acomodada, con mujeres ejerciendo trabajos liberales (una tía médica y otra veterinaria), en contra de lo que en principio cabría esperar por su estatus sociofamiliar, manifiesta resistencias externas e intrapsíquicas ante su inclusión en el nuevo contexto sociocultural. Sin duda hay factores y aspectos sutiles, menos evidentes, que influyen en estas actitudes y recreación de expectativas, especialmente las experiencias personales relacionadas con las vivencias e internalización del proceso migratorio:

A mí no me gusta salir. Mi madre dice: sal, vete, no te quedes aquí; pero a mí no me gusta. Mi madre me regaña, me dice vete con tus amigas a estudiar, pero es que a mí no me gusta ir [...] La gente no nos quiere toda igual... Piensan que en Marruecos todo es malo. Yo lo pasé mal [al venir], allí tenía muchas amigas y mucha familia y al llegar aquí y no encontrar a nadie pues me he sentido... no sé, muy mal (H^aSalma: Salma).

Compañeros y compañeras de clase: relaciones fluctuantes

Explica Espósito (2011) que “las interacciones sociales que los estudiantes desarrollan con los pares en las instituciones escolares -y en las aulas- proporcionan un espacio importante de análisis acerca de la creación de la identidad personal” (p.88). En concordancia con esta evidencia, en nuestro estudio, el tercer elemento considerado ha sido la influencia que ejercen los sistemas relacionales que establecen estas jóvenes con sus compañeros y compañeras de colegio en la construcción de sus expectativas.

Lo primero que evidenciamos es la connivencia, en los mismos grupos-clase e individuos, del binomio aceptación-rechazo circunstanciales de los niños y niñas inmigrantes por sus pares. O sea, que en las edades y niveles educativos en los que estamos llevando a cabo este trabajo, no podemos decir que se detecten claramente jóvenes racistas, xenófobos o todo lo contrario, sino que más bien hemos constatado situaciones, momentos y circunstancias en los que los mismos individuos y/o grupos de preadolescentes reaccionan de manera contrapuesta. Significativo en este aspecto es el caso de Anastasia, de origen ruso, que, como la investigadora va describiendo en su cuaderno de campo, ha alcanzado altas cotas de participación, aceptación e interrelación con sus compañeros y compañeras:

Anastasia es una niña que baila y canta muy bien [...] lleva tres curso en el centro y, aunque el primer año tuvo dificultades, ahora está muy integrada [...] es una líder. Las compañeras hacen lo que les propone, participa en los recreos con niñas de otras clases y hay buen ambiente entre niños y niñas (H^aAnastasia: invest).

Sin embargo, ante un hecho ocasional y violento ajeno a la escuela, en el que se vieron implicados algunos inmigrantes, se provocó una grave reacción racista en el contexto social de la ciudad donde habita. El peso de la xenofobia y del machismo del ambiente social autóctono, penetró en el centro educativo haciendo especial mella sobre las chicas inmigrantes, como ella. En ese momento, la investigadora escribe:

Este día se ha presentado Anastasia llorando y sumamente afectada en el despacho de la directora, le faltaba el habla... Un grupo de niños la había espetado en el patio: ¡Tu madre es una puta que viene a quitarle el dinero a los hombres de aquí! (HªAnastasia: invest).

Estas conductas, social y personalmente graves, son relevantes pedagógica y didácticamente porque nos indican que se palpa un racismo o xenofobia subyacente en estos estudiantes, fruto en gran parte del contagio social, que aunque en muchos casos no sean actitudes e ideologías totalmente asentadas sino circunstanciales, se hace necesaria una acción educativa que encauce dichas concepciones y pautas conductuales agresivas. Ponen en evidencia la importancia de estar atentos y basar las acciones docentes en cuestiones profundas, para ayudarles a superar esta presión social y reconducir a los y las jóvenes por el camino inverso a las manifestaciones de tinte xenófobo que surgen o se provocan intencionadamente en su entorno, cebándose doblemente contra las adolescentes.

Creencias docentes: limitaciones y rebaja de expectativas

El cuarto elemento tomado en consideración para el análisis de la construcción de expectativas de las chicas, son sus profesores y profesoras, puesto que existe correlación entre las expectativas de aquellos sobre sus estudiantes y el éxito escolar de éstos. Con respecto a las niñas inmigrantes, no sólo se repite esta constante, sino que se evidencian peculiaridades y matices más sutiles, relacionados con prejuicios, concepciones pseudo-culturales y estereotipos sobre las posibilidades académicas y sociales futuras que los docentes se formulan respecto a ellas, evidenciándose una especie de “comprensión paternalista” que nos da pistas sobre dichas expectativas:

[...] realmente, el profesorado es más permisivo con las faltas de asistencia de las niñas...; de alguna manera entiende los problemas y necesidades de las familias para atender a los hermanos pequeños, ayudar en casa...; ya se sabe que las mujeres asumen más tareas en estos asuntos [...] es una pena, pero está como bastante asumido en general (HªZaida: prof).

Concepciones que no podemos considerar aisladas o esporádicas, sino evidencias de la prevalencia de un pensamiento profesional hegemónico sobre el fenómeno de la inmigración y de las expectativas de los y las docentes respecto a las perspectivas de futuro de estas jóvenes en razón de su origen geográfico-cultural, con afirmaciones como las siguientes: “Aquí tenemos la cultura A, la B y la C. La A, la de los autóctonos; la B, la de los magrebíes; la C, la de las demás nacionalidades...” (HªFatema: prof);

o “Las chicas marroquíes, la mayoría tienen ya novio buscado y sus expectativas es casarse y quedarse en su casa. Otras por suerte están cambiando, las que llevan aquí más tiempo y los padres cambian la mentalidad” (H^aHaima: prof).

Ahora bien, aun partiendo de esa manifestación determinista de la cultura y del aprendizaje, el profesorado actúa de forma muy diferente en sus clases en razón de su pensamiento pedagógico, ideología sociocultural y compromiso profesional. Hemos observado cómo algunos docentes consideran una complicación y contrariedad la incorporación de este alumnado a los centros de enseñanza, porque –aseveran- les supone “disrupción de sus clases” (H^aSofía: prof), argumentando que no pueden seguir los niveles, que no les entienden y que perjudican a los demás. Procuran que estén fuera de su aula, delegando la tarea educativa en las clases de apoyo o en las de atención lingüística el mayor tiempo posible, o bien, los mantienen pasivos realizando tareas nimias para que no “interrumpen” (H^aNadira: prof). Actitudes que preocupan a algunos compañeros: “Ante la llegada de estos alumnos al centro no se planteó nada [...], incluso algunos compañeros, cuando hablaban de ellos, les llamaban moros..., tenían claro que iban a pasar del tema [...].” (H^aSalma: prof).

En contraposición, otros profesionales interpretan el fenómeno de la inmigración como una situación socioeducativa a la que el sistema de enseñanza ha de dar respuesta desde una visión intercultural, respetuosa con la diversidad, que aporta riqueza cultural y nuevos retos educativos. Son profesionales que intentan innovar y renovar la escuela, no sólo para los y las hijas de inmigrantes, sino para adecuarla a las nuevas necesidades personales y sociales: “Somos los profesores los que tenemos que coger el toro por los cuernos. Lo que sí sería interesante es el intercambio de experiencias...” (H^aIlma: prof).

No obstante, estos docentes, bien considerados en sus centros, se encuentran con dificultades para implicar a sus colegas en experiencias pedagógicas innovadoras, especialmente en ESO, con alta formación disciplinar en sus áreas de conocimiento pero de insuficiente formación pedagógica y didáctica. Cualquier reto educativo lo perciben como un problema de instrucción sobre contenidos disciplinares de su especialidad: “Para mí los alumnos inmigrantes no suponen ningún problema, siempre que tengan superado el idioma. Una vez superado esto no hay diferencias [...] el que quiere estudiar y el que no, no, como los de aquí” (H^aDorina: prof).

Actitudes y actuaciones pasivas que se han manifestado más evidentes en el caso de las niñas inmigrantes, ya que éstas suelen adoptar posturas pasivas y silenciosas en las clases; invisibilizándose y dedicándose preferentemente a la realización de los trabajos que les encarga la maestra de atención lingüística o a realizar las fichas que les proporcionan en las clases de apoyo: “Sí hay diferencias entre niños o niñas (inmigrantes), ellas son más pacíficas... ellos respetan menos las normas [...] Nairret es muy lenta, pero buena, calladita... Ella va haciendo tranquilamente los trabajos que trae de la clase de español” (H^aNairret: prof).

Envejecimiento de la pedagogía: el pecado del sistema

En opinión de Touraine (2005), la crisis de la escuela se debe al envejecimiento de la pedagogía y a la posición atemporal de la institución escolar en la que se ha apos-

tado por continuar con la formación del capital humano de otras épocas. Sin duda, la incorporación del alumnado inmigrante al sistema educativo ha evidenciado más claramente este desfase pedagógico al obviar que el pensamiento relativista de un mundo globalizado y diverso, demanda de una escuela incitadora que favorezca en sus estudiantes una construcción de identidad inclusiva. En este sentido, en nuestro estudio hemos constatado cómo las rutinas asentadas en las aulas y en los centros escolares, dificultan sobremanera la incorporación inclusiva y la comunicación intercultural de la comunidad educativa. Así lo explica el coordinador del proyecto de interculturalidad:

[...] se convocó un primer encuentro de experiencias de iniciativas interculturales [...] nuestra intención era ver qué se estaba haciendo en la práctica bajo ese rótulo [...] Las experiencias que allí se presentaron como innovadoras en educación intercultural, eran básicamente enseñar castellano a niños inmigrantes..., ni trabajo en la escuela, ni proyectos, ni trabajo en organización... (H^aAniusca: prof).

Las prácticas pedagógicas hegemónicas observadas pivotan en torno a tres rutinas didácticas que limitan las posibilidades de ofrecer alternativas, haciéndose más ineficaces e insostenibles conforme avanzamos hacia una sociedad más multicultural y diversa, al tiempo que va aumentando el número de hijos e hijas de inmigrantes en nuestras escuelas.

La primera de esas rutinas es el enfoque homogeneizador impersonal de la acción docente, unido a una concepción unidireccional e individualista de los procesos de enseñanza-aprendizaje que no garantiza la comunicación, el intercambio, la aproximación, el conocimiento y el reconocimiento del otro. Cuando se dice querer adecuar las enseñanzas a las singularidades, se hace desde un instrumentalismo academicista que limita aún más la adaptación personal: "ella nunca molesta... ahí la tengo haciendo fichas... ¡Que voy a hacer con ella en clase de Lengua si no domina el idioma!" (H^aNairat: prof). Sistemas de trabajo individualistas, que no personalizados, que no favorecen la comunicación intercultural, aislando sobremanera a las chicas que tienden a centrarse en clase en tareas individuales y a agruparse en el recreo con un reducido grupo de ellas, también inmigrantes, con poca posibilidad de interrelación con oriundas o grupos de jóvenes más amplios y variados.

La segunda rutina es de carácter organizativo-didáctico. Se sigue gestionando el tiempo de aprendizaje de cada estudiante en función de una concepción de déficit individual en cuanto a la acumulación de contenidos disciplinares; por lo tanto, la estrategia pedagógica hegemónica es la multiplicación de intervenciones reparadoras fuera del aula ordinaria en horario escolar (ATAL, Mediación, Recuperación, Orientación, etc.). Sistemas de apoyo extra-aula, con los que se pretende ayudar a los niños y niñas en el aprendizaje de algunos conocimientos disciplinares básicos, que a la postre descuelgan a los estudiantes inmigrantes de sus grupos, dificultándoles sobremanera su incorporación y participación en clase. Este modo de organizar la compensación educativa que potencia la creación de grupos cerrados, desubicados y gütizados, dificulta la comunicación intercultural, estigmatizando al que va a ellos, impulsándoles

hacia el aislamiento, especialmente a las chicas que llegan a sentirse más cómodas y seguras en los momentos de separación del grupo-clase, asumiendo incluso el lenguaje discriminatorio con normalidad:

Me gusta más estar aquí (clase de ATAL). Estoy mejor en la clase de los moros que con los otros niños [...] en la clase de los españoles me da vergüenza..., como los españoles saben más que nosotros, si no decimos bien una palabra, se ríen (H^aNadira: Nadira).

La clave que cierra el arco de estas rutinas pedagógicas es el sistema de evaluación-calificación, basado en la comprobación de rendimientos sobre contenidos disciplinares eminentemente memorísticos. La enseñanza basada en la retentiva y reproducción de las síntesis de los libros de texto o apuntes, además de pedagógicamente desfasada y poco útil para todo el alumnado, supone un esfuerzo extra para las jóvenes inmigrantes -impidiéndoles dedicar su tiempo escolar a adquirir aprendizajes significativos y relevantes-, colaborando a su expulsión del sistema -aún más que a los oriundos- y desalentando sus expectativas académicas y de futuro:

[...] los españoles sólo lo leen unas pocas veces y pueden escribir con sus palabras, mientras que nosotras tenemos que estudiar más para poder escribir exactamente bien las respuestas [...] Tengo buena memoria, pero sólo si uso mucho tiempo estudiando para memorizar (H^aZaida: Zaida).

Conclusiones

Desde el paradigma cualitativo, en el que hemos ubicado este trabajo, no buscamos generalizaciones axiomáticas, sino presentar una descripción y análisis de la realidad que permita al lector construir su propia transferibilidad (Guba, 1989). En este sentido, consideramos importante finalizar con una serie de ideas fuerza emergidas de la investigación, a modo de conclusiones sobre las que seguir reflexionando.

La figura de las madres, mayoritariamente trabajadoras en la agricultura intensiva y limpieza doméstica, ha impulsado y contagiado a sus hijas con sus propios anhelos y perspectivas de futuro, manifestándose como uno de los ejes fundamentales en la construcción de expectativas de estas chicas. Hemos podido observar una simbiosis emocional madre-hija, en el que miran al futuro intentando soltar amarras identitarias y culturales, con la finalidad de superar el dolor de la adaptación en soledad, el desarraigo y el no querer volver a pasar nuevamente por el desapego sociocultural generado por el hecho migratorio; pues, como otras investigación han constatado (Ramos Tovar, 2009; Briones Pérez, 2010; Gómez García, 2013), las personas migradas, en especial los y las adolescentes, quedan marcadas en su identidad por ese proceso al vivenciar situaciones de desapego cultural, dificultad en la comunicación, falta de apoyo emocional-social, y el traslado a un espacio desconocido, en ocasiones hostil, que les impulsa a un intento de mimesis en el nuevo espacio vital.

Más allá de la relación madre-hija y especialmente en el contexto de las familias musulmanas, en las que a priori el choque cultural parecería mayor ante el triángulo

migración-género-expectativas socioculturales y académicas, nos hemos encontrado con sentimientos contradictorios en las jóvenes a la hora de afrontar lo que las familias esperan culturalmente de ellas y lo que ellas desean, tanto en cuanto a su cultura de procedencia como a la de acogida, escenificada a menudo en “el espejo” de sus compañeras de colegio. Esta dicotomía, del ser-con-los-otros, les lleva a responder bajo una lógica personal que nada tiene que ver con patrones estandarizados, encontrando jóvenes que buscan en sus raíces culturales musulmanas la forma de relacionarse con el mundo, a la vez que viven en un contexto familiar aculturizado, social y económicamente en la sociedad de acogida.

Por otro lado, las relaciones con los grupos de pares -esenciales en la construcción de la identidad de las jóvenes estudiantes por cuanto el éxito en la relaciones sociales incidirán en la construcción de su imagen y la percepción de sí mismas en el futuro (Read, 2011; McInerney, 2014)- encallan en un maleable binomio aceptación-rechazo, ejerciendo una violencia simbólica latente, no tanto por actitudes o ideologías asentadas, como por situaciones puntuales del contexto social que desembocan en conductas manifiestamente xenófobas que, en el caso de las jóvenes inmigrantes, se potencian con prejuicios machistas de carácter étnico, cultural y de género, lo que en parte concuerda con el Estudio del Movimiento contra la Intolerancia (2007) al señalar que casi uno de cada tres estudiantes entre 13 y 15 años muestran actitudes racistas.

En lo pedagógico, la mayoría de las prácticas imperantes en los centros estudiados continúan ancladas en un corsé disciplinar, etnocéntrico, reparador, asimilacionista e invisibilizador de otras culturas y de lo femenino (Blanco García, 2011; Fernández Sierra, 2011; Torres Santomé, 2011; González-Peiteado, & Pino-Juste, 2016; Jiménez Delgado, 2016), casi reduciendo la intervención compensatoria a la asimilación lingüística como mágica panacea del éxito académico y relacional de estas jóvenes. La introducción de variables culturales heterogéneas, directamente observables en las aulas, han hecho más evidentes y visibles las contradicciones y limitaciones del currículo técnico predominante y de la metodología eminentemente transmisiva tanto de contenidos como de valores hegemónicos; sin embargo no han tenido la fuerza de reorientar el paradigma pedagógico, prevaleciendo currículos no diseñados para abordar la diversidad cultural y de género desde la inclusividad, sino más bien elaborados desde la homogeneización y estandarización. El profesorado, en gran parte, ha mostrado tener asumida una concepción intrapsíquica respecto a la responsabilidad de los procesos de aprendizaje del sujeto migrado pensando que son estos chicos y chicas quienes han de adecuarse a la realidad sociocultural de acogida, fagocitándose en la cultura hegemónica.

En esa línea, aun considerando la actuación de la Administración andaluza incorporando diversos profesionales para atender al alumnado inmigrante y el desarrollo de programas interculturales fuera y dentro del ámbito educativo, éstos no han logrado una transformación en las estrategias organizativas y docentes que permita una escolaridad inclusiva de estas estudiantes, por cuanto el espíritu y principios de dichos programas no ha sido provocar una reformulación de las orientaciones pedagógicas hegemónicas tecnificadas poco favorecedores de la integración, más allá de sus habilidades personales para adaptarse a la nueva realidad socioescolar. Esto, unido a las políticas educativas de rendimiento, que han fracasado ‘parcialmente’ en su función compensatoria (Pérez Gómez, 2012; Escudero Muñoz, 2016), y a los contextos xenófobos y machistas aún pre-

sententes en ciertos sectores sociales, a menudo producen desamparo educativo en cuanto a la potenciación de confianza y de perspectivas de futuro, reflejados sobre manera en las niñas inmigrantes, ya que ellas carecen de otros referentes, apoyos o recursos que puedan aportarles lo que la escuela no les ofrezca en este terreno.

Como ya advertía Francis (2010, p. 480) al manifestar que “las instituciones educativas, como las escuelas, han influido tradicionalmente en la construcción social de la personalidad, reproduciendo estereotipos de género, perpetuando rutinas e influyendo en los pensamientos de los adolescente durante muchos años”, hemos observado cómo algunos docentes escenifican de manera sutil, prejuicios culturales y estereotipos que acotan las posibilidades académicas de las estudiantes en base a sus países de origen, siendo las niñas magrebíes las que reciben menos aliento en lo que a expectativas futuras proyectan estos docentes. No obstante, en sentido contrario, la profesionalidad y la visión de la escuela como lugar de construcción holística de la persona, acerca a otros docentes a sensibilizarse con estas estudiantes, incorporando una cercanía empática con ellas, especialmente las maestras, y llevando a cabo prácticas pedagógicas innovadoras que parten de la construcción de un nuevo escenario inclusivo, en el que la singularidad multicultural y de género no se ven obviados.

Para finalizar, y considerando la singularidad a la hora de interpretar y sentir estas ideas-fuerza por parte de cada una de las chicas que han compartido sus vivencias con nosotros, observamos cómo, aún con sensaciones de inestabilidad o pérdida ante el choque cultural y socioeducativo, consiguen -contra el pronóstico socioprofesional mayoritario-, reedificarse e ir construyendo sus ilusiones y expectativas de futuro conforme se mantienen en el sistema de enseñanza y progresan en él.

Referencias

- Ballestin González, B. (2015). De “su cultura es muy fuerte” a “no se adapta a la escuela”: alumnado de origen inmigrante, evaluación y efecto Pigmalión en primaria. *RASE*, 8(3), 361-379.
- Blanco, N. (coord.). (2011). *Educación en femenino y masculino*. Madrid: Akal.
- Briones Pérez, E. (2010). *La aculturación de los adolescentes inmigrantes en España*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Delors, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro*. Informe de la Comisión internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Madrid: Santillana-UNESCO.
- DeSeCo (2003). *Definition and selection of competencies: Theoretical and conceptual foundation*. Recuperado de: http://www.portal-stat.admin.ch/desecco/desecco_finalreport_summary.pdf
- Dusi, P. (2007). *Scuola e famiglia; un rapporto internazionale*. Milano: Vita e pensiero.
- Escobedo Peiro, P. Sales Ciges, A., & Traver Martí, J. (en prensa). La voz del alumnado: su silencio y la cultura profesionalista. *Educación XXI*.
- Escudero Muñoz, J.M. (2016). *Inclusión y exclusión educativa: realidades, mejoras y propuestas*. Valencia: Nau Llibres.
- Esposito, J. (2011). Hill girls, consumption practices, power, and city style: raced and classed production of femininities in a higher education setting. *Gender and Education*, 23:1, 87-104

- Feliciano, C., & Rumbaut, R. (2005). Gendered paths: Educational and occupational expectations and outcomes among adult children of immigrants. *Ethnic and Racial Studies*, 28(6), 1087-1118.
- Fernández Sierra, J. (2011). *Formar para la economía del conocimiento vs educar para la sociedad del conocimiento: una visión desde la pedagogía*. Málaga: Aljibe.
- Fernández Sierra, J. (coord.) (2013). *Transitar la cultura: niños y niñas inmigrantes en la educación obligatoria*. Malaga: Aljibe.
- Fernández Sierra, J. (2017). Alumnado inmigrante en la ESO: Vulnerabilidad pedagógica del sistema educativo. *Educación XX1*, 20 (1), 121-140, doi: 10.5944/educXX1.12855
- Francis, B. (2010). Re/theorising gender: female masculinity and male femininity in the classroom? *Gender and Education*, 22(5), 477-490.
- Franzé Mudaró, A. (2008). Diversidad cultural en la escuela. Algunas contribuciones antropológicas. *Revista de Educación*, 345, 111-133.
- Fuentes Gómez-Calcerrada, J. (2014). Identidad cultural en una sociedad plural: propuestas actuales y nuevas perspectivas. *Bordón*, 66(2), 61-74. DOI: 10.13042/Bordon.2014.66204.
- García Vargas, J. (2015). El efecto Pigmalión y su efecto transformador a través de las expectativas. *Perspectivas docentes*, 57, 40-43.
- Gil Flores, J. (2013). Medición del nivel socioeconómico familiar en el alumnado de Educación Primaria. *Revista de Educación*, 362, 298-322. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2011-362-162.
- Gimeno Sacristán, J. (2013). *En busca del sentido de la educación*. Madrid: Morata.
- Glick, J.E., & White, M.J. (2004). Post-Secondary School Participation of Immigrant and Native Youth: The Role of Familial Resources and Educational Expectations. *Social Science Research*, 33, 272-299.
- Goicochea, M. (2008). El adolescente inmigrado latinoamericano en la escuela española. Las miradas docentes. *Revista Española de Educación Comparada*, 14, 79-102.
- Gómez García, R. (2013). *La educación intercultural*. Madrid: Ediciones Diez de Santos.
- González-Peiteado, M., & Pino-Juste, M. (2016). Los estilos de enseñanza: construyendo puentes para transitar las diferencias individuales del alumnado. *Revista Complutense de Educación*, 27(3), 1175- 1191. http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n3.47563
- Guba, E.G. (1989). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En J. Gimeno Sacristán, & A. Pérez Gómez (Coords.) *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 148-165). Madrid: Akal.
- Jiménez Delgado (2016). Discursos interculturales y prácticas asimilacionistas: algunas contradicciones en el sistema educativo español. *Convergencia*, 71, 41-66.
- Huang, C. (2013). Gender differences in academic self-efficacy: a meta-analysis. *European Journal of Psychology of Education*, 28, 1-35.
- INE. (2015). *Anuario Estadístico de España 2015. Educación*. Recuperado de http://www.ine.es/prodyser/pubweb/anuario15/anu15_03educa.pdf
- Intxausti, N. Etxeberria, F., & Joaristi, L. (2014). ¿Coinciden las expectativas escolares de la familia y del profesorado acerca del alumnado de origen inmigrante?. *RELIEVE*, 20 (1), DOI: 10.7203/relieve.20.1.3804.

- Llorent, V. Llorent-Bedmary, V., & Mata-Justo, J. (2015). Expectativas académicas de los inmigrantes de segunda generación en Setúbal y Faro (Portugal). *Revista de Pedagogía Social*, 26, 315-336.
- Majoribanks, K. (1996). Family socialization and children's school outcomes: An investigation of a parenting model. *Educational Studies*, 22(1), 3-11.
- McInerney, D. (2014). *Educational Psychology: Constructing Learning*. Frenchs Forest: Parson.
- Mirza, H. (2009). *Race, Gender and Educational Desire: Why Black Women Succeed and Fail*. USA: Routledge.
- Movimiento contra la intolerancia (2007). *Informe RAXEN 33*. Recuperado de <http://www.movimientocontralaintolerancia.com/download/raxen/33/33Completo.pdf>
- Pérez Gómez, A. I. (2008). ¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción". En J. Gimeno (Ed.), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp. 59-102). Madrid: Morata.
- Pérez Gómez, A. I. (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid: Morata.
- Pujadas Muñoz, J. (1992). *El método biográfico: el uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Madrid: CIS
- Ramos Tavor, M. (2009). *Migración e identidad: emociones, familia, cultura*. Monterrey, Mexico: Fondo Editorial de Nuevo León.
- Read, B. (2011). Britney, Beyoncé, and me primary school girls' role models and constructions of the 'popular' girl. *Gender and Education*, 23, 1-13.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectations and pupils' intellectual development*. New York, EEUU: Holt, Rinehart and Winston.
- Santos Guerra, M.A. y De la Rosa Montero, L. (2016). La participación de las familias de alumnos y alumnas inmigrantes en las instituciones educativas. *Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)*, 1(1), p. 101-120
- Sirin, S., Ryce, P., & Mir, M. (2009). How teachers' values affect their evaluation of children of immigrants: Findings from Islamic and public schools. *Early Childhood Research Quarterly*, 24(4), 463-473.
- Stake, R. E. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Tejada Fernández, J., & Ruiz Bueno, C. Evaluación de competencias profesionales en educación superior: retos e implicaciones. *Educación XX1*, 19(1), 17-38.
- Torres Santomé, J. (2011). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid: Morata.
- Touraine, A. (2005). *Un nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy*. Barcelona: Paidós.
- Wells, R. (2010). Children of immigrants and educational expectations: The roles of school composition. *Teachers College Record*, 112(6), 1679-1704.
- Yin, Y., & Han, M. (2008). Parental Contributions to Southeast Asian American Adolescents' Well-Being. *Youth & Society*, 40(2), 289-306.

Fecha de recepción: 27 de abril de 2016

Fecha de revisión: 27 de abril de 2016

Fecha de aceptación: 14 de noviembre de 2016

Lecciones Aprendidas del Estudio del Liderazgo Escolar Exitoso. Los casos de España en el Proyecto Internacional ISSPP

Lessons from the International Successful School Principalship Project. The case of Spain in the ISSPP Project

Reyes Hernández-Castilla*, F. Javier Murillo** y Nina Hidalgo ***

*Universidad Autónoma de Madrid

**Universidad Autónoma de Madrid

***Universidad Autónoma de Madrid

Resumen

Los estudios sobre el liderazgo escolar es una de las líneas más fructíferas de investigación en las últimas décadas. En concreto, existe una línea de investigación sobre cómo son los líderes de las escuelas exitosas (Day, 2016b, 2017; Day, Gu, & Sammons, 2016; Moos, Johansson, & Day, 2011). El proyecto Internacional ISSPP (International Successful School Principalship Project) se centra en conocer cómo es el liderazgo escolar exitoso en los distintos países que conforman la red. Dentro de este proyecto de envergadura internacional, el presente estudio busca conocer las características tanto personales como profesionales de la dirección escolar exitosa. Para ello, se ha realizado una investigación de enfoque cualitativo a partir de cuatro estudios de casos en la Comunidad Autónoma de Madrid. Para ello se han realizado entrevistas semi-estructuras, grupos de discusión, cuestionarios y observaciones. Los principales resultados señalan que los directores exitosos son aquellos que a) tienen una clara orientación de la escuela, b) muestran un liderazgo humano, c) abren sus escuelas a la comunidad d) adecuan el centro al contexto y e) ejercen un liderazgo pedagógico.

Palabras clave: Liderazgo escolar; Liderazgo exitoso; Directores; Estudio de casos.

Correspondencia: Nina Hidalgo. nina.hidalgo@uam.es. C/ Francisco Tomás y Valiente, 3, Campus de Cantoblanco, 28049, Madrid.

Abstract

Studies on school leadership are one of the most successful research lines in recent decades. In particular, there is an interesting area of research on how successful school leaders are (Day, 2016b, 2017, Day, Gu, and Sammons, 2016; Moos, Johansson and Day, 2011). The International Successful School Principalship Project (ISSPP) focuses on learning about successful school leadership in the different countries that make up the network. Within this project with an international scope, the present study seeks to know the characteristics both personal and professional of successful school leaders. For this, a qualitative research out of four case studies placed in Madrid (Spain) has been carried out. Semi-structured interviews, discussion groups, questionnaires and observations were also carried out for this purpose. The main results indicate that successful principals are those who a) have a clear direction of the school, b) show human leadership, c) open their schools to the community d) adapt the school to the context and e) exercise a pedagogical leadership.

