

Revista de Investigación Educativa

Volumen 36, número 1 (enero), 2018

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 ADJUNTA

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

EDITORES DE SECCIÓN

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

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

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

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

Dra. Sonia Rodríguez Fernández (Universidad de Granada-España)

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

Dr. Javier Vidal García (Universidad de León-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)

Michelle Christine Bishop (Estados Unidos)

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

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

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

RELACIONES INSTITUCIONALES, INTERNACIONALES E INDEXACIÓN

Cristina González Lorente (Universidad de Murcia-España)

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

COMITÉ TÉCNICO

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

Dr. José Ignacio Alonso Roque (Universidad de Murcia-España)

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

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

Dra. Esther Chiner Sanz (Universidad de Alicante-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. María Paz García Sanz (Universidad de Murcia-España)
 Dr. Calixto Gutiérrez Braojos (Universidad de Granada-España)
 Dra. María Teresa Iglesias García (Universidad de Oviedo-España)
 Dra. Rocío Jiménez-Cortés (Universidad de Sevilla-España)
 Dra. María José Méndez-Lois (Universidad de Santiago de Compostela-España)
 Dra. M^a Josefa Mosteiro García (Universidad de Santiago de Compostela A Coruña-España)
 Dr. Eva María Olmedo Moreno (Universidad de Granada-España)
 Dra. M^a Jesús Perales Montolio (Universidad de Valencia-España)
 Dr. Eduardo Romero Sánchez (Universidad de Murcia-España)
 Dra. María Jesús Rodríguez Entrena (Universidad de Murcia-España)
 Dr. Manuel Rodríguez López (Universidad de Sevilla-España)
 Dr. Javier Rodríguez Santero (Universidad de Sevilla-España)
 Dra. Micaela Sánchez Martín (Universidad de Murcia-España)
 Dra. Encarnación Soriano Ayala (Universidad de Almería-España)
 Luisa Vega-Caro (Universidad de Sevilla-España)
 Dra. Elisa Teresa Zamora Rodríguez (Universidad de Santiago de Compostela-España)

DIFUSIÓN Y COMUNICACIÓN

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

REVISORES DE EDICIÓN. PRE-MAQUETACIÓN

María Dolores Eslava Suanes (Universidad de Córdoba-España)
 Dra. Luisa Losada Puente (Universidad de A Coruña-España)
 Dra. María Cristina Pérez Crego (Universidad de A Coruña-España)

JUNTA DIRECTIVA DE AIDIPE

PRESIDENTE

Dr. Juan Carlos Tojar Hurtado (Universidad de Málaga)

SECRETARIO

Dr. José 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. Lejf 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 de 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)
- CÀRHUS 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)
- ÍSERIE (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)

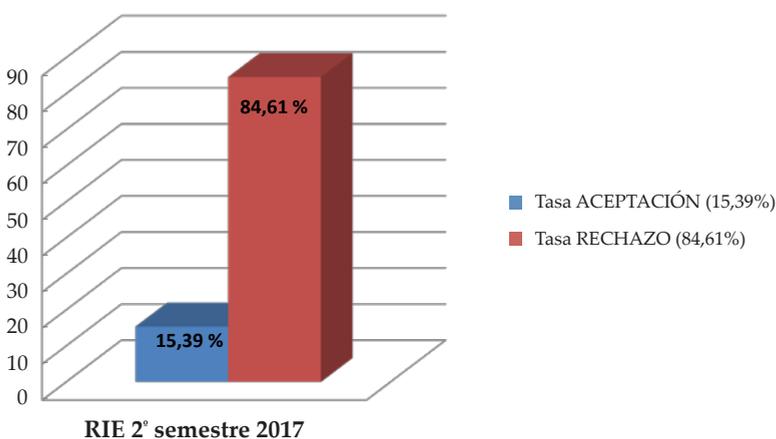
CATÁLOGOS NACIONALES

- 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 36, número 1 (enero), 2018

Editorial.....	11
<i>Jesús Miguel Muñoz Cantero</i>	
La Universidad: una visión desde “fuera” orientada al futuro.....	15
<i>Dr. Sebastián Rodríguez Espinar</i>	
Aproximación al perfil formativo del orientador profesional en la blogosfera ..	39
<i>Mirian Martínez Juárez, Natalia González Morga y Javier Pérez Cusó</i>	
Competencia emocional, satisfacción en contextos específicos y satisfacción con la vida en la adolescencia	57
<i>Elia López-Cassá, Nuria Pérez-Escoda y Alberto Alegre</i>	
Valoración de la orientación profesional en la enseñanza secundaria postobligatoria	75
<i>Pablo Rodríguez Álvarez, Camilo Isaac Ocampo Gómez y José Antonio Sarmiento Campos</i>	
Heterosexual, ¿qué es eso? Percepciones sobre identidades sexuales en educación secundaria.....	93
<i>Andrea Francisco Amat, Arecia Aguirre García-Carpintero y Lidón Moliner Miravet</i>	
El aprendizaje basado en la indagación en la enseñanza secundaria	109
<i>Pello Aramendi Jauregui, Rosa María Arburua Goienetxe y Karmele Buján Vidales</i>	
Usos y abusos de las TIC en los adolescentes	125
<i>Joaquín Gairín Sallán y Cristina Mercader</i>	
Estudio sobre la inteligencia emocional y los factores contextuales en estudiantes de cuarto de educación primaria de la provincia de Granada	141
<i>Marta Alonso Ferres, Emilio Berrocal de Luna y Miguel Jiménez Sánchez</i>	
Propuesta metodológica de evaluación para evaluar competencias a través de tareas complejas en entornos virtuales de aprendizaje	159
<i>Jaione Cubero-Ibáñez, María Soledad Ibarra-Sáiz y Gregorio Rodríguez-Gómez</i>	

El abandono en el recorrido formativo del estudiante de ADE de la Universidad de Barcelona	185
<i>Montserrat Freixa Niella, Juan Llanes Ordóñez y Marta Venceslao Pueyo</i>	
Evaluación de las competencias profesionales a través de las prácticas externas: incidencia de la creatividad	203
<i>Mercedes Mareque Álvarez-Santullano y Elena De Prada Creo</i>	
El estilo de aprendizaje y su relación con la educación entre pares	221
<i>Pilar Gómez Ruiz y Alfonso J. Gil López</i>	
Accesibilidad y alfabetización digital: barreras para la integración de las TIC en la comunicación familia/escuela	239
<i>Mònica Macià Bordalba y Jordi Garreta Bochaca</i>	
Aplicación del SEEQ como instrumento para evaluar la actividad docente universitaria	259
<i>Paola S. Andrade-Abarca, Lizeth N. Ramón-Jaramillo y María I. Loaiza-Aguirre</i>	
Investigación-acción sobre un programa de aprendizaje-servicio en la didáctica de la educación física	277
<i>Òscar Chiva Bartoll, Carlos Capella Peris y Marc Pallarès Piquer</i>	

Revista de Investigación Educativa

Volume 36, number 1 (january), 2018

Editorial.	11
<i>Jesús Miguel Muñoz Cantero</i>	
The University: a view from “outside” future-oriented.	15
<i>Dr. Sebastián Rodríguez Espinar</i>	
Approach to the career counselor’s training profile in the blogosphere	39
<i>Mirian Martínez Juárez, Natalia González Morga & Javier Pérez Cusó</i>	
Emotional competence, satisfaction in specific contexts and satisfaction with life in adolescence.	57
<i>Elia López-Cassá, Nuria Pérez-Escoda & Alberto Alegre</i>	
Assessment of professional guidance in post-compulsory secondary education	75
<i>Pablo Rodríguez Álvarez, Camilo Isaac Ocampo Gómez & José Antonio Sarmiento Campos</i>	
Heterosexual, what is that? Perceptions on sexual identities in secondary education	93
<i>Andrea Francisco Amat, Arecia Aguirre García-Carpintero & Lidón Moliner Miravet</i>	
Investigation-Based Learning in Secondary Education	109
<i>Pello Aramendi Jauregui, Rosa María Arburua Goienetxe & Karmele Buján Vidales</i>	
Uses and abuses of ICT in adolescents	125
<i>Joaquín Gairín Sallán & Cristina Mercader</i>	
Study on emotional intelligence and contextual factors in students of fourth grade of elementary school in the province of Granada	141
<i>Marta Alonso Ferres, Emilio Berrocal de Luna & Miguel Jiménez Sánchez</i>	
Proposal for an assessment methodology to assess skills by using complex tasks within virtual learning environments.	159
<i>Jaione Cubero-Ibáñez, María Soledad Ibarra-Sáiz & Gregorio Rodríguez-Gómez</i>	

Abandonment in the Student's educational itinerary of ADE of the University of Barcelona	185
<i>Montserrat Freixa Niella, Juan Llanes Ordóñez & Marta Venceslao Pueyo</i>	
Evaluation of professional competencies through external internships: the effect of creativity	203
<i>Mercedes Mareque Álvarez-Santullano & Elena De Prada Creo</i>	
Learning style and its relationship with peer tutoring.	221
<i>Pilar Gómez Ruiz & Alfonso J. Gil López</i>	
Access and digital literacy: barriers of the integration of ICT in family/school communication.	239
<i>Mònica Macià Bordalba & Jordi Garreta Bochaca</i>	
Application of the SEEQ as an instrument to evaluate university teaching activity	259
<i>Paola S. Andrade-Abarca, Lizeth N. Ramón-Jaramillo & María I. Loaiza-Aguirre</i>	
Action-research on a service-learning program in teaching physical education .	277
<i>Òscar Chiva Bartoll, Carlos Capella Peris & Marc Pallarès Piquer</i>	

EDITORIAL

Hace dos años iniciaba nuestra Editorial haciendo referencia a la celebración del XVII Congreso Internacional de Investigación Educativa celebrado en Cádiz en la que se nos pasó el testigo de la Dirección de la Revista de Investigación Educativa a un nuevo equipo. Poníamos énfasis en la situación de la revista a nivel nacional y su indexación en las principales bases de datos y los logros logrados hasta el momento. Dos años después, queremos compartir nuestra satisfacción y comunicar a todos nuestros lectores, investigadores y aquellos interesados en la investigación en educación que la Revista evoluciona, crece y entre todos, la hemos situado en el segundo cuartil (Q2) de Scimago Journal (SJR) en la medición de 2016. Este logro es de todos, de ustedes y del equipo editorial, los primeros por depositar su confianza en la calidad de los artículos que publicamos al citarlos como obras de referencia en sus escritos y nuestro, por el trabajo que voluntariamente realizamos en pro de nuestra ciencia.

Las noticias positivas de este reconocimiento tuvieron lugar mientras se celebraba el XVIII Congreso Internacional e Investigación Educativa, en el mes de junio de 2017, en Salamanca; congreso que merece una felicitación pública por el éxito obtenido tanto de participación como de calidad de todos los actos celebrados. El desarrollo del programa permitió celebrar el I Encuentro de Doctorandos e Investigadores Noveles AIDIPE, lo que sin duda fue una gran oportunidad para interactuar con estos jóvenes investigadores y valorar la calidad de sus investigaciones. A lo largo de su desarrollo se hizo realidad una de sus intenciones “crear un espacio y un tiempo de debate e intercambio de experiencias plurales en el ámbito de la investigación educativa internacional” con amplias cotas de calidad científica que redundasen en la mejora de la actual Sociedad del conocimiento. Este tipo de eventos permiten que las Sociedades del saber incorporen el conocimiento que se genera para generar otro, como fruto de la gestión de la información y del propio conocimiento, en una sociedad de aprendizaje marcada por el aprendizaje a lo largo de la vida.

Otro evento de futuro inmediato es la celebración de la XIV reunión del Área MIDE que se celebrará en Oleiros (A Coruña), durante los próximos 14 y 15 de junio de 2018, con el lema Actualización Pedagógica y Redes de Investigación e Innovación, en el Centro de Extensión de Universitaria y Divulgación Ambiental de Galicia (CEIDA), ubicado en el Castillo de Santa Cruz de este Ayuntamiento. En este foro se

pretenden compartir las más relevantes y actuales aportaciones de la labor docente del profesorado del área para establecer redes de comunicación. Se trata de buscar sinergias y puntos de encuentro que permitan gestionar nuevamente el conocimiento que generamos de manera más eficiente y eficaz, como resalta el profesor Juan Carlos Tójar Hurtado en la bienvenida que da a este evento:

La investigación y la docencia están necesitadas de grandes redes de trabajo. Grandes macroproyectos integrados que, en lugar de competir por un espacio, proporcionen beneficio mutuo (win-win) a los grupos participantes, y beneficio social (win-win-win), en forma de aportaciones a la sociedad y a la investigación científica (extraído de mide.udc.es).

Esperemos que así sea y podamos cumplir exitosamente el propósito del mismo.

Por último, y antes de presentar las aportaciones que se van a publicar en este número me gustaría hacer referencia a los actuales criterios que utilizarán las Comisiones de Acreditación de Profesorado de la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación (ANECA). El Editorial del Vol. 35, núm. 2 (2017) de esta revista el profesor Jesús Miguel Jornet Meliá, realizó un análisis de la situación poniendo énfasis en la sinrazón de éstos. Recordemos que en el año 2016 se hicieron públicos una serie de criterios para el acceso al cuerpo de profesores Titulares y Catedráticos de Universidad. Fruto de su publicación se produjo un rechazo por parte de colectivos entre los que AIDIPE tuvo oportunidad de participar junto con otras asociaciones, ante unos criterios con poco equilibrio y no adaptados a las realidades universitarias. ANECA accedió a su revisión creando cinco comisiones de negociación en la que estaban integrados los sindicatos y la conferencia de rectores, logrando paralizar las evaluaciones con la revisión de las 21 comisiones establecidas para tal fin. Recientemente, un año justo después de la divulgación de estos criterios, han sido publicados los nuevos y me temo que, con los mismos errores, siendo tachados por los principales sindicatos de poco transparentes, con lo que ello conlleva: opacidad de criterios, incertidumbre a la hora de aplicarlos, subjetividad a la hora de evaluarlos, discrecionalidad de quien los aplica, etc. En opinión de este editor supone un ataque a la línea de flotación del funcionariado público y a su promoción.