Keywords: School Leadership; Successful Leadership; School Principal; Case Studies.

Introducción

Este estudio pretende aportar cuatro casos al llamado *Strand 1* sobre el liderazgo escolar exitoso del ISSPP (*International Successful School Principalship Project*). Los directores y directoras observados en el estudio realizado en España son docentes comprometidos, apasionados por el trabajo en el aula y por su escuela. Han sido elegidos por sus compañeros mediante un proceso electoral, pero además cuentan tanto con el reconocimiento de la comunidad educativa como del entorno de la escuela. Estas características los hacen ser singulares. Profundizar en cómo son y cuáles son sus prácticas como directores/as nos ayuda a configurar qué elementos están presentes en el liderazgo escolar exitoso. Este artículo, presenta un estudio realizado por la red de Investigación Internacional sobre Liderazgo Escolar Exitoso en el marco del ISSPP (Day, 2016, 2017; Day, Gu, & Sammons, 2016; Moos, Johansson, & Day, 2011)¹.

El concepto de liderazgo tiene una larga trayectoria, y es una forma de actuar que moviliza e influencia a otros para articular y lograr metas compartidas (Leithwood, & Riehl, 2005). En cierto modo, el ámbito del liderazgo escolar implica procurar el aprendizaje integral en todos los niveles de la escuela. Autores como Spillane, Diamond, Burch, Hallett, Jita y Zoltners (2002) lo entienden como un proceso de comunicación entre el líder y los docentes. Moos (2009) añade, además, que se requiere una toma de decisiones por parte de los seguidores.

Asimilar el liderazgo escolar con la dirección escolar no es necesariamente riguroso. Sin embargo, en España, la distinción entre éste y la dirección escolar es casi inexistente. En esta misma línea, ya Muñoz-Repiso (1995) habló de dos perfiles diferentes, el profesional y el técnico, como dos aspectos diferenciados. Aunque quedarnos en esta distinción no es suficiente. En muchas investigaciones, como las realizadas por

1 Estudio ha sido financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad bajo el Plan Estatal de Investigación Científico y Técnica cuyo título es: "Escuelas en contextos socio-económicamente desafiantes: una aproximación desde la educación para la justicia social" (Referencia: EDU2014-56118-P) I.P: F. Javier Murillo y Reyes Hernández-Castilla.

Hopkins, Ainscow y West (1994), Stoll y Fink (1998) o Fullan (2003) van más allá, y los convierten no tan solo en líderes de las escuelas en términos jerárquicos sino también en impulsores del cambio hacia la mejora de la institución escolar.

El proyecto del ISSPP que enmarca este estudio bebe de tres fuentes fundamentales (figura 1). En primer lugar la eficacia Escolar, que tradicionalmente ha estudiado el rendimiento de los estudiantes y el liderazgo escolar. En segundo lugar, la investigación sobre el cambio y la sostenibilidad en la mejora de los centros (Hargreaves, & Fink, 2003, 2008). La tercera fuente corresponde a las contribuciones sobre cuáles son esas prácticas del liderazgo escolar exitoso como por ejemplo en los estudios de Leithwood y Riehl (2005), Leithwood y Jantzi (2006) y Day, Sammons, Leithwood, Hopkins, Harris, Gu, & Brown (2010). Los hallazgos de las investigaciones llevadas a cabo en el marco del ISSPP sobre los líderes escolares exitosos, los describen como aquellas personas que establecen metas comunes, desarrollan a las personas y gestionan satisfactoriamente su relación con la comunidad (Day et al., 2009, 2010; Drysdale, & Gurr, 2011, 2016).

El estudio Internacional sobre Dirección Escolar Exitosa, *International Successful School Principaship Project* (ISSPP), tuvo su inicio en 2001, en Inglaterra y Estados Unidos; aunque pronto se sumaron los países Escandinavos (Noruega, Suecia y Dinamarca), China (Shangahi y Hong Kong) y Australia (Victoria y Tasmania). Dichos estudios sucesivos han aportado numerosa producción: a) el liderazgo escolar exitoso (Gurr, Drysdale, & Mulford, 2006; Gurr, & Drysdale, 2003; Swann, Gurr, Ford, Drysdale, Hardy, & Di Natale, 2003), b) el liderazgo para los agentes sociales de la comunidad; y c) el liderazgo para el aprendizaje y mejora de los resultados de los estudiantes (Mulford, Silins, & Leithwood; Seashore, Anderson y Wahlstrom, 2004). Además, se ha buscado comprender y conocer las concepciones de la cultura y la política (Foster, 1986) así como la perspectiva del liderazgo escolar distribuido (Chi-Kin, & Day 2016a; Spillane, Camburn, & Stitzel, 2007).

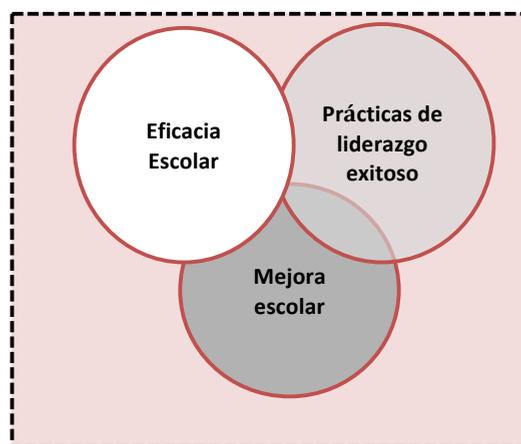


Figura 1. Fuentes para el International Successful School Principaship Project. Elaboración propia.

Estos estudios que ayudaron a configurar la red del ISSPP hallaron cinco elementos comunes que definen un liderazgo exitoso (figura 2): a) un liderazgo para el aprendizaje, b) la importancia de la formación de los directores, c) el cuidado de los estudiantes, d) su focalización hacia el éxito (entendido en un amplio sentido) y e) la rendición de cuentas (Drysdale, & Gurr, 2016; Møller, 2016; Wang, Gurr, & Drysdale, 2016).

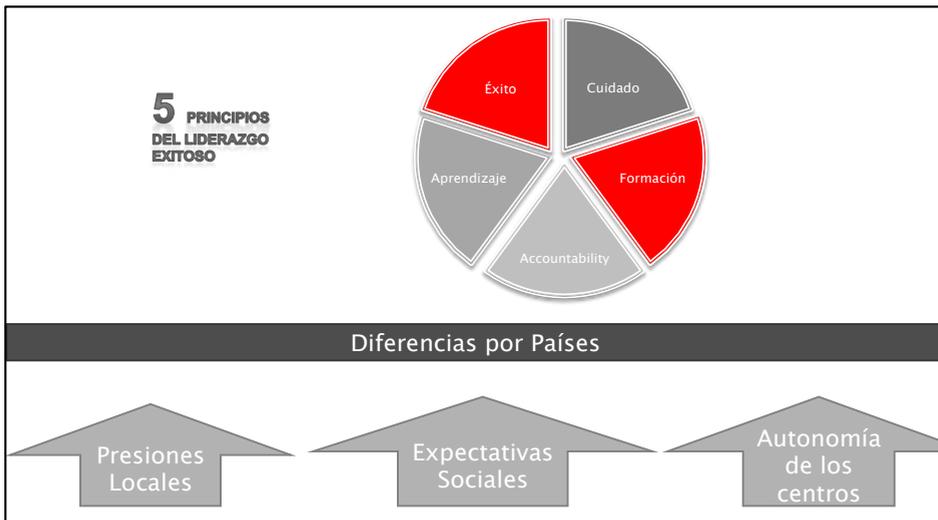


Figura 2. Principios que configuran un liderazgo exitoso para el International Successful School Principaship Project. Elaboración propia.

Las diferencias observadas en la comparación internacional de casos vienen dadas por tres elementos: las presiones locales, las expectativas sociales y la autonomía de los centros.

La segunda pregunta de investigación enmarca la descripción de éstos líderes y qué les caracteriza: a) un compromiso apasionado y sostenido junto con una rendición de cuentas personal; b) su capacidad para gestionar los dilemas y las tensiones con un criterio ético; c) se focalizan en el aprendizaje de los estudiantes; y d) hacen un gasto emocional y racional para lograr el buen funcionamiento del centro (Day, & Leithwood, 2007; Harris, Leithwood, Day, Sammons, & Hopkins, 2007). En el estudio comparado de los resultados obtenidos en Australia, Dinamarca, Noruega, Suiza, Inglaterra y Estados Unidos, los autores hallaron que son líderes con una mentalidad abierta, con capacidad para la toma de decisiones, con una escucha activa, con optimismo, con un gran sentido del respeto y el cuidado, y con altas expectativas hacia sus profesores (Day, & Hong, 2016). De la conclusión de este estudio comparado previo podemos aprender que los líderes exitosos son personas comprometidas con su trabajo y profundamente interesados en los otros (tanto estudiantes como docentes).

Al revisar la literatura sobre los resultados obtenidos en los años recientes (por ejemplo, Leithwood, & Jantzi, 2006; Leithwood, & Riehl, 2005; Leithwood, Seashore,

Anderson, & Wahlstrom, 2004; Robinson, 2007) hemos podido observar elementos comunes que caracterizan el liderazgo exitoso:

- a) *Los líderes establecen la dirección o la misión del centro* de manera que su liderazgo crea y da sentido e intención a la organización, desarrollando una visión compartida del futuro. Asimismo, ayudan a construir un consenso sobre lo que es prioritario a corto plazo y muestran unas altas expectativas respecto al trabajo de sus colegas (Leithwood, 2005).
- b) *Comprenden y desarrollan a las personas*. Esta es una de sus principales tareas: construir un entorno en el que las relaciones con los estudiantes sean óptimas, lo que requiere que la estructura y la cultura de la escuela apoye su capacidad como docentes y como personas (Day, & Hong, 2016).
- c) *Construyen la escuela como una comunidad*. Es una organización que debe ser sostenida por las estructuras organizativas, pero no es suficiente para que éstas sean eficaces y exitosas, deben ser comunidades, entendiendo que han compartir una identidad y unas normas.
- d) *Gestionan la docencia y el currículum*. Si el director/a centra su atención, y consecuentemente los docentes, en determinadas metas, niveles y criterios de la programación esto supone que con mayor probabilidad los estudiantes lograrán las competencias deseadas.
- e) *Lideran el entorno*. Las escuelas son profundamente dependientes de su entorno político, administrativo, comunitario, profesional, cultural, etc. Por ello, una de las tareas principales de los directores y directoras es gestionar y liderar las relaciones con el entorno. Son capaces de comprender e interpretar las expectativas de los padres y madres, y lograr que la escuela sea vista como exitosa, bien a través de las diferentes referencias objetivas de evaluaciones externas, o bien con los informes de la inspección o los políticos locales que influyen en ellas (Weick, 2001).

Método

Objetivos del estudio

Este estudio ha sido realizado en el contexto del *Proyecto Internacional sobre Liderazgo Escolar Exitoso (ISSPP)* cuyo objetivo principal es describir las características personales y profesionales de la dirección escolar exitosa. Como concreción de este objetivo, se han caracterizado sus prácticas así como sus estrategias de gestión y liderazgo.

Enfoque metodológico

La metodología utilizada en esta investigación es un estudio de casos desde una multiperspectiva, cuyo diseño e instrumentos han sido validados y empleados para las comparaciones internacionales. Los cuatro casos aquí presentados forman parte del Proyecto Internacional sobre Liderazgo Escolar exitoso (*ISSPP*) iniciado en 2001, que cuenta con tres subestudios: cualitativo, cuantitativo y longitudinal.

Participantes e instrumentos de recogida de información

El proceso de selección de los cuatro directores/as participantes ha utilizado diferentes criterios sumativos: a) una evaluación positiva del trabajo realizado por el director/a; b) han de ser reconocidos por sus pares profesionales como líderes exitosos; c) a sus centros asiste un alumnado heterogéneo; d) obtienen resultados satisfactorios en las pruebas externas de manera sostenida en el tiempo y con la presencia del director/a estudiado. Los centros elegidos con estos criterios están situados en la zona Centro, zona Norte y zona Sur de Madrid.

Tabla 1

Centros participantes

	CENTRO 1	CENTRO 2	CENTRO 3	CENTRO 4
Titularidad	Pública	Pública	Pública	Pública
Ubicación	Urbana	Urbana	Urbana	Urbana
Nivel de Enseñanza	CEIP	CEIP	IES	IES
Nº. Estudiantes	440	417	750	1200
Nº. Docentes	10	33	65	80
Nº. De Personal No docente	10	10	11	20

Los instrumentos utilizados, validados internacionalmente, han sido entrevistas focales estructuradas, grupos focales, y cuestionarios. Además se han realizado observaciones de los centros con un protocolo consensuado internacionalmente. En la tabla 1 se muestra el número final de informantes de cada uno de los centros educativos participantes en la investigación.

Tabla 2

Entrevistas y grupo de discusión

	CENTRO 1	CENTRO 2	CENTRO 3	CENTRO 4
Director/a	3	3	3	3
Jefe/a de Estudios	1	1	1	1
Secretario/a	1	1	1	1
Coordinador de Ciclo/ Jefe de Departamento	2	2	2	2
Profesores	3	3	3	3
Madres/padres	3	3	3	3
Grupo de discusión*	11 (4h y 7m)	9 (3h y 6m)	10 (3h y 7m)	8 (1h y 7m)

*h=hombres y m=mujeres

Tanto las entrevistas focales como los grupos focales están organizados en cinco elementos: a) Principales desafíos del centro; b) Estrategias utilizadas con éxito para afrontar los desafíos; c) Cualidades percibidas del director y contribución del equipo de gestión; d) Integración de alumnos procedentes de diferentes entornos sociales y culturales; e) Problemas persistentes y nuevos retos (tabla 2).

En las entrevistas se le ha preguntado sobre la historia de la escuela, su situación actual y los retos que deberá abordar. Se les ha pedido una descripción de la estructura de gestión del centro, de su estructura curricular, así como las actividades extracurriculares que se llevan a cabo. Asimismo, se les ha solicitado que identifiquen los factores clave de su éxito. Las entrevistas han ido orientadas también a conocer la implicación de las familias en la escuela así como aspectos motivacionales y de satisfacción de los docentes. Tanto al director/a como a las familias y los docentes se les ha pedido que describan cómo ejercen el liderazgo. Quizás una de las preguntas fundamentales ha sido la descripción de retos del centro para poder analizar cuáles son sus focos de atención y su mirada al futuro.

Análisis de los datos

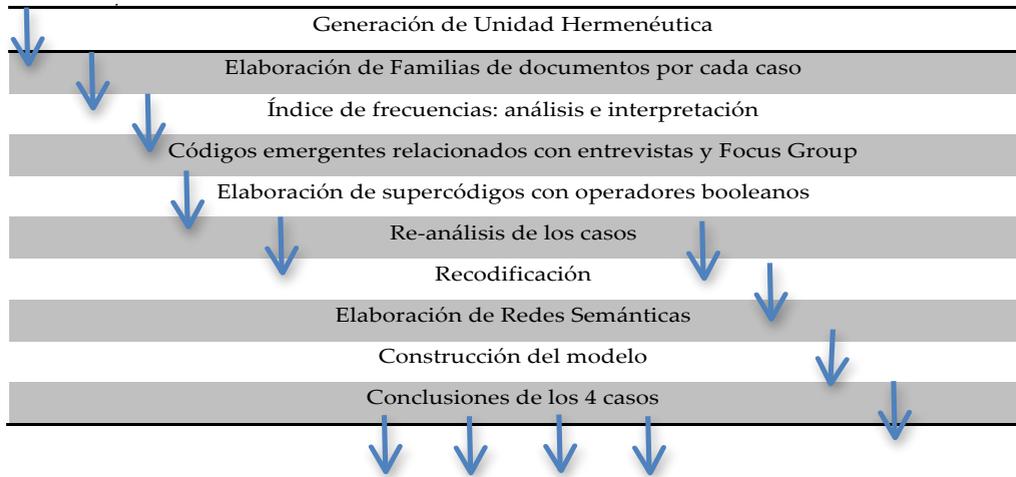
Para profundizar en las entrevistas y los grupos focales se ha utilizado como unidad de análisis cada caso/escuela. Una vez que estos casos se analizan individualmente se ha procedido a trabajar las categorías propuestas por el estudio internacional del *ISSPP* a través de elementos de comparación y de constatación de evidencias que ratifiquen la presencia o ausencia de estos hallazgos.

Los datos han sido estructurados y categorizados en base a su contenido y a su sentido semántico (Strauss, & Corbin, 2002). El proceso seguido para el análisis de los datos ha seguido los siguientes pasos con apoyo del software Atlas.ti 7:

1. *Generación de la Unidad Hermenéutica* a la que asignamos los documentos primarios y generamos las familias de éstos organizadas en función de los casos (escuelas).
2. *Reducción de los datos*: Análisis de frecuencias de los términos. Selección de citas con los fragmentos de las entrevistas y focus group que mejor responden a nuestra pregunta de investigación.
3. *Análisis mediante la codificación* de cada caso individualmente utilizando las categorías a priori propuestas por el estudio internacional del *ISSPP* y las emergentes de los datos primarios. Posteriormente, se ha procedido a la elaboración de supercódigos utilizando operadores booleanos y al re-análisis de los datos a través de los supercódigos.
4. *Construcción del modelo* a través de la generación de redes semánticas que vinculan códigos, supercódigos y grandes categorías.
5. *Extracción de conclusiones*.

Tabla 3

Fases del proceso de análisis del contenido



Los tópicos de estos instrumentos los presentamos en un mapa conceptual con las diferentes preguntas de investigación y categorías iniciales de análisis presentes en el estudio internacional (figura 3). En él aparece un gran elemento contextual en el que se inscriben: a) la situación de centro, b) su contexto; y c) la relación con el entorno. Esta primera gran categoría también está incluida las familias. Y, como antecedente a la situación actual de la escuela, emergen dos elementos más: la historia del centro y del propio director/a. Un segundo elemento incluye las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa en la que están asignadas: a) las relaciones con los estudiantes, b) sus familias; y c) la participación e implicación en la escuela. Un tercer elemento, está configurado por aspectos directamente vinculados al éxito de los estudiantes y al ejercicio del liderazgo exitoso. Y, por último: se analizan otros elementos y categorías conectadas con las prácticas de liderazgo exitosas: a) el desarrollo de los docentes, b) la gestión del currículo, o c) la gestión del centro. Todas ellas se manifiestan relevantes en la revisión de la literatura sobre liderazgo exitoso.

Tabla 4

Categorías de análisis *a priori*

Estructura de las entrevistas	
✓	Principales desafíos del centro
✓	Estrategias para afrontar los desafíos
✓	Cualidades percibidas del director y contribución del equipo de gestión
✓	Integración de los alumnos de otros entornos sociales y culturales
✓	Problemas persistentes y nuevos retos

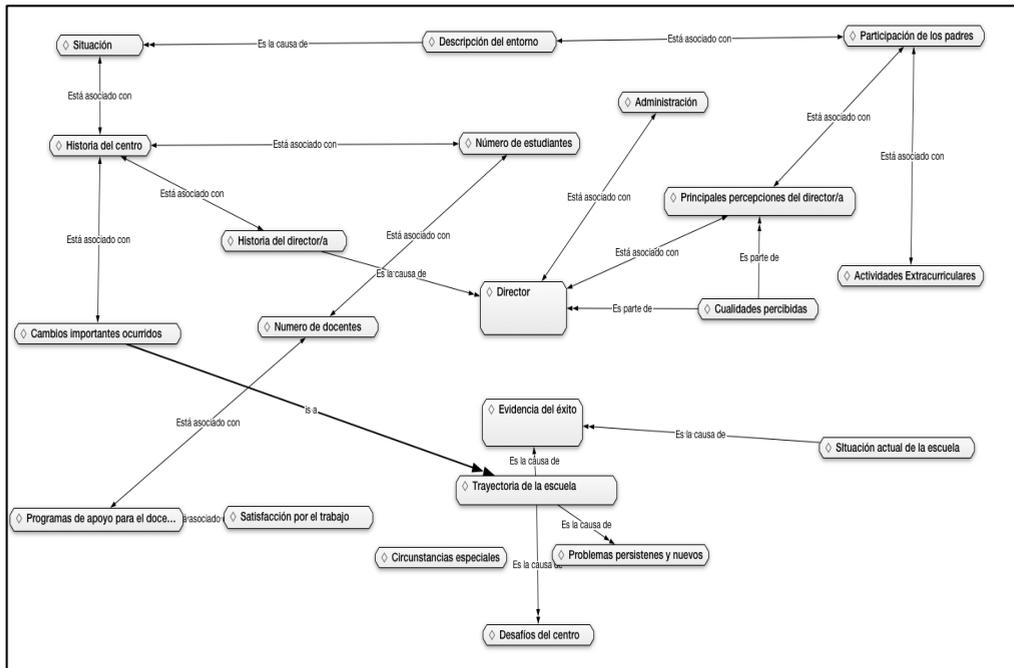


Figura 3. Categorías iniciales de análisis del estudio

Resultados

Con el propósito de conocer las características y prácticas del liderazgo escolar exitoso se han organizado los resultados en dos apartados. En el primero, presentamos cada uno de los líderes estudiados con la finalidad de conocer su realidad y particularidades. En segundo lugar, pasamos a detallar las prácticas de liderazgo exitoso de los participantes halladas en la presente investigación.

Cuatro docentes con liderazgos escolares exitosos

En esta investigación en España se ha estudiado en profundidad dos centros de Educación Primaria y dos de Secundaria. Los líderes seleccionados son tres mujeres y un hombre, todos ellos con poco más de cincuenta años. A continuación presentamos la realidad y peculiaridades de cada uno de ellos. Veámoslas.

a) Pilar, directora de un Colegio de Educación Infantil y Primaria

Es una docente experimentada, treinta años, con un gran interés por capacitarse pedagógicamente. Ha desempeñado diferentes tareas de responsabilidad en el centro. Fue miembro del equipo directivo. Durante doce años ha sido Jefa de Estudios. Ejercer la dirección le gusta. Es calmada y eficaz. Manifiesta un compromiso ético con la educación y la sociedad.

b) Blanca, de mediana edad, ejerce la dirección también en un Centro de Educación Infantil y Primaria

Blanca es una docente de larga trayectoria, destaca ante sus compañeros por su compromiso y por tener claros los objetivos. Es capaz de trabajar en equipo, y promueve proyectos innovadores. Consiguió cambiar la percepción que tenían de ella y conseguir ser su líder.

c) Diego, un director en Educación Secundaria con una trayectoria de docente en otros centros educativos, tanto públicos como privados

Formó parte del equipo directivo precedente y eso hizo que asumir la dirección fuera un paso natural. Lleva en la dirección 16 años, por lo que podemos describirle como un director experimentado que sigue disfrutando de su docencia y de los estudiantes. Para la toma de decisiones busca soluciones con su equipo y se plantea las carencias como un reto, y toma decisiones de manera compartida. Ha logrado el apoyo y el respeto del claustro.

d) Esperanza, una directora de un Instituto de Educación Secundaria

Quizá la característica más destacable de Esperanza es su carácter conciliador, que aúna voluntades. Es docente en la escuela desde su creación. Siempre ha estado implicada y asumiendo diferentes responsabilidades en ella. Descubrió que ser docente es lo que más le gusta y se siente comprometida con la escuela pública. En voz de su equipo de dirección, tiene la capacidad para dirigir el centro y continuar con las prácticas exitosas considerando las dificultades como nuevos retos.

Resultados globales

En primer lugar si observamos el índice de frecuencia en valores absolutos en cada uno de los cuatro centros se muestra la importancia de determinados elementos en la dirección escolar exitosa. En este sentido, aparece el centro como término más frecuente. Es decir, la visión del conjunto, con todos los elementos que implican. En segundo lugar, un elemento también muy interesante: los estudiantes. El foco de su trabajo no es la gestión sino los alumnos y alumnas del centro. Así mismo, un elemento significativo es que aparece él o ella, lo que interpretamos como una elevada identidad con su papel de dirección. Así mismo está el entorno, los padres y madres del centro educativo, y finalmente el equipo. Por tanto, son los aspectos personales los que están presentes de manera prioritaria.

Un segundo grupo de términos hacen referencia a los resultados (recordemos que hablamos de un liderazgo escolar exitoso, que obtiene buenos resultados en pruebas externas), las actividades, el trabajo, la educación como mirada pedagógica y el proyecto. Esos son los términos clave en un liderazgo escolar exitoso.

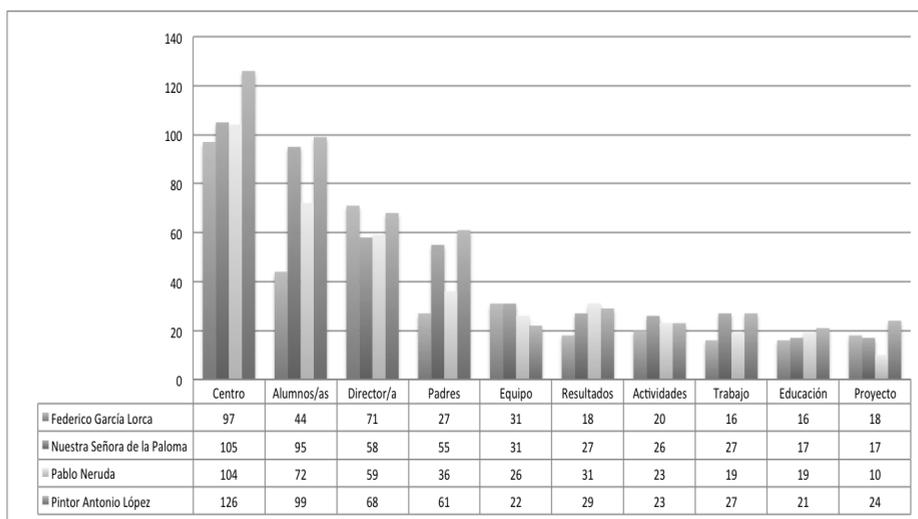


Figura 4. Índice de Frecuencia por Centro Educativo

Para tener una visión de conjunto y qué porcentaje implica cada uno de estos términos, mostramos un gráfico de sectores donde el 27% de los términos más frecuentes es el “centro”, un 19% los “alumnos/alumnas,” el 16% el “director/a”, 7% “los resultados” y “el equipo”, un 6% “las actividades” y “el trabajo”, un 5% la “educación”, y un 3% “los padres”. Estos porcentajes se han obtenido a partir de la suma de la frecuencia en cada centro de estos términos, los cuales han sido seleccionados como los términos más frecuentes en el discurso de docentes y directores entrevistados.

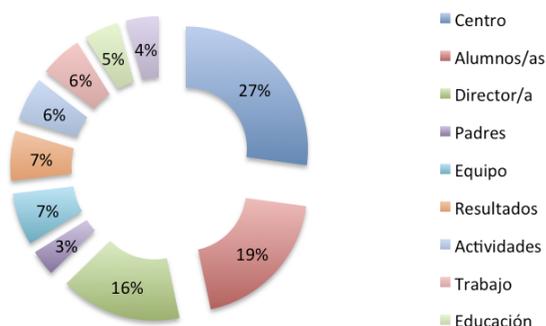


Figura 5. Porcentaje de frecuencia global

Prácticas de liderazgo escolar exitosas

Del estudio en profundidad de los cuatro directores y sus escuelas se obtienen algunos elementos comunes que son interesantes. Para presentar los principales hallazgos

hemos utilizado para el análisis las categorías planteadas que Moos (2009) y Leithwood y Riehl (2005) dentro del marco del ISSPP. Las categorías empleadas para el análisis de los líderes escolares exitosos se agrupan entorno a estos elementos: a) establecen la dirección del centro, b) comprenden y desarrollan a las personas; c) diseñan y gestionan las comunidades; d) gestionan el currículum y la docencia; e) lideran el entorno.

a) Establecen la dirección de la escuela

Los directores/as exitosos ejercen su liderazgo, y con ello, consiguen una visión compartida del futuro de la escuela ayudando a crear un consenso sobre las metas más adecuadas, mostrando además unas altas expectativas hacia sus compañeros/as. La percepción del equipo directivo es que trabajan con empeño y van cumpliendo uno a uno los objetivos propuestos. En este sentido, asumen el liderazgo del centro acorde con un plan de trabajo establecido en el Proyecto de Dirección. Aportan una transparencia en la información que permite el diálogo y la evaluación permanente de los procesos establecidos. Es decir, tiene una visión de conjunto del centro desde lo más cotidiano y básico a una focalización hacia el aprendizaje de los estudiantes, con una visión optimista de este aprendizaje lo que manifiesta unas altas expectativas en las posibilidades de sus estudiantes.

...no solamente convivencia, sino que el espacio sea agradable: la luz, la limpieza; pues para mí el centro lo concibo como un proyecto, es decir, como profesora me he implicado mucho porque si yo estoy a gusto, yo enseñaré a gusto y si mis alumnos aprenden bien, aprenderán mejor. La responsabilidad que yo tomo es que de alguna manera me toca empujar ese proyecto (...). [D1, SEC, p.5]

Estos directores se caracterizan por tener una visión muy precisa sobre qué se pretende, lo cual ayuda al cumplimiento de los objetivos, a compartarlos y a evaluarlos. La planificación de las prioridades es explícita y conocida. Se basa en el conocimiento de las necesidades y prioridades de escuela:

La organización es una de los elementos básicos. Nosotros decimos que ponemos tres ejes en este centro cuando explicamos a los padres: uno es la convivencia en el centro, es esencial crear una buena convivencia y respeto mutuo para trabajar, otra es lo que haríamos todos los proyectos es un centro (...). El otro punto es la acción tutorial, que para nosotros es importantísima. [D2,PRI, p.2]

b) Comprensión y preocupación por el desarrollo de las personas

Teniendo en cuenta que los docentes son las personas más relevantes en el aprendizaje de los estudiantes, se necesita proporcionar la posibilidad de que construyan las condiciones óptimas de enseñanza. Ello implica que la estructura y la cultura del centro favorecida por el director/a apoye la formación y el desarrollo personal docente:

La primera cuestión es que intentamos ser equipo, (...) y conciliar vida familiar y profesional, de manera que se trabaja muy duro, pero intentamos no trabajar en el centro más de lo necesario, pero no por trabajar más horas es más efectivo el trabajo. [D4, PRI, p.4]

Además de esta racionalización de las tareas para ser efectivos en el trabajo hay una real preocupación por la persona. En este sentido, se busca la cercanía, ser uno mas. Cuidan los afectos y lo combinan con una libertad para tomar decisiones. Esto lo logran siendo accesibles. Su idea es que el:

“liderazgo tiene que estar al pie del cañón perenemente. El director es uno más del centro, forma parte del núcleo sólido. El es muy trabajador, no escatima esfuerzos ni tiempo... en general escucha”. [P1, SEC, p.1]

c) Diseñando y gestionando comunidades

Las escuelas son organizaciones por definición, pero si queremos que éstas sean eficaces y exitosas además deben ser comunidades (Bolívar, 2000). Han de compartir un sentido de identidad así como unas normas y metas comunes (Crow, Day y Møller, 2016). En el ejercicio del liderazgo se ayuda a que todos los miembros de la comunidad estén suficientemente comprometidos con la misión y el proyecto de esta institución.

Por ello, en los casos observados, los directores/as viven el centro como una comunidad, como un lugar de interacción de grupos. El buen clima, hace que se puedan potenciar las relaciones de manera que los tiempos dedicados al trabajo sean satisfactorios. Se manifiesta en una satisfacción por el trabajo:

Me encanta mi profesión entonces entiendo que si yo colaboro para que el centro vaya bien, me voy a sentir bien. Veo el centro como una comunidad de personas en el que cada uno tiene su vida pero que tenemos que funcionar de una manera comunitaria. [D3, SEC, p.1]

Esta comunidad está compuesta por docentes en distintas circunstancias laborales, permanentes, interinos, con mayor y menor formación y experiencia (además de los estudiantes, familias, y personal no docente). Pero todos forman parte de la comunidad, son acogidos e integrados en el grupo. Se cuidan las relaciones, buscando la convivencia y construir comunidad:

La mayoría [la gente] quiere estar. Tenemos muchos interinos, lo que intentamos es que se impliquen porque es importantísimo, pues hay interinos que se van encantados, además les agradecemos el trabajo. Hacemos cosas que mantengan un poco la convivencia entre nosotros, después cuando regresan podrían, entonces, pedir cualquier otro centro de la localidad, vuelven a pedirnos el centro, entonces puede decirse que se encuentran a gusto. [D4,PRI, p.5]

d) *Gestión del currículum y la metodología docente*

Si la dirección de la escuela se focaliza en unos objetivos y criterios de aprendizaje, ello hace que la programación se revalorice, y por tanto, exista una mayor posibilidad de que los estudiantes adquieran estas competencias deseadas. El hecho mismo de que sea algo prioritario para la gestión del centro facilita que los recursos, el tiempo dedicado, etc., permitan el logro de los objetivos. En palabras de uno de los directores:

Quien lleva la parte pedagógica son los Jefes de Departamento, y yo los coordino semanalmente a través de la Jefe de estudios. Ellos tienen que presentar sus programaciones didácticas. Yo tengo que revisarlo y tengo en cuenta que todo se adapta a la normativa, e intentar impulsar y convencerles de que es bueno desarrollar estrategias metodológicas y hacerlo. Es decir, mi parte es que se respete la norma, cuidar de que los alumnos sean evaluados equitativamente, (...) es impulsar nuevas metodologías, nuevos proyectos. Esa es la parte que yo puedo hacer. [D4,PRI, p.3]

En este sentido, la dirección del centro cuando manifiesta con claridad la importancia de los objetivos, cuáles son y su clara apuesta por el logro de éstos logra que sea una meta conocida y compartida. Para conseguirlo realiza acciones constantes de promoción, coordinación y revisión de las metodologías. También la evaluación tiene un papel crítico, por que es el reflejo de lo que se espera que los alumnos sepan y adquieran en el proceso de aprendizaje. Sirve además como un elemento de monitorización de las programaciones y además permite reflexionar sobre las metodologías didácticas utilizadas en la medida en que son eficaces para el logro de los objetivos.

La innovación supone concebir las carencias o demandas como retos. Los directores/as impulsan y participan coordinando proyectos éxitos relacionados con las Tecnologías de la Información y la Comunicación, pero también, por ejemplo, en programas relacionados con las Ciencias Experimentales, con la Convivencia o el Bilingüismo. Son proyectos valorados y premiados por sus iguales.

e) *Liderando en el entorno*

Las escuelas son organizaciones sociales que dependen del entorno político, administrativo, cultural, económico y medioambiental en donde se encuentran. Por esta razón los directores/as como representantes de la comunidad educativa han de ser capaces de interpretar las expectativas y las demandas del entorno. Es fundamental liderar estas relaciones y apoyarse en ellas para el logro de una interacción adecuada con éste (Weick, 2001).

Esta apertura a la comunidad implica muchos tipos de relación. Por un lado, los alumnos/as asisten a otros centros, participando en experiencias de intercambio entre los centros. Además se relacionan con la Administración Educativa de la que dependen, a la que rinden cuentas, tanto en la organización de sus recursos humanos, apoyos la docencia, etc. Las diferentes administraciones son un apoyo para los centros, pero también buscan vínculos con la sociedad por ejemplo: mediante organizaciones no gubernamentales, asociaciones etc. Esta apertura se concreta también

en relaciones internacionales mediante el intercambio con otras escuelas extranjeras, estableciendo vínculos con otros colegas, dentro y fuera de la localidad:

El papel mío como directora son las relaciones externas, las que tengo que cuidar: con la Administración educativa, con la Consejería, al Ayuntamiento, que nos ofrece muchas ayudas... por ejemplo: un desbroce de parcela gratuito que tenemos, nos cede unas pistas deportivas para el Ciclo Formativo de Grado Superior, utilizamos las instalaciones. Tenemos Asociación de jóvenes, Asociación de la Talla en Madera, la Universidad Popular de aquí.... Yo ayudo a los profesores que están en todos los proyectos, mantengo, como directora, las relaciones internacionales con los directores de las escuelas europeas, entonces asisto a seminarios, invito a jornadas aquí, entonces mi trabajo es relaciones externas. [D1, PRI, p.3]

Discusión y conclusiones

El liderazgo escolar sin duda es una de los elementos claves en las políticas educativas internacionales debido a su papel decisivo en la mejora de los resultados escolares por la potencialidad que tiene para favorecer capacidades tanto de los docentes como del entorno de la escuela. Uno de los debates actuales consiste justamente en plantear cuál es el papel de la dirección escolar desde una perspectiva de la participación, la autonomía y la rendición de cuentas como nuevos elementos de “gobernanza” (Bolívar, 2012; Chapman, Lindsay, Muijs, Harris, Arweck, & Goodall, 2010). Una forma de llevar los centros es aquella que apunta a modos más consensuados, cooperativos y horizontales, lo cual requiere estructuras y procesos de relación que favorezcan la corresponsabilidad de los profesores, apoyados por la dirección de la escuela.

De acuerdo a otros estudios realizados en el ámbito del ISSPP, los aspectos que caracterizan a los líderes exitosos es que éstos muestren a) una dirección con una orientación clara del rumbo que debe tomar la escuela, b) un liderazgo humano, centrado en el desarrollo integral de las personas, c) una promoción de la escuela como comunidad, d) una adecuación al contexto en el que se encuentra emplazada y e) un liderazgo pedagógico, preocupándose por que la metodología docente y el currículum sean innovadores y promuevan el cambio educativo (Leithwood, & Riehl, 2005; Moos, 2009).

La dirección, en otro sentido, y la toma de decisiones de las organizaciones implica en el contexto español la comprensión de ésta de un modo democrático. En ella se abre la mirada a otros tipos de relación en las escuelas. Se analiza el centro educativo desde una doble visión: como Comunidad de Aprendizaje y como una Red de escuelas que se apoyan, siendo instituciones que aprenden. En este sentido, no deben estar sustentadas en una única persona, sino que los objetivos sean compartidos. Es una tarea más de equipo, un liderazgo distribuido, que busque el aprendizaje de los estudiantes desde una mirada transformadora de la sociedad que aspire a una mayor Justicia Social (Bolívar, Murillo y López-Yáñez, 2013).

Un aspecto crucial es la formación de los nuevos /as directores/as de los centros escolares. Este elemento ha sido destacado también en estudios como los de Chap-

man, et al. (2010), Darling-Hammond, LaPointe, Meyerson, & Orr (2007) y Storey (2016). En sus planes, al menos en el contexto español, se incide especialmente en los aspectos de gestión, y quizá su foco es mucho menor en nuevos modos de liderazgo o de gobernanza, a los que se tiende o se pretende: una dirección menos homogénea, menos burocrática. Sin embargo, este es el reto. Formar gente capaz de concitar una meta compartida por docentes y familias. Nos preguntamos si es posible formar, y más aún ejercer la dirección eficaz sin que se siga la lógica no burocrática que construya a los centros de forma que puedan seguir procesos de aprendizaje (Murillo y Hernández-Castilla, 2015; Murillo, 2016).

Para ello es necesario que los directores/directoras consideren el desarrollo de las personas como parte esencial de su tarea. Hay que tener en cuenta que la dirección ha de estar enfocada a la mejora de la escuela. En este sentido, es esencial una gestión más autónoma dirigida al aprendizaje de todos y cada uno de los estudiantes. El dilema es si a esta autonomía de los centros, de su gestión, de su dirección va acompañada de una mayor presión en el rendimiento de cuentas por parte de los centros (Vázquez Toledo, Liesa & Bernal Agudo, 2016).

La orientación debe apuntar a una regulación menos rígida donde la confianza y la autonomía de los centros permita otros tipos de dirección. Seguramente hay que pensar nuevos modos de acceso, selección y formación de los directores y directoras de las escuelas. Es una tarea compartida y comunitaria. Esta tarea compartida está presente en los resultados también de esta investigación cuando se aborda el liderazgo de la comunidad (López-Yáñez, & Lavié, 2010).

La principal fortaleza del presente estudio es que aporta datos relevantes sobre la realidad del liderazgo en España dentro del marco del *ISSPP*, proyecto de gran envergadura que respalda y apoya con datos internacionales los hallazgos de esta investigación. Por otro lado, los puntos débiles del estudio es que sería interesante analizar los datos de los distintos estudios del *ISSPP* realizados en España de forma complementaria, pudiendo tener así una imagen más completa y detallada del liderazgo exitoso español y compararlo con los resultados encontrados en estudios de otros países conformantes de la red *ISSPP*.

En el estudio de estos directores y directoras con un perfil de liderazgo escolar exitoso podemos afirmar que son docentes implicados en su escuela, entusiasmados por la docencia en el aula. Han sido votados por los representantes del claustro en el consejo escolar, los estudiantes y las familias mediante un proceso electoral. Pero además cuentan tanto con el reconocimiento de la comunidad educativa como del entorno donde están situados los centros. Estos líderes se caracterizan por promover una escuela más participativa, más integrada en la comunidad, más socialmente comprometida que activamente quiera no solo una escuela justa sino una sociedad de mayor Justicia Social (Murillo, & Hernández-Castilla, 2011).

Como síntesis de los relevantes aportes del *ISSPP* al estudio del liderazgo, el liderazgo exitoso se puede sintetizar en cuatro elementos básicos: a) contribuye a la mejora del aprendizaje de los estudiantes, b) ha de estar distribuido entre otros miembros de la escuela y también la comunidad educativa, c) establece metas conjuntas y favorecen el desarrollo de las personas así como la redefinición de la

organización y la gestión del currículum y d) promueve prácticas para atender la diversidad de los estudiantes y mejorar la calidad, la equidad y la Justicia Social.

Referencias

- Álvarez, M. (2010). *Liderazgo compartido: Buenas prácticas de dirección escolar*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Bell, L., Bolam, R., & Cubillo, L. (2003). *A systematic review of the impact of school leadership and management on student outcomes*. Londres: Cassell
- Bennis, W., & Nanus, B. (2008). *Líderes: Estrategias para un liderazgo eficaz*. Barcelona: Paidós.
- Bolívar, A. (2000). Los centros escolares como comunidades. Revisando la colegialidad. *Revista Española de Pedagogía*, 58(216) 253-274.
- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos. O que nos ensina a investigação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão
- Bolívar, A., López Yáñez, J., & Murillo, F. J. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación. *Revista Fuentes*, 14, 15-60.
- Crow, G; Day, C., & Møller, J. (2016). Framing Research on School Principals' Identities. *International Journal of Leadership in Education*, 1, 1-13. doi: 10.1080/13603124.2015.1123299
- Chapman, C., Lindsay, G., Muijs, D., Harris, A., Arweck, E., & Goodall, J. (2010). Governance, leadership, and management in federations of schools. *School effectiveness and school improvement*, 21(1), 53-74.
- Darling-Hammond, L., LaPointe, M., Meyerson, D., & Orr, M. T. (2007). *Preparing School Leaders for a Changing World: Lessons from Exemplary Leadership Development Programs*. *School Leadership Study*. Stanford, CA: Stanford University. Recuperado de: www.wallacefoundation.org/knowledge-center/.../Preparing-School-Leaders.pdf
- Day, C. (2017). *Teachers' Worlds and Work: understanding complexity, building quality*. Londres: Routledge.
- Day, C, Gu, Q., & Sammons, P. (2016) The Impact of Leadership on Student Outcomes: How Successful School Leaders Use Transformational and Instructional Strategies to Make a Difference. *Educational Administration Quarterly*, 52(2), 221-258. doi:10.1177/0013161X15616863
- Day, C. (2016). Teachers and the quality of education: issues in capability, quality and teacher professional development. En M. Mulder (Ed.), *Competence-based Vocational and Professional Education* (pp. 165-182). Londres: Springer.
- Day, C., & Gurr, D. (2013). *Leading Schools Successfully: Stories from the Field*. Londres: Routledge.
- Day, C., & Leithwood, K. (2007). *Successful principal leadership in times of change: An international perspective*. Dordrecht: Springer.
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q., Brown, E., Ahtaridou, E., & Kington, A. (2009). *The impact of school leadership on pupil outcomes*. Nottingham: NCSL.
- Day, C., Sammons, P., Leithwood, K., Hopkins, D., Harris, A., Gu, Q., & Brown, E. (2010). *Ten strong claims about successful school leadership*. Nottingham: The National College for School Leadership.

- Drysdale, L., & Gurr, D. (2011). Theory and practice of successful school leadership in Australia. *School Leadership & Management*, 31(4), 355-368. doi:10.1080/13632434.2011.606273
- Drysdale, L., & Gurr, D. (2016). Reflections on successful school leadership from the International Successful School Principalship Project. En G. Lakomski, S. Eacott y C. W. Evers (Eds.), *Questioning Leadership: New directions for educational organisations* (pp. 187-204). Londres: Routledge.
- Foster, W. (1986). *The Reconstruction of Leadership*. Victoria: Deakin University Press.
- Fullan, M. (2003). *The moral imperative of school leadership*. Nueva York, NY: Corwin Press.
- Gurr, D., & Drysdale, L. (2003). Successful School Leadership: Victorian case studies. *International Journal of Learning*, 10, 945-957.
- Gurr, D., Drysdale, L., & Mulford, B. (2006). Models of successful principal leadership. *School Leadership and Management*, 26(4), 371-395. doi: 10.1080/13632430600886921
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research: 1980-1995. *Educational Administration Quarterly*, 32(1), 5-44. doi: 10.1177/0013161X96032001002
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2003). Sustaining leadership. En B. Davies y J. West-Burnham (Eds.), *Handbook of Educational leadership and management* (pp. 431-451). Londres: Pearson.
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2008). Distributed leadership: Democracy or delivery?. *Journal of Educational Administration*, 46(2), 229-240.
- Harris, A., Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., & Hopkins, D. (2007). Distributed leadership and organizational change: Reviewing the evidence. *Journal of Educational Change*, 8(4), 337-347. doi:10.1007/s10833-007-9048-4
- Hopkins, D., Ainscow, M., & West, M. (1994). *School Improvement in an Era of Change*. Londres: EPPI.
- Leithwood, K. (2005). *Educational Leadership. A Review of the Research*. Toronto: The Mid-Atlantic Regional Educational Laboratory.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2006). Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 201-227. doi: 10.1080/09243450600565829
- Leithwood, K., & Riehl, C. (2005). What do we already know about educational leadership. En W. Firestone y C. Riehl (Eds.), *A new agenda for research in educational leadership* (pp. 12-27). Nueva York: Teachers College Press.
- Leithwood, K., Seashore L. K., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *Review of Research: How Leadership Influences Student Learning*. Recuperado de <http://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/Pages/How-Leadership-Influences-Student-Learning.aspx>
- López-Yáñez, J., & Lavié, J.M. (2010). Liderazgo para sostener procesos de innovación. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 14(1), 71-92.
- Møller, J. (2016). Norway: Researching Norwegian Principals. En H. Arlestig, C. Day, y O. Johansson (Eds.), *A Decade of Research on School Principals* (pp. 77-101). Londres: Springer.

- Moos, L. (2009). Hard and soft governance: The journey from transnational agencies to school leadership. *European Educational Research Journal*, 8(3), 397-406. doi:10.2304/eerj.2009.8.3.397
- Moos, L., Johansson, O., & Day, C. (Eds.). (2011). *How school principals sustain success over time: International perspectives*. Londres: Springer.
- Mulford, W., Silins, H., & Leithwood, K. A. (2004). *Educational leadership for organisational learning and improved student outcomes*. Londres: Springer.
- Muñoz-Repiso, M. (1995). *Calidad de la educación y eficacia de la escuela: estudio sobre la gestión de los recursos educativos*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Murillo, F. J., & Hernández-Castilla, R. (2015). Liderazgo para el aprendizaje: ¿Qué tareas de los directores y directoras escolares son las que más inciden en el aprendizaje de los estudiantes. *RELIEVE*, 21(1), art 1. doi: 10.7203/relieve.21.1.5015
- Murillo, F. J. (2016). La investigación sobre liderazgo educativo: una mirada desde el presente proyectada al futuro. *Revista Fuentes*, 14, 9-14.
- Robinson, V. (2007). *The impact of leadership on student outcomes: Making sense of the evidence*. Recuperado de http://research.acer.edu.au/research_conference_2007/5
- Robinson, V. M., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635-674. doi: 10.1177/0013161X08321509
- Silins, H., & Mulford, B. (2004). Schools as learning organisations-Effects on teacher leadership and student outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 15(3-4), 443-466. doi: 10.1080/09243450512331383272
- Spillane, J. P., Camburn, E. M., & Stitzel, A. (2007). Taking a distributed perspective to the school principal's workday. *Leadership and Policy in Schools*, 6(1), 103-125. doi:10.1080/15700760601091200
- Spillane, J. P., Diamond, J. B., Burch, P., Hallett, T., Jita, L., & Zoltners, J. (2002). Managing in the middle: School leaders and the enactment of accountability policy. *Educational Policy*, 16(5), 731-762. doi:10.1177/089590402237311
- Stoll, L., & Fink, D. (1998). The cruising school: The unidentified ineffective school. En L. Stoll (Ed.), *No quick fixes: Perspectives on schools in difficulty* (pp. 189-206). Londres: Falmer Press.
- Storey, J. (2016). *Leadership in Organizations: Current Issues and Key Trends*. Nueva York: Routledge.
- Swann, R., Gurr, D., Ford, P., Drysdale, L., Hardy, R. y Di Natale, E. (2003). Successful school leadership in Victoria: three case studies. *Leading and Managing*, 9(1), 18-55.
- Thyssen, O. (2003). Organisationens usynlighed. *Distinktion: Scandinavian Journal of Social Theory*, 4(2), 65-74.
- Vázquez Toledo, S., Liesa Orús, M., & Bernal Agudo, J.L. (2016). El camino hacia la profesionalización de la función directiva: el perfil competencial y la formación del director de centros educativos en España. *Perfiles educativos*, 38(151), 158-174.
- Wang, L. H., Gurr, D., & Drysdale, L. (2016). Successful school leadership: case studies of four Singapore primary schools. *Journal of Educational Administration*, 54(3), 270-287. doi:10.1108/JEA-03-2015-0022

Weick, K. E. (2001). Leadership as the legitimation of doubt. En W. Bennis, G. M. Spreitzer y T. G. Cummings (Eds.), *The Future of Leadership: Today's Top Leadership Thinkers Speak to Tomorrow's Leaders* (pp. 91-102). San Francisco: Jossey-Bass.

Fecha de recepción: 03 de enero de 2017

Fecha de revisión: 03 de enero de 2017

Fecha de aceptación: 28 de marzo de 2017

¿Cómo ven la universidad privada los estudiantes preuniversitarios? Un estudio exploratorio mediante la combinación de Redes Semánticas Naturales y despliegue multidimensional

How Do Pre-University Students See Private Universities? An Exploratory Study by Combination of Natural Semantic Networks and Multidimensional Unfolding

Belén Gutiérrez-Villar, Purificación Alcaide-Pulido y Mariano Carbonero-Ruz
Universidad Loyola Andalucía

Resumen

Se presenta una investigación en la que se estudian los atributos determinantes en la construcción de imagen de la universidad privada, de forma genérica sin alusiones a marcas, recurriendo a una muestra de conveniencia de preuniversitarios en Andalucía. Como metodología se propone una investigación exploratoria con la combinación de dos técnicas poco habituales: la técnica Redes Semánticas Naturales, y una técnica cuantitativa de escalamiento denominada despliegue multidimensional. Los resultados apuntan hacia la presencia de dos dimensiones diferentes: asociados a los resultados esperados de la universidad privada (formación, empleo e idioma) y según la implicación requerida del discente (esfuerzo e intercambios) y se perciben diferencias según el sexo y la naturaleza del centro de pertenencia del alumnado. Además, se aportan evidencias de las ventajas de la combinación de técnicas como mecanismo de triangulación, pues utilizando procedimientos de análisis diferentes sobre el mismo fenómeno se constata una mejor comprensión del problema de investigación.

Palabras clave: Imagen de universidad; RSN; PRESFCAL.

Correspondencia: Belén Gutiérrez Villar, belengut@uloyola.es, Universidad Loyola Andalucía, Calle Escritor Castilla Aguayo 4, 14004 Córdoba postal.

Abstract

This research studies the determinant attributes of the construction of the perception of private universities generically without referencing brands using a convenience sample of high school seniors in Andalusia. The methodology proposed is an exploratory research study combining two non-habitual techniques: natural semantic networks, a quantitative technique, and multidimensional unfolding, a scaling quantitative technique. The results point to the presence of two different dimensions: the associations with the expected results from private university (training, employment and language) and the required involvement of the student (effort and exchanges) and differences perceived according to sex and the nature of the student's center of belonging. In addition, there is evidence of the advantages of combining techniques as a triangulation mechanism. Better comprehension of a research problem is verified by using different analysis procedures about the same phenomenon.

Keywords: perception of university; NSN; PREFSCAL.

Introducción

La integración global de la Educación Superior ha ampliado el ámbito competitivo en la mayor parte de países desarrollados y se compite por los estudiantes y los recursos económicos más allá del entorno geográfico cercano (Luque-Martínez y Del Barrio-García, 2007; Harrison-Walker, 2011). Unido a ello, en España la rivalidad competitiva se ha acentuado debido también a varios fenómenos de índole interno que provocan un desajuste entre la oferta de plazas y sus demandantes. Mientras los preuniversitarios disminuyen (fruto del descenso de la natalidad y de una tasa de abandono escolar temprano que dobla la media de la UE) en los últimos años la oferta de universidades ha aumentado en número y se han ampliado los catálogos de títulos que estas ofertan. Sin ser exhaustivos en este tema, baste indicar que, según las cifras del Instituto Nacional de Estadística, en el curso 2000-2001 había en España un total de 66 universidades (48 públicas y 18 privadas), mientras que los datos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (curso 2014-2015) se menciona un total en 83 universidades (50 públicas y 33 privadas).

En este entorno, conocer cómo se genera la imagen de la universidad en los diferentes grupos de interés o *stakeholders* es un tema que suscita un amplio interés pues, ante este incremento de la competencia, en la que se mezclan agentes públicos y privados, es conveniente una mejor comprensión de los deseos y necesidades de los demandantes de los servicios universitarios. Que estos deseos sean los que orienten a las universidades en el diseño de sus estrategias y les posibilite abrirse un hueco en el mercado, con ofertas y marcas universitarias diferenciadas.

Se exploran en este trabajo las ventajas de una tendencia metodológica en auge, como es la integración de métodos de investigación en un mismo estudio, enfoque conocido como métodos mixtos de investigación. Esta forma de trabajar permite al investigador evitar optar entre dos aproximaciones, para centrarse en determinar cómo se pueden combinar las fortalezas de cada enfoque a través de una aproximación combinada (Azorín, Gamero, Moliner, Ortega y Guilló, 2012). Así, primero a través de las Redes Semánticas Naturales se aproxima el significado psicológico que para los

jóvenes preuniversitarios tienen las universidades privadas, identificando los atributos principales sobre los que opera la percepción de los individuos y posibles diferencias atribuibles a sus características personales (sexo y naturaleza del centro en el que estudian el bachillerato) para, a continuación, desarrollar y validar los resultados con una técnica netamente cuantitativa, en concreto el despliegue multidimensional.

Contextualización de la imagen de universidad

A diario experimentamos una gran cantidad de imágenes del mundo exterior de muy diversa índole, y, en consecuencia, nuestra mente está repleta de imágenes mentales, impresiones, ideas y demás representaciones asociadas; aunque a priori pueda resultar un término cotidiano, la palabra imagen es utilizada con varias acepciones. Cuando descendemos al ámbito de la gestión empresarial, las decisiones sobre la imagen afectan a dos acepciones genéricas: una acepción “material” alude a fenómenos exteriores perceptibles a nivel visual (por ejemplo, el logotipo, la estética del establecimiento, grafismos, etc.); la otra, en la que pivota este trabajo, sería “perceptual” y considera la imagen como una representación psíquica e ideológica de los significados y valores de un objeto en la mente de una persona o de un colectivo. Así, el concepto de imagen se define como el conjunto de creencias, actitudes, estereotipos, ideas, conductas relevantes o impresiones que una persona tiene y se puede referir no sólo a productos, sino también a personas u organizaciones no lucrativas (Kotler y Andreasen, 1996).

Cuando se profundiza en este concepto a un contexto concreto, está generalmente aceptada la posibilidad de distinguir entre diferentes niveles de análisis, desde un objeto amplio (por ejemplo, una nación, un sector industrial, una categoría de producto) hasta la imagen de una marca concreta. Pero no existe unanimidad, y dichos niveles no son coincidentes en número ni en el objeto analizado; se pueden encontrar autores defensores de cuatro niveles (Barich y Kotler, 1991) o cinco como Capriotti (1999). Aunque no exista coincidencia, sí se deriva de los diferentes enfoques la conveniencia de analizar la imagen de un producto, entendido como genérico, antes de descender a la interpretación de las imágenes que tendrían las diferentes marcas que se sitúan en una determinada categoría de producto, o sector de actividad.

Si se analizan las aportaciones empíricas, la revisión de 17 estudios publicados desde 2001 hasta la actualidad nos ha llevado a constatar una serie de aspectos interesantes, relativos al procedimiento metodológico y el tipo de *stakeholders* estudiados.

Por lo que respecta a la naturaleza de la metodología empleada, hemos distinguido entre trabajos *monométrodo* (es decir, empleo de métodos solamente cuantitativos o cualitativos), frente a una metodología mixta (integración combinada de métodos cuantitativos y cualitativos). Predominan las aportaciones con metodologías *monométrodo* cuantitativas; en menor medida aparecen trabajos mixtos, aunque estas metodologías tienen importantes ventajas frente a las *monométrodo* pues, entre otras, permiten obtener una comprensión más completa del fenómeno estudiado, con una mayor confianza en los resultados y una mayor validez de las conclusiones (Azorín et al., 2012; 56).

Tabla 1

Revisión de la naturaleza metodológica empleada en estudios recientes sobre imagen de universidad

Metodología	Autores
Trabajos <i>monométodo</i> cuantitativos	Ivy (2001); Belanger, Mount y Wilson (2002); Beerli Palacio; Díaz Meneses y Pérez Pérez (2002); Sung y Yang (2008); Brown y Mazzarol (2009); Luque-Martínez y Del barrio-García (2009); Duarte, Alves y Raposo (2010); Pampaloni (2010); Joseph (2012); Hosseini y Nahad (2012); Cernicova, Dragomir y Palea (2015).
Trabajos <i>monométodo</i> cualitativos	Iqbal, Rasli y Hassan (2012).
Trabajos mixtos (combinan métodos cualitativos y cuantitativos)	Kazoleas, Kim y Moffit (2001); Arpan, Raney y Zivnuska (2003); Gray, Shyan Fam y Llanes (2003); Mackelo y Drūteikienė (2010).