En el número anterior Jani Ursin, nos presentaba una versión 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 este número el profesor Sebastián Rodríguez Espinar inicia el número con un artículo sumamente interesante relativo a la Educación Superior en nuestro contexto, planteando ya en el título, una visión de la Universidad desde “fuera” orientada hacia el futuro. Cuidadosamente, se aportan evidencias sobre hechos actuales, como la expansión de los sistemas de educación superior, el aumento de los costes de los estudios, la internacionalización de los sistemas o las condiciones de trabajo del profesorado y desde su experiencia y conocimiento, nos advierte que algunos sectores de la educación superior probablemente afrontarán cambios fundamentales.

Además, este número recoge temas diversos dentro de nuestra política editorial de índole cuantitativo y cualitativo, abarcando una diversidad de temáticas como, evaluación de competencias, género, atención a la diversidad, uso de las TIC y alfabetización digital, perfil formativo del orientador profesional, valoración de la orientación profesional en la educación secundaria obligatoria, abandono escolar en carreras universitarias,...

Sin duda un elenco de artículos de sumo interés en la investigación educativa.

Jesús Miguel Muñoz Cantero
Editor de la Revista de Investigación Educativa

La Universidad: una visión desde “fuera” orientada al futuro

The University: a view from “outside” future-oriented

Dr. Sebastián Rodríguez Espinar

Profesor Honorífico de la Universidad de Barcelona

Resumen

En el primer punto se aportan evidencias sobre hechos como la expansión de los sistemas de educación superior, el aumento de los costes de los estudios, la internacionalización de los sistemas o las condiciones de trabajo del profesorado. El negocio de la educación superior ha cambiado, pero permanece estable el modelo tradicional de acceso a la estabilidad. En la segunda parte se asume que algunos sectores de la educación superior probablemente afrontarán cambios fundamentales. Emergerán nuevos modelos –puros o mixtos– de universidad: de élite (research university), de masas, la especializada, la local, la universidad para la formación permanente, o la ‘flagship university’. La universidad investigadora tienen el poder de la tradición y son competentes en sus funciones. Ahora bien, si las universidades líderes necesitan pensamiento estratégico para mantener su posición, las universidades más modestas (cuyos resultados de investigación también son modestos) tienen que hacerse preguntas importantes. Por otra parte, las fusiones o concentraciones de instituciones aparecen por doquier, y en Europa las fusiones en Francia han sido un éxito. El informe ‘University Mergers in Europe’ Un sector de la educación superior tiene poca probabilidad de ser alterado significativamente, sitúa y analiza el creciente fenómeno de los procesos de fusión y concentración en 20 sistemas de educación superior europeos. Finalmente, se aportan evidencias de algunas de las características del sistema universitario español, así como algunas de las cuestiones que deberá plantearse para afrontar con éxito futuros desafíos.

Palabras clave: educación superior; profesorado universitario; modelos de universidad; sistema universitario español.

Correspondencia: Sebastián Rodríguez Espinar. srodriguez@ub.edu. Galileo, 293, 3^o - 2^a 08028 Barcelona.

Abstract

In the first point of this work some evidences are provided about facts as the expansion of HE systems, the raising study cost, the internationalization or the work conditions of faculty. The higher education enterprise has changed, but the traditional tenure model has stayed the same. In the second point it is assumed that some sectors of higher education probably will change fundamentally. New models of university: the elite university –‘world class-university’–, the mass university, the niche university, the local university, the lifelong learning mechanism, or the flagship university are some of the new approaches. However, one sector of higher education is unlikely to be dramatically altered –the research universities. These institutions have the power of tradition, and they are quite good at what they accomplish. But, if the leading universities need to think strategically to stay ahead of the research activity, more modest universities (whose research output is similarly modest) have serious questions to ask. Also, the mergers appear to be at a crossroads and in Europe the french mergers are an outstanding experience. The report, ‘University Mergers in Europe’, maps and analyses the growing phenomenon of university merger and concentration processes in 20 higher education systems. Finally, some evidences are provided about the characteristics of Spanish university system, and also some interesting questions are pointed out about the future challenges.

Keywords: higher education; university faculty; university models; spanish university system.

Introducción

Desde los años noventa del pasado siglo se viene produciendo una profunda transformación en los sistemas de educación superior, y específicamente en las universidades. Más allá de la imparable expansión de los sistemas nacionales, hechos como los de la internacionalización, la aparición de sistemas universitarios poderosos como el chino, la creación de espacios comunes (como el Espacio Europeo de Educación Superior), cambios sustanciales en los modelos de gobernanza, alteración del rol y estatus del profesorado, el vertiginoso desarrollo de las TIC, o la proliferación de clasificaciones de la *calidad* de las instituciones (*rankings*), entre otros, se suman al fenómeno global de competir por alcanzar un adecuado nivel de calidad en la oferta formativa. Todo ello, unido al impacto del alarmante incremento de las tasas y de los costes de los estudios en múltiples ámbitos y los *recortes* financieros, genera incertidumbres sobre la viabilidad del modelo de universidad *tradicional*, máxime en el contexto europeo en el que las universidades, definidas como servicio público, han surgido fundamentalmente de la iniciativa de los Estados.

En este artículo no se pretende dar solución a la multiplicidad de retos y problemas que afrontan y deberán afrontar las instituciones de educación superior, sino que desde la modestia de la experiencia de más de cuatro décadas como profesor universitario (con *alguna* experiencia internacional), y desde el conocimiento generado en el asesoramiento a órganos de acreditación, sólo se pretende ofrecer elementos sustantivos de evidencia sobre la situación actual y perspectivas de futuro de un nivel educativo, clave para el futuro desarrollo de la sociedad.

Alrededor de tres ejes se ha organizado la exposición. En primer término, se aborda la caracterización de la realidad de la Educación Superior en un contexto internacional. En un segundo apartado se plantea el debate sobre los *nuevos modelos* de universidad que se están generando para dar respuesta a los retos y desafíos anteriormente abordados. Finalmente, y como *aterrizaje* territorial, se presenta la situación de la universidad española y se plantean una serie de cuestiones para una reflexión basada en evidencias sobre el posible devenir del sistema universitario español.

La estructura argumental que se utiliza en la exposición, amén de las interpretaciones y valoraciones del autor, se basa en la evidencia empírica de la investigación, reflejada en estudios e informes, así como en el criterio de autoridad de determinados autores ampliamente reconocidos en el contexto internacional. De esta manera el lector puede generar sus propias valoraciones y opiniones, a la vez que entrar en contacto con determinadas fuentes documentales que le sirvan de fuente de evidencia en un posterior debate.

El mundo de la Educación Superior a “vista de pájaro”

Permítaseme la licencia aérea en el título de este apartado para justificar la síntesis que se ofrece. El objetivo es dotar al lector de un marco de referencia en el que situar no sólo los temas que aquí se abordan, sino también que pueda ser útil, a tenor de buena parte de los destinatarios de este trabajo, para contextualizar nuestra propia realidad universitaria y alimentar posibles debates, que inexorablemente habrán de generarse.

Universidad de masas y cualificación del capital humano

En la introducción de la obra *La evaluación de la calidad en la Educación Superior: Fundamentos y modelos* (Rodríguez Espinar, 2013a) ya presentaba una breve síntesis de lo que podemos llamar, coloquialmente, *el volumen de negocio* de la Educación Superior a nivel mundial. He aquí una actualizada versión:

- Si al inicio de la década de los noventa del pasado siglo, la población estudiantil era de 68 millones, a final de siglo se había pasado a 100 millones, en el 2007 la cifra superaba los 150 millones y las previsiones para el 2030 son de 400 millones de estudiantes.
- Si en el 2000 la población de edad 20-24 años de los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) representaba el 16% mundial, frente al 84% de los países fuera de la OCDE; en el 2025 estos porcentajes serán del 13% y 87%, respectivamente. En consecuencia, el volumen de potenciales candidatos disminuye o aumenta respectivamente (Kritz, 2006).
- Según datos de la OECD (2008), sobre el 30% de la cohorte de edad accede a la Educación Superior, pero dado el punto de partida de los países, se dará una gran variabilidad en el reparto del incremento del *negocio*: La mitad del crecimiento mundial se dará en China e India (con tasas de cobertura actual del 22% y 10% respectivamente). En la región del Oriente Asiático y Pacífico se pasó de una tasa de cobertura del 14% en 1991 al 26% en el 2007. Para 2020 la matrícula

esperada será ya de 100 millones (el mismo volumen total a nivel mundial del 2007). La prospectiva para el área Latinoamericana es de unos 60 millones de estudiantes para finales del 2030, situándose en tercer lugar después del Este Asiático-Pacífico y el Sur y Oeste Asiático. Brasil, con 20 millones de estudiantes, se situará entre los cinco primeros países por volumen de matrícula en Educación Superior. Por lo que respecta a Europa, será la Europa Central y del Este las regiones de mayor crecimiento, con un volumen esperado de matrícula semejante al de Latinoamérica.

- Aún con modestas predicciones, el incremento de estudiantes chinos en el intervalo de edad 25-34 años será del 300%, mientras que sólo será del 30% en Europa y Estados Unidos.
- Durante décadas, Estados Unidos ha tenido el mayor porcentaje de estudiantes universitarios, dominando así el mercado de graduados. Así, en el intervalo de edad 55-64 años, un tercio del total de graduados en las *mayores economías* habían salido de las universidades norteamericanas.

Qué se estudia

En la publicación *Education at a Glance 2017* (OCDE, 2017) aparecen algunos datos de interés:

- Sólo el 5% de los matriculados estudia ciencias (S), estadística y matemáticas (M), comparado con el 17% que lo hace en ingeniería y construcción (E), y menos del 5% estudia tecnología de la información y comunicación (T). En Alemania, el 40% del alumnado de primer año de estudios terciarios grado y máster del 2015 lo hizo en estudios del área STEM. Este porcentaje es significativamente superior, por ejemplo, México (32%), Corea del Sur (31%), Reino Unido (29%), Japón (21%) o Turquía (18%). La media de la OCED era del 27%.
- El interés en las disciplinas del área STEM aumenta con el nivel de estudios universitarios. Así, en el 2015 hubo el doble de doctores que de graduados.
- Los estudios de empresariales y derecho, los más populares en los países de la OCDE, son elegidos por un 25% de los estudiantes.
- Las mujeres representan sólo el 25% de los estudiantes de ingeniería y construcción. Por el contrario, representan las tres cuartas partes de los estudiantes de salud. En empresariales, derecho, ciencias, matemáticas y estadística se da una paridad de género.

Andreas Schleicher, director de educación de la OCDE, en unas declaraciones a la BBC News en marzo del 2016 (*BBC's Global education series*) apuntaba: En el 2013, el 40% de los graduados chinos lo fueron en Ciencias, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas (STEM), más del doble de los graduados norteamericanos. Para el 2030, los graduados en estas disciplinas de las universidades de China e India podrían representar el 60% del total mundial (frente al 8% de Europa y el 4% de EE.UU). La relevancia de tal *fuerza laboral* para el desarrollo y la innovación es incuestionable.

El secretario general de la OCDE, Ángel Gurría, apunta que los jóvenes que acceden a la educación superior necesitan más orientación y apoyo en la elección de sus futuras carreras. Es imprescindible que los jóvenes encuentren el correcto equilibrio entre sus intereses personales, potencial social y beneficios económicos y las competencias y habilidades que esperan desarrollar en los estudios elegidos. El conjunto de aportaciones recogidas en Figuera Gazo (2014) ponen de manifiesto la importancia de un conjunto de factores facilitadores de la transición del sistema de educación secundaria a la universidad.

El coste privado de la educación universitaria (tasas)

En la última década es constante el debate sobre las tasas en la Educación Superior, máxime cuando ha decrecido la tasa de retorno de los graduados universitarios. La situación dentro de los países de la OCDE es muy variopinta:

- En la tercera parte de los países evaluados no existen tasas en los estudios de grado en las instituciones públicas.
- En una decena de países, las tasas por curso no llegan a los 4.000\$, mientras que en países como Australia, Canadá, Chile, Japón, Corea del Sur y Nueva Zelanda superan esta cifra y se aproximan a los 8.000\$, coste medio en las universidades públicas estadounidenses.
- En la mitad de los países con tasas, éstas varían según el ámbito disciplinar de los estudios.
- En los países con tasas altas, casi un 75% de los estudiantes disponen de ayudas en muy diferentes formatos (préstamos con/sin retorno, becas, etc.)
- En un tercio de los países de la OCDE, las tasas aplicadas a máster y doctorado no difieren significativamente de las de grado. Australia, Chile, Corea del Sur, España y EE.UU son la excepción (Australia y España encabezan el ranking del aumento entre grado y máster con un 50%).

El profesorado

Una reciente publicación sobre la situación del profesorado en Europa (Euridyce. European Commission. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, EACEA, 2017), pone de manifiesto que tras analizar los temas más relevantes del profesorado (acceso, condiciones de empleo, salarios, promoción...), no es posible establecer claros modelos que definan los diferentes sistemas nacionales. Algunos datos generales:

- **Volumen.** Durante el quinquenio 2005-2010 se constata un cierto descenso del número de profesores universitarios en seis países; pero en el siguiente quinquenio se aprecia una significativa caída en doce países europeos.
- **Edad.** El 23,5% es el porcentaje medio del profesorado de la UE con edad inferior a 35 años; si bien en algunos países no se alcanza el 10% (Grecia, España, Italia y Eslovenia) más Suiza. Por otro lado, Alemania tiene el profesorado más joven (entre el 40% y 55%) en ese tramo de edad.