Si se desciende a los grupos de interés o *stakeholders*, la complejidad a la que se enfrentan las universidades en este terreno es elevada, pues trabajos recientes llegan a identificar 21 grupos de interés (Mainardes, Alves y Raposo, 2013), lo que supone un enorme desafío en la gestión de las universidades. En los estudios revisados (tabla 1), se han encontrado un grupo amplio de estudios centrados únicamente en el grupo de los clientes o usuarios externos –los alumnos universitarios-, y en menor medida sobre los clientes internos –en nuestro caso el personal docente e investigador y personal de administración y servicios-. Solo los trabajos de Kazoleas et al. (2001) y Arpan et al. (2003), estudian también la imagen entre personas que no tienen una vinculación directa con la universidad. No se han localizado investigaciones sobre otros grupos de interés con los que se relacionan las universidades, como puede ser las opiniones de las empresas, de las familias con hijos en edades preuniversitarias, o de estos últimos, sobre los que se ha estudiado habitualmente el problema de la elección y nada prácticamente se ha dicho sobre cómo construyen su imagen sobre la universidad. Por último, añadir que predominan los trabajos en los que los encuestados tienen vinculación con la universidad pública, lo cual contribuye a que las instituciones con esta titularidad consigan la eficiencia y la rentabilización de los recursos depositados en ellas, pero faltan enfoques centrados en las universidades privadas, que se nos antoja aún más vital dado que su razón de ser y su supervivencia no se justifica si no aportan un valor diferencial al mercado (Ivy, 2010).

Objetivos perseguidos

Según lo anteriormente revisado, el problema de investigación es conocer de manera natural, sin apriorismos, cómo se construye la imagen genérica de universidad privada, en el colectivo de alumnos preuniversitarios.

Este problema nos conduce a la formulación de objetivos que permitan extraer conclusiones cuantificables:

1º Identificar cuáles son los elementos o atributos sobre los que genera la imagen de universidad privada, de manera natural, el grupo de estudiantes preuniversitarios.

2º Comprobar si pueden existir diferencias en la imagen perceptual, entre grupos de preuniversitarios, en razón a alguna característica individual, cuando se plantean la idea de universidad privada.

Pero, la revisión bibliográfica y la metodología propuesta también nos conducen a proponer tres cuestiones de investigación no cuantificables:

- Aportar más evidencias sobre las posibilidades de la técnica redes semánticas naturales (RSN) como método de captación de información en lugar de un cuestionario estructurado “a priori” por el investigador.
- Explorar la utilidad del escalamiento multidimensional, para determinar las dimensiones que utilizan los encuestados a la hora de evaluar un estímulo, sea cuál sea naturaleza de los datos utilizados y su interpretación perceptual.
- Aportar evidencias de las ventajas de la combinación de técnicas en un estudio exploratorio, obteniendo y analizando datos cuantitativos y cualitativos sobre el mismo fenómeno para una mejor comprensión del problema de investigación.

Metodología, hipótesis planteadas y recogida de información

Metodología

Esta investigación combina dos técnicas (RSN y despliegue multidimensional) para explorar los atributos alrededor de los cuales generan su imagen de universidad privada el colectivo de clientes potenciales (alumnos preuniversitarios). Siguiendo la clasificación propuesta por Azorín et al. (2012), se trataría de un diseño cuantitativo-cuantitativo, equivalente desde el punto de vista de la prioridad y simultáneos desde el punto de vista de recogida de la información.

Aunque en temas de medición de la imagen se recomiendan investigaciones mixtas como medio de obtención de un mejor resultado (Ortigueira-Sánchez y Ortigueira-Bouzada, 2000 y Gómez y Medina, 2013), hemos constatado tras la revisión bibliográfica que los procedimientos combinados en este trabajo, hasta donde conocemos, no han sido utilizados conjuntamente en ningún estudio previo.

Concretamente, el desarrollo de esta investigación comprende un primer paso donde, a través de las RSN, se recaba información subjetiva sin apriorismos, que permita indagar sobre los atributos principales presentes a nivel individual para generar la imagen cognitiva agregada (conjunto agregado de atributos que configuran la imagen del constructo universidad privada) a partir de los atributos que cada preuniversitario tiene.

Los promotores de esta teoría constatan que la información contenida en las palabras está organizada en forma de redes, en las cuales las palabras, eventos o representaciones forman relaciones que en conjunto producen significados (Figuroa, González y Solís, 1976). Dichos significados son dinámicos, lo que implica que las redes semánticas individuales pueden modificarse, permitiendo al individuo un ajuste diferencial al nuevo

grupo de pertenencia o al mismo grupo con nuevos referentes sociales (Vera-Noriega, Eduardo Pimentel y Batista de Albuquerque, 2005). Así, se trata de un instrumento que puede resultar útil en las ciencias sociales pues permite estudiar cómo los sujetos forman sus representaciones sobre ideas, comportamientos, productos, etc. a través de sus propias redes.

Las principales ventajas de la técnica de redes semánticas naturales para su aplicación en esta investigación son dos. La primera es su consideración de “naturales”, evitando la utilización de taxonomías artificiales creadas por los investigadores (Valdez, González, Outhof y González, 1998). Como segunda consideración, dicha técnica permite comparar dos o más grupos de acuerdo con el significado que le asigna cada grupo a ciertos conceptos claves, por lo que es una herramienta válida para conocer semejanzas y diferencias sobre los significados que tienen ciertos atributos, en un segmento de preuniversitarios determinado frente a otros.

En una segunda etapa se recurre a la validación de los resultados mediante la técnica multivariante del escalamiento multidimensional. No es la primera vez que observamos la aplicación de esta técnica en el ámbito de las universidades, ya que, por ejemplo, en el estudio de Sabiote, Pérez y Cano (2004) se analizan las disfunciones asociadas a la reforma de los nuevos planes de estudio en la universidad española. En líneas generales, estas técnicas permiten la representación de objetos considerados similares (disimilares) mediante puntos cercanos (distantes) en una representación espacial que descubre relaciones relevantes a los observadores y/o la estructura subyacente en los datos originales. De esta forma, si dos atributos de los identificados a través de las RSN son percibidos (o preferidos) de forma equivalente, los puntos a los que representan se aproximarán en el mapa perceptual, mientras que en el supuesto contrario su distancia en el espacio perceptual aumentará (Hair, Anderson, Tatham y Black, 1999, 548). En esta investigación se ha empleado, dentro de estas técnicas, el denominado despliegue multidimensional que intenta buscar una escala cuantitativa común que permita examinar visualmente las relaciones entre dos conjuntos de objetos. Entre los procedimientos de este tipo se encuentra el empleado en este trabajo, denominado PREFSCAL y cuya principal ventaja sobre otras alternativas existentes es su mayor eficacia para evitar las llamadas soluciones degeneradas¹.

Hipótesis planteadas

De acuerdo con los objetivos principales de esta investigación expuestos *ut supra*, se plantean tres hipótesis principales, una de las cuales presenta dos sub-hipótesis, enunciadas a continuación.

- Hipótesis 1: Con independencia de las características sociodemográficas de los individuos objeto de estudio, la mayoría de los encuestados generan su imagen de universidad privada alrededor de un mismo grupo de atributos principales.

1 Una solución degenerada es una representación del conjunto investigado que es óptima desde el punto de vista numérico, pero de limitada validez real por su escasa interpretabilidad.

- Hipótesis 2: No obstante, distintos subgrupos de encuestados generan su imagen alrededor de grupos de conceptos parcialmente diferenciados.
- Hipótesis 2a: El sexo femenino valora un mayor número de atributos que el masculino.
- Hipótesis 2b: El alumnado procedente de centros privados o concertados presenta diferencias en la valoración de los atributos principales frente a los que proceden de centros públicos.
- Hipótesis 3: Los atributos en virtud a los cuales se genera la imagen de universidad privada se pueden reagrupar en dos factores latentes, no mencionados directamente por los preuniversitarios.

Recogida de la información

Población y muestra

Como ha quedado indicado en párrafos anteriores, la población investigada la constituyen los estudiantes preuniversitarios de Andalucía, concretamente de segundo curso de bachillerato, si bien por cuestiones organizativas la recogida de información se limitó a Andalucía occidental (Cádiz, Huelva, Málaga, Córdoba y Sevilla), concretamente 877 alumnos que constituyen la muestra. El procedimiento de muestreo es no probabilístico pues los centros seleccionados no lo fueron al azar.

Obtención de cuestionarios

La recogida de información se llevó a cabo entre los meses de noviembre de 2012 y marzo de 2013.

Siguiendo las recomendaciones de Valdez et al. (1998), se elaboró para la recopilación de la información, un documento que incluía:

- Solicitud de datos individuales (sexo y centro actual donde cursa sus estudios), valores necesarios para la posible validación de las hipótesis.
- El documento disponía de diez líneas y dos columnas para el concepto estímulo “universidad privada”.

Por lo que respecta al procedimiento, a los estudiantes se les repartió el formulario y verbalmente se les solicitó que escribieran 10 palabras definidoras para el constructo “universidad privada” y que las apuntasen según fueran llegando a su mente en la primera columna de la lista. Estas podían ser adjetivos, sustantivos, verbos y adverbios. A continuación, se les pidió que en la segunda columna las jerarquizaran en orden de importancia: a la palabra que considerase como la más importante para definir “universidad privada” se le asignaría el valor 1, a la siguiente el valor 2 y así, sucesivamente, hasta agotar todas las palabras escritas en la columna primera.

Mediante este procedimiento se recibieron un total de 877 formularios, de los cuales sólo se utilizaron 369 (ver figura 1); como valor de calidad para la aceptación se exigió un mínimo de siete palabras contestadas y que además presentasen la orde-

nación por preferencia. Según las indicaciones de Zermeño, Arellano y Ramírez (2005) se procedió a unificar en un único término, los sinónimos, los plurales, las palabras iguales escritas con distinto género y derivadas de una misma matriz, sin alterar las puntuaciones originales dadas por los participantes.

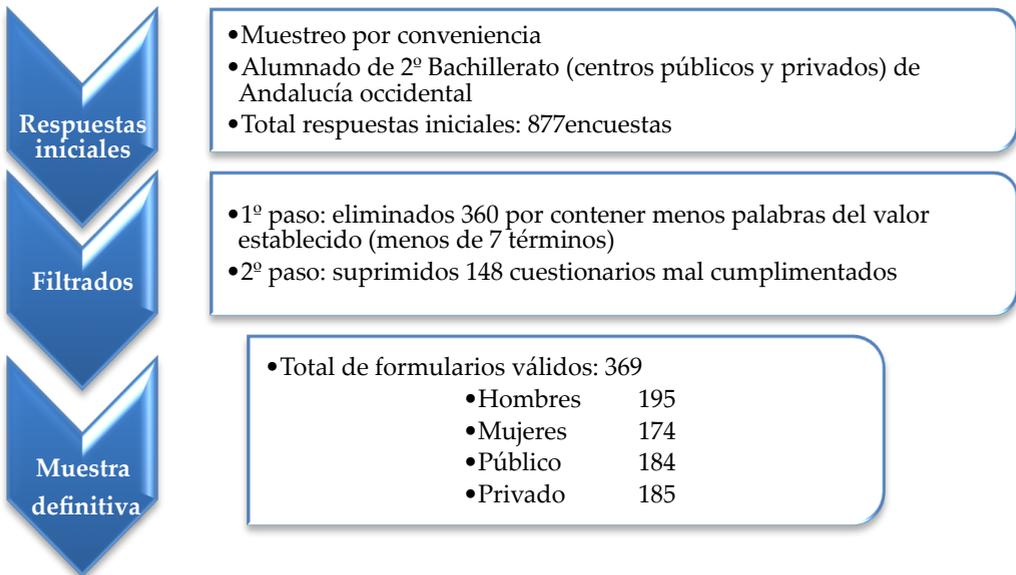


Figura 1. Ficha técnica del trabajo

Resultados

Resultados de la RSN para el estímulo universidad privada

Los cálculos más habituales utilizados en las Redes Semánticas Naturales se reflejan en la tabla 2. Aunque en varios de los estudios revisados no se especifica, el abordaje numérico del problema da origen a una pequeña modificación en los cálculos de la RSN que tienen que ver con el número de palabras definidoras; así, la diferencia sustancial entre la denominación de Redes Semánticas Naturales (Figueroa et al., 1976) frente a Redes Semánticas Naturales Modificadas (Reyes-Lagunes, 1993) es que la segunda da posibilidad de determinar el número de palabras definidoras y no establecerlo siempre en base a 10 términos. En este estudio los cálculos propuestos se ajustan a los procedimientos de las redes semánticas modificadas.

A continuación, se presentan los resultados más relevantes de la primera etapa de la investigación, exponiendo primero los resultados globales seguidos de los correspondientes a las submuestras atendiendo al criterio sexo y titularidad del centro en el que cursa el bachillerato.

Comenzando con los aspectos relativos a la riqueza semántica, en total los preuniversitarios asociación a universidad privada un total de 206 palabras (tabla 3).

Tabla 2

Nomenclatura y procedimiento de cálculo de la Red Semántica Natural

Redes Semánticas Naturales	Redes Semánticas Naturales Modificadas
Valor J = riqueza de la red.	TR = tamaño de red.
Total de palabras que generan los encuestados.	Total de palabras que generan los encuestados.
Valor M = peso semántico.	PS = peso semántico.
Suma de la ponderación de la frecuencia de las definidoras por su jerarquización.	Suma de la ponderación de la frecuencia de las definidoras por su jerarquización.
Conjunto SAM (Semantic Association Memory) =	NR = núcleo de red.
Formado por las 10 palabras definidoras con pesos semánticos más altos.	Cambia el procedimiento para obtenerlo. Para ello se seleccionan los elementos que definen al estímulo a través del punto de quiebre.
FMG =indicador, en términos de porcentaje, de la distancia semántica que hay entre las diferentes palabras que integran el SAM.	DSC =distancia semántica cuantitativa entre los elementos del NR .

Tabla 3

Tamaño y núcleo de red. Valor total y por grupos

Colectivo	Tamaño	TR	NR
Hombres	195	172	7
Mujeres	174	170	6
Público	184	163	6
Privado	185	165	8
Total	369	206	7

El segundo dato importante es la elección de los núcleos de las redes². Existen algunas diferencias atendiendo a la distribución en submuestras. El número de palabras

2 Como se explica previamente, las RSN modificadas determinan el núcleo de la red mediante el punto de quiebre, ligeramente modificado en nuestro caso. Para cada par de términos sucesivos se ha calculado la diferencia entre pesos semánticos. La variable así obtenida ha sido tipificada, y seleccionados los

definidoras en cómputo global es 7; sin embargo, este núcleo de red alcanza un valor superior cuando la muestra se subdivide en razón al tipo de centro, llegando a 8 el número de palabras conformadoras de la red si el encuestado se encuentra cursando estudios en un bachillerato privado.

Se puede observar cómo el núcleo para el total de la muestra (ver tabla 4) está dominado por un concepto central que hace referencia al desembolso de la universidad privada, haciendo que la primera asociación sea con el término cara (NR), siendo este concepto el más puntuado siempre, sea cual sea la segmentación de la muestra. En segundo lugar, en cómputo global aparece el término formación, pero en este caso las mujeres le dan más peso que los hombres, para quienes ni siquiera es el segundo, que corresponde al esfuerzo. Además, la DSC es muy alta en el caso del colectivo femenino, lo cual indica que hay menos distancia con el término cara, están más próximos ambos términos en las puntuaciones femeninas (una distancia equivalente a 7 puntos en valor absoluto, mientras que el caso masculino se incrementa y se eleva hasta 37).

Tabla 4

Valores de la Red Semántica Natural para hombres, mujeres y totales

Hombres			Mujeres			TOTAL		
Palabra	PS	DSC	Palabra	PS	DSC	Palabra	PS	DSC
Cara	768	100%	Cara	614	100%	Cara	1382	100%
Esfuerzo	494	64%	Formación	568	93%	Formación	1049	76%
Formación	481	63%	Esfuerzo	341	56%	Esfuerzo	835	60%
Intercambio	388	51%	Prestigio	338	55%	Intercambio	707	51%
Empleo	362	47%	Intercambio	319	52%	Empleo	679	49%
Idioma	320	42%	Empleo	317	52%	Prestigio	652	47%
Prestigio	314	41%				Idioma	593	43%

Al analizar los resultados agrupados por la otra característica investigada, pertenencia a un centro educativo privado o público (tabla 5), los resultados son más diferenciados. Así, aparece una mayor riqueza semántica en el grupo de alumnos de los bachilleratos privados, que es sensiblemente menor en el grupo de los estudiantes de la pública. Por lo que respecta a los términos mencionados, la palabra futuro sólo aparece con una valoración destacable en el primero de los grupos, que también asocian

términos hasta que sistemáticamente el valor tipificado se encuentre por debajo de 2 (lo que equivale a una pendiente poco pronunciada de la curva de pesos semánticos habitualmente empleada para la aplicación de este procedimiento).

la universidad privada a la idea de diversión. Todo ello sin olvidar que la asociación entre universidad pública y empleo alcanza en este colectivo su mejor resultado y más llamativo aún si se compara con la opinión de los estudiantes de enseñanzas públicas, en cuyo caso dicha asociación no se ha contrastado entre los términos definidores del campo semántico. Por lo que respecta al conjunto de alumnado de bachillerato público, resalta la presencia del idioma asociado a la universidad privada y el mayor peso semántico de la palabra cara. Dicho término aun siendo el protagonista en todos los grupos estudiados, en este caso alcanza un valor claramente superior y su distancia semántica con la segunda palabra es más alta.

Tabla 5

Valores de la Red Semántica Natural para alumnado según naturaleza del centro de pertenencia (público o privado) y totales

Centro Privado	PS	DSC	Centro público	PS	DSC	Total	PS	DSC
Cara	631	100%	Cara	751	100%	Cara	1382	100%
Formación	519	82%	Formación	530	71%	Formación	1049	76%
Esfuerzo	469	74%	Esfuerzo	366	49%	Esfuerzo	835	60%
Empleo	403	64%	Intercambio	366	49%	Intercambio	707	51%
Intercambio	341	54%	Idioma	353	47%	Trabajo	679	49%
Futuro	319	51%	Prestigio	352	47%	Prestigio	652	47%
Prestigio	300	48%				Idioma	593	43%
Diversión	287	45%						

Resultados del análisis PREFSCAL de similitud-divergencia para el estímulo universidad privada

A continuación, se procede a un estudio de la similitud-divergencia entre los términos que componen el núcleo del campo semántico obtenido en apartados anteriores.

Mientras que el análisis de correspondencias o las técnicas de escalamiento o despliegue multidimensional, que son los medios a los que habitualmente se recurre para resolver este problema, se basan en las opiniones expresadas por un grupo de individuos ante un conjunto cerrado de objetos, las Redes Semánticas Naturales invitan a cada entrevistado a elegir libremente las palabras que posteriormente ordena. Valoración comparada es el elemento común en ambos casos, lista abierta o cerrada la diferencia. Para superar este inconveniente hemos elegido de la base de datos de entrevistados aquellos cuya lista de términos incluía al menos seis de los siete términos del núcleo

semántico, que hemos vuelto a puntuar manteniendo la jerarquía del entrevistado, reasignando las puntuaciones de manera correlativa y asignando la peor a la palabra omitida cuando la había, pues la omisión supone un menor interés que el de cualquiera de las palabras mencionadas³.

Con este proceder hemos obtenido una lista de 28 conjuntos de puntuaciones cuyo contenido no desvirtúa la elección hecha por los entrevistados pero que permite la aplicación de las técnicas de que hablamos en párrafos anteriores con un tamaño muestral muy en línea con los tamaños muestrales habituales en su aplicación.

Hemos aplicado a esta muestra el procedimiento PREFSCAL (despliegue multidimensional), implementado en el *software* SPSS (versión 24), con objeto de obtener una representación bidimensional del espacio común final, lo que nos va a permitir visualizar las similitudes entre los significados de los términos del SAM para los sujetos considerados, así como la proximidad de cada uno de ellos al posicionamiento ideal de cada individuo. El diagrama bidimensional se presenta en la figura 2.

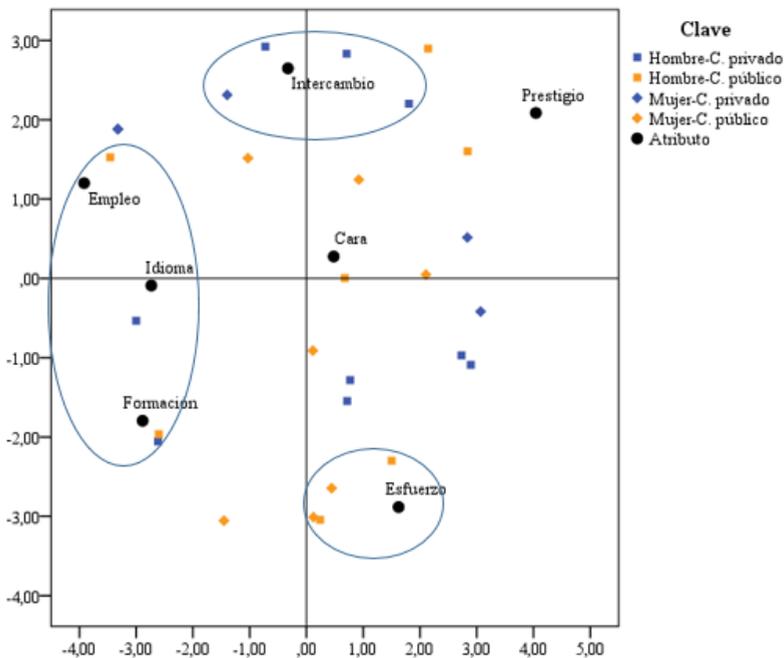


Figura 2. Diagrama bidimensional de términos resultantes del Semantic Association Memory (SAM)

3 Supongamos un sujeto que, entre sus diez palabras elegidas ha mencionado seis del NR en las posiciones (ordenadas) 1, 3, 5, 7, 8 y 9, omitiendo la séptima. La ordenación asignada sería 1 a la que figura en primer lugar, 2 para la que figura en tercero, 3 para la de la quinta posición, hasta 7 para la omitida, de menor importancia para esta persona como demuestra el hecho de que no la ha mencionado.

Validez estadística del ADM

Antes de analizar el significado de la figura 2, es necesario, para que la interpretación que se haga tenga sentido, justificar la validez estadística del análisis, lo que haremos explicando tanto la forma en que se ha obtenido como las principales medidas estadísticas asociadas al mismo.

Aunque en un primer intento se trató de encontrar una solución no penalizada, los resultados mostraron que, si bien la solución obtenida era satisfactoria desde el punto de vista del ajuste a los datos iniciales existían indicios fuertes de degeneración, circunstancia bajo la cual no es posible ninguna interpretación de los mismos.

Para resolver este problema, según proponen Busing, Groenen y Heiser (2005), se optó por incluir la penalización en el análisis (con término de penalización de valor 0,3 y rango 1) tras probar con distintos valores para sus parámetros, eligiéndose los indicados por producir una solución aceptable tanto en términos de ajuste como de no degeneración, como puede comprobarse en la tabla 6, que presenta las principales medidas asociadas al análisis:

Tabla 6

Medidas asociadas al análisis PREFSCAL

Stress normalizado	Coeficiente de variación		Índice de DeSarbo	Índice de Shepard
	Proximidades originales	Proximidades transformadas		
0,073	0,536	0,681	0,066	0,794

El *coeficiente de Stress*, próximo a cero, indica un buen ajuste, mientras que las cuatro medidas restantes señalan claros indicios de no degeneración en la solución: coeficientes de variación de similar magnitud para las proximidades originales y transformadas, un valor cercano a cero para el índice de *Desarbo* e índice de *Shepard* de prácticamente el 80%. En definitiva, la representación obtenida es coherente con los datos originales, por lo que su interpretación puede serles trasladada.

Sobre los atributos, estos aparecen, como parece razonable, desagrupados. En efecto, si dos de ellos aparecieran muy próximos, debería interpretarse su cercanía como un signo de que ambos se refieren a un mismo rasgo que podría no ser siquiera ninguno de ellos.

Dentro de este aislamiento, merece la pena señalar algunos hechos que consideramos interesantes:

- La proximidad entre empleo, idioma y formación casi se comenta por sí misma: son los resultados tangibles deseados (formación e idioma) y su esperada consecuencia: trabajo. Geométricamente, parece intuirse que los tres aspectos están vinculados por importancia.

- Esfuerzo e intercambio también son dos atributos que están muy alejados en la escala, aunque se establecen como referentes del público objeto de estudio, con clara influencia entre ambas del elemento cara.
- En estos dos atributos citados anteriormente, cabe destacar que el alumnado de centros públicos asocia el esfuerzo a la universidad privada; mientras que el otro grupo estudiado, el alumnado de centros privados vincula los intercambios.
- El atributo cara, otorgado a la universidad privada, parece ser unánime en su identidad, ya que se encuentra prácticamente en el centro del gráfico.

Discusión y conclusiones

La primera aportación (metodológica) derivada de este estudio estriba en denotar las posibilidades que aportan las RSN en investigaciones exploratorias en ciencias sociales que requieran captar la opinión de los sujetos, pues eliminan los apriorismos y permiten de forma sencilla sistematizar cómo los sujetos forman sus representaciones sobre ideas, comportamientos, productos, etc., si bien al precio de la ambigüedad de las respuestas, pues distintos sujetos pueden emplear un mismo término atribuyéndole significados o matices diferentes, lo que constituye una limitación del procedimiento que se traslada inevitablemente a nuestro trabajo.

La aplicación de las RSN es complementada con la técnica analítica multivariada despliegue multidimensional de lo que resulta un mecanismo adecuado para la triangulación con finalidad de validación.

En este contexto, los resultados son convergentes y nos llevan a extraer las siguientes conclusiones. Los estudiantes preuniversitarios definen la universidad privada como un servicio caro, con fuerte presencia de la formación y el esfuerzo, y notoriedad de los intercambios, empleo, prestigio e idioma. Por este orden y estos atributos son los que confirman la Hipótesis 1 planteada en este estudio. Porque independientemente de las características sociodemográficas de los encuestados, la mayoría de los individuos generan su imagen en torno a los mismos atributos.

Sin embargo, la segunda hipótesis se acepta en cierta medida. Por un lado, no se admite la Hipótesis 2a, ya que en principio se planteó que el sexo femenino tendría más riqueza semántica que el masculino, pero una vez presentada la RSN, el resultado es el contrario. La RSN compuesta por varones tiene una riqueza léxica superior a la representada por las mujeres; en concreto los hombres aportan siete atributos a su red, frente a los seis que aportan las mujeres. Se exponía la aceptación en cierta medida, porque, aunque se observa que la Hipótesis 2a no se acepta, no sucede lo mismo con la Hipótesis 2b, que sí se acepta al confirmar que los alumnos de procedencia privada o concertada aportan más valores positivos en la definición de la universidad privada. Específicamente, además de aportar más ítems, los aportados son más positivos, incorporando de forma concreta a esta afirmación los atributos empleo y futuro.

Estas consideraciones ofrecen algunas claves a las universidades privadas en materia de gestión y diferenciación. Ante el atributo cara, el más repetido y el que más relevancia tiene en los análisis propuestos, la universidad tiene que responder a través de valores que contrarresten y hagan menguar esta percepción; bien afrontándolo

directamente, bien potenciando los atributos positivos que la población investigada valora alta y positivamente. Así, la implantación de sistemas de ayudas económicas destinadas a estudiantes con buenos expedientes y escasos recursos económicos sería un ejemplo de lo primero, mientras que la potenciación de la formación (por ejemplo, incrementando la atención al alumnado o mejorando la cualificación del profesorado), la internacionalización a través de convenios con otros centros en el extranjero y la mejora de la empleabilidad gracias a convenios con empresas son algunos ejemplos de lo segundo. El esfuerzo y el coste se verían claramente menguados si se consiguen potenciar los citados anteriormente, y que se consideran fortalezas.

En cuanto a la preferencia de atributos de los grupos estudiados, los chicos de centros privados se decantan por los intercambios, la formación y el idioma; mientras que los de centros públicos coinciden con los anteriormente citados solo en la formación, ya que para ellos además de este, el atributo de mayor peso es el esfuerzo. Las chicas de centros públicos por su parte otorgan la mayor relevancia, al igual que los varones de esta titularidad de centros, al esfuerzo. Las pertenecientes a centros privados por su parte, tienen más afijación sobre el empleo y el sistema de intercambio que diferencian a la universidad privada.

En definitiva, este trabajo aplica un procedimiento mixto novedoso (con elementos cualitativos y cuantitativos) que puede ser útil para el análisis de situaciones del ámbito educativo relacionadas con valoraciones o percepciones, permitiendo al investigador la cuantificación y visualización de los resultados derivados de las opiniones espontáneas de los participantes.

Bibliografía

- Arpan, L. M., Raney, A. A. y Zivnuska, S. (2003). A cognitive approach to understanding university image. *Corporate Communications: An International Journal*, 8(2), 97-113.
- Azorín, J. F. M., Gamero, M. D. L., Moliner, J. P., Ortega, E. M. P. y Guilló, J. J. T. (2012). Métodos híbridos de investigación y dirección de empresas: ventajas e implicaciones. *Cuadernos de Economía y Dirección de la Empresa*, 15(2), 55-62.
- Barich, H. y Kotler, P. (1991). A framework for marketing image management. *Sloan Management Review*, 32(2), 94-104.
- Berli Palacio, A., Díaz Meneses, G. y Pérez Pérez, P. J. (2002). The configuration of the university image and its relationship with the satisfaction of students. *Journal of Educational Administration*, 40(5), 486-505.
- Belanger, C., Mount, J. y Wilson, M. (2002). Institutional image and retention. *Tertiary Education and Management*, 8(3), 217-230.
- Brown, R. M. y Mazzarol, T. W. (2009). The importance of institutional image to student satisfaction and loyalty within higher education. *Higher Education*, 58(1), 81-95.
- Busing, F. M., Groenen, P. J. y Heiser, W. J. (2005). Avoiding degeneracy in multidimensional unfolding by penalizing on the coefficient of variation. *Psychometrika*, 70(1), 71-98.
- Capriotti, P. (1999). *Planificación estratégica de la imagen corporativa*. Barcelona: Ariel. Recuperado de http://www.bidireccional.net/Blog/PEIC_4ed.pdf.