- **Planificación.** Se constata la ausencia de planes de renovación del profesorado a medio y largo plaza; salvo en 10 países en los que aparecen directrices sobre el tema.
- **Situación laboral.** Más del 90% de los académicos senior en las universidades de Alemania, Irlanda, Reino Unido y Noruega y más el 80% en Portugal y Holanda tienen contrato permanente o sin fecha de término. Por el contrario, sólo el 34% se da en Finlandia y el 30% en Polonia (Eurydice EC EACEA, 2017, p. 25).

La situación en EE.UU es *dramática*. Así se recoge en el informe del Council for Higher Education Accreditation (CHEA, 2014): Si en 1969, la posición de profesorado permanente (*tenured and tenure-track positions*) era de un 78,3%, cuatro décadas después; en 2009, se había pasado a sólo el 33,5%. Es cierto que se da una alta variabilidad según el tipo de instituciones. En las *Research and doctorate-granting institutions* públicas el 48,9% del profesorado disponía de la situación de permanente o reunía las condiciones para ello. De los no permanentes, un 24,4% tenía contrato a tiempo completo y un 26,7% a tiempo parcial.

El citado informe aborda el impacto de la situación del profesorado sobre la calidad de la formación de los estudiantes. Las precarias condiciones de trabajo están asociadas a circunstancias como:

- La contratación de última hora impide una adecuada preparación del plan docente que afecta a la calidad de la docencia impartida.
- La pérdida de oportunidades del profesorado no permanente para su formación y desarrollo impiden abordar nuevas metodologías docente y actualización científica.
- El profesorado no permanente es excluido de todo proceso de diseño curricular; en consecuencia, no aporta el conocimiento sobre los estudiantes derivado de la docencia impartida
- El profesorado no permanente y a tiempo parcial (¡nuestros asociados!) no siempre disponen de espacios (y tiempo) de atención e interacción con estudiantes y colegas, estando ausentes del diálogo que construye el capital social de una comunidad universitaria.

El sí o no al profesorado permanente (especialmente, funcionario) es un tema que está cobrando *especial atención por parte de ciertos voceros* (a veces escasamente informados de lo que acontece en el mundo)¹. Interesante el planteamiento de Berubé y Ruth (2015) al señalar que ciertamente las universidades necesitan profesorado plenamente dedicado a la docencia y en condiciones de permanente; en consecuencia, el logro de tal situación no puede estar fundamentalmente supeditada al currículum investigador. La libertad académica, evidentemente asociada a la situación laboral, no es únicamente necesaria en el ámbito de la investigación (argumento histórico), sino también lo es en

¹ En una serie de informes sobre la situación de la universidad española aparecidos entre 2014 y 2015 en el diario *El País*, y el referido al profesorado, se señalaba que la forma de caminar hacia una universidad de excelencia es un sistema de reclutamiento de profesores similar al que emplean en países como EE UU: el *tenure track*. "El momento clave debería ser la entrada en la universidad y la aceptación social de que siete años más tarde, si no has rendido científicamente, te tienes que ir" (Marín & Álvarez, 2014, p. 17).

la docencia. De aquí la ineludible necesidad (especialmente, en los ámbitos disciplinares de arte, humanidades y ciencias sociales) de incentivar la excelencia docente y de crear *teaching-intensive tenure-track positions*. Es necesario repensar el *traditional tenure system* eliminando la clara distinción de primacía entre investigación y docencia que hasta ahora lo sustenta. Curiosamente nosotros vamos hacia un lugar del que otros ya vuelven.

Más administración y menos gobernanza

La realidad parece dar la razón a los defensores del eslogan *más gobierno, menos administración*, lema esgrimido por todos los que consideran que la progresiva mercantilización de la universidad supone una renuncia a los principios fundamentales de su razón de ser. Barber et al. (2013) plantean en un contexto de globalización que parece necesario adaptar el modelo de gobierno y administración universitaria a las nuevas necesidades de los diferentes elementos estructurales de la universidad. A fin de cuentas gobierno y administración están al servicio de estudiantes, profesorado y otros grupos de interés real en el logro de los objetivos institucionales establecidos. Apuntan los autores que se dan pocas diferencias entre una universidad y las compañías globales de servicios, en las que ya se da una descentralización del gobierno y gestión de las mismas. En consecuencia, el incremento del *staff* de gestión se multiplica generando espacios de no clara distinción entre gobierno y administración. Sin duda alguna, el debate sobre el modelo de gobierno de las universidades en el siglo XXI está a la orden del día. Se corre el peligro de, una vez más, proponer modelos resultantes del tan denostado movimiento pendular: del control interno y autonomía de la universidad al control externo con la participación de agentes externos a la comunidad universitaria (Rodríguez Espinar, 2014).

Sin duda alguna el caso de Suecia es paradigmático. Pese a cierta controversia entre la *Swedish Higher Education Authority* y *Association of Swedish Higher Education*, y los datos aportados en el estudio reportado en *University World News* (2017) por J. Petter Myklebust con el título *Nearly one in two university staff are administrative*, en el periodo 2000-2013 el crecimiento del personal académico en las universidades suecas fue del 14% frente al 98% del personal administrativo. En ese mismo periodo el personal de la administración pública *solo* aumentó un 38%. Así mismo, si en el 2001 el personal administrativo representaba el 29% del total del personal de las universidades, en el 2013 alcanzaba ya el 46%.

En un estudio de la Universidad de Minnesota, reseñado por Barber et al. (2013) se muestra que en la década 2001-2012 más de 1.000 administradores se añadieron a la plantilla de personal de la universidad, creciendo dos veces más que el profesorado y que el volumen de estudiantes.

Sin duda alguna, la complejidad de los procedimientos administrativos, la captación de fondos externos, los procesos de aseguramiento de la calidad y acreditación y el desarrollo de las TIC pueden ser, entre otros, factores explicativos de tal incremento administrativo. Tal vez sea necesario repensar la distribución de los recursos de administración y gestión. Salvo las actividades de gestión y enseñanza (dimensiones clave de la universidad) que deben tener un referente de gobierno central, deban llevarse dichos recursos allá donde más próximo está el *consumidor*, los Centros.

El fenómeno de la globalización e internacionalización de la Educación Superior

Desde la década de los noventa, la dimensión internacional de la educación superior ha ido cobrando un puesto importante en la agenda de los gobiernos e instituciones nacionales e internacionales. En el informe a la Conferencia Mundial sobre Educación Superior de la UNESCO, Altbach, Reisberg, & Rumbley (2009, p. 7) afirman:

Globalization, a key reality in the 21st century, has already profoundly influenced higher education. (...) We define globalization as the reality shaped by an increasingly integrated world economy, new information and communications technology, the emergence of an international knowledge network, the role of the English language, and other forces beyond the control of academic institutions (...). Internationalisation is defined as the variety of policies and programs that universities and governments implement to respond to globalization.

La generación de los *espacios comunes de educación superior* está alterando la realidad de las clásicas relaciones entre sistemas universitarios. En el caso de Europa, el fenómeno de *Europeización* conlleva un alto grado de similitud entre los sistemas del EEES, pero como advierte Van Vught (2007), y más allá de la histórica colaboración entre las universidades europeas, es innegable el carácter nacional de las mismas. Sin embargo, se ha de afrontar una nueva fase:

Nevertheless, the EU university policy may well lead to a new phase of ‘Europeanness’ for European universities. The fact that they are increasingly being challenged to contribute to the European (rather than only the national) knowledge society may encourage European universities to once more reflect upon their historical role as truly European institutions (p. 242).

Como afirma Swail (2014), el reto no es fácil. ¿Cómo armonizar colaborar y competir? Los desafíos desbordan ya el marco europeo. Es cierto que en el caso de la investigación, la *gran zanahoria* de la política de los fondos hace posible una *más fácil, la colaboración*. Neave (2003) es consciente de que la respuesta a la europeización de las universidades de las Nación-Estado, cruciales en el sistema universitario europeo, difícilmente podrá desligarse de los dos siglos de historia durante la que se convirtieron en universidades modernas.

Desde una perspectiva exclusivamente educativa, a menudo olvidada en los análisis citados, Jane Knight (2008) considera la internacionalización en la educación superior como “a process of integrating an international and cultural dimension into the teaching, research and service functions of the institution” (p. 19). He aquí la cuestión clave para ir más allá de la movilidad internacional de estudiantes y profesorado, fáciles indicadores utilizados en los rankings para determinar el nivel de internacionalización de una institución. Parece obvio, como apunta Blessinger (2015) que dentro del contexto de la educación superior las instituciones tengan que dotarse de un plan estratégico en el que se diseñe el modo de implementar una oferta formativa de verdadera educación internacional.

Ahora bien, como apuntan Altbach y De Wit (2017), las instituciones se encuentran inmersas en un contexto geopolítico de emergencia de nacionalismos que, al poner barreras a la movilidad de las personas, se pone en riesgo los procesos de internacionalización interna, a la vez que se promueve la industria de la internacionalización como colonización de otros territorios (*offshore campuses*).

Las cifras del “negocio internacional”

Según la información aportada por la publicación *Education at a Glance* (OCDE, 2017, 286-456) estos son algunos de los datos más relevantes con relación a las cifras del denominado, por algunos, *negocio de la educación internacional*:

- Si en 1975 se movían unos 800.000 estudiantes a nivel mundial, en el 2015 la cifra llegó a los 4.600.000 estudiantes internacionales. Dentro de los países de la OCDE, sólo el 5.6% de los estudiantes de educación superior son estudiantes internacionales. De ellos, la cuarta parte corresponde al nivel de doctorado.
- Un tercio del total de estudiantes que se mueven están matriculados en las áreas de ingeniería y construcción (17%), ciencias y matemáticas (10%) y TIC (6%). El 28% cursa empresariales y derecho. En el nivel de doctorado, el 59% de los estudiantes de la OCDE lo hacen en el área STEM (*Science, Technology, Engineering And Mathematics*).
- Entre los países de la OCDE, que en total reciben el 75% de los estudiantes, destacan como receptores: Estados Unidos (30%), Reino Unido (14%) y Australia (10%). Francia, Alemania y Rusia también son receptores significativos.
- Los países que envían mayor número de estudiantes a universidades del ámbito de la OCDE son China (20%), India (7%), Alemania (4%) y Corea, Francia y Arabia Saudí (entre 2%-3% cada uno).
- El 82% de los 782.000 estudiantes europeos que estudian fuera, lo hacen en países europeos. Tres cuartas partes de los 254.000 estudiantes africanos lo hacen en Europa, siendo Francia el país de mayor acogida (42%), seguida del Reino Unido (14%) y Alemania (8%).
- Los 265.000 estudiantes del continente americano se reparten entre Europa (49%) y EE.UU (42%). El 16% de los estudiantes latinoamericanos de los países de la OCDE tienen España como destino; así como el 25% de estadounidenses y canadienses recalcan en el Reino Unido.
- EE.UU con 907.000 estudiantes es el mayor receptor de los 3 millones de estudiantes internacionales de los países de la OCDE, el Reino Unido (431.000), Australia (294.000) y Canadá (172.000) completan la recepción del 60% del total de la OCDE. Francia (239.000), Alemania (229.000), Holanda (86.000) y España (75.000) completan los países más receptores de estudiantes internacionales

Un futuro a construir: una universidad diversa para realidades diferentes

Un título sugerente para un informe del *Institute for Public Policy Research* británico: *An Avalanche is coming. Higher education and the revolution ahead* (Barber, et al., 2013).

Nadie duda de que los sistemas universitarios, y por ende las instituciones, han de asumir cambios profundos en sus estructuras si quieren afrontar con éxito las inmediatas décadas. Como señala Blessinger (2015), los sistemas de educación superior han de generar estructuras flexibles en orden a estar abiertos a las oportunidades de ofrecer a todos los segmentos de la sociedad la satisfacción de las necesidades derivadas del aprendizaje a lo largo de toda la vida. El progresivo grado de globalización e internacionalización de la educación superior exigirá políticas de mayor inclusión y, en consecuencia, una mayor democratización en el acceso a los diferentes formatos de la oferta formativa. Instituciones y proyectos como el del Massachusetts Institute of Technology (*Final Report on the Future of MIT Education*, 2014) o el de la Universidad de Stanford (Stanford 2025, s.f.) ponen de manifiesto la visión pro-activa de aquellas instituciones que intentar construir su futuro y no estar esperando a ver lo que el futuro les depara.

Ahora bien, desde la perspectiva exclusivamente educativa es fácil caer en la tentación de *visionar el futuro* sólo en el ámbito docente (proceso de enseñanza-aprendizaje) y con excesivo énfasis en las TIC como nuevo universo de posibilidades metodológicas. Con demasiada frecuencia se confunde la universidad del futuro con el *futuro de las formas de enseñar*, llevando al lector a una incorrecta interpretación del título de algunas publicaciones. Bajo el sonoro título de *Diseñar la universidad del futuro* (Scolari, Di Bonito, & Masanet, 2014), sólo se esconde un planteamiento sobre las metodologías docentes. Para *equilibrar* estos enfoques, este artículo se centra en los *otros* elementos de carácter estructural que, sin duda alguna, conformarán una universidad diferente para realidades diversas (se invierten los términos del título del apartado).

La universidad “de siempre”: la búsqueda de la excelencia

Señala Salmi (2011) que desde la década pasada el término *world-class university* se ha convertido en una sintética frase que identifica a las universidades de siempre (*research university*) que se sitúan en el cúspide de la pirámide del sistema universitario mundial. Sin embargo, y citando a Altbach (2011), se observa la paradoja de que “everyone wants one, no one knows what it is, and no one knows how to get one” (p. 329).