- Cernicova, M., Dragomir, M. y Palea, A. (2015). A Students' and Professors' View on the Image of Their University: case study: Politehnica University of Timisoara. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 191, 98-102. Recuperado de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S187704281502755X>.
- Duarte, P. O., Alves, H. B. y Raposo, M. B. (2010). Understanding university image: a structural equation model approach. *International Review on Public and Nonprofit Marketing*, 7(1), 21-36.
- Figueroa, J. G., González, E. G. y Solís, V. M. (1976). An approach to the problem of meaning: Semantic networks. *Journal of Psycholinguistic Research*, 5(2), 107-115.
- Gómez, F. H. y Medina, R. Z. (2013). La triangulación interdisciplinar-metodológica (TIM) como modelo para analizar la imagen de las instituciones universitarias. En *Investigar la Comunicación hoy. Revisión de políticas científicas y aportaciones metodológicas: Simposio Internacional sobre Política Científica en Comunicación* (pp. 385-410). Facultad de Ciencias Sociales, Jurídicas y de la Comunicación. Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/3042>.
- Gray, B. J., Shyan Fam, K. y Llanes, V. A. (2003). Branding universities in Asian markets. *Journal of Product & Brand Management*, 12(2), 108-120.
- Hair, J., Anderson, R., Tatham, R. y Black, W. (1999). *Análisis multivariado*. Madrid: Prentice Hall.
- Harrison-Walker, L. J. (2011). Strategic positioning of nations as brands. *Journal of International Business Research*, 10(2), 135.
- Hosseini, M. H. y Nahad, R. F. (2012). Investigating antecedents and consequences of open University brand image. *International Journal of Academic Research*, 4(4), 68-77.
- Iqbal, M. J., Rasli, A. B. M. y Hassan, I. (2012). University branding: A myth or a reality. *Pakistan Journal of Commerce and Social Sciences*, 6(1), 168-184. Recuperado de https://www.academia.edu/3713717/University_Branding_A_Myth_or_a_Reality.
- Instituto Nacional de Estadística (España). INEbase [en línea]. [Madrid]: INE. Recuperado en <http://www.ine.es/jaxi/Tabla.htm?path=/t13/p405/a2000-2001/10/&file=02001.px&L=0>
- Ivy, J. (2001). Higher education institution image: a correspondence analysis approach. *International Journal of Educational Management*, 15(6), 276-282.
- Kazoleas, D., Kim, Y. y Anne Moffitt, M. (2001). Institutional image: a case study. *Corporate Communications: An International journal*, 6(4), 205-216.
- Kotler, P., y Andreasen, A. (1996). *Strategic Marketing for Nonprofit Organizations*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Luque-Martínez, T. y Del Barrio-García, S. (2007). Análisis del valor de las percepciones de los clientes en el diagnóstico estratégico de la universidad. *Ponencia presentada en el International Congress Marketing Trends, Paris* (pp. 26-27). Recuperado de <http://www.marketing-trends-congress.com/archives/2007/HTML/pages/strategie.htm>.
- Luque-Martínez, T., y Del Barrio-García, S. (2009). Modelling university image: The teaching staff viewpoint. *Public Relations Review*, 35(3), 325-327.
- Mainardes, E. W., Alves, H. M. B. y Raposo, M. L. B. (2013). Identifying stakeholders in a Portuguese university: A case study. *Revista de Educação*, 362, 429-457.

- Mackelo, O. y Drūteikienė, G. (2010). The image of a higher education institution, its structure and hierarchical level: the case of the Vilnius University Faculty of Economics. *Ekonomika*, 89, 105-121.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD). (2015). *Datos básicos del Sistema Universitario Español 2013-2014*. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dms/mecd/educacion-mecd/areas-educacion/universidades/estadisticas-informes/datos-cifras/Datos-y-Cifras-del-SUE-Curso-2014-2015.pdf>
- Ortigueira Sánchez, M. y Ortigueira Bouzada, M. (2000). Las clases o servicios docentes universitarios: reflexiones en torno a su calidad y la calidad de su imagen. II Jornadas Andaluzas de Calidad en la Enseñanza Universitaria, Sevilla, (pp. 143-158). Instituto de Ciencias de la Educación.
- Pampaloni, A. M. (2010). The influence of organizational image on college selection: what students seek in institutions of higher education. *Journal of Marketing for Higher Education*, 20(1), 19-48.
- Reyes-Lagunes, I. (1993). Las Redes Semánticas Naturales, su conceptualización y su utilización en la construcción de instrumentos. *Revista de Psicología Social y Personalidad*, 9(1), 81-97.
- Sabiote, C. R., Pérez, J. G. y Cano, A. F. (2004). Posibilidades del escalamiento multidimensional en la modelización de desajustes asociados a la reforma de planes de estudio universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 22(2), 377-391.
- Sung, M. y Yang, S. U. (2008). Toward the model of university image: The influence of brand personality, external prestige, and reputation. *Journal of Public Relations Research*, 20(4), 357-376.
- Valdez Medina, J. L., Gonzáles, E. S., Outhof, B. H. y Gonzáles Arrieta, L. F. N. I. (1998). Redes semánticas de valores y el sentido de la vida. *La Psicología Social en México*, 7, 456-460.
- Vera Noriega, J. A., Eduardo Pimentel, C. y Batista de Albuquerque, F. J. (2005). Redes semánticas: aspectos teóricos, técnicos, metodológicos y analíticos. *Ra Ximhai*, 1(003). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46110301>.
- Zermeño, A. I., Arellano, A. C. y Ramírez, V. A. (2005). Redes Semánticas Naturales: técnica para representar los significados que los jóvenes tienen sobre televisión, Internet y expectativas de vida. *Estudios sobre las culturas contemporáneas*, 11(22), 305-334.

Fecha de recepción: 29 de abril de 2016

Fecha de revisión: 29 de abril de 2016

Fecha de aceptación: 30 de mayo de 2017

Contingent authority and youth influence: When youth councils can wield influence in public institutions

Autoridad contingente e influencia juvenil: Cuando los consejos juveniles pueden ejercer influencia en las instituciones públicas

Angela Booker

University of California, San Diego

Abstract

Studies of youth public participation have dealt with varied conceptions of citizenship that emerge from literatures on human rights, civic engagement, youth development, and youth organizing and activism. Where those conceptions rely on developmental logics that limit or exclude youth participation, young people's attempts to gain authority reveal concurrent ways they navigate these multiple conceptions of participation. Drawing on an 18-month ethnographic study, the analysis presented here focuses on a specific venue for youth participation: a student advisory board. Data includes participant observation, interviews, and artifacts including resolutions and emails. Twenty-one of 27 students, representing roughly 15 high schools in their school district, participated in the study. When students attended to paperwork like bylaws and the state education code, they gained access to contingent authority, a limited but influential form of Weberian authority. Key implications of the study indicate that while youth advisory councils can reliably produce exclusion on developmental grounds, they can also provide the parameters for establishing contingent authority. Paperwork is a key to accessing this form of bureaucratic authority, but exercising it requires sustained, public practice. This article contributes to literatures on youth studies, public participation and more broadly to sociology of education.

Keywords: contingent authority; youth voice; youth councils; political participation; bureaucracy.

Correspondencia: Angela Booker, a1booker@ucsd.edu, UC San Diego, Dept. of Communication #0503, 9500 Gilman Drive, La Jolla, CA 92093.

Resumen

Los estudios sobre la participación pública de los jóvenes han abordado concepciones variadas de ciudadanía que surgen de las literaturas sobre derechos humanos, compromiso cívico, desarrollo de la juventud y organización y activismo juvenil. Cuando esas concepciones se basan en lógicas de desarrollo que limitan o excluyen la participación de los jóvenes, los intentos de los jóvenes de obtener autoridad revelan maneras concurrentes de navegar por estas múltiples concepciones de participación. A partir de un estudio etnográfico de 18 meses, el análisis presentado aquí se centra en un lugar específico para la participación de los jóvenes: un consejo asesor estudiantil. Los datos incluyen observación participante, entrevistas y artefactos incluyendo resoluciones y correos electrónicos. Veintiuno de 27 estudiantes, que representan aproximadamente 15 escuelas secundarias en su distrito escolar, participaron en el estudio. Cuando los estudiantes asistieron al papeleo como los estatutos y el código de educación del estado, consiguieron el acceso a la autoridad contingente, una forma limitada pero influyente de la autoridad de Weber. Las implicaciones claves del estudio indican que mientras que los consejos consultivos de la juventud pueden producir confiablemente la exclusión en bases de desarrollo, pueden también proporcionar los parámetros para establecer la autoridad contingente. El papeleo es una clave para acceder a esta forma de autoridad burocrática, pero su ejercicio requiere una práctica pública sostenida. Este artículo contribuye a la literatura sobre estudios juveniles, participación pública y, más ampliamente, sobre sociología de la educación.

Palabras clave: autoridad contingente; voz juvenil; consejos juveniles; participación política; burocracia.

Introduction

In western democracies, youth typically do not hold a concentration of political or economic power and face an uphill climb to participate in and shape public life. They are restricted by age and presumed lack of “readiness” for meaningful participation and often tokenized through modern forms of stratification that permeate social life. Given these conditions, this paper addresses the following questions: how can young people establish authority in processes of public decision-making? Specifically, what does youth civic practice look like, and what are some implications for civic engagement and political participation?

What follows is a discussion of contingent authority, a form of authority that youth may effectively claim and wield in public institutions. The source of this potential power is in the paperwork, and wielding it in ways that establish and sustain authority requires applying technical practice—with purpose *and* in public—over time. Youth can gain influence in spaces that organize their day-to-day lives (and are governed by powerful adults) through what Weber (1978, p.956) described as “modern officialdom”—the rules governing how official duties are “distributed in a stable way”. This stable distribution of authority cradles possibilities and limits young people face in establishing participation rights in processes of public governance. The possibilities emerge through processes of democratization that can build influence. However, that influence will always encounter limitations that render its use complex:

“The *demos* itself, in the sense of a shapeless mass, never ‘governs’ larger associations, but rather is governed. What changes is only the way which the executive leaders are selected and the measure of influence which the *demos*, or better, which social circles from its midst are able to exert ...” (Weber, 1978, p. 985).

Weber’s description here effectively frames the conditions—limits to and flows of interaction between various organized publics and administrative officials—within which young people have frequently sought to amplify their voices in public policy processes. The limits are critical to understanding the routinized power of a large bureaucracy, and in turn, what Mukerji (2011) further described as “contingent, jurisdictional authority”. In her analysis of 17th century state administration in France, Mukerji described how people without rank came to wield this contingent authority without disrupting the legitimacy of the government through the use of paperwork. She states, “lower-status state agents [exercised] highly circumscribed and supervised powers, and [were subjugated] on paper to the supervision of men of rank...Still, the new agents ... used their material competencies,” to effect political and social change (Mukerji, 2011, pp. 225-226). The paperwork sufficiently limited scope of practice for new, technical officials, ushering their access into traditional domains of power. Contingent authority, then, was carefully limited in scope yet capable of yielding unanticipated effects. The conditions of constraint, when wedded with specific forms of authority, opened a space of influence.

In this paper, I consider how previously excluded youth gained contingent authority in a student advisory board (SAB), a form of youth council established as an official representative body and enacted through the mechanisms of public policy making. Such councils have become relatively common features in modern liberal democracies (Bessant, 2004). The SAB in this case had been formed in the 1960s by the school board—a body of locally elected policy makers for the school district and the district’s superintendent. The SAB was a board of student advisors who had been elected or appointed to their positions by the students of each school in the district, and their role was to advise the school board on students’ perspectives on policy issues. Results presented here show how the SAB came to understand its paperwork, the written rules that defined the group’s role and obligations, through attempts to wield its tools for negotiating meaning and exercising authority in local public policy discourse. In discourses of power, childhood and adolescence frequently signify vulnerability, dependency, pliability, and deficiency, even as there is anticipation of an emergent reliable adulthood. Young people who violate these expectations are often understood to be precocious or delinquent. In either case, their ability to wield authority has been questioned in many, if not most, quarters of civil society.

The paper’s contribution is to refine the conventional understanding of bureaucratic power as constraining by offering a situated analysis of youth participation, particularly, young people’s access to contingent authority through paperwork. In the next section, I review scholarship that clarifies and critiques frameworks for youth participation. I consider evidence of a paradox that promises young people access to democratic participation while simultaneously reinforcing the state’s authority. I then

evaluate the limitations and possibilities for participation through an advisory board model. Following methodology, I present my analysis of the necessary integration of an awareness of paperwork with practices for wielding contingent authority. I end with a discussion of what is required for youth to acquire this form of bureaucratic authority.

Statement of relevant literatura

Various approaches to framing youth participation have been used to assert rights to public participation. These include critiques of state-based programs for youth participation (human rights literature), work on youth public participation focused on skills and conditions for effective transitions into societal participation (youth development literature), types of participation and access to them (civic engagement literature), and what youth learn and contribute when exercising agency in local contexts (youth organizing and activism literature).

Youth Access to Public Participation

Throughout the Western world, young people's participation in liberal democratic societies has been a contested topic (Bessant 2004; Hart, 1992; Matthews, Limb, & Taylor, 1998; Smith, Lister, Middleton, & Cox, 2005; Taft & Gordon, 2013). Scholars and practitioners have analyzed the logics underlying various forms of youth participation, types of experiences and their accessibility, and the degree to which they yield influence or change in varied contexts. The 1989 U. N. Convention on the Rights of the Child established conditions for nations to endorse young people's participation. Yet resulting efforts have been critiqued for promoting tokenism and non-participation while claiming to advance youth influence (Bessant, 2004; Fleming, 2013; Hart, 1992).

Adults with greater authority to organize public forms of participation persistently foster non-participation as a norm for young people, where small numbers of young people may be present but without directing meaningful influence (Taft & Gordon, 2013). Here, tokenism is of particular concern because of its persistence in organizations like youth councils. Hart (1992) distinguished forms of participation from non-participation by the degree to which youth have a transparent understanding of the relevant issues as well as the choice to become involved in meaningful ways. From a legal standpoint, adults predominantly hold the right of decision-making in Western societies (Veerman, 1992, p. 17). Still, the focus on decision-making in a community context situates authority in what must become a multigenerational space for participation (Camino & Zeldin, 2002)¹. Thus, young people quickly learn participation is likely a charade, making suspect any future opportunities to participate (Matthews & Limb, 2003).

A more socially constructive perspective, drawn from young people's commentary on their own participation and citizenship suggests that youth participation is an influential factor in societal politics but is difficult to recognize within frameworks that define citizenship by civic duty, achievement of economic independence, or age. When citizenship is framed as socially constructive (Smith et al., 2005) or self-actualizing (Bennett, 2008), young people tend to articulate a sense of participation and influence in the development of community that is fluid and also accessible. With this in mind,

Fleming (2013) distinguished hard goals—setting up the means for participation—from soft goals—establishing shared values and supporting skilled practice—acknowledging more progress on hard than soft goals. She usefully highlights the ways non-participation persists, while taking seriously young people’s reports of positive experiences about their access to participation. However, where influence is limited—particularly in the public policy realm—young people reported being ignored, dealing with adult control, and the tyranny of delay. While this cycle of attention to youth participation can be relied upon to reproduce exclusion, spaces for public participation appear to have increased.

Schooling and the Paradox of Youth Public Participation. Public schools are important spaces for realizing the potential of democratic public participation and where youth have a clear collective claim to citizenship. Yet, this circumstance presents a paradox: the state’s largest youth-serving public institution is charged with laying a foundation for democratic participation while also reproducing state authority. Rancière (2010) argued a paradox of democracy emerges as democratic practice requires the persistent undoing of the authority on which the promised stability of a democracy rests. Likewise, as youth claim authority in schools, they undo developmental logics that mandate their presence in the institution. As such, their participation becomes a threat, weakening the will to prepare them for public participation.

Evidence of this split emerges between civic and political opportunities in schools and those in communities. Research on public schools-based civic education in the U.S. raises cautions about a decline of investment in pedagogical support for civics education, threatening both quality and accessibility of opportunity to build civic skills for effective long-term participation in a democratic society (Kahne & Middaugh, 2008). Likewise, an equally persistent trend of low-proficiency held constant at 24% for high school seniors in reports posted in 1998 and 2006 (National Center for Education Statistics [NCES], 2011). On the flip side, studies of community-based organizing and activism continue to return strong results for supporting young people’s expanded capacity for civic and democratic participation (Ginwright, Noguera, & Cammarota, 2006). These results are promising albeit with important limitations. They tend to serve smaller numbers of young people than schools can reach, and the mechanism for participation can dissolve after key goals have been achieved. Given these results, scholars and practitioners ask how community and school activism can be translated into forms of democratic participation typically reserved for adults or sequestered from school contexts (Ginwright, et al., 2006; Kirshner, 2015; Soep 2014). Youth advisory councils sit at the crux of this paradox, where they have been positioned to instantiate meaningful participation for youth and yet remain structurally limited.

Limits to Authority. Taft and Gordon (2013) provided a general description of what youth councils share in common: connection with policy makers, formal and official role in governance, availability of staff and training, and a size of between 15 and 25 high school aged students. These councils have been celebrated as an advance in producing participatory spaces for young people (Matthews et al. 1998; Smith et al., 2005) and critiqued for their undemocratic and non-participatory enactments (Matthews and Limb 2003; Westheimer & Kahne, 2004).

Taft and Gordon (2013) addressed young people's critiques of their experiences on youth councils as normative and nondemocratic and set those experiences in contrast with alternative models of democracy employed by youth movements. The young people in their studies had notably abandoned the youth council model after direct experience with the "political marginality" they frequently engender.

While the school district SAB is susceptible to these established critiques, what is distinct in this case is the emergence of a form of authority available to young people *within* the parameters defined by the state. It may be tempting to read this as a positive point in the ledger for youth councils. I caution, however, that where contingent authority becomes an accessible tool young people can wield, it also remains meaningfully limited within broader state power. In other words, it is hopeful about its shift in participatory access but realistic about the frightening resilience and stability of a bureaucracy, which Weber (1978) noted is likely to persist even in the face of revolution (p. 987).

Data and methods

The following research question guided the initial data collection for this study: What does youth civic practice look like, and what are some implications for civic engagement and political participation? The analysis presented here was guided by a pair of questions that emerged over the course of the study: How do young people challenge conventional authority by unconventional albeit sanctioned, means, and what happens when youth use such methods?

The study was conducted in three phases over an 18-month period with a student advisory board in an urban California public school district. Student representatives on the district SAB were elected or appointed from nearly 20 high schools³. Each high school was able to have two representatives. Their schools ranged in size from roughly 100 to 2500 students and included comprehensive, alternative, and continuation high schools. Twenty-one of 27 active representatives consented to participate in the study. Two-thirds of study participants were female, students were between 10th and 12th grades, and they represented the economic and ethnic diversity of the district community⁴.

Participant Observation

Data collection proceeded in three phases during and 18-month period. Data came from field notes written during participant observation, interviews, and artifacts including drafts of resolutions (policy proposals), meeting minutes, student notes, emails, and documents to support students' learning about the policymaking process. Field notes provided detailed accounts of discussion, debate, and presentations made during SAB meetings. Collected artifacts made changes in young people's work and thinking visible, as when they continued to debate a topic by email or repeatedly revised the text of a formal resolution to the school board. My participant role with the group began when I served as an intern and evolved into a program assistant. One benefit of this role was that the students had decision-making power about whether I could join their team as an intern and researcher. They asked that I convert my field notes to

minutes that were then reviewed for accuracy during meetings as part of parliamentary procedure. In this way, minutes became a critical artifact for ensuring accuracy and gaining understanding of student perspectives in relation to my perspective as a participant observer. Likewise, the process gave students a look into my observation practices and research interests, which helped us to build rapport over time.

My position as a researcher and participant observer was persistently negotiated. I was initially hired as an intern by the community-based institute (CBI) that was contracted by the district to staff the SAB. I was interviewed by two of the SAB's student representatives and their main staff person. My responsibilities were to attend meetings, take notes, create the minutes, and provide administrative support as needed. Other regular attendees at SAB meetings included a district liaison to the SAB, typically a Special Assistant to the Superintendent. As time passed, students occasionally invited my participation or point of view on various matters. I collected email communications on which I was copied. In my staff role, I sent out agenda packets and other meeting materials. Otherwise, I was a passive observer email communication without contributing to online discussions. I did play a more active role in event planning and logistics. In higher stakes conversations toward the end of Year 2, I was periodically consulted to offer a perspective on what was at stake, but I did not offer opinions on what students should do.⁵

Preliminary observations of SAB meetings took place beginning winter of Year 1. In Year 2, observations continued in public meetings and also included cabinet and subcommittee meetings⁶ as well as related events. My practice was to type field notes on my laptop during meetings while sitting at the table alongside the students. Students sitting near me often looked over my shoulder to read what I typed, and at times, would say things just to see if I would note them. When I did, the students laughed and expressed understanding that my field notes were as precise an accounting of what was discussed as possible without including interpretation of events. Those moments also helped me note active moments when my presence as a researcher affected the activity and reminded me to attend to my positionality and presence as a factor throughout data collection. When I needed clarification about an interaction at a meeting, I would ask clarifying questions of students in a kind of on-the-spot, informal interview. I collected artifacts throughout. When students produced drafts of their work to discuss or staff members provided resources to organize meeting activities, I archived copies. When the SAB's work came to the attention of local journalists, I gathered news articles and press releases. In addition, I noted their multiple uses of technology throughout the study. At the end of Year 2, I conducted 1-hour semi-structured interviews with 13 representatives from 11 schools, including one representative per school and all but one SAB cabinet member. Interviews were audiotaped, and I also took notes on my laptop during interviews to develop a content log of the conversations. Questions focused on how students assigned meaning to their representative role and to the SAB more generally. Interviews also asked when and how students used available resources for participation, their sense of working with adults, and their ideas about how youth can be part of decision-making processes.

On one hand, while the SAB's practice was intensely focused within its own weekly activities, student representatives consistently expressed their vision for working

in more integrated ways with the school board. The SAB also interacted with a wide range of community-related groups over time (e.g., the local transit authority, anti-war protestors, food justice activists, youth organizers and activists in other organizations, etc.). A strength of this research design was its ethnographic method the depth of available data on how the group negotiated meaning across a wide variety of circumstances and among people with varying degrees and access and influence in the school district. A key limitation of the design was limited access to adult policy makers, and in turn, the development of their points of view, particularly at the level of the school board and superintendent's office. To address this limitation, I attended to students' regular communication with district liaisons, press communication among adult leaders in the district, school board meeting minutes, and periodic observations of school board meetings. In addition, the SAB's cabinet had a regular meeting with the Superintendent, and their reports about those meetings provided insight into ways in which the SAB's participation was welcomed and also constrained.

Event Analysis

Over the course of the study, the SAB handled a range of issues including, addressing their own work process, providing advisory feedback, communicating with constituents, and bringing formal resolutions for consideration to the school board. In most cases, the topics they addressed spanned several meetings. In order to analyze the group's trajectories for learning and action, I conducted an event analysis, taking into account the timeline of each of the topics the SAB took up. For the SAB, these conceptual units were identified as old and new business on their meeting agendas, and a variety of artifacts were generated in relation to the events that could be analyzed in terms of origin, framing of the issues over the course of discussion, and actions. Eighteen events were identified in Year 1, and 43 events were identified in Year 2 for a total of 61 events during the period of study. For each event, I identified all points of relevant data: field notes, agendas, minutes, emails, interviews, and artifacts. I then coded and categorized the ways that young people negotiated which topics they would address, how those topics were introduced, and how they would take action by considering who spoke and under what conditions, their language choices in conversation and in the texts they generated, their votes, etc. In addition, I examined their commentary during individual interviews in relation to the collective data set. Finally, I analyzed evidence of effects of their actions, the lack thereof, and interpretations of those effects, as revealed through published media coverage, commentary by students and adults, and meeting agendas and minutes from the SAB and the school board.

For every identified event, I mapped each piece of available evidence that addressed the event: (a) listings in cabinet meeting and regular meeting agendas as well as public notices, (b) student representatives' dialogue detailed in field notes, (c) summaries described in meeting minutes which the students had approved as the official record of their meetings, (d) email threads in which students discussed or debated the events asynchronously, (e) any related artifacts of student work, staff support, community-based interactions, or media coverage, and (c) interview data where students specifically referenced the event. Initial codes focused on tools, practices, and negotiation of meaning

within the SAB and on interactions with community and district-related groups and individuals. They were developed based on a combination of conceptual ideas from cultural studies, youth studies, and political sociology literatures as well as themes that student representatives identified or discussed during meetings and interviews and concepts that grounded the research questions. These included representation, identity, production, consumption, regulation, and negotiation (Du Gay, Hall, Janes, Mackay, & Negus, 1997; Rosaldo, 1994), mobilization and framing (Snow & Benford, 1988; Snow, Rochford, Worden, & Benford, 1997). Codes that emerged from discourse and practice among students included voice, participation, respect, authority, representation, and process. For a given event, I began with analysis of field notes and meeting minutes in order to code for evidence of processes and strategies for negotiating meaning that students directly employed. I would then trace the event across the data set in an effort to triangulate negotiations of meaning through selection processes, spoken and written discourse, formalized textual arguments, and public perception as represented through media coverage, press releases, etc. After developing definitions for initial codes and assessing frequency in relation to context, a second round of coding yielded categories of practice and process that revealed ways in which the SAB collectively negotiated and attempted to develop forms of authority: technical, pragmatic, and political framings of their work (see Booker, 2010). These categories were analyzed in concert with student discourse and selected actions (and inactions). Likewise the events, as whole units, were categorized by purpose: (a) process and organization, (b) advisory support, feedback, and participation, (c) constituent communication and convening, and (d) formal resolutions.

Placing the SAB in context: why voice is not enough

A critical task for SAB representatives was learning to interpret the politics and parameters of the community they were trying to influence. When I encountered the group, they were diligently revising their bylaws. As they refined the bylaws, and struggled to develop a document that the superintendent and board of education would approve, meeting attendance declined significantly. The group's need for a quorum (a simple majority), even to adopt their new bylaws, posed a serious problem. How had they arrived at this crossroads?

Students frequently cited the dismissal of one of their student delegates—one of two SAB members who participated at school board meetings and cast advisory votes—due to improper appointment procedures. His removal—or rather, the superintendent's ability to remove him—shined a spotlight on the SAB's incredibly outdated bylaws. They had not been updated since the 1980s and until they succeeded in getting the school board to adopt an updated version, they were unable to move forward.

The delegate's removal created a strong awareness for SAB members that voice was not an unassailable right. While the dismissal was a technical decision, it is worth noting that the delegate had also been a vocal critic of the superintendent during board meetings. In addition, district staff members that supported the SAB were also dismissed. His removal, then, was correlated with his publicly shared differences of opinion with the superintendent. The SAB was the formal avenue in the district for

young people to register their opinions about district policies and goals—it was the ‘official’ voice of the students. The SAB provided four main avenues to express this kind of voice: endorsements, non-binding resolutions, public comments and advisory votes by student delegates during school board meetings. In order to make those statements, the group was responsible to demonstrate that they spoke on behalf of their constituents rather than themselves. Meetings were attended by local journalists and recorded, so public comments could be heard more widely than at the meetings themselves but only if they could sustain their participation rights.

The SAB had become a flashpoint for negotiating what youth voice and participation rights would look like and whether they would be influential or ornamental. Other local youth governance and youth organizing groups were acting as watchdogs to protect student voice in the school district, using their own means of action to exert public pressure on district leaders. A resolution drafted by the city’s youth commission—a youth governance board to the local city council—supported a bylaws revision specifically for the purpose of establishing youth influence: “WHEREAS; The [SAB] lacks the power to act on its own and can be prevented from taking any position on an issue, even if the decision was made by majority vote...” This illustrated a broader concern among youth advocates: where is the SAB’s power to act established and how is it protected? For this reason, they publicly supported the rewriting of the SAB’s bylaws and asked the city council to do the same because as a governance group, they anticipated the necessity of the paperwork. Yet, even with broad public support, the power of access and enforcement was largely in the hands of the superintendent.

SAB representatives began to discern how their group was situated in a wider set of local politics through the dismissal of their delegate and the suspension of their ability to act, pending updated and approved bylaws. This was an important, unfolding process for the students because it marked a moment when they began to actively interrogate their potential authority in a bureaucratically focused way.

Learning how bureaucratic authority works

Article IV – Representatives, Section II B: All candidates shall receive a mandatory introduction to the [Student Advisory Board], including its bylaws, by the [SAB] members prior to the election/appointment (Approved SAB Bylaws, February, Year 1).

Rewriting bylaws required SAB members to detail the purpose of the organization, who could participate and how they would be selected, how a quorum would be counted, what the consequences of absence would be, how meetings would be organized, who would serve on committees, how votes and discussions would be managed, etc. Minutes from seven meetings held over 4 month period showed the group’s fatigue and resilience. During that time, their agendas consisted of bylaws work, school reports, retreat planning for new members in anticipation of successfully passed bylaws, and a nutrition resolution that was the only direct student business on the table at the time. But what it lacked in inspiration, it made up for in foreshadowing domains

of influence. As it turned out, looking closely at the paperwork made the difference between modeling what policy makers do and beginning to participate in the action.