Las *research universities* son consideradas como instituciones centrales en las economías del conocimiento del siglo XXI. Dos obras recientes abordan con extensión el tema: *World Class Worldwide: Transforming Research Universities in Asia and Latin America* (Altbach & Balán, 2007) y *The Challenge of Establishing World-Class Universities* (Altbach & Salmi, 2011). En esta última obra se analiza la experiencia de 11 instituciones de nueve países que han afrontado los retos de alcanzar tal estatus en circunstancias muy diversas.

Cabe interrogarse sobre las notas o características que históricamente han identificado a la *research university*. Una autoridad como Philip G. Altbach (2011) realiza una sugestiva y, a la vez, provocativa descripción:

- Las *research university* son elitistas y meritocráticas en áreas como la admisión, estándares de promoción y exigencias de graduación tanto para estudiantes como para el profesorado. No pueden ser democráticas, reconoce la primacía del mérito y sus decisiones están orientadas al logro de la excelencia.

- Aspiran a ser las mejores universidades (en ocasiones acorde a su posición en los rankings) tanto en investigación como en docencia y participación en la economía global del conocimiento.
- Los estudiantes constituyen un elemento central del espíritu de la universidad. No solamente son seleccionados entre los mejores jóvenes de la sociedad de referencia, sino que sus puertas están abiertas al talento internacional. El compromiso es total con los ideales y valores de institución y de ellos se espera un alto grado de aprovechamiento..
- La research university es también una institución que debe permitir la reflexión crítica y ofrecer su consideración sobre la cultura, religión, sociedad y demás ámbitos de la vida de una comunidad.
- La institución ha de estar abierta a nuevas ideas y poner en duda las ortodoxias establecidas.
- Finalmente, y como “another central element of the spirit of the research university—alongside its staff members and students—is the principle of academic freedom . Without academic freedom, a research university cannot fulfill its mission, nor can it be a world-class university.” (Altbach, 2011, p. 16).

Con contundencia afirma: “Smaller countries may have only one research university, whereas larger nations may have many, although they are only a minority of the total tertiary education institutions in the country” (p. 12) y ejemplifica: En Estados Unidos, de las 4.800 instituciones de educación superior, 150 puede reunir tales características; en la India, 10 de sus 18.000 instituciones y en China, 100 de sus más de 5.000.

Construir una *world-class-university* requiere mucho más que reacciones de adhesión a los rankings o inyección gubernamental de dinero. Como muy bien puntualiza Salmi (2011)

It is a complex and lengthy process that has only recently begun to receive careful attention. Not surprisingly, the top 10 universities in the Academic Ranking of World Universities were all founded before 1900, and two are more than eight centuries old (p. 325).

Pese a estas consideraciones, el deseo político de figurar en la foto de las *best universities* está llevando a muchos países a adoptar planes estratégicos para conseguir que algunas de sus universidades entren en la *primera división* (en ocasiones con detrimento de la atención a otros niveles de sus sistemas educativos). Como recoge Aubrey Douglas (2014), China ha planeado tener 20 universidades que puedan competir en productividad científica y en prestigio con el MIT, Nigeria espera que 20 de sus universidades alcancen el estatus de WCU (*World-Class-University*), Japón tiene el objetivo de que 30 universidades alcancen el rango de la Universidad de Tokio. En 2013, el gobierno de Rusia anunció el plan de que para el 2020 cinco de sus universidades nacionales de investigación estén situadas dentro de las 100 primeras WCU.

Ante tal avalancha de proyectos, será difícil que la *liga de la excelencia* sólo tenga 100 miembros. Estoy seguro que la *industria del ranking* ideará la forma de contentar a todos los interesados por entrar. El negocio ha de continuar: la aparición del ranking

de *nuevos aspirantes* contentaría a todos. Ojalá se cumpla el deseo de este modesto y ya jubilado académico: Los poderes públicos han de proveer las condiciones para que las universidades sean verdaderamente pertinentes a las características y necesidades de la sociedad que representan, independientemente de que estén o no en las *posiciones de honor de un ranking*.

Más allá de las World-Class-University

Si se asumen los valores de democratización de la educación superior y, en consecuencia, las diferentes metas y objetivos de las instituciones en función de sus contextos próximos de referencia, los sistemas universitarios, como apunta Blessinger (2015), tomarán formatos diferentes acorde con sus contextos histórico, político, económico y sociocultural. Desde este posicionamiento toma carta de naturaleza la apuesta por formatos o modelos de universidad conectados y comprometidos con la sociedad a la que sirven y que las financia.

El termino *Flagship University* está identificando a un tipo de universidad que sin renunciar a *codearse con las demás*, centra su atención (utilizando el símil futbolístico) en el fútbol base (su comunidad), en la seguridad que emergerán elementos de excelencia que le permitirán competir en divisiones superiores. Como señala Aubrey Douglass (2014) las instituciones de educación superior públicas

should abide by their mission and serve the communities and society. If they do not, they risk losing the support of the vast voting public, which is democratic and believe in entities that support the democracy. If taxpayers and citizens do not see the overt value of an institution, it should be hardly surprising that they do not support in the long term (p. 5).

Una *Flagship University* no enfatiza su posición en un ranking y va más allá de la productividad investigadora. Relevancia y responsabilidad son conceptos que forman parte de sus principios de actuación. No se trata de eliminar una de las funciones básicas e históricas de una universidad, la generación de conocimiento. Como afirma Aubrey Douglass (2016), no se trata de ignorar los estudios internacionales de calidad de la productividad investigadora, así como que sirve a una realidad regional y nacional, pero sus metas y objetivos no le impelen inexorablemente a la guerra de los rankings. El autor dibuja el perfil de estas instituciones:

- Instituciones que abarcan múltiples ámbitos disciplinares (no son monotemáticas)
- Ampliamente accesibles. Siendo selectivas, están abiertas a amplias capas de la sociedad (prima el talento y no la posición económica), contribuyendo a la movilidad social.
- Tienen la responsabilidad de formar a las próximas generaciones de líderes sociales y políticos.
- Altamente autónomas y con financiación pública.

- Con alta capacidad de gobierno y gestión. Integran a profesorado y estudiantes dentro de una comunidad docente, de investigación y servicio a la sociedad.
- Son reconocidas como instituciones líderes dentro de sus sistemas universitarios, estando abiertas a la colaboración y muestra de buenas prácticas. No se encierran en sí mismas y comparten a expensas de no progresar en el ranking.

En ocasiones se caracteriza a la *flagship university* de una manera muy simplista, poniéndola en contraposición a la *world-class-university*. Así parece desprenderse del trabajo de Casani y Rodríguez-Pomeda (2017):

Se plantean así dos problemas diferentes que, sin embargo, no se suelen separar. Por una parte, estaría la cuestión de cuáles son las universidades que tienen el prestigio y la capacidad para competir en el mercado global y ver qué posición competitiva ocupa cada una de ellas y, por otra, determinar la calidad de las universidades que, sin tener esa posibilidad o ambición de competir globalmente, deben esforzarse por ser mejores en el cumplimiento de sus respectivas misiones (p.43).

Desde nuestro punto de vista, no se trata de establecer una dicotomía excluyente, sino que desde la caracterización y realidad de una universidad al servicio de la sociedad que la sustenta se pueda competir en el contexto internacional. Y no al revés. Dicho de otra manera, de una *flagship university* se va a una *world-class-university*; pero difícilmente se realiza el camino a la inversa.

Comparto la opinión de los autores de que “el concepto de ‘flagship university’ parece mucho más adecuado para analizar la situación de las universidades españolas que el de la “world-class university” (Casani & Rodríguez-Pomeda, 2017, p. 44); pero, añadido, no sólo para analizar la situación, sino para diseñar un proyecto de futuro del sistema universitario español. ¿Acaso la estructura del Sistema Universitario Español (SUE) y sus recursos financieros permite generar la ilusión de *subir primera*? Atendiendo al criterio de Altbach (2011), ¿cuántas WCU podría permitirse nuestro SUE?

Sorprende que el Servicio Español para la Internacionalización de la Educación, dedique dos publicaciones (de las escasas editadas) a *informar* de la posición en los rankings de las universidades del SUE. La más reciente (Delgado, 2017) es un *interesante trabajo de corta y pega*.

Nuevos modelos de universidad

En el ya citado informe del Institute for Public Policy Research británico (Barber et al., 2013) se presentan cinco posibles modelos emergentes de universidad. Señalan los autores que no hay certeza de que tal realidad se conforme así o tal vez aparezcan modelos mixtos (los modelos propuestos no son mutuamente excluyentes). La intención es generar reflexión a fin de que una institución, un sistema universitario “no se encuentre con el futuro” (p. 80), sino que se convierta en un agente activo en la construcción de dicho futuro. He aquí una síntesis *trufada* con otras fuentes.

Modelo 1: La universidad de élite

Otra denominación para la ya analizada *world-class-university*. Estas universidades tendrán una marca global y presentarán un currículum de larga historia y exitosos logros. Exhibirán graduados famosos y profesorado *estrella*, se llevarán buena parte de los fondos de investigación así como a los estudiantes de mayor talento. En definitiva, serán pocas ya que de lo contrario el término élite sobraría. Este modelo de universidad se diseminará globalmente a través del partenariado con otras instituciones locales, a modo de franquicias.

Modelo 2: La universidad de masas

Este tipo de universidades deberán dar respuesta a la creciente demanda de educación superior generada en las cohortes de graduados de educación secundaria, como consecuencia de la insuficiencia de este nivel educativo para asumir las demandas laborales del futuro. Estas universidades usarán predominantemente *online* o *blended* estrategias de desarrollo de la docencia y atenderán a *multitud de estudiantes*.

Las más famosas de estas instituciones surgirán entre las clásicas universidades del siglo XX en el mundo desarrollado. Abrirán sus puertas y se expandirán a través de las ondas.

Modelo 3: La universidad singular (the niche university)

Por definición, cada institución será diferente. Atenderán a grupos específicos porque ofrecerán *menús singulares* muy bien cocinados (alta calidad formativa). Espacios físicos de calidad en entornos urbanos de calidad.

Modelo 4: La universidad local

Un gran número de universidades alrededor del mundo cumplen una función esencial: dotar a su comunidad de referencia de la formación necesaria para que sus conciudadanos puedan desarrollar las actividades profesionales que exigen un alto grado de cualificación (ingeniería, educación, medicina, economía, etc.) y que, además, exigen una praxis real y presencial en su periodo formativo. Pudiera darse el caso de que el *poder de otorgamiento de títulos* esté en las grandes universidades de élite, pero serán las universidades locales las que ofrezcan el necesario contexto material para que se desarrolle la formación.

Modelo 5: La universidad para el aprendizaje permanente

Un modelo de universidad en donde brillarán por su ausencia los planes de estudio de largo recorrido (grado, master, doctorado), sino que ofrecerá una formación a demanda (módulos) que unida al aprendizaje en el trabajo pueda satisfacer la evaluación de competencias definidas en un determinado nivel del marco de cualificaciones de referencia. De esta manera, el proveedor de la formación solo necesitará estar acredi-

tado como tal, y será *otra institución* la que acredite, otorgando la credencial, que la suma de módulos y certificaciones profesionales equivale a una determinada titulación. Aparecerá la oposición férrea de las hasta ahora instituciones credencialistas, pero no podrán evitar *la avalancha de las grandes corporaciones de bienes y servicios*.

Estructuras diversas ante proyectos diferentes

Llegados a este punto, hay suficiente evidencia para afirmar que no todas las universidades son, ni han de ser *iguales*. La tipología o modelos de instituciones para dar satisfacción a las demandas de educación superior ya no responden a la *universidad occidental* pública o privada, caracterizada en el ámbito de Europa y su área de influencia (anglosajona o latinoamericana), sino que las configuraciones de las instituciones son muy variadas: de especialización disciplinar, orientación profesional, centrados en la primera formación (*undergraduate education*) o en la formación de postgrado, o en la formación continua. Las credenciales otorgadas por toda esta tipología de instituciones tienen su *reconocimiento* en una concepción de aprendizaje para toda la vida. La creciente diferenciación de las instituciones, tanto en su estructura de gobierno, como en la definición de su misión, es una lógica consecuencia de la expansión de los sistemas como de la competencia por atraer a determinados sectores de alumnado u ofrecer específicos servicios. Esta diferenciación reclama tomar en consideración el análisis de los contextos específicos donde operan para establecer pertinentes y adecuados sistemas de garantizar la calidad de sus actividades.

Por otra parte, la emergencia del fenómeno de los rankings o clasificaciones de instituciones o programas de estudios en la primera década de este siglo es un signo evidente de la necesidad de que las instituciones de educación superior aborden el reto de *convencer a través de la evidencia* de que operan adecuadamente y que disponen de los instrumentos necesarios para asegurar que la formación que ofrecen tiene el adecuado nivel exigido a la credencial que otorgan.

Las fusiones: La situación en Europa

Ya el 2013 John Cridland, director general de la *Confederation of British Industry*, afirmaba que en Inglaterra había demasiadas universidades (+ 150) y que algunas tendrían que cerrar. La razón no sería el descenso global de estudiantes, sino que la escasa magnitud de algunas las hace vulnerables en el reclutamiento de estudiantes *over seas* (fuera de Europa), necesario, por otra parte para su subsistencia (Shaw, 2013).

El informe derivado del proyecto *Define Thematic Report: University Mergers in Europe* (Pruvot, Estermann, & Masson, 2015), y publicado por la Asociación Europea de Universidades, analiza con detalle la situación en Europa de las estructuras de los sistemas nacionales, con el objetivo de reflexionar sobre el diseño de estrategias eficientes de financiación de la educación superior europea.

Una fusión (*a merger*) se produce cuando al menos una institución cesa legalmente en su actividad como tal institución y se incorpora a otra o a una nueva creada a tal efecto. Por el contrario, una medida de concentración deriva del propio sistema como medio de reducción de instituciones a través de fusiones acordadas, "or seeking to

consolidate the system via the creation of federations /regional ‘hubs’, whereby a series of institutions are brought under the charge of a larger entity.” (Pruvot et al., 2015, p. 6)

En el informe (Pruvot et al., 2015, p. 7-10) se describen y ejemplifican las diferentes modalidades de fusión, bien relativas a la magnitud de las instituciones (horizontal-entre instituciones de igual magnitud- y vertical -entre instituciones de diferente magnitud-), a la naturaleza de las mismas (especialidad de las instituciones fusionadas) o a la profundidad de la integración (nivel de autonomía resultante en cada una de las fusionadas).

El informe constata que, a partir del 2007, se ha dado un significativo incremento de fusiones en Europa; de modo notable en Dinamarca y Bélgica y, muy especialmente, en Francia, cuya evolución se considera *outstanding*.

Tres ejemplos nacionales significativos

Dentro de la considerable complejidad y magnitud de sus sistemas de educación, Francia y Alemania han abordado el tema con bastante éxito (ha habido *zanahoria*). El caso de Noruega es más singular dada la menor magnitud de su sistema universitario.

Francia. En el proyecto, la *excepcionalidad* del sistema francés ha sido *aminorada* al tomar en consideración los siguientes sub-sectores a fin de estratificar el sistema de educación superior:

- ‘*Grandes Ecoles*’: un sub-sector eminentemente vocacional y de élite, numeroso, fundamentalmente público y dependiente de diferentes ministerios.
- Grandes instituciones, las universidades, de acceso abierto en buena parte de los programas de estudio, fundamentalmente públicas, de igual valor y dependientes de una única administración, el ministerio de educación. 26 comunidades territoriales se han generado dentro del plan de actuación.

El proyecto francés, muy valorado exteriormente, combina una serie fusiones individuales con el establecimiento de una serie de comunidades o federaciones universitarias (26) en el 2014-2015, y en paralelo la creación nuevos centros universitarios regionales de investigación como parte de la segunda ola de *iniciativas de excelencia*.

Alemania. En el caso de Alemania, Teichler (2007) apunta que la estratificación del sistema universitario es una estrategia que ya toma carta de naturaleza. El impacto de los rankings, y el deseo de estar en los lugares de *honor* ha reforzado la filosofía de que sólo las *instituciones de élite* podrán jugar en la liga mundial.

En el caso alemán, y dado su relativo nivel de igualdad entre universidades, ya en el 2005, el gobierno alemán y otros actores principales de la política educativa acordaron reservar durante cinco años el uno por ciento del presupuesto total del sistema. Su destino serían 30 clústeres de excelencia entre varias universidades, 10 *top universities* entre las 104 del sistema, y una docena de Escuelas Graduadas con el fin de crear un *pool of excellence*. 1,900 millones de euros fue lo dispuesto.

Noruega. En un artículo publicado por Jan Petter Myklebust (2015) con el sugerente título *Mergers might ‘never succeed with an elected rector’* expone un análisis del proyecto

del gobierno noruego de fusionar 14 Universidades y *Colleges* en cinco nuevas instituciones. El principal aspecto de la reforma noruega se centra en adoptar el nivel de máster (cinco años de formación) en el caso de los maestros. De aquí, la necesaria colaboración en todas las instituciones que impartían programas de formación de maestros.

Se han expuesto diferentes planteamientos teóricos, diversas situaciones de partida, soluciones *a medida* de los intereses y objetivos nacionales. Nos adentramos en el último punto de este trabajo. Sería conveniente que el lector generase su propio marco de referencia para adentrarse en la valoración de la evidencia que se aporta sobre nuestro sistema universitario. ¿Las características estructurales del SUE son las más adecuadas para abordar los desafíos de la internacionalización de la educación superior? ¿Sería conveniente plantearse algunas fusiones?

La situación estructural del Sistema Universitario Español (SUE)

Según la publicación *Datos y cifras del sistema universitario español. Curso 2015-2016* (MECD, 2016), estas son alguna de las evidencias significativas que lo caracterizan:

- La población española de 18-24 años, descendió un 17.2%, pasando de 3.800.696 (curso 2006-2007) a 3.147.161 (curso 2015-2016). En ese mismo periodo la tasa neta de cobertura en los niveles de Grado y Máster pasó del 23.7% al 31.5%. No porque se incrementara sustancialmente la matrícula (sólo 52.343 estudiantes más), sino por el importante descenso demográfico.
- En el curso 2015-2016 operaban en España 84 universidades, de las que 34 eran privadas (40.5%). En cinco Comunidades Autónomas no existen universidades privadas (Baleares, Extremadura, Castilla-La Mancha, Galicia y el Principado de Asturias). La Comunidad de Madrid (9) encabeza la lista, seguida por Castilla y León (5), Catalunya (5) Valencia (4), Canarias (3), País Vasco (2), Murcia (2) y Andalucía (1).
- Los estudios se ofrecen en 1.049 Centros: 1022 en universidades presenciales, 25 en universidades no presenciales y 2 en universidades *especiales* (Internacional de Andalucía y Menéndez y Pelayo)
- La matrícula de Grado y 1º y 2º Ciclo en el curso 2014-2015 ascendió a 1.361.340, de los que el 12.1% correspondían a universidades privadas (164.776). La media de estudiantes matriculados en este nivel por universidad pública es de 23.931 frente a los 4.846 por universidad privada.
- Los 25 centros no presenciales matricularon 228.574 estudiantes (16.8% del total de la matrícula), con una media de 9.143 estudiantes por centro.

La conclusión final, a sabiendas de que toda generalización conlleva inexactitudes, es que la estructura de nuestro SUE presenta desequilibrios importantes, tanto por la situación demográfica, la distribución territorial, el número de centros, como del número y tamaño de las universidades, especialmente en el sector privado. No parece, a la luz de lo expuesto en los apartados anteriores, que presente una fortaleza capaz de resistir los embates venideros.

Los estudiantes

En el curso 2015-2016 se produjo una reducción de 32.2000 alumnos con respecto al anterior, pasando de 1.187.900 en 2014-2015 a 1.155.700, según el avance estadístico que anualmente elabora el MECD (2012, 2013, 2014, 2015, 2016).

- La tendencia comenzó en el curso 2012-2013 y ha llegado a enlazar cuatro cursos de pérdida de alumnos cifrada en 127.000 matriculados menos, lo que supone una caída del 10%, si bien algunas universidades públicas han llegado a perder hasta más del 20%.
- Las universidades privadas tienen el mismo número de alumnos que en el curso 2011-2012: 173.000. Sin embargo, han perdido alumnos de grado y primer y segundo ciclo este último curso, el segundo consecutivo. Entre ambos (2014-2015 y 2015-2016), se han matriculado 4.300 estudiantes menos que el curso 2013-2014, cuando la privada aumentaba el número.
- En el caso de los másteres la tendencia es inversa. Desde el año 2012-2013 los matriculados en este tipo de estudios, tanto en la universidad pública como en la privada, no ha dejado de aumentar, situándose, para el curso 2015-2016 en más de 115.000 en las universidades públicas y más de 50.000 en las privadas.
- Tasas (desde el 2012), reducción de la cuantía de las becas como otro de los factores que explican el descenso y demografía.
- Sobre la caída de la población de los 18 a los 25 años, considerada *la edad de estudiar*, lo cierto es que la tendencia descendente ya se daba desde el año 2004.

La evolución de los estudiantes que acceden al sistema universitario, unido a la proliferación de la oferta formativa, augura pronto desajustes entre oferta y demanda de estudios. La previsible recuperación de la actividad económica, tal y como ha sucedido en periodos anteriores, puede afectar a la entrada o deserción de las aulas universitarias, toda vez de la extendida y errónea creencia que la credencial universitaria tiene escaso incremento en el retorno de beneficios.

Qué se estudia en el SUE

La tabla 1 pone de manifiesto la existencia de desequilibrios importantes en la distribución de la elección de estudios. Anteriormente se daban los datos a nivel internacional y se puede comparar la semejanza con algunos de ellos: porcentaje de estudiante en el área de ingeniería y participación de la mujer, porcentaje de estudiantes en ciencias. En total, sólo el 26% de los estudiantes elige estudios STEM, observándose un descenso de más de 7 puntos porcentuales en la década. Las ciencias Sociales siguen acaparando casi la mitad de la matrícula y se observa “la explosión” en la matrícula en Ciencias de la Salud, con más de dos mujeres de cada tres estudiantes. Pero tal vez el dato más relevante sea el de la feminización del capital humano de alta cualificación. Salvo en el área de ingeniería y arquitectura (con baja tasa de participación de la mujer), el porcentaje anual de graduadas viene superando año tras año al de graduados.

Tabla 1

Qué se estudia en las universidades españolas

Ramas	2004-2005	2014-2015	Tras variación	Egresadas 14-15
Ciencias Sociales	49.0%	46.5% (60.0%) ²	- 11.4%	60.7%
Ingeniería y Arquitectura	26.4%	19.9% (25.6%)	- 28.7%	27.9%
Artes y humanidades	9.4%	9.9% (61.4%)	- 1.8%	65.1%
Ciencias de la Salud	7.9%	17.4% (68.5%)	104.4%	73.2%
Ciencias	7.2%	6.0% (49.5%)	-22.8%	57.2%
Total	1.459.176	1.361.340	- 6.7%	58.5% (301.156)

Nota: Elaboración propia. Fuentes: MECD (2015).

El profesorado en España

La publicación de Nuñez (2016)³ sobre la situación del profesorado en la universidad española pone de manifiesto el problema de envejecimiento de sus claustros, cuyas causas y consecuencias merecen atención. De ello depende que la renovación futura se haga correctamente. En el curso, 2014-2015, el plantel de profesorado del sistema universitario español superaba los 115.000, de los que casi 100.000 estaban en las instituciones públicas. En el sistema público se da la siguiente caracterización:

- **Edad.** El 6% del total del profesorado tenía menos de 35 años frente al 14% con más de 60 años. En el caso de los funcionarios, dos tercios tenían más de 50 años y más de 40 años el 70% de los contratados. La edad media de los Titulares de Universidad (TU) se sitúa en 51 años y la de los Catedráticos de Universidad (CU) en 58. La edad media de ayudantes y ayudantes doctores era de 37 y 39 años respectivamente, excesivamente elevada para la tipología de “profesorado en formación” (p. 2).
- **Internacionalización.** Apenas un 2,4% de los profesores son extranjeros (en Inglaterra lo son el 29.8%). Más del 70% de los profesores han obtenido el doctorado en la misma universidad en la que trabajan como profesores, y más del 86% en la misma comunidad autónoma, dato que nos distingue de los demás países de la UE (p. 5).

No todo es tan *igual* en la UE. El caso de Suecia: Petter Myklebust (2016) informa del estudio del *The Swedish Research Council* en el que se señala que más de la mitad del profesorado de las universidades suecas proviene de las propias instituciones en las que se doctoraron. La proporción aumenta en el caso de las mujeres. Curiosamente, al

² Porcentaje de matrícula de mujeres.

³ Panel de expertos reunido en Madrid por FEDEA el 3 de marzo de 2016 analizó los defectos y limitaciones del sistema actual de selección de nuevo profesor.

considerar el tipo de institución, las grandes universidades tienen una mayor proporción de reclutamiento interno, especialmente en las altas posiciones académicas. Según el estudio, una de las razones de la baja internacionalización del profesorado se debe a la mayor edad de los doctorados suecos que ya se han establecido con una familia.

- **Bolsa de acreditados.** Las restricciones presupuestarias y legales de los últimos años, por su parte, han dado lugar a la aparición de una nueva *bolsa* de profesores *acreditados* sin plaza, similar a la bolsa de profesores no numerarios que se generó en los años 70. Hasta agosto del 2014 ha habido un total de 28.993 solicitudes de acreditación, de las que el 69% fueron positivas. Hay, pues, 8.645 acreditados sin plaza (3.182 CU y 5.463 TU), cifra a comparar con los 48.423 funcionarios del SUE público (curso 2012-13), nada menos que el 17.8%. (Nuñez, 2016, p. 7)
- **Situación de los profesores asociados.** El informe de la Sindicatura de Comptes de Catalunya (2017) identifica una serie de *irregularidades legales* en el proceso, tipo y dedicación del profesorado asociado, tras un análisis de los datos sobre los más de 8.000 asociados en las universidades públicas catalanas y una exhaustiva inspección sobre una muestra de expedientes de contratación. Como resultado de esta evaluación el informe lanza las siguientes recomendaciones (p. 23):
 - a) Las universidades han revisar con detalle la actividad del profesorado asociado a fin de garantizar su adecuación a la docencia impartida y competencia profesional.
 - b) Las universidades deberían establecer los acuerdos necesarios con el Comité de Empresa para concretar los tipos de profesor asociado que deberían de contratarse, así como las condiciones para acceder a las plazas.
 - c) Se habría de suprimir la contratación directa de profesorado asociado, debiéndose establecer sistemas que garanticen los principios de concurrencia de méritos y capacidad.
 - d) La contratación de profesorado asociado debería fundamentarse en motivos estrictamente académicos y de necesidades de docencia.