Their work pattern was to discuss goals in a general meeting, send the document to a subcommittee to draft the language, return to share the draft with the large group, submit the draft to the superintendent and the district's legal office for feedback, return to group discussion to address recommended changes, return to subcommittee, and repeat as needed. The task was technical and at times tedious as evidenced by the drop in attendance, students putting their heads down on the table or doing their homework during discussion. In November of Year 1, the SAB held a brainstorm about their purpose:

The themes were as follows: 1) Provide student voice to the Board of Education, 2) A group of students trying to work out problems at school sites, 3) Presenting resolutions to the school board, 4) Helping youth in the city to improve conditions of their lives, 5) Making sure every student voice is heard, 6) Making decisions that are best for the students – not biased, but based on our research about what students want.

The bylaws subcommittee then met separately to negotiate these points into this final text:

Article II – Purpose: The [Student Advisory Board] is a citywide, youth-led organization that is committed to providing a voice for the students of the [district] by representing and presenting the interests of the students to the administrative and policy making bodies of the [district] (SAB Bylaws, Final Approved Version, February Year 1).

Articulating the group's purpose actively guided their decision making about what issues to address and how to address them, and the bylaws were their reference point.

In the meetings that followed, they reviewed the 1982 bylaws and the draft from the previous spring and devoted future agenda time to completing the process with an end of December goal to return to the school board for approval. Having submitted a draft for review, they had received feedback on two articles. The SAB secretary's November notes stated, "at [the] last meeting, we fought alternate," regarding a "strong recommendation" from the district's legal department and superintendent's office that would have resulted in principals appointing one of the two representatives and that representative's alternate. At the end of January, this point of contention was still being addressed. In a 5 to 4 vote, they selected the first of following two options:

Submit solution decided on by [SAB] members, regardless of recommendation: Jointly appoint alternates with the [SAB] member and their school principal; or Accept the recommendation that elected [SAB] members have elected alternates and appointed [SAB] members have appointed alternates noting the group's disapproval and why (Minutes, January, Year 2).

The bylaws subcommittee then drafted the joint appointment text and returned to the February meeting where joint appointment received support by a 9 to 2 margin. Although they risked having their bylaws rejected again, they ultimately voted to stick with a joint appointment process that would keep students involved in every aspect of sending representatives to the SAB. The final text of the bylaws addressed this process in painstaking detail:

The representatives and the principal or vice principal shall meet to develop the criteria for alternate selection with guidance and input from the principal. The representatives shall then compile a list of 10 candidates that meet the aforementioned criteria. The principal or vice principal shall then select two alternates from this list. In the rare event that the principal cannot find a suitable candidate from this list, the alternates shall be the 1st and 2nd runners up from the election. If there are no runners up, then the [SAB] representatives will provide another list of 10 candidates that meet the aforementioned criteria... (Approved SAB Bylaws, Article IV, Section II).

This language in their bylaws was consistent with their practice of vigilantly advocating that youth were in charge on the SAB, and adults, including allies, should be disciplined to remain in supporting roles.

Their concern with maintaining youth influence within the SAB was coupled with their commitment to establishing processes that would promote their public reputation as a legitimate, reliable organization. This was evident in how they addressed quorum and voting in their bylaws. Initially, they had proposed a super majority as the standard for establishing quorum as a way to show strong student participation when the SAB took a position. Upon review, the district's legal department had recommended sticking with a simple majority—the parliamentary standard. Their discussion about whether to accept the recommendation focused on the feasibility of achieving a supermajority. Importantly, the SAB secretary's notes suggest how they were negotiating their sense of legitimate action with the superintendent's office. If every school sent its 2 representatives, they could anticipate up to 50 members on the SAB. The debate was whether they would need 34 attendees to take action or 26.

Chris' and Tolan's concerns with reaching their numbers and being able to act quickly were balanced against Milton, Eleanor, and Janel's interest in setting a higher standard. Jack critiqued the impulse to exceed what was an acceptable standard for the school board itself. They had to balance their experience of the superintendent's regulatory moves with their experience of having recently dropped to as low as 9 attendees. Milton referenced one idea they had discussed: removing representatives who no longer attended meetings. Poor attendance made it difficult to establish legitimacy and to act. High attendance with broad representation from schools would counter this problem. In terms of paperwork, that meant establishing rules for attendance and removal, and they did ultimately spell all of this out in their bylaws. But it all hinged on the quorum debate, which boiled down to a single sentence in their final, approved bylaws: "No action may be taken unless a majority of the current [Student Advisory Board] representatives are present." These small maneuvers,

visible in process rather than final content, helped the SAB representatives establish a nuanced understanding of the possibilities in the paperwork.

1. Discussion: Change majority

Milton:

 - ... 2/3 is not a lot
 - Don't need to wait...

Tolan:

 - Save time
 - 26 is possible
 - 2 weeks/meeting, hard to get 75% people

Milton:

 - Will ½+1 give representation?

Eleanor:

 - 26 speak for everyone

Janel:

 - 2/3 (34 people) or ½+1 (26 people) not that far apart...

Jack:

 - Government above us is using ½+1
 - Not fair if we got higher qualification

Milton:

 - As soon as bylaw is passed, we can kick off people

Chris:

 - Get things done fast

Artifact 1. SAB Secretary Meeting Notes – Discussion of Voting Recommendation

Situating the Rules

This micro-level focus on the detailed language of the SAB bylaws was paralleled by their quieter and longer-term effort to gain the ability to introduce legislation to the school board. To the students, a key challenge to exercising authority was their conception as an advisory group. They could not introduce their own legislation to the school board. Rather, they had to secure a co-sponsoring board member to get their resolutions considered. Likewise, they did not have a vote on the school board. Instead, their two delegates attended board meetings, sat at the dais, could comment, and would cast the first two *advisory* votes on actions before the board, ostensibly to inform the school board members of student perspectives before they cast their own votes. This pageantry of influence is convincingly critiqued by critics of such youth boards.

It was evident the SAB was critical of their advisory status as they pursued the right to directly introduce legislation to the board and to make motions. In the previous year, the school board had adopted a resolution to strengthen student voice that stopped short of authorizing students' power to introduce legislation. Rather, it affirmed the need to provide office space, full access to non-privileged information, and to encourage regular interaction among student delegates and school board members. Their next step was to propose changes to their legislative power, citing the State's education code:

Section 35012 of the Education Code regarding student delegate motions states: 'The governing board may adopt a resolution authorizing the nonvoting or preferential voting pupil member or members to make motions that may be acted upon by the governing board, except on matters dealing with employer-employee relations pursuant to Chapter 10.7 of Division 4 of Title 1 of the government code' (Draft resolution: Student Initiative, Year 1).

They understood the school board's own contingent authority in these circumstances: the state afforded them the authority to extend this authority to students. Having brought it to the school board, its progress had slowed. During a meeting to strategize about this new resolution, the students tried to discern the resolutions chances of success:

[CBI Staff] said the [district] has asked what the [SAB] wanted to do with the resolution since some changes had been made...[Milton] explained that it was tabled, meaning it was delayed. He said it was a way to either shoot down a resolution without doing it directly or to put it on hold to find more information (Meeting Minutes, Year 1).

It was clear that the students did not know how much support there was for expanding the boundaries of youth participation. In addition, their task was bureaucratically complex and indirect. They were drafting a non-binding resolution that invoked authority granted to school boards via state law in hopes that their particular school board would co-sponsor the legislation, adopt it, and change the rules to allow student delegates to make motions. It was a question that had to be explored patiently, over the course of a series of actions along with other activities.

The combination of rewriting bylaws and methodically seeking expanded participation put the SAB in dialogue with tools governing authority in this kind of public policy making: bylaws, parliamentary procedure, board of education policies and state laws like the government and education codes.

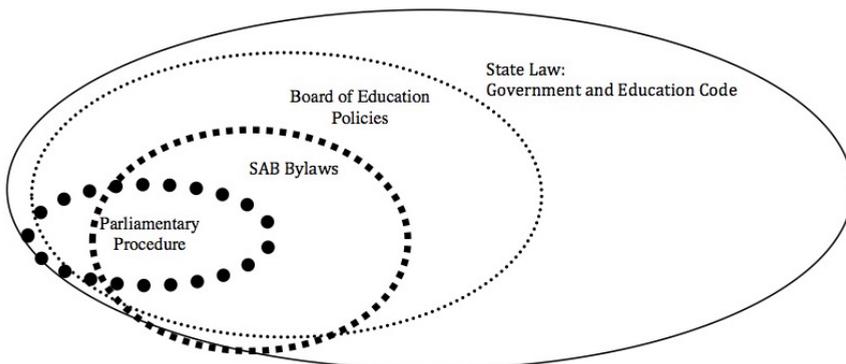


Figure 1. Governing rules and documents

These systems for governance are what created space for youth to establish influence through contingent authority. The SAB developed their technical understanding of this formalized paperwork and its hierarchy of relationships, shown in Figure 1, through a series of these types of tasks. Of the 61 events analyzed during years 1 and 2 of the study, 25 of them engaged the SAB in the development and exercise of technical knowledge, and 16 of them directly invoked their paperwork. By the end of year 2, after having re-established their role as an official voice for youth in the district, they headed for another public clash with the superintendent. I now examine how the SAB put their paperwork in practice to wield contingent authority.

Youth Exercising Contingent Authority: Publicly Invoking Paperwork

While the paperwork established parameters for student participation in decision-making in board meetings, their authority was established and wielded in public. Young people typically have to build a reputation for competence as a pre-emptive strategy for affirming their participation rights. It is an unevenly applied expectation (Bessant 2004) that has bearing on the public performance of authority.

Once they succeeded in passing their bylaws, the SAB made several moves to establish their competence and legitimacy as representatives. Between February of Year 1 and May of Year 2 they held elections, re-established representation from each eligible school, established regular meetings with the superintendent, hosted 2 student summits for several hundred middle and high school students with the superintendent's sponsorship, provided endorsements to measures from other local groups', surveyed students to prioritize their actions, commented on official documents like the memorandum of understanding governing police officers on school campuses, and drafted twelve non-binding resolutions. By the time they joined a heated public debate in June of Year 2, they had established a process that adhered to standards for public meetings: following state sunshine laws that required a 72-hour notice to the public of meeting agendas and upcoming votes, using parliamentary procedure to run meetings, and returning regularly to their bylaws to interpret and negotiate their rules.

During that same period, the district faced budget cuts and declining enrollments, which led to school closures. The climate of cuts led to a fierce public debate about the superintendent's contract, after the school board held a private meeting in which they approved increased compensation and a severance package, should she retire before the end of her contract. In addition, the teacher's union was fighting the superintendent's signature school reform program because it involved making teachers, staff, and administrators of struggling schools reapply for their jobs. This process, called reconstitution, made it possible to change over the leadership and staff of a school in short order.

During a closing panel of their second annual student summit, Shannon, an SAB representative, revealed that they had been considering these issues and planned to register a formal student perspective on each issue. By late May, they had drafted two resolutions and prepared them for a first reading, largely by meeting and negotiating in private: "I remember long chats debating stuff, like the superintendent's raise with four or five people in a chat. There were pretty much two sides. We had things we all could agree on, but different opinions about how to do it" (Interview, Vince, Year 2).

Likewise, during our interview, Shannon recalled, “there was the one with [CBI staff] and you and [youth commissioner] and like, [senior CBI staff] wasn’t invited...But there were meetings with just students where no one else was invited, like no staff were” (Interview, Shannon, Year 2). The “secret meetings,” as several students dubbed them, indicated that the students rightly anticipated a backlash.

Directing Paperwork & Pageantry to Claim Contingent Authority

Faced with the challenge of defending their right—as students—to address a contentious public issue, paperwork and technical practice became critical. The demands of authority required mastery of a complex body of tools, including conventions and practices encoded in paperwork. By the time they were introducing resolutions calling on the superintendent to renegotiate her contract and pushing back on reconstitution, the SAB had learned how to read and write resolutions—the formal text for expressing an opinion or developing legislation. That included practices for negotiating and revising their content, moving them through a process from initial introduction, discussion, through committees, and back to the floor for a vote, making their actions legal and official. For these particular resolutions, each of these moves was met with swift resistance and attempts to discredit, postpone, and cancel the SAB’s meeting. A key difference between this instance and the dismissal of the student delegate that led to months of bylaws revision was the SAB’s increasingly sophisticated understanding of the paperwork.

Three SAB moves illustrate how students came to understand bureaucratic authority and how they might maneuver within it. The first involved following state laws while bringing their resolutions to a public vote. The second was an indirect response to attempts to stifle their efforts by reducing quorum. The third was a direct challenge to the superintendent’s authority, issued through their interpretation of how the hierarchy of rules worked.

Having drafted the resolutions and gotten fellow representatives to sign on in support, they scheduled them for a first reading at the second-to-last meeting of the year. They posted a notice of their agenda in the front window of the district office 72 hours in advance of their meeting—as was required by state law. The agenda for their 90-minute meeting was set by the SAB cabinet, as was their custom. It included 5 minutes for public comment, 20 minutes for delegate and committee reports, 20 minutes for second readings of 3 other resolutions, 5 minutes for first readings of the 2 contentious resolutions, and 30 minutes to report on the results of the recently held student summit. Modeling school board practice, once representatives provided the content, the staff distributed a packet with the agenda and resolution drafts. Perhaps predictably, they ran short of time. Three members of the teachers union attended the meeting and spoke during public comment, explaining the history of reconstitution from 1983 forward, challenging its effectiveness as a reform method, and speaking of its detrimental effects on teachers and school communities. Field notes from the meeting discussion illustrate the SAB’s approach to decision-making:

[Union representative explained union position opposing reconstitution]: ... When a teacher gets a job, across the state, the principal has total discretion for the first two years to dismiss a teacher. They will be evaluating the teacher during that time, and hopefully, providing valuable feedback. After two years, if given a satisfactory or highly satisfactory rating, they are given tenure, which means the contract must be maintained through due process...The teachers being reconstituted are teachers who have been evaluated, and there is nothing about their evaluations that is contributing to this reconstitution... [Rep. Calli] asked who decides which teachers get reconstituted. [Union President] explained that a whole school is targeted, and then teachers may reapply. He said, as with any interview process, there is a subjective nature to it...[Rep. Manny] asked about "reform with respect." Many representatives responded. [Rep. Marie] asked the public guests if there is anything positive about reconstituting a school? [Union President] said from the point of view of parents, teachers, and students, the answer was probably not. For principals, there probably was an advantage in their eyes to picking their own staff.

With an explanation of the perils of reconstitution before them, some SAB representatives were ready to vote, while others wanted an opportunity to hear alternative perspectives before deciding. A thoughtful debate about how to proceed, and whether to declare "emergency status" ensued. Consider the process commitments expressed by both students and staff and interpretations considered in the following excerpt:

[Rep. Gerardo] encouraged people to vote yes. [SAB Chair, Rep. Eliza] reminded the group that this was a first reading. [Student Delegate, resolution author] moved to declare emergency status for this resolution. [Rep. Shannon] seconded the motion (among many others). [CBI Staff] added that one side of the issue has been presented tonight, and that the other side has not been presented. [Rep. Shannon] asked if there are particular schools up for reconstitution besides [Reform Program Schools]. [Union President] said the superintendent designated [3 schools this year]. [Seven more] were proposed for the second year, but two of those schools were closed, leaving five... After more debate, [CBI Staff /former SAB member] asked what emergency status is—"It is not defined."...[Student Delegate] said it was an emergency because... everyone here has a clear idea about what reconstitution is about and what it does, and it impacts so many people, and it should be addressed as soon as possible. [Rep. Eliza], as chair, added that the group should consider seriously, what counts as an "emergency," adding representatives should go to their schools to find out constituents' opinions.

Field notes from the discussion give a sense of how student representatives were actively negotiating their process, keeping their knowledge of the rules in their paperwork in mind while adapting to the circumstances. Generally, when following parliamentary procedure, first readings introduced the resolution, and set up the opportunity to decide whether to proceed and to send to committee for development. In other words, a first

reading on an agenda item implies a vote will not be taken at that meeting. The SAB typically followed this procedure and did not take votes until second or subsequent readings. The distinction here was that both resolutions addressed topics that were being hotly debated in the local community as the academic year neared its end. The students wanted to go on record before summer began and people became unavailable to meet as well as before public attention turned to other topics. With only one remaining full group meeting before the school year ended, they were pressed for time.

Between the last two meetings of the year, members of the SAB cabinet met with the superintendent and then on their own to set the final agenda. Notes from their meeting with the superintendent, which I did not attend, indicated that they were resolving their differences regarding the contract and reconstitution resolutions:

[The superintendent] was hurt that the [SAB] did not want or was not sure about her salary. She said she was glad to see the students discuss it with her and to see that some students had taken their names off of the resolution ([SAB District Liaison Staff] mentioned that 5 students had taken their names off of it). [Rep. Eliza] added that students made their own decisions about taking their names off the resolution and were not forced by any adults.

Two students gave interviews to a local reporter that suggested a more tense situation, stating that staff members had pushed them to remove their names from the resolutions. One student kept her name on while another conceded to the pressure, asserting, 'The only reason people aren't supporting this is because they're afraid about not having a voice. So the stifling – it's already happening.' The students reported their efforts had been met with swift resistance from school administrators as well, with some high school seniors reporting threats to their ability to graduate if they continued.

As a participant observer who witnessed the strain both during student meetings and during staff meetings, I can attest to the high stress of the circumstances (see Booker, 2016). Even the detailed minutes, which I converted from my field notes at the SAB's request, came under scrutiny by a senior CBI staff leader. My initial 8-page draft of the minutes for the final scheduled meeting of the year, that included summaries of each speaker's comments, was edited down to a 3.5-page summary. The final posted agenda for that meeting did *not* include second readings of the resolutions. Instead, it noted 15 minutes for a presentation on school reconstitution. However, 18 members of the public showed up for the meeting, including some high school students, the district's general legal counsel, an attorney with a firm planning to bring a lawsuit against the district regarding the contract dispute that would ultimately be brought on behalf of one of the student delegates, local youth advocates, and the return of several teachers' union representatives. The meeting was also attended by the aforementioned CBI senior staff member, who had not attended a meeting since the start of the year until the cabinet meeting in the preceding week. The usual CBI staff and the liaison from the superintendent's office also attended. Right away, adults with an interest in these issues posed questions about whether the SAB should vote on their resolutions. I include longer meeting excerpts here to provide a more textured sense of what was required to persist in exercising contingent authority:

[Rep. Eliza] invited members of the public to [speak]. [Local attorney] wanted to challenge the salary increase received by the superintendent as unlawful. He said he was upset and confused about why the resolution was not on the agenda and added he was here to answer questions and to represent the other side. [Rep. Eliza] explained the [SAB] process for addressing resolutions was to bring them to the council for 1st reading and then to send them to committee. Committees can table a resolution while they work on getting more information about it...[Social worker/student advocate] said the [SAB] is a very important body and that it is student government, and no one has the power to take it away. He was upset the item regarding the superintendent's salary was not on the agenda adding the students should not feel intimidated by anybody, especially adults...they have an enormous responsibility to the students they represent. [Bus driver] said the mayor cut his own salary and asked others making over \$100,000 to voluntarily cut 10% of their own salaries, and the youth have to serve as the superintendent's conscience. He added the superintendent should be at the meeting discussing this. [Law school student] said the salary increase was egregious and illegal, that the superintendent did not follow the procedure at the regular board meeting, and that it was unfortunate that the group would be unable to discuss it at this meeting. [High school senior] was present to support students and hear what they had to say...[District's General Counsel] who represents the school board and protects the district, said it was true that two-thirds of a governing body could vote to place an item on the agenda. In this case, the Brown Act rules may still apply. [He responded to the law student, stating]...in terms of the district superintendent, the law clearly stated that legally, the process was sound, though some felt it was wrong. He wanted the [SAB] to know the issue may be taken up in litigation, recommended the students avoid the danger of being involved in an issue that might result in a lawsuit and that students let the lawyers handle the issue...

Adults brought their own agendas to the meeting, and for some time, they continued the ongoing debate about the superintendent's contract. Finally, SAB representatives stepped in to return the conversation to whether or not to vote on the resolutions at this meeting.

[Student Delegate] moved to vote on both resolutions at this meeting. [Rep. Manny] seconded the motion. [Student Delegate] said the cabinet did not follow correct procedure and called to the question to put the resolutions on this meeting's agenda. [CBI Staff] reminded the group that even if parliamentary procedure was properly followed, these items had not been properly noticed. [Rep. Manny] said discussion was being rushed. [Rep. Vince] said the group was pressured because a lot of members of the public were present. [Rep. Shannon] said the [SAB] representatives had been responsible for going back to their [school site teams] to be prepared at this meeting. [Senior CBI Staff] spoke about the cabinet meeting [the previous week]. He said the

group had followed a process, and voting tonight would violate it. He then cautioned that any person present to pressure the students not to follow their process should be ashamed. [Rep. Shannon] responded, saying she thought the cabinet meeting was not properly noticed, so that was not proper process either. She said [Senior CBI Staff] pressured students in one direction and this was also something to be ashamed of. [Rep. Eliza] requested the group avoid personal attacks and focus on the issue at hand. [Rep. Kristina] said the group should vote. [Rep. Eleanor] reminded the group that someone had suggested calling an extra meeting.

Amidst a great deal of pressure and public scrutiny, the SAB worked hard to focus on representing students, follow the law, the bylaws, and parliamentary procedure. By the end of the meeting, they had earned the respect of those present: "Members of the public complimented the SAB for their efforts to conduct a professional meeting, and the district's general counsel complimented them on 'navigating a difficult meeting very well'" (Field note, June, Year 2).

Ultimately, to comply with the law to give 72 hours public notice of the agenda, the SAB voted to schedule a follow up meeting that would occur just after the school year had ended. The superintendent made a surprising counter-move by immediately posting a notice to postpone the meeting, stating she would be out of town and unable to attend⁷. In addition, to counter the SAB's media advocacy, the district's public relations office drafted a 30-page press release suggesting the resolutions had been written by adults and the students had been co-opted. These attempts to discredit, limit what legal actions could be taken, postpone the SAB's meetings, and pressure students to remove their names from support of the resolutions tested their authority. Unlike the moment two years prior, when their student delegate was removed from his post, this time, they were able to respond flexibly. The SAB anticipated the major hurdle in postponing their vote until school ended would be reaching quorum. In response, four students resigned by email in an effort to reduce the number needed to act. Milton replied to challenge this strategy:

But I kind of wanted to say that I don't think it is our place to encourage members to resign. I mean quorum was established for a reason: that we would have at least a MINIMAL amount of all [schools in the district] represented when we make decisions, so when we lower quorum, we are lowering membership represented, which is the strength of our voice..." (Email, Year 2).

Ultimately, they abandoned the quorum reduction strategy and instead checked the rules to see if they had the authority to proceed. Having determined the paperwork would back them up, from bylaws to education code, Eliza wrote to the superintendent in defense of their decision:

"We believe it is important to have this vote. In accordance with the Brown Act we could not legally vote on these resolutions Monday...because we did not notice it 72 hours in advance, hence the meeting being called this Monday.

We cannot postpone the meeting, nor does anything say you have the legal right to do so. We have checked with lawyers on this matter, to make sure that we are not over stepping ou[r] bounds in keep[ing] the meeting as is, as well as parliamentary procedures. Everything I have read and everyone I have talked to has stated the same thing: (1) that the only people with the power to [cancel] or postpone the meetings are the members, and (2) that it says [nowhere] that the superintendent, nor any other staff, has the power to postpone the meetings.... Though we would like you to attend the meeting, it is unnecessary seeing [as] we are talking for the students. We speak for them, not for the adult[s] of the district" (Email to superintendent, staff, and SAB cabinet members, Year 2).

When the day of the meeting arrived, there was high attendance including members of the press, the teachers' union, students from district schools, CBI staff including their executive director for the first time that year, and several active opponents of the superintendent's recent contract renewal or school reform policy. As the meeting got underway, several adults argued over the legality of the meeting and became concerned with the symbolic role of the podium in the boardroom used for public comments during school board meetings. As some tried to have the podium removed as a signal that the meeting was not legal or official, others argued to keep the podium in place. The students reminded everyone that all they needed to continue was a quorum. They took a unanimous vote to hold the meeting, heard public comment on each resolution, made an amendment to one of the resolutions, and took their votes: 14-0-1 in favor of the contract resolution, 13-0-1 in favor of the resolution opposing the school reform program (one representative had to leave early), and they voted on two other resolutions on the agenda.

It is necessary to remember that for all of this effort, the SAB's actions were not binding in any way and served only an advisory purpose. That said, it would be a mistake to conclude that this meant the SAB lacked authority. A more accurate conclusion is that they exercised contingent authority. They remained subordinate to powerful—or elite—adult decision makers in terms of voting and enforcement power. Yet, within their domain of practice, they began to disrupt the calibration of politics determining the limits of who participates.

There was significant fallout. At the close of the year, the CBI cancelled its contract with the district in protest of the superintendent's actions, the full-time staff person at the institute responsible for supporting the SAB then resigned her position in protest of the decision to cancel the contract. Shortly thereafter, the senior CBI leader also resigned. At the start of the following academic year, the superintendent announced she would be leaving the district at the end of the year. Her departure cannot be said to be the result of student pressure. In a large city and unified school district, it is common for superintendents to navigate a great deal of political pressure. However, it can be said that the students' challenges contributed to the end of her tenure with the district. Their real authority, however, was in maintaining their legitimacy, resisting the superintendent's perceived power of enforcement, maintaining the possibility for influential student participation to emerge in the district,

holding their meeting, and rendering an official publicly acknowledged opinion on behalf of students in the face of intense pressure to regulate and even silence them.

Discussion

This article contributes to literatures on youth studies and public participation, and more broadly, sociology of education. I have described how having command of the levels of paperwork in a bureaucratic system became a powerful tool for young people to use in contentious conditions, particularly those who were often underestimated and whose actions or intentions were not always legible to existing authority. They ultimately crafted a political tool to ensure and expand participation. Attempts to wield authority surfaced hidden conventions about who could and could not participate, how, when, and under what conditions. Young people, in roles as students and advisory representatives—having been granted a position in ‘modern officialdom’ (Weber, 1978)—engaged in practices leading them to integrate technical practice, purposeful action, and public performance. In turn, they exercised contingent authority in processes conceived to keep them on an age-segregated sideline. The authority available to students was contingent and constrained, but that did not diminish its strength within carefully defined contexts.

These findings have three main implications. First, while youth advisory councils traditionally produce a form of exclusion that implicitly justifies itself on developmental grounds—framing youth as immature and underprepared for public participation—these councils concurrently provide parameters within which contingent authority can be established. Second, rather than being either non-participatory or participatory, either tokenizing or influential, youth advisory councils can present a site that reveals how these circumstances intertwine and can be negotiated or contested. Third, there is power in the paperwork, but accessing it requires a sustained and public practice. I will elaborate each of these implications and propose next phases of inquiry into limits and potential for youth to exercise authority given developmental, social, political and bureaucratic framings of public participation.

Youth participation as a developmental process

Youth advisory councils are inscribed with developmental features that are monitored by their founding institution or organization. While they establish sites for potential participation (Fleming, 2013), they have been effectively critiqued for reproducing forms of non-participation (Taft & Gordon, 2013). Such councils also offer sites for learning technical knowledge that is considered developmentally appropriate, while legally restricting the related participatory practices. This is accomplished by eliminating voting privileges and the ability to introduce legislation. In this way, youth advisory councils make visible ways that institutional restrictions reproduce non-participation and performance without authority.

Interestingly, in the case of the district SAB, opportunities to learn, both planned and unplanned, were organized around young people’s *attempts* to influence the district’s decision-making process. Young people did, in fact, learn quite a lot when handed the

momentum-depleting task of re-writing bylaws. Adults, when facing a direct challenge to their authority, did not always perceive it as learning. The superintendent described it as politicizing and co-opting of young people in her 30-page press release. It may be reasonable to conclude that adults who held a primarily developmental view of students did not recognize how far young people could get with their technical knowledge, given the diminished form of authority available to them.

I have argued that a next phase of study for scholars concerned with youth participation is to articulate and examine forms of authority. Available forms of authority can indicate how young people and their allies might navigate the complexities of participation in particular contexts. Age-based exclusion operates on a developmental logic. Developmental pathways toward expanded participation are similarly conceived. When disruption of young people's access to authority is made legitimate, the stability of the distribution of adult authority is affirmed. In other words, non-participation and a lack of authority are desirable when the stability of bureaucratic distribution of authority is prioritized. This runs counter to notions of developing toward full participation. This case suggests that mechanisms of age-based exclusion, made legitimate through state and institutional means, can also contain a counter-mechanism in the form of contingent authority. Young people may claim this bureaucratic form of authority and use it to challenge developmental justifications for exclusion. This opens an area of inquiry where youth development and civic engagement are studied as emergent participatory processes.

Youth participation as a social and political process

Social and political understandings of youth participation inform the conditions in which authority is accessed. The literatures that frame participation in these terms have been concerned with youth participation as an indicator of the degree to which a political system is humane or democratic (Bessant, 2004; Camino & Zeldin, 2002; Hart, 1992; Matthews & Limb; 2003), as a gauge of efficacy between social and political organization in a society and its relative stability (Bennett 2008; Fleming, 2013; Smith et al., 2005), and as a means for organizing for social change (Camino & Zeldin, 2002; Ginwright et al., 2006; Kirshner, 2015).

The district SAB worked hard to express forms of citizenship that mapped well to human rights, socially constructive, and dutiful modes of citizenship. They tended to reflect a human rights version of youth participation—a rejection of non-participation as unjust. At the same time, they embraced traditional versions of civic engagement by modeling careful, dutiful practice. As they worked to mobilize a constituency, they grappled with concerns over apathy and diminished interest. Simultaneously, they sought authority to expand opportunities for a fuller range of participation for young people in their school district. Where the expansion of authority was involved, this was met with resistance and attempts to regulate them. It is evident that the district SAB recognized and was willing to work within existing limitations while pushing for inscription into power relations of the school district and, by association, the state. In these ways, they expressed concurrently multiple framings of citizenship, always with attention to where they might establish or expand authority. Bureaucratic

structures of participation define some forms of authority that youth can leverage and this can inform inquiry where human rights, youth organizing and activism are studied as indicators of citizenship and change, particularly where access to authority is challenged by the persistence of delayed participation.

Contingent authority as an indicator of youth participation in a bureaucratic process

Mukerji (2011) described what contingent authority could do within state administration in 17th century France: “the effect was to reduce the relative autonomy of nobles as public officials and landholders, but without challenging nobility as the fundamental principle of power.” Over 300 years later, what we see here is similar. Even with the establishment of contingent authority, adult authority over young people remains a fundamental principle of power. But the relative autonomy of powerful adults can be reduced. The relative authority of young people can be increased. Even establishing that much can be a heavily contested effort.

Paperwork provided a way to claim contingent authority under conditions that justified age-segregation, but wielding it demanded more than knowledge. Rather, young people invoked paperwork purposefully, publicly, and repeatedly. Young people asked relatively direct, simple questions that have been asked by young people on various youth councils for generations: Can we get a real vote? Can we introduce legislation? Writing bylaws under duress brought them into contact with layers of policy that organized technical rules in relation to one another. It is notable that new members who joined the SAB could then be apprenticed by their peers into the technical practices necessary to wield contingent authority without having gone through the direct exercise of writing bylaws. The result was the opening of a small space with some contingent authority written in, enough to establish some deeply-rooted, if limited, influence.

Yet, limits remain to temper enthusiasm. The power of enforcement is distinct from general tenets governing access to participation. The contingent authority of powerful adults—specifically the superintendent and elected school board members—included assigning resources, closing schools, making hiring and firing decisions, allocating funds, etc. Students lacked this power of enforcement. State organization of power, as administered by adults, was not jeopardized. This is consistent with Mukerji’s finding that the fundamental premise of power remained undisturbed. What the SAB made visible was *how* students wielded contingent authority in public discourse when they lacked such power. In addition, learning to wield authority in the direction of a group’s goals is distinct from discovering access to a form of authority. This extends well beyond youth advisory councils to legal, economic, and social forms of organization. If groups like, but not limited to, advisory youth councils become aware of how they can establish contingent authority, and begin to wield it purposefully and effectively, modern liberal democratic notions of participation may face new claims on authority that emerge from patterns that have typically legitimized their exclusion.

References

- Booker, A. (2010). Framing youth civic participation: Technical, pragmatic, and political learning. In L. Lin, H. Varenne, & E. W. Gordon (Eds.), *Educating comprehensively: Varieties of educational experiences* (pp. 209-231). Lewiston, NY: Edwin Mellen Press.
- Booker, A. (2016). Ethical commitments in community-based research with youth. *Mind, Culture, and Activity: An International Journal*, 23(1), 15-27.
- Bennett, W. L. (2008). Changing citizenship in the digital age. In W. L. Bennett (Ed.), *Civic Life Online: Learning How Digital Media Can Engage Youth* (pp.1-24). MacArthur Foundation Series on Digital Media and Learning. Cambridge: The MIT Press.
- Bessant, J. (2004). Mixed messages: Youth participation and democratic practice. *Australian Journal of Political Science*, 39(2), 397-404.
- Camino, L., & Zeldin, S. (2002). From periphery to center: Pathways for youth civic engagement in the day-to-day life of communities. *Applied Developmental Science*, 6(4), 213-220.
- Du Gay, P. , Hall, S., Janes, L., Mackay, H., & Negus, K. (1997). *Doing cultural studies: The story of the Sony Walkman*. London: SAGE Publications.
- Fleming, J. (2013). Young people's participation — Where next?. *Children & Society*, 27(6), 484-495.
- Ginwright, S., Noguera, P., & Cammarota, J (Eds.). (2006). *Beyond resistance: Youth activism and community change*. New York: Routledge.
- Hart, R. A. (1992). *Children's participation: From tokenism to citizenship*. New York: UNICEF.
- Kahne, J., & Middaugh, E. (2008). High quality civics education: What is it and who gets it?. *Social Education*, 72(1), 34-39.
- Kirshner, B. (2015). *Youth activism in an era of education inequality*. New York: NYU Press.
- Matthews, H., Limb, M., & Taylor, M. (1998). Young people's participation and representation in society. *Geoforum*, 30(2), 135-144.
- Matthews, H., & Limb, M. (2003). Another white elephant? Youth councils as democratic structures. *Space and Polity*, 7(2), 173-192.
- Mukerji, C. (2011). Jurisdiction, inscription, and state formation: Administrative modernism and knowledge regimes. *Theory and Society*, 40(3), 223-245.
- National Center for Education Statistics. (2011). *The nation's report card: Civics 2010 (NCES 2011-466)*. Washington, DC: Institute of Education Sciences, U.S. Dept. of Education.
- Rancière, J. (2010). *Dissensus: On politics and aesthetics*. London: Continuum.
- Rosaldo, R. (1994). Cultural citizenship and educational democracy. *Cultural Anthropology*, 9(3), 402-411.
- Smith, N., Lister, R., Middleton, S., & Cox, L. (2005). Young people as real citizens: Towards and inclusionary understanding of citizenship. *Journal of Youth Studies*, 8(4), 425-443.
- Snow, D. A., & Benford, R. D. (1988). Ideology, frame resonance, and participant mobilization. *International Social Movement Research*, 1, 197-217.
- Snow, D. A., Rochford, Jr., E. B., Worden, S. K., & Benford, R. D. (1997). Frame alignment processes, micromobilization, and movement participation. In D. McAdam & D. A. Snow (Eds.), *Social movements: Readings on their emergence, mobilization, and dynamics* (pp. 235-251). Los Angeles: Roxbury Publishing Company.

- Soep, E. (2014). *Participatory politics: Next generation tactics to remake public spheres*. MacArthur Foundation Reports on Digital Media and Learning. Cambridge: The MIT Press.
- Taft, J. K., & Gordon, H. R. (2013). Youth activists, youth councils, and constrained democracy. *Education, Citizenship and Social Justice*, 8(1), 87-100.
- Veerman, P. E. (1992). *The rights of the child and the changing image of childhood*. The Netherlands: Martinus Nijhoff Publishers.
- Weber, M. (1978). *Economy and society: An outline of interpretive sociology*. Berkeley: UC Press.
- Westheimer, J., & Kahne, J. (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal*, 41(2), 237-269.

Notes

1 Hart (1992) rightly cautioned that participation is not automatically positive and must be understood as a process of co-construction promoting the good of the community—itself a potentially contested notion.

2 SAB elections were distinct from the councils described: each school sent an elected representative and appointed representative who had previously been chosen by peers, a point of careful consideration.

3 All names are pseudonyms.

4 At the time of study the district's website listed this demographic information: student population was roughly 9% White, 13% African American, 22% Latin@, 32% Chinese, and 24% identified as Filipino, Japanese, Korean, Native American, and other non-White. Fifty languages were spoken. The attendance rate was 95% with 82% of seniors graduating. 55% of students were eligible for free and reduced lunch.

5 For a more detailed discussion of my role as a participant observer see Booker (2016). When reporting ethnographic data, I have distinguished researcher and student interpretations by sharing detailed field notes and minutes that preserve the tenor of students' interactions.

6 Each year, the SAB elected a group of students to its cabinet who served as the group's organizing leaders. The full group of SAB representatives met biweekly. In the alternate weeks, cabinet members met to set the agendas and plan ahead for upcoming issues and activities. Students formed subcommittees to address specific, shorter term issues or to plan events for the broader student population, and those meetings were held at students' convenience. I attended regular meetings, cabinet meetings, and when possible, subcommittee meetings.

7 The SAB alternatively suggested she send a representative, allow a cabinet member to interview her and relay her perspective, or adjust her travel plans.

Fecha de recepción: 19 de noviembre de 2016

Fecha de revisión: 19 de noviembre de 2016

Fecha de aceptación: 10 de marzo de 2017

Evaluación de un proyecto de educación emprendedora en la ESO. La visión del alumnado

Assessment about a project in entrepreneurship education in the ESO. The student's view

Dr. Antonio Ramón Cárdenas Gutiérrez y Elisabet Montoro Fernández

*Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla (España)

Resumen

Es una investigación mixta y descriptiva, teniendo como objetivos conocer el efecto en el potencial emprendedor del alumnado que ha participado en los programas ÍCARO y EJE, y comprender cómo las experiencias vividas han contribuido al desarrollo de los indicadores personales del potencial emprendedor. Cuantitativamente, participaron 182 estudiantes entre grupo control y experimental, contestando al test ATE. Cualitativamente, se seleccionaron a los 10 que más aumentaron su potencial emprendedor y a los 10 con menor puntuación. El efecto de los programas se evaluó mediante un análisis de la varianza con un diseño factorial 2x2 con medidas repetidas y los datos se analizaron mediante una ANOVA mixto. La información de las entrevistas fue analizada mediante un análisis semiótico y narrativo. Según los datos cuantitativos no existe un claro efecto sobre el potencial emprendedor y las entrevistas desvelan que ambos programas parecen no configurarse adecuadamente para incidir en los indicadores personales del potencial emprendedor.

Palabras clave: educación emprendedora; evaluación; potencial emprendedor; educación secundaria obligatoria.

Correspondencia: Antonio Ramón Cárdenas Gutiérrez, acardenas1@us.es, Facultad de Ciencias de la Educación - C/ Pirotecnia s/n - 41013 Sevilla.

* Financiación del proyecto EDU2013-42936-P del Ministerio de Economía y Competitividad, dentro del Plan Estatal de Excelencia de Proyectos I+D.

Abstract

It is a mixed and descriptive research, having as aims knowing the effect on the enterprise potential of students who have participated in the programs ÍCARO and EJE, and understanding how having these experiences has helped the personal indicators development of the enterprise potential. Quantitatively, 182 students participated between control and experimental group, answering the ATE test. Qualitatively, the ten students who increased their enterprise potential more and the ten who got the lowest marks selected. The effect of the programs was evaluated via the analysis of the variance with a factorial design 2x2 with repeated measures and the data were analyzed through a mixed ANOVA. The information of the interviews was analyzed via a semiotic and narrative analysis. According to quantitative data, a relevant effect on enterprise potential does not exist and the interviews reveal that both programs seem not to be configured suitably to have an impact on the personal indicators of the enterprise potential.

Keywords: entrepreneurship education; assessment; enterprise potential; compulsory secondary education.

Introducción

La cumbre europea de Lisboa en el año 2000, supuso el punto de inicio del fomento de la cultura emprendedora en Europa. Así, con mayor o menor suerte, y mediante diversas estrategias (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, 2012) la Unión Europea ha ido favoreciendo la introducción de la educación emprendedora en los distintos sistemas educativos (EACEA, 2016). En el caso español, la legislación educativa paulatinamente ha incorporado la cultura emprendedora en la escuela (LOCE, 2002; LOE, 2006 y LOMCE, 2013), aunque de forma desigual según las etapas educativas y las comunidades autónomas (Global Entrepreneurship Monitor, 2014).

Marcada por sus orígenes economicistas (Katz, 2003), la educación emprendedora ha sido evaluada en función de los resultados o impacto que ha tenido en indicadores socioeconómicos (Millán, Congregado, Román, van Praag y van Stel, 2014; Walter y Block, 2016). Sin menospreciar su conveniencia, desde una perspectiva educativa, sería una evaluación irresoluta, ya que el potencial emprendedor, entendido como la suma de capacidades que una persona puede desarrollar para configurar su identidad emprendedora, quedaría un tanto difuminado. Las capacidades emprendedoras imbricadas en la dimensión personal del sujeto se encuentran íntimamente relacionadas con los procesos productivos. Aunque los factores externos facilitan la consolidación de la cultura emprendedora, no se entendería un aumento de la capacidad productiva y un desarrollo económico, social y laboral, sin contar con los factores personales, con el potencial emprendedor, cómo génesis de la actividad emprendedora (Edwards y Muir, 2012). Así, los estudios relacionados con las actitudes, los valores y la pasión por emprender son centrales en el desarrollo del potencial emprendedor (Murnieks, Mosakowski y Cardon, 2014).

La práctica de la educación emprendedora se relaciona con el desarrollo del emprendimiento económico y la formación en competencias (Martínez y Echeverría 2009). En este sentido, se han implementado un conjunto de Programas para fomentar la cultura emprendedora de los que sobresalen en Educación Secundaria EJE (Empresa

Joven Europea) teniendo su origen en Asturias, dentro de Valnalón, e ÍCARO, en Andalucía. Nuestro interés se centra en estos programas por los siguientes motivos: son dos de los programas de mayor difusión a nivel nacional, ya que se aplican, de un modo u otro, en seis comunidades autónomas. Ambos se desarrollan desde hace más de seis años siendo de los más longevos en su aplicación dentro de las escuelas y, sin embargo, apenas han sido objeto de evaluación educativa. Ambos programas poseen como finalidad que el alumnado cree y gestione su propia empresa mediante la fórmula jurídica de sociedades cooperativas, a través de las fases de creación, fabricación y venta de productos o servicios. Los dos programas configuran un Proyecto de Educación Emprendedora (en adelante PEE) para la ESO, intentando desarrollar en los adolescentes la creatividad, la autonomía, la motivación, el espíritu cooperativo y el liderazgo. Siendo éste nuestro objeto de estudio, pensamos que una educación emprendedora que asuma tales valores, supondría una inestimable aportación al crecimiento económico, pero también equivaldría como resorte para contrarrestar los riesgos de una educación emprendedora exclusivamente economicista.

Planteamiento del problema y objetivos

La Unión Europea plantea la necesidad de formar a los jóvenes en la competencia del espíritu emprendedor, aconsejando incorporar el emprendimiento en el contexto escolar en edades más tempranas. Sin embargo, esta directriz ha tenido escasa incidencia en las etapas de la educación obligatoria (Paço, Ferreira, Raposo, Rodrigues, y Dinis, 2011) en comparación con el ámbito universitario (Martin, McNally y Michael, 2013; Zhang, Duysters, Cloudt 2014). La reciente introducción del emprendimiento en el currículum dentro del ámbito escolar hace que la relación entre escuela y emprendimiento sea un campo inédito de estudio. Las incipientes investigaciones se centran prioritariamente en la evaluación e impacto de los programas de emprendimiento (Lepoutre, Van den Berghe, Tilleuil y Crijs, 2011; Oosterbeek, van Praag y Ijsselstein 2010). Si bien, el papel del docente en la implementación de la educación emprendedora empieza a ser tenido en cuenta (Ruskovaara y Pihkala, 2013), son exiguas las investigaciones que contemplan la perspectiva del alumnado en relación con el emprendimiento (Bernal y Cárdenas, 2014), aún teniendo en cuenta que son el objetivo principal sobre el que gira la educación emprendedora. Así pues, convendría indagar cómo se están llevando a cabo la implementación de la educación emprendedora, centrando nuestro interés en la dimensión personal de la educación emprendedora y, dejando a un lado, la tan consabida visión del emprendimiento entendido como mero desarrollo económico y empresarial. En este sentido, nos centramos en el potencial emprendedor comprendido educativamente como el conjunto de capacidades que podría desarrollar una persona y que facilitarían la construcción del dominio emprendedor de la identidad personal, esto es, su actitud o predisposición a iniciar proyectos personales. La voz del alumnado (Pomar y Pinya, 2015), nos permitirá estudiar con un carácter descriptivo y exploratorio este PEE de la ESO formado por los programas ÍCARO y EJE, con la intención de comprender cómo las experiencias educativas que ha vivido el alumnado, ha contribuido al desarrollo de los indicadores personales del potencial emprendedor de los sujetos estudiados. A este respecto, los objetivos que definimos son:

- a) Describir el efecto de un proyecto de educación emprendedora, formado por los programas ÍCARO y EJE, sobre el potencial emprendedor del alumnado y, para ello nos planteamos la siguiente hipótesis: la implementación de los programas ÍCARO y EJE incrementará el nivel del potencial emprendedor del alumnado partícipe.
- b) Comprender, desde la óptica del alumnado, cómo se desarrollan los indicadores personales en función del potencial emprendedor, configurándolos en sus principales elementos desde una visión del emprendimiento personal.

Método

Diseño

Es una investigación mixta (Bericat, 1998; Mayoh y Onwuegbuzie, 2013) y descriptiva (Ato, López y Benavente, 2013), compuesta por una metodología cuantitativa y cualitativa. Se realizó un diseño bifase utilizándose la estrategia de combinación para integrar ambos métodos y se estableció que el método primario sería el cualitativo (QL) y el secundario el cuantitativo (qt) (Morgan, 1998), siendo la secuencia temporal cuantitativa y cualitativa (Johnson y Onwuegbuzie, 2004). Esto da como resultado el siguiente diseño (Creswell y Plano Clark, 2011): qt→QL.

Concretamente, se realizaron dos estudios, por un lado, un estudio de análisis de la varianza mediante un diseño factorial 2 x 2 con medidas repetidas antes y después (fase I) a un grupo control y experimental (León y Montero, 2003) y, por otro lado, un estudio de casos múltiples y extremos (Yin, 2009), mediante las entrevistas realizadas al alumnado seleccionado del grupo experimental (fase II) (Bisquerra, 2014; Woodsie, 2010) con mayor y menor puntuación en el test ATE (tabla 1). La validez de la investigación se realizó mediante una triangulación intermétodo combinando métodos cuantitativos y cualitativos (Denzin, 1970).

Tabla 1

Diseño multifase

FASES	FASE I		FASE II
TÉCNICA	PRETEST (test ATE)	POSTEST (test ATE)	ENTREVISTAS
MÉTODO	CUANTITATIVO	CUANTITATIVO	CUALITATIVO
PRIORIDAD Y SECUENCIA	qt		QL

Fuente elaboración propia

Población y Muestra

Los sujetos fueron seleccionados mediante la técnica de muestreo intencional y opinático (Ruiz, 2012), según los criterios estratégicos personales de accesibilidad al campo de estudio, conocimiento previo de los informantes y puntuación obtenida a través del test ATE (Rodríguez, 2001). Para la realización del análisis cuantitativo, contamos con la participación de 182 estudiantes de la ESO pertenecientes a dos centros educativos sostenidos con fondos públicos, ambos de una línea educativa situados en Sevilla capital, uno como grupo control y otro como experimental, donde se implementó el PEE y posteriormente se realizó el estudio cualitativo (tabla 2).

Tabla 2

Muestra grupo control y experimental

	GRUPO CONTROL			GRUPO EXPERIMENTAL		
		F	%		F	%
EDAD	12 años	19	21%	12 años	20	22%
	13 años	9	10%	13 años	12	13%
	14 años	26	28%	14 años	32	36%
	15 años	30	32%	15 años	22	24%
	16 años	8	9%	16 años	4	5%
CURSO	1º ESO	28	30%	1º ESO	26	29%
	2º ESO	28	30%	2º ESO	20	22%
	3º ESO	19	21%	3º ESO	18	20%
	4º ESO	17	19%	4º ESO	26	29%
SEXO	Varón	55	60%	Varón	37	41
	Mujer	37	40%	Mujer	53	59

Fuente elaboración propia

En relación al estudio cualitativo, de los 90 participantes en el grupo experimental se seleccionaron en función de las puntuaciones obtenidas en el test ATE a los 10 que más aumentaron su potencial emprendedor y a los 10 con menor puntuación, con la intención de contrastar mejor si existen posibles diferencias en los indicadores personales de emprendimiento en función de su mayor o menor potencial emprendedor.

Instrumento

Desde la perspectiva cuantitativa, el instrumento utilizado para la recogida de la información ha sido el Test ATE "Attitudes to Enterprise Test" (Athayde, 2009). Esta prueba mide el potencial emprendedor, esto es, la actitud o predisposición emprendedora de las personas. Su validez y fiabilidad ha sido reiteradamente contrastada (Steenekamp, Athayde y Van der Merwe 2011; Athayde, 2012). Este instrumento se compone de 5 subescalas que hacen referencia a 5 dimensiones del potencial emprendedor, además de la puntuación total en el constructo.

- Creatividad: capacidad de generar ideas que facilitan el proceso de innovación.
- Liderazgo: capacidad de construir equipos de trabajo, tomar decisiones, negociar y planificar.
- Logro: capacidad de perseverancia y de proactividad hacia la consecución de metas.
- Control Personal: capacidad para manejar y autorregular los comportamientos propios.
- Resolución de problemas: capacidad para afrontar circunstancias de incertidumbre e intensidad.
- Internamente, está formado por 6 ítems en cada escala, con una configuración total de 30 ítems con siete opciones de respuesta tipo Likert que van desde 1 (totalmente en desacuerdo) hasta 7 (totalmente de acuerdo).

Para la dimensión cualitativa (Tójar, 2006), utilizamos la entrevista en profundidad, semiestructurada (Corbin y Strauss, 2008; Kvale, 2011). La estructura interna está compuesta por los siguientes cinco bloques temáticos estudiados en el test ATE (tabla 3):

Utilizamos claves de identificación para clasificar las entrevistas (p.e.: S1PE+E12SV, quiere decir: S: sujeto; PE+/- mayor o menor potencial emprendedor; E: edad; S= sexo). La entrevista fue elaborada teniendo en cuenta aspectos esenciales de la evaluación de programas educativos y de los contenidos curriculares relacionados con la competencia básica en la autonomía e iniciativa personal (Casanova, 2012). La estructura final de la entrevista se elaboró a partir de una selección intencionada de cinco jueces expertos con experiencia en el diseño de programas educativos e investigación sobre emprendimiento (Banister, Burman, Parker, Taylor y Tindall, 2004). Para conseguir controlar los elementos espurios atendimos a los siguientes criterios metodológicos (tabla 4) (Guba, 1989; Gibbs, 2012).

Tabla 3

Dimensiones de la entrevista

Dimensión	Contenido
Creatividad	Cuestiones referidas al producto y al proceso creativo de la persona.
Liderazgo	Preguntas sobre la organización grupal y las habilidades sociales de la persona.
Orientación al Logro	Cuestiones para saber el grado de motivación y de actitud del alumnado respecto a la práctica de los programas.
Control Personal	Preguntas para conocer el grado de autonomía del alumnado.
Resolución de problemas	Cuestiones sobre cómo se ha enfrentado el alumnado a las distintas dificultades en la aplicación de los programas.

Fuente elaboración propia.

Tabla 4

Criterios metodológicos

<i>Credibilidad</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Comprobaciones de los participantes. • Triangulación de intermétodo.
<i>Transferibilidad</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Muestreo teórico (muestreo intencional). • Descripción minuciosa de los informantes recogida abundante de los datos.
<i>Dependencia</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Descripción de informantes por el número de sujeto, la edad correspondiente y el sexo.
<i>Confirmabilidad</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Utilización del programa <i>Atlas.ti. V7.0</i>. • Comprobación con los sujetos entrevistados la información recogida.

Fuente elaboración propia.

Procedimiento de recogida y análisis de datos

La recogida de datos fue siempre voluntaria y garantizando el anonimato. En la fase cuantitativa, el alumnado realizó el test en sus aulas y en horario de tutorías, donde un miembro del grupo investigador explicó las instrucciones de cumplimentación con la presencia del tutor del curso correspondiente. El equipo investigador estaba formado

por tres profesores de Universidad con experiencia en el diseño y evaluación de programas de educación emprendedora. Analizados los datos cuantitativos, seleccionamos a los informantes del grupo experimental, indicándoles la finalidad de las entrevistas. Éstas se realizaron en el Dpto. Orientación durante el horario escolar en función de una planificación previa de entrevistas que se consensuó con los profesores, para distorsionar lo menos posible la asistencia a la clase de los informantes. La recogida de datos se realizó en tres fases durante el curso 2015-2016 (tabla 5).

Tabla 5

Fases de recogida de datos

FASES	MOMENTOS	RECOGIDA	MUESTRA	TÉCNICA
1	Trimestre 1º	Pretest Cuantitativo	Grupo Control (92 sujetos) Grupo Experimental (90 sujetos)	Test ATE
2	Trimestre 2º	Postest Cuantitativo	Grupo Control (92 sujetos) Grupo Experimental (90 sujetos)	Test ATE
3	Trimestre 3º	Entrevista Cualitativa	10 informantes con +PE 10 informantes con -PE	Entrevista

Fuente elaboración propia.

El análisis de datos se ha realizado mediante procedimientos cuantitativos y cualitativos. En la dimensión cuantitativa, para evaluar el efecto se empleó un análisis de la varianza mediante un diseño factorial 2×2 con medidas repetidas, donde el factor intergrupos es la participación o no en los programas ÍCARO y EJE; y siendo el factor intragrupo la medida repetida del tiempo transcurrido teniendo como niveles los dos momentos de medida (pretest y postest). El tamaño del efecto se obtuvo mediante el coeficiente eta-cuadrado parcial (η^2) generalmente utilizado en investigación educativa (Sun, Pan y Wang, 2010). El tamaño del efecto se interpretó según el criterio de Cohen (1988): efecto pequeño $\eta^2 = .01-.06$, efecto medio $\eta^2 > .06-.14$ y efecto grande $\eta^2 > .14$ ($d = .80$). Se comprobaron los supuestos de homocedasticidad con la prueba Levene y el supuesto de esfericidad con la prueba de Mauchly (Balluerka y Vergara, 2002). Los datos recabados se analizaron mediante un ANOVA mixto a través del programa estadístico SPSS versión 20. Las variables dependientes son las subescalas y puntuación total del ATE y las independientes los programas y la participación o no en ellos.

En las técnicas cualitativas, bajo un enfoque categórico del contenido (Ruiz, 2012), se realizó un análisis semiótico y narrativo (León y Montero, 2003), mediante la codificación abierta e inductiva de las narraciones del alumnado, consiguiendo un árbol de categorías emergente que paulatinamente se fue rediseñando (tabla 6) (Flick, 2012). El análisis del discurso se realizó contrastando las narraciones de los estudiantes seleccionados que más aumentaron su potencial emprendedor con los de menor puntuación (+/-PE).

Tabla 6

Árbol de Categorías

ÁRBOL DE CATEGORÍAS	
CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
Proceso creativo	Creación de ideas Planificación Sentido Crítico Visión de futuro
Liderazgo	Roles Conocimiento del grupo Habilidades sociales y comunicativas Tomas de decisiones
Orientación Motivadora	Motivación Desmotivación Satisfacción por los resultados Reconocimiento de éxito
Autonomía Personal	Satisfacción por el grado de libertad Responsabilidad e implicación Autoevaluación
Resolución de Problemas	Dificultades grupales Dificultades individuales

Fuente elaboración propia.

Resultados**Resultados cuantitativos**

En los resultados del ANOVA mixto (tabla 7), se observa que no existe un efecto significativo del factor intergrupos, grupo control y experimental, sobre las variables dependientes, a excepción de la orientación al logro ($F_{(1,120)} = 6.858; p = .010$) y control personal ($F_{(1,120)} = 4.225; p = 0.041$), ambas con un tamaño de efecto pequeño ($\eta^2 = .01-.06$). Esto nos indica la existencia de diferencias en las medias entre el grupo control y experimental en la evaluación inicial y final del Proyecto de Educación Emprendedora. Por otro lado, los datos desvelan que existe un efecto significativo del factor intragrupo sobre la variable dependiente de orientación al logro ($F_{(1,120)} = 3,849; p = 0.05$), con un tamaño de efecto pequeño ($\eta^2 = .01-.06$). La puntuación cambia significativamente con el tiempo en esta variable, según la participación del alumnado. Para

saber si esta transformación se produce de manera similar en el grupo experimental y control o de forma diferente en alguno de ellos, observamos el efecto de interacción. Los contrastes grupo por momento de medida nos indican que no se produce efecto de interacción en ninguna de las variables estudiadas. En este caso, todo indicaría que los programas ÍCARO y EJE no han tenido efecto sobre el potencial emprendedor. Así pues, parece que estamos lejos de conseguir niveles adecuados en el desarrollo de la actitud emprendedora del alumnado.

Tabla 7

Resultados del ANOVA

VARIABLES	Efecto Intergrupos			Efecto Intragrupos			Efecto Interacción		
	F	P	η^2	F	P	η^2	F	P	η^2
Creatividad	0,222	0,638	0,001	0,084	0,773	0,000	1,358	0,210	0,007
Liderazgo	0,577	0,448	0,003	0,216	0,642	0,001	0,046	0,831	0,000
Resolución de Problemas	0,522	0,471	0,003	0,640	0,048	0,003	0,200	0,655	0,001
Orientación al Logro	6,858	0,010*	0,034*	3,849	0,050*	0,020	2,601	0,108	0,013
Control Personal	4,225	0,041*	0,022*	0,368	0,545	0,002	2,568	0,111	0,013
Total	1,935	0,166	0,010	0,719	0,398	0,004	1,511	0,220	0,008

*Significación estadística

Fuente elaboración propia

Resultados cualitativos

Proceso creativo

En la creación *de ideas*, el alumnado con +/-PE, comentan que “la profesora nos daba ideas y nosotros escogíamos” (S8PE+E12SM). Así, la profesora era quien sugería diversas ideas y sobre ellas tenían que debatir y seleccionar las más adecuadas. De este modo, el alumnado realizó un proceso mimético sin generar ideas nuevas, dejando la innovación a un lado (Schimdt, Soper y Bernaciak, 2013).