No es necesario aportar evidencias sobre el penoso proceso de deterioro de la situación estructural del profesorado en el SUE. No sólo es su situación de precariedad, sino también su envejecimiento galopante. En el apartado “El profesorado” se ha presentado un breve panorama a nivel internacional, identificando potencialidades y debilidades de algunos sistemas. Es cierto que hay que redefinir roles y funciones a tenor de los nuevos escenarios docentes y, en consecuencia afinar los perfiles del profesorado a ingresar en el sistema. Es también cierto que se ha de *liberalizar* el modelo de acceso, especialmente a la situación de profesor permanente, pero atención a los *desmanes liberales*. No es extraño pensar en los posibles problemas de pasar de una alta regulación administrativa, a una situación de plena autonomía de contratación, dada la carencia de una tradición de asociacionismo profesional del académico universitario que vele por los derechos del profesorado.

Sin duda alguna, medidas como la movilidad entre universidades, y también entre comunidades autónomas, no sólo en los niveles iniciales de la carrera académica, sino en las situaciones más consolidadas, pueden ser altamente beneficiosas. Igualmente,

la identificación de perfiles con intensidad diferente en docencia e investigación en el acceso a plazas permanentes generaría una motivación extra totalmente necesaria para la renovación metodológica.

A modo de corolario

Las decisiones sobre los sistemas universitarios, demasiado complejos, importantes y costosos para un país, no pueden estar basadas exclusivamente en *ideas, opiniones, tradiciones, emociones o mayorías parlamentarias*. Se impone un alto grado de racionalidad que sólo puede ser posible con la aportación de evidencias obtenidas con las adecuadas metodologías que garanticen su calidad. Es cierto que con demasiada frecuencia las decisiones en educación, pese a disponer de pertinentes y sólidas evidencias, se toman en aras de no sé qué principios. Pese a ello, los académicos de la educación hemos de seguir trabajando para ofrecer con rigor y honestidad intelectual un conocimiento fundamentado que ilumine, en los diferentes niveles de los sistemas educativos, a quienes legislan, diseñan y ejecutan las acciones educativas.

Con este objetivo emplee mi esfuerzo en este trabajo. Espero que, pese a ser consciente de estar fuera del sistema, haya sido fiel al principio de rigor intelectual, y que el posible sesgo en mis valoraciones no altere la reflexión personal que cada lector ha de elaborar. Gracias y hasta siempre.

Referencias

- Altbach, P.G. (2011). The past, present, and future of the research university. En P.G. Altbach & J. Salmi (Eds.), *The road to academic excellence. The making of world-class research universities* (pp. 11-32). Washington DC, EE.UU.: The International Bank for Reconstruction and Development.
- Altbach, P. G., & Balán, J. (Eds) (2007). *World class worldwide: Transforming research universities in Asia and Latin America*. Baltimore, MD, EE.UU.: John Hopkins University Press.
- Altbach, P.G., & De Wit, H. (15 de septiembre de 2017). The new nationalism and internationalization of HE. *University World News*, 474. Recuperado de <http://www.universityworldnews.com/article.php?story=20170914073027157>
- Altbach, P.G., Reisberg, L., & Rumbley, L. (2009). *Trends in global higher education, tracking and academic revolution*. Boston, EE.UU.: Center for International Higher Education, Boston College.
- Altbach, P.G., & Salmi, J. (Eds) (2011). *The road to academic excellence. The making of world-class research universities*. Washington, DC, EE.UU.: The International Bank for Reconstruction and Development / The World Bank.
- Aubrey Douglas, J. (2014). Profiling the flagship university model: An exploratory proposal for changing the paradigm from ranking to relevancy. Berkley, CA, EE.UU.: Universidad de California. Center for Studies in Higher Education.
- Aubrey Douglas, J. (Ed.) (2016). *The new flagship university. Changing the paradigm from global ranking to national relevancy*. Basingstoke, Hampshire, Reino Unido: Palgrave.
- Barber, M., Donnelly, K., & Rizvi, S. (2013). *An avalanche is coming. Higher education and the revolution ahead*. Londres, Reino Unido: Institute for Public Policy Research.

- Berubé, M., & Ruth, J. (2015). *The humanities, higher education, and academic freedom, three necessary arguments*. Londres, Reino Unido: Palgrave MacMillan.
- Blessinger, P. (11 de septiembre de 2015). Why global higher education must be democratized. *University World News*, 381. Recuperado de <http://www.universityworldnews.com/article.php?story=2015090815175230>
- Casani, F., & Rodríguez-Pomeda, J. (2017). La idea de 'Flagship University' en el nuevo contexto internacional de la Educación Superior. En A. Pérez-Encinas, L. Howard, L., L.E. Rumbley, & H. De Wit (Eds.), *Internacionalización de la Educación Superior en España. Reflexiones y perspectivas* (pp. 64-70). Madrid: Servicio Español para la Internacionalización de la Educación Superior.
- Council for Higher Education Accreditation (2014). *An Examination of the Changing Faculty: Ensuring Institutional Quality and Achieving Desired Student Learning Outcomes*. (Occasional paper). Recuperado del sitio de Internet del Council for Higher Education Accreditation: https://www.chea.org/userfiles/Occasional%20Papers/Examination_Changing_Faculty_2013.pdf
- Delgado, L. (2017). *Proyecto PRISUE. Posicionamiento y reconocimiento internacional del sistema universitario español 2017*. Madrid: SEPIE.
- Eurydice. European Commission. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (2017). *Modernisation of Higher Education in Europe: Academic Staff – 2017* (EU Publicación N° EC-01-17-491-EN-N). doi: 10.2797/408169.
- Figuera Gazo, P. (Ed.) (2014). *Persistir con éxito en la universidad: De la investigación a la acción*. Barcelona: Laertes.
- Knight, J. (2008). *Higher education in Turmoil. The changing world of internationalization*. Rotterdam, Países Bajos: Sense Publisher.
- Kritz, M.M. (2006). *Globalisation and internationalisation of tertiary education* (Informe No. UN/POP/MIG/SYMP/2006/02/Rev). Recuperado del sitio de United Nations: http://www.un.org/esa/population/migration/turin/Symposium_Turin_files/P02_KRITZ_Rev3_Augst21.pdf
- Marín, M., & Álvarez, P. (30 de noviembre de 2014). La endogamia alcanza al 73% de los docentes. *El País*. Recuperado de https://politica.elpais.com/politica/2014/11/28/actualidad/1417196515_775495.html
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2010). *Datos y cifras del sistema universitario español. Curso 2009/2010* (MECD Publicación No. 820-09-402-2). Recuperado de <https://www.mecd.gob.es/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/universitaria/datos-generales/2009-datos-y-cifras-09-10-pdf.pdf>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2012). *Datos y cifras del sistema universitario español. Curso 2012/2013* (MECD Publicación No. 030-12-384-2). Recuperado de <https://www.mecd.gob.es/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/universitaria/estadisticas-informes-documentum/datos-cifras/2012-2013-datos-y-cifras-sistema-universitario-espanol.pdf>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013). *Datos y cifras del sistema universitario español. Curso 2013/2014* (MECD Publicación No. 030-13-129-7). Recuperado de https://www.mecd.gob.es/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/universitaria/datos-cifras/DATOS_CIFRAS_13_14.pdf

- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014). *Datos y cifras del sistema universitario español. Curso 2014/2015* (MECD Publicación No. 030-15-002-6). Recuperado de <https://www.mecd.gob.es/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/universitaria/datos-cifras/Datos-y-Cifras-del-SUE-Curso-2014-2015.pdf>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2015). *Datos y cifras del sistema universitario español. Curso 2014/2015* (MECD Publicación No. 030-15-002-6). Recuperado de <https://www.mecd.gob.es/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/universitaria/datos-cifras/Datos-y-Cifras-del-SUE-Curso-2014-2015.pdf>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2016). *Datos y cifras del sistema universitario español. Curso 2015/2016* (MECD Publicación No. 030-15-002-6). Recuperado de <https://www.mecd.gob.es/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/universitaria/datos-cifras/datos-y-cifras-SUE-2015-16-web-.pdf>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2017). Estadísticas e informes universitarios. Curso 2016/2017 (MECD Publicación No. S.n.). Recuperado de <https://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/universitaria/estadisticas/alumnado/2016-2017.html>
- Myklebust, J.P. (22 de mayo de 2015). Mergers might 'never succeed with an elected rector'. *University World News*, 368. Recuperado de <http://www.universityworldnews.com/article.php?story=20150522172614764>
- Myklebust, J.P. (18 de marzo de 2016). Majority of academics at universities recruited from within. *University World News*, 405. Recuperado de <http://www.universityworldnews.com/article.php?story=20160317153639223>
- Myklebust, J.P. (3 de octubre de 2017). Nearly one in two university staff are administrative. *University World News*, 477. Recuperado de <http://www.universityworldnews.com/article.php?story=20171003095314507>
- Neave, G. (2003). The Bologna declaration: Some of the historic dilemmas posed by the reconstruction of the community in Europe's systems of higher education. *Educational Policy*, 17(1), 141-164. doi: 10.1177/0895904802239290
- Núñez, C.E. (2016). *La renovación de los claustros universitarios: ¿Una oportunidad para diseñar la universidad del siglo XXI?*. Trabajo presentado en el Workshop Fedea Policy Papers, Madrid.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2008). *Panorama de la educación 2008: Indicadores de la OCDE* (OCDE Publicación No. 046283). Recuperado de <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2017). *Education at a Glance 2017: OECD Indicators*. doi:10.1787/eag-2017-en
- Privot, E.B., Estermann, T., & Mason, P. (2015). *Define thematic report: University mergers in Europe*. Bruselas, Bélgica: European University Association.
- Rodríguez Espinar, S. (2013a). *La evaluación de la calidad en la educación superior: Fundamentos y modelos*. Madrid: Síntesis.
- Rodríguez Espinar, S. (2013b). *Panorama internacional de la evaluación de la calidad en la educación superior*. Madrid: Síntesis.
- Rodríguez Espinar, S. (2014). El gobierno de las universidades: De la reflexión a la acción. *Bordón*, 66(1), 89-105. doi: 10.13042/Bordón. 2014.66106

- Salmi, J. (2011). The road to academic excellence: lessons of experience. En P.G. Altbach, & J. Salmi (Eds.), *The road to academic excellence. The making of world-class research universities* (pp. 323-346). Washington, DC, EE.UU.: The International Bank for Reconstruction and Development / The World Bank.
- Schleicher, A. (27 de mayo de 2016). Pisa tests to include 'global skills' and cultural awareness. *BBC News*. Recuperado de <http://www.bbc.com/news/business-36343602>
- Scolari, C.A., Di Bonito, I., & Masanet, M.J. (2014). UPF 2020. Diseñar la universidad del futuro. Barcelona: Universidad Pompeu Fabra.
- Shaw, C. (2 de septiembre de 2013). John Cridland: 'Universities are employers – they are businesses'. *The guardian*. Recuperado de <https://www.theguardian.com/higher-education-network/2013/sep/02/john-cridland-universities-economic-growth>
- Sindicatura de Comptes de Catalunya (2017). *Professorat associat de les universitats públiques de Catalunya curs 2013-2014*. Barcelona: Autor.
- Standford (s.f.). Stanford2025 [Web Institucional]. Recuperado de <http://www.stanford2025.com/#context-3-1-1-1>
- Swail, W.S. (2014). *Facing global challenges: European university perspective*. Virginia Beach, EE.UU.: Educational Policy Institute.
- Teichler, U. (2007). Internationalisation strategies of german universities. En J. Enders, & F.A. van Vught (Eds.), *Towards a cartography of higher education policy change. A Festschrift in honour of Guy Neave* (pp. 227-232). Enschede, Países Bajos: Center for Higher Education Policy Studies (CHEPS).
- Van Vught, F. (2007). Universities and the European dimensions. En J. Enders, & F.A. van Vught (Eds.), *Towards a cartography of higher education policy change. A Festschrift in honour of Guy Neave* (pp. 239-243). Enschede, Países Bajos: Center for Higher Education Policy Studies (CHEPS).

Fecha de recepción: 3 de noviembre de 2017.

Fecha de revisión: 6 de noviembre de 2017.

Fecha de aceptación: 15 de noviembre de 2017.

Aproximación al perfil formativo del orientador profesional en la blogosfera

Approach to the career counselor's training profile in the blogosphere

Mirian Martínez Juárez, Natalia González Morga y Javier Pérez Cusó
Dpto. de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Universidad de Murcia

Resumen

La expansión de Internet y la web 2.0 en todos los escenarios sociales convierten a los blogs en una herramienta de difusión, comunicación y debate con múltiples potencialidades para el desarrollo y mejora del proceso orientador. Este trabajo analiza el perfil formativo del orientador en la blogosfera respondiendo a las cuestiones de quiénes son, qué ofrecen o qué necesidades formativas tienen. Se lleva a cabo a través de una investigación de diseño mixto que combina el análisis de contenido de 136 blogs representativos de la población con una entrevista estructurada, aplicada a 65 blogueros-participantes. Para el análisis de los datos se recurre a la estadística descriptiva e inferencial a través del programa estadístico SPSS v23 y al programa ATLAS.ti 7. Los resultados muestran una importante heterogeneidad en la formación inicial y complementaria de los blogueros, en su experiencia profesional y en los contenidos que publican; además destacan entre sus necesidades formativas la actualización constante de sus competencias técnicas para un mejor uso de los blogs, así como en nuevas tendencias en el ámbito de la orientación profesional. Estos resultados señalan la importancia de integrar las realidades off y on line en el proceso orientador a fin de conseguir una intervención más actual, eficaz y de mayor alcance.

Palabras clave: orientación profesional; internet; redes sociales (en línea); tecnologías web 2.0.

Correspondencia: Mirian Martínez Juárez, mmartinez@um.es.

Abstract

The expansion of the Internet and web 2.0 in all social spheres makes blogs a tool of diffusion, communication and debate with many possibilities in the development and improvement of the guiding process. This paper analyzes the counselor's training profile in the blogosphere, answering questions about who they are, what they offer or what necessary professional development they have. This research combines content analysis of 136 blogs representative of the population and an interview applied to 65 bloggers. We use descriptive and inferential statistics and alternate the use of the statistical program SPSS version 23 and ATLAS.ti 7. The results show a significant heterogeneity in bloggers' initial and continuous training and in their professional experience and the content they publish. Among their training needs, the constant updating of technical competences and new trends in vocational guidance stands out. These results point to the importance of integrating online and offline realities in a guiding process in order to achieve a more effective, current and broader intervention.

Keywords: vocational guidance; internet; social networks (online); web 2.0 technologies.

Introducción

La Estrategia Europa 2020 (Comisión Europea, 2013), unida a la modernización del mercado laboral mediante el desarrollo de las competencias, fija distintas medidas dirigidas a estimular el crecimiento de la economía para el periodo 2014-2020, con actuaciones destinadas a potenciar el despliegue de Internet y las TIC. Nuestro país apoya este crecimiento tecnológico y actualmente el 80.6% de la población entre 16 y 74 años utiliza este medio con frecuencia (Instituto Nacional de Estadística [INE], 2016).

La evolución de la tecnología promueve la denominada cuarta revolución industrial (Work Economic Fourm [WEF], 2016) y surgen nuevos retos y desafíos profesionales; se crea un nuevo escenario de relaciones multidireccionales, donde la generación y actualización continua de la información reformula la sociedad del aprendizaje. A corto plazo, se requerirán competencias desconocidas en nuevos contenidos, medios, métodos y formas de trabajo que exigirán un aprendizaje permanente que permita aplicar los conocimientos de forma innovadora en los puestos de trabajo.

Las exigencias de la población crecen, así como la diversidad de usuarios, por lo que la complejidad de la intervención orientadora aumenta. Es necesario adoptar una visión más amplia de la orientación, con la intención de desarrollarla a lo largo de la vida, para lo que será indispensable asumir estrategias, métodos y recursos más innovadores (Ceinos, 2009). Actualmente hay consenso en considerar que la inclusión de las TIC en la orientación permite aprovechar sus múltiples ventajas para favorecer la labor del orientador, facilitar una mayor aproximación a los distintos destinatarios e incrementar la calidad del proceso para hacerlo sostenible y funcional. La orientación profesional, ante esta sociedad compleja y dinámica, debe dar respuesta a estas nuevas necesidades y promover competencias como la flexibilidad, la adaptación, la apertura crítica, el respeto mutuo o la seguridad en uno mismo (Santana, 2013).

Actualmente, surge la e-orientación profesional, como un escenario de investigación relativamente reciente. Diferentes son las iniciativas que constatan la importancia de

las TIC para llevar a cabo procesos de orientación eficaces (Ceinos, 2008; Fernández González, 2015; Muñoz-Carril y González-Sanmamed, 2014; Pantoja y Zwierewicz, 2008; Romero y Montilla, 2015; Santana y Santana, 2011; Sobrado, Ceinos y García, 2012).

Las TIC proporcionan múltiples posibilidades para el acceso, tratamiento y difusión de la información, rompen las barreras espacio-temporales y posibilitan una mayor motivación en los usuarios, para quienes cada vez es más atractivo el ciberespacio para satisfacer sus necesidades personales y profesionales. Estas potencialidades favorecen tanto la finalidad última de la orientación, como la flexibilidad, autonomía y personalización a través de una interacción basada en diferentes códigos y formas de comunicación que ofrecen respuestas más adaptadas a las características y demandas de los destinatarios (Sobrado y Ceinos, 2011).

El desarrollo constante de la web 2.0, entendida como un espacio de intercambio dinámico de información y de interacción social, hace que todo esto sea posible en el ámbito que nos ocupa; entre las distintas herramientas que ofrece el entorno virtual se encuentran los blogs, un recurso óptimo para la expresión individual, la comunicación interpersonal y la construcción de una identidad o marca personal en el ciberespacio (Estalella, 2005).

En la blogosfera cualquier persona puede crear contenidos, expresar sus ideas y perspectivas sobre cualquier temática de manera sencilla y libre de costes (Jou, 2009). Esto puede justificar el incremento de profesionales de la orientación que optan por el uso de esta herramienta 2.0 para extender su dedicación laboral a la Red, a fin de compartir sus experiencias y orientaciones sin olvidar otras posibilidades como las de promocionar su actividad profesional, ampliar su red de contactos o aumentar su visibilidad (Barraza, 2013).

En los últimos años han proliferado los blogs relacionados con la orientación profesional, favoreciéndose así la posibilidad de desarrollar y poner en práctica procesos de orientación virtuales. La creación de estos espacios posibilitan al bloguero convertirse en un orientador en red, digital, 2.0 o en un e-orientador que guía o acompaña a los usuarios (lectores de su blog) a través de un proceso interactivo hacia su desarrollo profesional, creando así una comunidad virtual de orientación, sobre una estructura hipertextual, de inmediatez, actualización y comunicación bidireccional (Sáez Vacas, 2005).

El interés científico por estudiar la blogosfera se ha incrementado en los últimos años. A partir del año 2000 se presentan varios trabajos desde diferentes perspectivas y metodologías. Blood (2000) analiza el origen de los blogs; Fumero (2005) y Orihuela (2006) ofrecen una revisión teórica sobre su concepto, características y estructura, y Huertas (2010) se centra en sus tipologías. En el ámbito de la orientación es más frecuente encontrar el estudio de los blogs asociado a experiencias de innovación educativa (Aznar y Soto, 2010; Cuevas, 2011; Jou, 2009). En la búsqueda de antecedentes bibliográficos, se aprecia cierta tendencia hacia el estudio del uso de los blogs como herramienta innovadora para transformar una actividad profesional, mientras los trabajos centrados en las personas que lo gestionan son más bien escasos y pocas veces logran traducirse en trabajos empíricos con aportaciones de interés para la discusión (Flores, 2008).

Algunos avances científicos sobre el perfil del bloguero en términos generales lo constituyen los trabajos de Bordignon (2007), de Ferreres y Garrido (2006) y Garrido y Lara (2008). En menor medida existen estudios que analizan el perfil del bloguero de áreas específicas como la orientación profesional, no siendo posible encontrar un estudio que sirva como referente directo en esta investigación. Reflexionar sobre el e-orientador profesional en la blogosfera es una forma de aproximarnos a una realidad sin explorar, pero necesitada de orden y coherencia para comprender y reconducir la intervención en el plano físico y virtual en la misma dirección. La continuidad y complementariedad en la práctica orientadora son claves para llegar a crear un sistema integrado de orientación actual, eficaz y de mayor alcance tanto para los usuarios como para lo profesionales de la orientación.

Los blogs plantean diversas oportunidades y retos a la praxis de la e-orientación, debido a la novedad de su introducción como recurso no restringido a acciones puntuales, así como a la necesidad de indagar en el perfil de los autores de aquellos blogs relacionados con esta temática.

El propósito del presente trabajo se centra en responder a cuestiones como quiénes son, qué ofrecen o qué necesidades tienen los blogueros que administran estos blogs de orientación profesional/laboral, lo que permitirá una aproximación al perfil del e-orientador que utiliza la blogosfera para difundir, informar, orientar, asesorar, formar... en relación a distintos contenidos.

Método

Objetivos

A partir del propósito planteado con anterioridad, los objetivos de este trabajo se concretan en:

- Conocer el perfil formativo de una muestra representativa de blogueros de orientación profesional a través de su formación inicial, complementaria y ocupación actual.
- Identificar los contenidos publicados en los blogs seleccionados y analizar su relación con distintas variables: tipología del blog y sexo, formación y ocupación de los blogueros.
- Detectar las necesidades formativas de los autores de los blogs a partir de su propia percepción.

Muestra

La muestra participante queda compuesta por un total de 136 blogs, de los que un 75% (n=102) son de autoría personal (66.3% hombres y 33.7% mujeres) frente a un 25% corporativos (n=34). En la tabla 1 se muestra la edad de los blogueros y la antigüedad de los blogs, apreciando que la edad media de los blogueros es de 43.20 años, con antigüedades medias similares en el caso de los blogs personales frente a los corporativos.

Tabla 1

Edad de los blogueros y antigüedad de los blogs seleccionados

		Media	D.T.	Max	Min
Personal	Edad autor/a	43.20	7.39	61	30
	Antigüedad blog	5.14	2.60	12	0
Corporativo	Antigüedad blog	4.35	2.29	10	0

Procedimiento

Este trabajo se encuadra dentro de una investigación más amplia de enfoque y diseño mixto en la que se diferencian dos etapas. La primera de corte cuantitativo con un diseño metodológico no experimental, descriptivo y transversal, mientras que la segunda es de corte cualitativo, basada en la reducción, disposición y transformación de los datos.

En la primera etapa, desarrollada a lo largo del primer semestre de 2016, se siguen los pasos que conforman el análisis de contenido, técnica que consiste en ponderar los contenidos a través de la concreción de diferentes categorías y su posterior codificación (Berelson, citado en Hernández, Fernández-Collado y Baptista, 2007).

Para ello se establece la definición del universo a analizar y se extrae una muestra representativa. El universo lo constituyen los blogs relacionados con la orientación profesional/laboral, localizados a través de directorios y motores de búsqueda, como Technorati o Google Blog Search. También se utiliza el Blogroll, uno de los elementos de la estructura de un blog, que muestra enlaces a blogs recomendados. La búsqueda termina una vez alcanzado el punto de saturación de la información: cuando los blogs encontrados no muestran nuevos contenidos y servicios y el blogroll remite a otros ya registrados.

Una vez realizada la búsqueda (N=221) se procede a efectuar la selección, optando por dos criterios: destinatarios del blog (no dirigido en exclusiva al ámbito educativo formal o al de recursos humanos) y nivel de actividad (al menos un post en los últimos 30 días). De esta forma la muestra definitiva queda constituida por 136 blogs.

Seguidamente se pasa a identificar las unidades de análisis o concretar los elementos a explorar para dar respuesta a los objetivos del estudio. Para analizar el perfil formativo se valora tanto la información del autor contenida en su blog, como su perfil personal en la red LinkedIn, considerándose los siguientes aspectos: sexo, edad, formación inicial, formación complementaria, experiencia profesional y ocupación actual. Otra unidad de análisis identificada son los post publicados a lo largo del primer trimestre de 2016, que constituyen un total de 4516 entradas. A partir de estos se pueden extraer los contenidos abordados por cada uno de ellos, cumpliendo con el segundo objetivo.

El último paso de esta técnica es categorizar la información recabada y representar las variables de investigación. Como resultado se obtienen distintas categorías y subcategorías para codificar la formación y ocupación de los blogueros, así como los contenidos que éstos abordan.

Una vez realizada la codificación, se obtienen los totales para cada una de las categorías y se lleva a cabo el análisis de datos cuantitativo a través del software SPSS v23 mediante estadísticos no paramétricos, valorando un nivel de significación $p \leq .05$.

En la segunda etapa, desarrollada en el segundo semestre de 2016, se pretende complementar la información recabada con la percepción de los autores de los blogs seleccionados, para lo que se envía una entrevista estructurada vía e-mail a aquellos blogueros que aceptan participar en la investigación. La guía de preguntas se divide en dos partes: la primera comprende los datos de identificación del autor y del blog; la segunda se compone de 8 cuestiones abiertas relacionadas con las fortalezas y debilidades del mismo y con las necesidades formativas para su desarrollo, pregunta en la que se centra este trabajo.

El porcentaje de respuesta de los blogueros fue del 47.8%, es decir, responden a la entrevista un total de 65. El análisis de datos cualitativo se lleva a cabo a través del programa ATLAS.ti 7.

Resultados

Como primer objetivo de este trabajo se plantea conocer la formación inicial y complementaria, así como la ocupación actual de los participantes, para lo que a continuación se analizan las variables relacionadas con formación y ocupación.

En relación a la formación, debido a la alta dispersión de titulaciones, se procede a agrupar la formación de base en torno a 6 categorías: Administración y Dirección de Empresas (ADE); Derecho y Ciencias del Trabajo; Pedagogía, Psicología y Educación; Sociología, Filosofía y Publicidad, titulaciones técnicas (Matemáticas e ingenierías), y una última categoría referida a blogueros sin estudios universitarios. En la tabla 2 se puede apreciar el porcentaje de blogueros dentro de cada categoría, así como su formación complementaria.

Se evidencia que el grupo más numeroso es el de Pedagogía, Psicología o titulaciones afines (30.11%), seguido de quienes estudiaron titulaciones de corte jurídico/laboral (34.73%). La formación complementaria se divide en las dos opciones más recurrentes: Gestión y Dirección de Recursos Humanos y Coaching. La mayoría de los blogueros opta por una formación complementaria relacionada con recursos humanos, excepto los de titulaciones técnicas. Destaca el hecho de que son las personas que realizaron estudios dentro de las Ciencias Sociales, pero más alejados del ámbito de la educación y, por tanto, de la orientación (Sociología, Filosofía y Publicidad), quienes han optado en mayor medida por complementar sus estudios con formación en recursos humanos (50%) y Coaching (37.5%). La prueba *chi cuadrado* no muestra diferencias significativas en la titulación según sexo, ni en relación a la formación inicial ni de postgrado.

Tabla 2

Formación inicial y complementaria de los autores de los blogs seleccionados

Categorías	n	%	Coaching (%)	RRHH (%)
ADE	17	18.28	5.88	5.88
Derecho y Ciencias del Trabajo	23	24.73	21.74	39.13
Pedagogía, Psicología y Educación	28	30.11	14.29	32.14
Sociología, Filosofía, Publicidad	8	8.60	37.50	50.00
Titulaciones técnicas (Matemáticas, ingenierías)	15	16.13	26.67	13.33
Sin estudios universitarios	2	2.15	0.00	0.00

Paralelamente, en la tabla 3 se puede apreciar la ocupación de los blogueros en torno a cinco categorías. El grupo más significativo es el de orientadores laborales (32.65%), seguido de los profesionales de recursos humanos (29.59%) y formadores o docentes (14.29%). Puede apreciarse también que la participación de las mujeres en todas las categorías es inferior a la de los hombres, destacando especialmente en el grupo de formadores y docentes que baja hasta el 21.43%. Por el contrario, el grupo profesional con una mayor representación femenina es el de orientadoras laborales (39.39%).