En relación con los procesos de *planificación* necesarios para desarrollar las ideas, encontramos diferencias entre el alumnado con +/-PE. El alumnado con +PE comenta: “nos dividimos el trabajo en fases y nos marcamos plazos para trabajar bien los productos” (S32PE+E13SV), esto es, se dedicaron a dividir la elaboración del producto en fases, marcándose plazos de tiempo que debían de cumplir con rigurosidad. Por el

contrario, los de -PE creyeron innecesario fijar unos plazos de tiempo. Estas diferencias de planificación llevaron a mejores y peores resultados de fabricación.

Ambos tipos de alumnado vivieron de forma diferente el proceso creativo (Fillis y Rentschler, 2010; López y Navarro 2010). Así pues, en la subcategoría de *sentido crítico*, los que aumentaron aseguraron tener dudas durante todo el proceso, cuestionándose las ideas propias y ajenas, además de reconocer que los productos podrían mejorarse. En cambio, los que disminuyeron afirman: “no tuvimos dudas, íbamos haciendo las cosas y ya está (...) no comparamos nuestros productos” (S42PE-E12SM).

En la subcategoría de *visión de futuro*, el alumnado con +/-PE coincidían en volver a participar en este PEE en próximos cursos: “me gustaría tener la oportunidad de crear cosas y tener esta libertad en otras asignaturas, (...) aunque se tiene que mejorar la organización” (S45PE-E13SM).

Liderazgo

Respecto a los *roles*, en general, el alumnado expuso que no establecieron explícitamente ningún tipo de rol y que no había un líder, “hacíamos el trabajo entre todos y tomábamos las decisiones en conjunto, poniéndonos de acuerdo” (S24PE-E12SM). Sin embargo, reconocen algunos casos en los que había compañeros que sí dirigían más el trabajo, sin llegar a considerarlos líderes del grupo. De esta manera, carecían de una estructura organizativa que delimitara las responsabilidades de cada uno de los miembros de las cooperativas (Puchol, 2012).

En cuanto al *conocimiento del grupo*, parece ser que todos se conocían bastante bien e incluso sabían qué cosas se les daba mejor o peor a sus compañeros. Como dice el estudiante: “sí, nos conocíamos bien y sabíamos quién podría hacer tal cosa y quién no” (S41PE-E16SV). No obstante, existen diferencias. El alumnado con +PE pensaba que “es importante conocernos para trabajar juntos” (S10PE+E13SM), mientras que los de -PE creían que no era tan significativo, puesto que argumentaban que el trabajo poco tenía que ver con las relaciones personales: “nos conocíamos bien, pero yo creo que tampoco eso es tan importante, porque para trabajar no tenemos que ser los mejores amigos” (S18PE-E14SV). Las *habilidades sociales y comunicativas* son facilitadoras del trabajo cooperativo y claves para ejercer un buen liderazgo (Van Hemmen, Urbano y Álvarez, 2013). No obstante, una gran mayoría del alumnado independientemente del +/-PE confirma que no ha sabido negociar sus ideas, ni expresar sus pensamientos, llegando a veces a imponer sus criterios de forma autoritaria, como recuerda un estudiante: “algunas veces, yo no me podía explicar bien o ellos no me entendían. Y me enfadaba tanto que decía esto es así y punto” (S37PE-E12SM).

Aunque, la mayoría del alumnado narró haber intentado promover la participación: “les decía que venga, que hicieran cosas, que podíamos hacerlo” (S30PE+E13SV). Sin embargo, todos coinciden en su incapacidad para generarla entre sus compañeros: “no era capaz de hacer que participaran”(S30PE+E13SV). Parece ser que al alumnado le faltaría ejercer correctamente las competencias interpersonales tan necesarias para un adecuado liderazgo (Palomo, 2013).

La *toma de decisiones* se hacía de forma conjunta por parte del alumnado, pero los estudiantes de +/-PE reconocieron que les “costaba mucho trabajo tomar las decisio-

nes" (S13PE+E12SV), más aún cuando las consideraban difíciles, y que "preferían que las decisiones las tomen los demás" (S23PE-E15SV), sintiéndose más cómodos y tranquilos cuando delegaban las decisiones. Según Hammond, Keeney y Raiffa (2007), todo indicaría que el alumnado no está suficientemente familiarizado con la toma de decisiones de forma responsable dentro de la práctica educativa.

Orientación motivadora

Partiendo de la voluntariedad de participación en el PEE, ambos tipos de alumnado convergen en una alta *motivación* por empezar las cooperativas, incluso con más ilusión que ediciones anteriores: "me ha gustado más, porque el año pasado no teníamos tanta libertad" (S39PE+E12SM). Así pues, desde un primer momento, parece que mantenían una actitud positiva a la hora de enfrentarse al trabajo en las cooperativas. Esa motivación inicial es relevante, pues la desmotivación del alumnado condiciona, en buen grado, el aprendizaje y la práctica educativa (Nuñez, Fontana y Pascual, 2011).

Sin embargo, el alumnado con +PE afirma que se sentían motivados "porque teníamos que construir cosas nuevas, y aunque parecían difíciles también eso nos motivaba" (S1PE+E16SV). Por el contrario, el alumnado con -PE alega que estaban motivados "cuando los productos eran fáciles de hacer, hasta que se complicaban las cosas y tareas" (S9PE-E13SV). Así pues, en ambos tipos de estudiantes se distingue la relación entre el nivel de motivación y el grado de dificultad de las tareas que han realizado (Schunk, y Zimmerman, 2008).

Además, cabe destacar factores externos e internos (temperatura, hora de clase, clima del grupo o estados de ánimo) como desencadenantes de la *desmotivación* hacia las cooperativas: "si algún día tenías un examen o un problema, o venías de la clase de Educación Física teníamos menos ganas" (S11PE+E15SM). En esos casos, convendría realizar estrategias educativas que impulsen el despertar de la motivación perdida (Marina, 2013).

Por otro lado, existen diferencias en el grado de *satisfacción* en relación con los resultados alcanzados en las cooperativas, pues el alumnado con +PE se mostró satisfecho con sus productos, con el grupo de trabajo y con sus tareas, cumpliéndose de esta forma las expectativas que tenían en un principio, aunque es necesario mencionar que una minoría de este alumnado afirmó no sentirse plenamente satisfecho porque pensaban que podrían haberlo hecho bastante mejor: "me sentí satisfecho tanto con los productos como con la forma de trabajar del grupo" (S8PE+E12SM). En cambio, los de -PE, aunque, en un primer momento, sintieron cierto grado de satisfacción, aseguraron que los resultados y el funcionamiento del grupo eran mejorables, como afirma un estudiante: "las cooperativas se podrían haber hecho bastante mejor (...) los productos, las tareas, la venta, todo en general (...) mi grupo no funcionaba bien" (S41PE-E16SV).

Las narraciones relacionadas con el *reconocimiento* del trabajo realizado, tales como: "la profesora nos felicitó por nuestro trabajo y los compañeros nos dijeron que nuestros productos eran muy chulos" (S30PE-E14SV) o "nos sentimos orgullosos, porque había merecido la pena tanto esfuerzo" (S32PE+E13SV), desvelan que ambos tipos de estudiantes tenían la necesidad de que el resto de personas les reconocieran su buena labor, hecho que les hacía sentir muy bien consigo mismos.

Autonomía Personal

EJE e ÍCARO se caracterizan por ser prácticas educativas flexibles y con espacios de libertad para el alumnado, favoreciendo un mejor desarrollo de la autonomía y control personal (Helwing, 2006; Aviram y Yonah, 2004). A este respecto, el alumnado con +PE estaba *satisfecho con el grado de libertad* que tenía para desarrollar el trabajo: “me sentía bien porque tenía libertad para hacer lo que quisiera. Hacer lo que uno cree que es necesario estuvo muy bien” (S1PE+E16SV). Por el contrario, el alumnado con -PE reconoció haberse sentido nervioso e inquieto al no tener instrucciones específicas de cómo realizar el trabajo. Así lo narra una alumna: “me chocaba un poco no tener instrucciones, me ponía nerviosa, nunca en el colegio me habían dejado hacer tanto sin indicaciones, la verdad no estoy acostumbrada” (S42PE-E12SM). Según las narraciones parece que existen grados de autonomía en función del PE del alumnado.

Sin duda alguna, a mayor grado de libertad, se amplían los márgenes para ejercer la autonomía y la responsabilidad (Veugelers, 2011). Respecto a la *responsabilidad e implicación* en las tareas, encontramos que el alumnado con +PE fue más responsable y participó en mayor medida que aquellos estudiantes con -PE. La narración de un estudiante nos describe esta dicotomía: “fuimos responsables con las tareas y participamos en todas porque no nos parecía justo que muchos trabajasen mucho y otros poco (...) había gente que no se responsabilizaba por sí mismo de nada, a veces era desolador” (S2PE+E14SV).

En este sentido, en cuanto al establecimiento de reglas o normas, la mayoría del alumnado con +PE afirmó haber fijado reglas desde el principio. Sin embargo, algunos de ellos narraron que no consiguieron “seguir las normas, sobre todo, pasado algún tiempo, aunque no sé las causas de esta dejadez “ (S2PE+E14SV). Por el contrario, el alumnado con -PE, en general, señaló que no lo consideraron necesario: “no pusimos reglas cuando se empezó con las cooperativas, no caímos en eso, la verdad (...) todo se realizaba de manera caótica” (S9PE-E13SV).

Las mismas diferencias se dan cuando les pedimos que realicen una *autoevaluación*, ya que el alumnado con +PE comenta que se encontraban “alegres y optimistas con el trabajo. No nos desanimábamos, aportábamos soluciones. Intentábamos continuar con los productos” (S2PE+E14SV). No obstante, parece ser que incluso aquellos estudiantes con +PE no lograron solucionar muchos de los problemas que tuvieron, aunque lo intentaron no alcanzaron resultados. Así pues, según las narraciones, el alumnado con +PE se siente más autónomo, responsable y cómodo con los márgenes de libertad que les ha ofrecido este PEE. En otro sentido, el alumnado con -PE expresó que en bastantes ocasiones “se agobiaban mucho, que no les daba tiempo a solucionar todos los problemas (...) nos sentíamos muy presionados” (S18PE-E14SV). Todo apuntaría a que un menor potencial emprendedor estaría relacionado con carencias relacionadas con el manejo de situaciones de presión.

Resolución de problemas

Ambos tipos de estudiantes coinciden en haber tenido *dificultades grupales* de diversa tipología: baja calidad en los productos, escasez de materiales, mala organización del

tiempo o discusiones y peleas entre los miembros del grupo. Sin embargo, el afrontamiento de los problemas diverge entre el alumnado. Parece ser que el alumnado con +PE consiguió tener una mayor capacidad de resolución de problemas, pues se detuvieron en analizar la utilidad del producto, valorando las ventajas e inconvenientes, y se anticiparon a determinados problemas que podrían aparecer en el transcurso del trabajo, como dice una alumna: “sí, analizamos las ventajas e inconvenientes para saber si el producto sería útil o no” (S11PE+E15SM). Por otro lado, el alumnado con -PE no consideró necesario analizar las ventajas o inconvenientes de un producto y tampoco fue capaz de anticipar problema alguno porque iban actuando sobre la marcha. Así lo recuerda un estudiante: “no, cuando salieron problemas no los habíamos pensado antes. Íbamos actuando sobre la marcha” (S30PE-E14SV).

Además, el alumnado en general reconoció haber tenido grandes *dificultades individuales* para aportar soluciones o alternativas que consiguieran paliar los conflictos. Tanto es así, que la mayoría afirma que no lo hubiesen conseguido sin contar con el asesoramiento de la profesora, las narraciones de dos alumnos así lo desvelan: “intentamos solucionarlo entre nosotros, a veces lo conseguíamos y otras tenía que venir la profesora para que nos ayudara” (S7PE-E13SM) o “normalmente teníamos que pedirle soluciones a la profesora, no éramos capaces de ponernos de acuerdo” (S11PE+E15SM). La eficacia del aprendizaje cooperativo dentro del aula es compleja, pues se aleja de la mera transmisión de conocimientos, el alumnado y el profesorado adquieren nuevos roles difíciles de desempeñar correctamente sin unas bases construidas desde los primeros años de escolarización (Torrego y Negro, 2012).

Discusión y conclusiones

Los efectos del PEE sobre el potencial emprendedor del alumnado son inapreciables, ya que no se producen efectos de interacción en ninguna de las variables, sugiriendo que los programas ÍCARO y EJE no han incrementado el nivel de potencial emprendedor del alumnado participante, como cabría esperar tras la participación en ellos.

El contraste argumentativo del alumnado con +/-PE, nos ofrece un acercamiento comprensivo de lo que acontece en la práctica educativa. En este sentido, encontramos que el bajo desarrollo de los indicadores personales sería atribuible a ciertos elementos que, de una forma u otra, han ido mermando la práctica educativa emprendedora.

Así pues, este PEE no parece fomentar adecuadamente la creatividad, ya que la creación de productos se ha reducido a procesos rutinarios de producción sin la creación de ideas propias que generaran unos resultados de producción originales. Las narraciones nos desvelan las carencias organizativas y de recursos en el proceso creativo que lastarían con creces el correcto desarrollo de la creatividad (Stemberg, 1999).

Todo apuntaría a que no han existido criterios correctos de agrupamiento por parte de los participantes o de los docentes responsables del Proyecto de Educación Emprendedora. En las entrevistas, se entrevistó que ÍCARO y EJE se han desarrollado a través de meros agrupamientos, más que de un serio trabajo cooperativo, desde el cual se pudiera ejercer un liderazgo personal. A pesar de que las relaciones personales han sido correctas, la falta de capacidad negociadora, la incapacidad de abrir canales de negociación entre el alumnado cuando surgían problemas o la carencia de una toma de

decisiones por falta de información y conocimiento, pone en entredicho el desarrollo del liderazgo personal en este PEE (Bolívar, 2010).

La participación voluntaria es una garantía de alta motivación intrínseca por parte del alumnado (Urcola, 2008). Si bien, ha existido una alta motivación inicial, no es menos cierto que esa motivación ha ido disminuyendo durante el desarrollo del Proyecto de Educación Emprendedora. Las causas, según las narraciones del alumnado, han sido: grado de dificultad de las tareas encomendadas, horario de implementación de los programas, el cansancio físico y mental al realizarse los programas en horas de tutoría o la incidencia de factores situacionales del aula. Todas ellas en su conjunto han provocado que las expectativas motivacionales iniciales se fueran reduciendo paulatinamente.

La autonomía y el emprendimiento entendidos como sinónimos, tienen en común el grado de control personal que posee el sujeto para realizar un determinado proyecto (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, 2005). En este sentido, el alumnado considera como muy positivo el grado de libertad que tuvieron para implementar las tareas y actividades, en comparación con otras áreas curriculares. Sin embargo, parece ser que ese espacio de libertad no supieron ocuparlo adecuadamente, sobre todo, no fueron capaces de ejercer un grado adecuado de responsabilidad y control en la realización de las tareas y actividades. Estas carencias, tal vez, provienen de la falta de experiencia del ejercicio de la libertad dentro del ámbito educativo (Puig y Martín, 2007), tanto por parte del alumnado como del profesorado.

Según las entrevistas, en la resolución de problemas no se ha incidido adecuadamente en la implementación de ÍCARO y EJE. El alumnado nos cuenta que fueron incapaces de resolver un amplio número de problemas que surgieron en la implementación de las cooperativas. La mayoría de esos problemas se encuentran relacionados con la producción de los servicios o productos, la gestión de los plazos fijados en la planificación y los recursos utilizados. Sin embargo, latente a todos ellos se encuentra la incapacidad de resolver los conflictos entre iguales de manera autónoma y responsable. En bastantes ocasiones, el profesor tuvo que realizar una labor de mediador y facilitador de las relaciones sociales, ante la falta de consenso entre el propio alumnado para llegar a los objetivos marcados.

En general, se entrevisté que ambos programas no se encuentran suficientemente desarrollados para influir adecuadamente sobre la identidad emprendedora del alumnado. Los resultados del test ATE nos permiten ver el nulo efecto o incidencia del programa sobre el ámbito emprendedor de la identidad, y la riqueza de matices de las narraciones del alumnado con +/- PE nos desvelan una práctica de educación emprendedora con escasa organización y planificación. Así pues, todo indicaría que este PEE se implementa de una forma un tanto azarosa, perfilándose más bien como una declaración de intenciones y propuestas educativas que se viene implementando con mayor o menor acierto, pero sin una incidencia clara sobre los indicadores personales del emprendimiento.

Si bien, los datos de esta investigación arrojan luz sobre lo que está sucediendo en la aplicación y efecto de estos programas de educación emprendedora, sería conveniente extender la investigación a una muestra de alumnado más amplia y contar con una diversidad de centros educativos que nos permita reflexionar sobre la implementación

de este tipo de programas con una visión más completa. Aunque, no es menos cierto, que los resultados obtenidos nos aportan una serie de inéditas cuestiones sobre la práctica de la educación emprendedora: cómo se organiza los programas de educación emprendedora, qué tipo de metodología se está utilizando en la implementación de los programas, si existen materiales curriculares adecuados, qué formación posee el profesorado en esta materia, si se está realizando una evaluación de los aprendizajes, entre otras. En definitiva, un elenco de sugerentes interrogantes que abre el abanico de posibilidades de estudios evaluativos que amplíen el escaso conocimiento que se tiene sobre lo qué está ocurriendo con la educación emprendedora en la escuela (Diego y Vega, 2015).

Referencias

- Athayde, R. (2009). Measuring enterprise potential in young people. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 33(2), 481-500. doi: 10.1111/j.1540-6520.2009.00300.x
- Athayde, R. (2012). The impact of enterprise education on attitudes to enterprise in young people: an evaluation study. *Education + Training*, 54(8/9), 709-726. doi: 10.1108/00400911211274846
- Ato, M., López, J. & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038-1059. doi: 10.6018/analeps.29.3.178511
- Aviram, R. & Yonah, Y. (2004). Flexible control: Towards a conception of personal autonomy for postmodern education. *Educational Philosophy and Theory*, 36(1), 3-17. doi: 10.1111/j.1469-5812.2004.00045.x
- Balluerka, N. & Vergara, A. J. (2002). *Diseños de investigación experimental en psicología*. Madrid: Prentice Hall.
- Banister, P., Burman, E., Parker, I., Taylor, M. & Tindall, C. (2004). *Métodos Cualitativos en Psicología: Una Guía Para la Investigación*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social*. Barcelona: Ariel.
- Bernal, A. & Cárdenas, A. (2014). La formación de emprendedores en la escuela y su repercusión en el ámbito personal. Una investigación narrativa centrada en el Programa EME. *Revista Española de Pedagogía*, 72(257), 124-143.
- Bisquerra, R. (2014). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A. (2010). ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(5), 79-106.
- Casanova, A.M. (2012). *La evaluación de las competencias básicas*. Madrid: La Muralla.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Corbin, J. & Strauss, A. (2008). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J.W. & Plano Clark, V.L. (2011). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. London: Sage.

- Denzin, N.K. (1970). *Sociological Methods: a Source Book*. Chicago: Aldine Publishing Company. doi: 10.1016/j.jbusvent.2012.03.002
- Diego, I. & Vega, J. A. (2015). *La educación para el emprendimiento en el sistema educativo español. Año 2015. Estudio rediE*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- EACEA. (2012). *Entrepreneurship Education at School in Europe. National Strategies, Curricula and Learning Outcomes*. Bruselas: Education, Audiovisual and Culture Executiva Agency. doi:10.2797/80384
- EACEA. (2016). *Entrepreneurship in Europe Eurydice Report Education at School*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. doi:10.2797/301610
- Edwards, L.J. & Muir, E.J. (2012). Evaluating enterprise education: why do it?. *Education + Training*, 54 (4), 278-290. doi:10.1108/00400911211236136
- Fillis, I. & Rentschler, R. (2010). The role of creativity in entrepreneurship. *Journal of Enterprising Culture*, 18(1), 49-81. doi: 10.1142/S0218495810000501
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Global Entrepreneurship Monitor (2014). *Informe GEM España 2014*. Santander: Universidad de Cantabria.
- Guba, E.G. (1989). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En J. Gimeno Sacristán & A. Pérez Gómez (Eds.), *La enseñanza: su teoría y su práctica* (3ª ed., pp. 148-165). Madrid: Akal.
- Hammond, J.S., Keeney, R.L. & Raiffa, H. (2007). *Decisiones inteligentes: guía práctica para tomar mejores decisiones*. Barcelona: Gestión 2000.
- Helwig, C.C. (2006). The development of personal autonomy throughout cultures. *Cognitive Development*, 21, 458-473. doi: 10.1016/j.cogdev.2006.06.009
- Johnson, B. & Onwuegbuzie, A. (2004). Mixed Methods Research: A research paradigm whose time has come. *Educational Research*, 33(7), 14-26.
- Katz, J.M. (2003). The chronology and intellectual trajectory of American entrepreneurship education 1876–1999. *Journal of Business Venturing*, 18 (2), 283-300. doi:10.1016/S0883-9026(02)00098-8
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas de investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- León, O.G. & Montero, I. (2003). *Métodos de investigación en Psicología y Educación*. Madrid: McGraw-Hill.
- Lepoutre J., Van den Berghe W., Tilleuil O. & Crijns H. (2011). A new approach to testing the effects of entrepreneurship education among secondary school pupils. En: M. Raposo, D. Smallbone, K. Balaton & L. Hortoványi (Eds.), *Entrepreneurship, Growth and Economic Development. Frontiers in European Entrepreneurship Research* (pp.94-117). Cheltenham: Edward Elgar Publishing Limited.
- Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional. BOE 147 de junio.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE 106 de mayo.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. BOE 295 de diciembre.
- López, O. & Navarro, J. (2010). Creatividad e inteligencia: un estudio en Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 28(2), 283-296.

- Marina, J.A. (2013). *Talento, Motivación e Inteligencia. Las claves para una educación eficaz*. Barcelona: Ariel.
- Martin, B.C., McNally, J.J. & Michael J.K. (2013). Examining the formation of human capital in entrepreneurship: A meta-analysis of entrepreneurship education outcomes. *Journal of Business Venturing*, 28(2), 211-224.
- Martínez, P. & Echeverría, B. (2009). Formación Basada en Competencias. *Revista de Investigación Educativa*, 27(1), 125-147.
- Mayoh, J. & Onwuegbuzie, A. (2013). Toward a Conceptualization of Mixed Methods Phenomenological Research. *Journal of Mixed Methods Research*, 9(1), 91-107. doi: 10.1177/1558689813505358
- Millán, J.M., Congregado, E., Román, C., van Praag, M. & van Stel, A. (2014). The value of an educated population for an individual's entrepreneurship success. *Journal of Business Venturing*, 29 (5), 612-632. doi: 10.1016/j.jbusvent.2013.09.003
- Morgan, D.L. (1998). Practical strategies for combining qualitative and quantitative methods: Applications to health research. *Qualitative Health Research*, 8(3), 326-376. doi: 10.1177/104973239800800307
- Murnieks, Ch.Y., Mosakowski, E. & Cardon, M. S. (2014). Pathways of Passion: Identity Centrality, Passion, and Behavior Among Entrepreneurs. *Journal of Management*, 40(6), 1583-1606. doi: 10.1177/0149206311433855
- Núñez, M.C., Fontana, M. & Pascual, I. (2011). Estudio exploratorio de las características motivacionales del alumnado de la ESO y su relación con las expectativas de rendimiento académico. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(1), 357-382.
- OCDE, (2005). *The Definition and Selection of Key Competences*. Executive Summary. París: OCDE.
- Oosterbeek, H., van Praag, M. & Ijsselstein, A. (2010). The impact of entrepreneurship education on entrepreneurship skills and motivation. *European Economic Review*, 54(3), 442-454. doi:10.1016/j.eurocorev.2009.08.002
- Paço, A.M.F., Ferreira, J. M., Raposo, M., Rodrigues, R. G. & Dinis, A. (2011). Behaviours and entrepreneurial intention: empirical findings about secondary students. *Journal of International Entrepreneurship*, 9(1), 20-38. doi 10.1007/s10843-010-0071-9
- Palomo, M.T. (2013). *Liderazgo y motivación de equipos de trabajo*. Madrid: ESIC.
- Pomar, M.I. & Pinya, C. (2015). The voice of youths about school and its mark on their lives. *Improving Schools*, 18(2), 111-126. doi: 10.1177/1365480215589662
- Puchol, L. (2012). *Dirección y Gestión de RRHH*. Madrid: Díaz de Santos.
- Puig, J.M. & Martín, X. (2007). *Competencia en autonomía e iniciativa personal*. Madrid: Alianza Editorial.
- Rodríguez, J. (2001). *Método de muestreo*. Madrid: CIS.
- Ruiz, J.I. (2012). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. 5ª edición. Universidad de Deusto: Bilbao
- Ruskovaara, E. & Pihkala, T. (2013). Teachers implementing entrepreneurship education: classroom practices. *Education+Training*, 55(2), 204-216. doi: 10.1108/00400911311304832
- Schmidt, J.J., Soper, J.C. & Bernaciak, J. (2013). Creativity in the entrepreneurship program: a survey of the directors of award winning programas. *Journal of Entrepreneurship Education*, 16, 31-44.

- Schunk, D.L. & Zimmerman, B.J. (2008). *Motivation and Self-Regulated Learning: Theory, Research, and Applications*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Steenekamp, A. G., Athayde, R. & Van der Merwe, S.P. (2011). An investigation into youth entrepreneurship in selected South African secondary schools: an exploratory study. *Southern African Business Review*, 15(3), 46-75.
- Stenberg, R. (1999). *Handbook of creativity*. New York. Cambridge University Press.
- Sun, S., Pan, W. & Wang, L. L. (2010). A comprehensive review of effect size reporting and interpreting practices in academic journals in education and psychology. *Journal of Educational Psychology*, 102(4), 989-1004. doi: 10.1037/a0019507
- Tójar, J.C. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.
- Torreño, J. C. & Negro, A. (2012). *Aprendizaje cooperativo en las aulas: Fundamentos y recursos para su implantación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Urcola, J.L. (2008). *La motivación empieza en uno mismo*. Madrid: ESIC Editorial.
- Van Hemmen, S., Urbano, D. & Álvarez, C. (2013). Charismatic leadership and entrepreneurial activity: An empirical analysis. *Innovar: Revista de Ciencias Administrativas y Sociales*, 23(50), 53-65.
- Veugelers, W. (2011). *Education and Humanism. Linking Autonomy and Humanity*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Walter, S.G. & Block, J. H. (2016). Outcomes of entrepreneurship education: An institutional perspective. *Journal of Business Venturing*, 31(2), 216-233. doi: /10.1016/j.jbusvent.2015.10.003
- Woodside, A.G. (2010). *Case study research: theory, methods, practice*. Bingley, U.K: Emerald Group Pub. Ltd.
- Yin, R.K. (2009). *Case Study Research: Design and Methods*. Thousand Oaks. CA: Sage.
- Zhang, Y., Duysters, G. & Cloudt, M. (2014). The role of entrepreneurship education as a predictor of university students' entrepreneurial intention. *International Entrepreneurship and Management Journal*, 10(3), 623-641. doi: 10.1007/s11365-012-0246-z

Fecha de recepción: 31 de octubre de 2016

Fecha de revisión: 31 de octubre de 2016

Fecha de aceptación: 23 de marzo de 2017

AIDIPE

Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica, creada en 1987

FINES DE LA ASOCIACIÓN

- a) Fomentar, estimular e impulsar la investigación educativa de carácter empírico en todas sus vertientes y ámbitos de aplicación.
- b) Difundir los resultados de esta investigación.
- c) Agrupar a todos los que en España cultivan esta área de conocimiento, como docentes o investigadores.
- d) Colaborar con las autoridades educativas y de política científica en la elaboración de instrumentos de medida, evaluación y de diseños de investigación tendentes a la mejora del sistema educativo y de desarrollo de los mismos.
- e) Favorecer la formación y el perfeccionamiento especializado del personal investigador y de todos aquellos profesionales que intervienen en la investigación educativa.
- f) Velar por la calidad científica y profesional de las actividades relacionadas con la investigación educativa.
- g) Velar por el respeto y cumplimiento de las normas deontológicas de la investigación científica referida al campo psicopedagógico.

DERECHOS DE LOS SOCIOS

Los socios numerarios y fundadores tendrán los siguientes derechos:

- a) Tomar parte en cuantas actividades organice o patrocine la Asociación en cumplimiento de sus fines.
- b) Disfrutar de todas las ventajas y beneficios que la Asociación pueda obtener.
- c) Participar en las Asambleas con voz y voto.
- d) Ser electores y elegibles para los cargos directivos.
- e) Recibir información sobre los acuerdos adoptados por los órganos directivos, sobre las actividades técnicas y científicas que la Asociación desarrolle.
- f) Hacer sugerencias a los miembros de la Junta Directiva de la Asociación.
- g) Impugnar los acuerdos y actuaciones de la Asociación que sean contrarios a los Estatutos, dentro del plazo de cuarenta días y en la forma prevista por las leyes.

SEMINARIOS

AIDIPE organiza cada 2 años un Seminario Nacional con un tema central en torno al cual giran las ponencias, comunicaciones, mesas redondas. Los primeros Congresos han sido los de Barcelona (1981), Sitges (1983), Gijón (1985), Santiago de Compostela (1988), Murcia (1990), Madrid (1993), Valencia (1995), Sevilla (1997), Málaga (1999), La Coruña (2001), Granada (2003), Tenerife (2005), Donosti, San Sebastián (2007), Huelva (2009), Madrid (2011), Alicante (2013), Cádiz (2015), Salamanca (2017).

PUBLICACIONES

AIDIPE publica las Actas de sus Seminarios, así como la Revista de Investigación Educativa (RIE) con carácter semestral.

Para más información, ver hoja de inscripción adjunta.

AIDIPE es miembro fundador de la European Educational Research Association (EERA).