Tabla 3

Ocupación actual de los autores de los blogs seleccionados

Ocupación	N	%	Frecuencia de publicación		Hombres (%)	Mujeres (%)
			Media	D.T.		
Directores y gerentes	12	12.24	3.60	7.69	64.29	35.71
Consultor / Técnico RRHH	29	29.59	2.92	3.89	68.97	31.03
Formador / Docente	14	14.29	2.02	1.40	78.57	21.43
Orientador laboral	32	32.65	20.21	58.62	60.61	39.39
Otros	11	11.22	8.76	14.52	63.64	36.36

La tabla 3 también muestra la frecuencia media de publicación, el estadístico H de Kruskal-Wallis señala que las diferencias entre los distintos perfiles de ocupación son significativas (Chi-cuadrado=9.593, $gl=4$, sig.=.048), siendo los orientadores quienes publican más a menudo.

Para dar respuesta al segundo objetivo (Identificar los contenidos publicados en los blogs seleccionados y analizar su relación con distintas variables), se analizan los posts publicados, elaborándose un sistema de categorías excluyente que aparece en la tabla 4, ordenadas según sus totales.

Tabla 4

Categorías de clasificación de los contenidos de los blogs seleccionados

	N	%
Ofertas de empleo - Privadas. Difusión de ofertas o bolsas de empleo de empresas privadas.	695	15.40
Mercado laboral. Situación del mercado de trabajo, datos económicos, perfiles profesionales demandados, yacimientos de empleo.	581	12.87
Competencias transversales. Conocimientos, habilidades y actitudes de corte personal y social potenciadores de la empleabilidad.	481	10.66
Ofertas de empleo - Público. Difusión de ofertas o bolsas de empleo público.	450	9.97
Búsqueda Activa de Empleo. Proceso y técnicas de búsqueda de empleo	396	8.77
Emprendimiento. Información para el autoempleo (ayudas, formación, ideas de negocio).	288	6.38
Formación - Oferta. Información sobre oferta de acciones formativas.	231	5.12
Gestión de RRHH. Contenidos dirigidos a profesionales de este ámbito.	182	4.03
Eventos. Referencias a congresos, jornadas, ferias... de empleo y/u orientación.	164	3.63
Derecho laboral. Información legal y derechos de los trabajadores.	133	2.95
Off topic. Contenidos no relacionados con la orientación profesional.	127	2.81
Trabajo en el extranjero. Reflexiones, consejos e información para la búsqueda de empleo en el extranjero	127	2.81
Becas - Formación. Información sobre ayudas para la realización de estudios.	115	2.55
Marca personal. Contenidos dirigidos a la creación de una identidad profesional.	93	2.06
Formación - Reflexiones. Análisis y discusión en torno a la formación.	87	1.93
Becas - Prácticas. Información sobre ayudas para la realización de prácticas.	81	1.79
Redes sociales. Información y reflexiones en torno a la utilización de las redes sociales tanto en el plano profesional como personal.	81	1.79
Desarrollo de la carrera profesional. Clarificación y establecimiento de metas y objetivos profesionales, así como el proceso a seguir para su concreción y consecución.	77	1.71
Coaching. Contenidos relativos a procesos de entrenamiento para el desarrollo de determinadas competencias o mejora en la realización de distintos procesos.	43	0.95
Meta-blog. Contenidos relativos al propio blog: evolución, personas invitadas, participaciones esporádicas, etc.	33	0.73
Becas - Otros. Información sobre ayudas para la investigación o de voluntariado.	24	0.53
Cualificación y acreditación. Certificados de profesionalidad y acreditación de competencias.	14	0.31
Orientador. La figura del orientador: perfil, desarrollo y formación.	10	0.22

La categoría con mayor presencia es la relativa a ofertas de empleo privado (15.40%), seguida de mercado laboral (12.87%), competencias transversales (10.66%) y ofertas de empleo público (9.97%). Por el contrario, la categoría con menos entradas es la de orientador, con un 0.22%.

Más allá de conocer los contenidos con mayor presencia en la blogosfera es interesante conocer la relación de algunas variables de los propios blogueros con los contenidos que publican, por lo que a continuación se presentan los análisis comparados en relación a la tipología del blog y el sexo, formación y ocupación de los autores de los blogs.

En cuanto al carácter personal o corporativo de los blogs, se realiza un análisis comparado a través de la prueba U de Mann-Whitney, como se muestra en la tabla 5. Para ello se compara el peso relativo de cada categoría de contenido con el total de publicaciones del blog.

Tabla 5

Contenidos publicados según tipología del blog. Prueba U de Mann-Whitney

Categoría	Tipología blog	N	Media	D.T.	Rango promedio	Suma de rangos	U de Mann-Whitney (Sig.)
Becas (Formación)	Personal	96	.32	1.553	62.38	5988.50	1332.500
	Institucional	32	.81	2.086	70.86	2267.50	(.021)
Derecho laboral	Personal	96	1.28	4.750	61.94	5946.00	1290.000
	Institucional	32	6.38	16.423	72.19	2310.00	(.022)
Mercado laboral	Personal	96	6.97	18.166	60.93	5849.00	1193.000
	Institucional	32	9.41	16.584	75.22	2407.00	(.023)
Formación (Ofertas)	Personal	96	3.16	12.413	61.52	5906.00	1250.000
	Institucional	32	6.34	13.743	73.44	2350.00	(.025)
Formación (Reflexiones)	Personal	96	2.36	9.301	60.74	5831.00	1175.000
	Institucional	32	5.19	11.197	75.78	2425.00	(.004)
Ofertas de empleo privado	Personal	96	2.08	8.332	61.49	5903.50	1247.500
	Institucional	32	10.38	23.048	73.52	2352.50	(.010)
Ofertas de empleo público	Personal	96	2.29	8.463	61.89	5941.50	1285.500
	Institucional	32	2.59	6.579	72.33	2314.50	(.026)
Emprendimiento	Personal	96	2.48	7.698	61.53	5907.00	1251.000
	Institucional	32	5.31	13.292	73.41	2349.00	(.032)
Trabajo en el extranjero	Personal	96	1.19	5.046	62.25	5976.00	1320.000
	Institucional	32	1.22	2.296	71.25	2280.00	(.049)

Como puede comprobarse en la tabla 5, existen diferencias significativas en nueve categorías, siendo los blogs corporativos los que muestran un promedio de publicación mayor que los personales.

En la comparación por sexo, la prueba U de Mann-Whitney no arroja diferencias significativas ($p \leq .05$) en ninguna de las categorías.

En cuanto a la tasa relativa de publicaciones según la formación de base del bloguero, sorprende encontrar (tabla 6) diferencias significativas tan sólo en la categoría relativa a competencias transversales. Puede apreciarse que son los blogueros con titulaciones más alejadas de las ciencias sociales y del comportamiento quienes obtienen mayores tasas de publicación (sin estudios universitarios, titulaciones técnicas y ADE).

En relación a la formación complementaria, la prueba U de Mann-Whitney no muestra diferencias significativas ($p \geq .05$) en el tipo de contenidos que publican, a excepción de aquellos que tienen formación complementaria en *Coaching* que sí publican más contenidos relacionados con esta temática (Mann-Whitney=491.500, Sig.=.002).

Tabla 6

Diferencias significativas de publicación en la categoría Competencias Transversales según formación inicial. Prueba Kruskal-Wallis

Titulación	N	Competencias transversales		
		rango promedio	Media	D.T.
ADE	16	56.09	39.44	28.258
Derecho y Ciencias del Trabajo	23	36.43	16.61	26.917
Pedagogía, Psicología y Educación	25	33.46	13.24	21.386
Sociología, Filosofía, Publicidad	7	40.50	18.71	30.198
Titulaciones técnicas (Matemáticas, ingenierías)	15	61.47	50.53	39.031
Sin estudios universitarios	2	69.25	57.50	27.577
Chi-cuadrado (gl) Sig.		20.448 (5) .001		

Para una mayor profundidad, en la tabla 7 se compara el porcentaje promedio de publicaciones según la ocupación del bloguero, encontrando diferencias significativas ($p \leq .05$) en cuatro categorías. En tres de esas categorías (ofertas de empleo públicas, búsqueda activa de empleo y trabajo en el extranjero) son los orientadores quienes muestran una tasa superior, mientras que en la categoría relacionada con la publicación de ofertas de empleo privadas son tanto los orientadores como los encuadrados en la categoría otros (abarca diferentes ocupaciones alejadas de las contempladas, por ejemplo, periodista o decorador), quienes muestran una media de publicación mayor al resto.

Tabla 7

Contenidos publicados según la ocupación del bloguero. Prueba de Kruskal-Wallis

Categoría		Directores y gerentes	Consultor / Técnico RRHH	Formador/ Docente	Orientador	Otros	Chi-cuadrado (Sig.)
Ofertas empleo privadas	Rango promedio	46.00	47.60	46.00	55.50	57.77	9.716 .045
	Media	.00	.30	.00	4.69	6.54	
	D.T.	.000	1.643	.000	11.880	17.275	
Ofertas empleo públicas	Rango promedio	46.00	46.00	46.00	57.25	57.15	13.627 .009
	Media	.00	.00	.00	5.88	2.08	
	D.T.	.000	.000	.000	13.640	4.873	
Búsqueda Activa de Empleo	Rango promedio	34.88	47.90	43.19	63.39	51.58	13.641 .009
	Media	3.84	12.06	12.38	22.31	6.61	
	D.T.	13.86	21.93	29.75	29.23	9.04	
Trabajo en el extranjero	Rango promedio	45.00	46.50	45.00	59.41	52.69	14.174 .007
	Media	.00	.10	.00	3.50	.77	
	D.T.	.000	.548	.000	8.355	1.878	

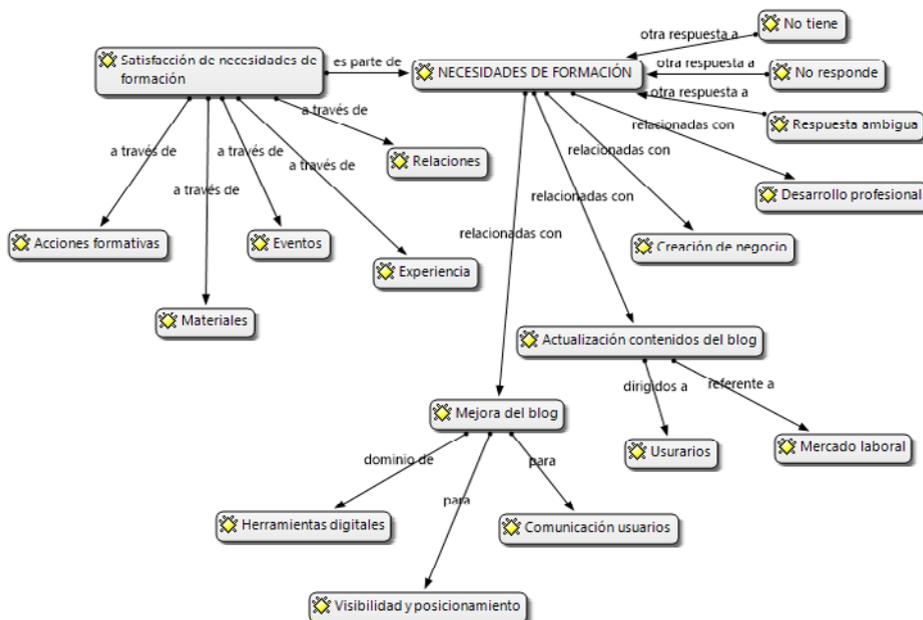


Figura 1. Necesidades formativas de los autores de los blogs

De forma cualitativa, con la intención de cumplir con el tercer objetivo, en la figura 1 se establecen las necesidades formativas de los 65 blogueros que deciden participar en la segunda etapa de esta investigación, a partir de la respuesta a esta cuestión específica en la entrevista llevada a cabo. La figura 1 es el resultado de la reducción de los datos textuales a una red de contenidos o significados interrelacionados (network).

Las necesidades de formación expresadas se relacionan, en primer lugar, con la mejora del propio blog {36-4}. Las respuestas dadas se dividen en:

- Adquirir un dominio mayor de diferentes herramientas digitales {21-1} que permitan la programación, diseño, desarrollo y gestión de páginas web (PHP, CMS); un mejor manejo del propio blog a partir de distintos softwares de código abierto (Wordpress, Blogger), y la implementación de recursos propios (vídeos, materiales interactivos).
- Mejorar la visibilidad y el posicionamiento del blog en Internet {23-1} a través de una mayor difusión. Para ello consideran básicos contenidos relacionados con el marketing digital (SEO, SEM), la gestión de redes sociales desde una perspectiva profesional y la creación de una marca personal.
- Posibilitar una relación y comunicación más fluida y directa con los lectores del blog {5-1}, para lo que formarse en técnicas como Storytelling o Copywriting se convierte en fundamental.

En segundo lugar, las necesidades manifestadas por los autores de los blogs también se relacionan con la actualización permanente de los contenidos de los mismos {20-3}, que se dividen en:

- Contenidos dirigidos a los usuarios {20-1} para hacer posible su desarrollo personal y profesional. Es por ello que les interesa profundizar en aspectos del proceso orientador, así como estar al día en nuevas tendencias dentro del ámbito de los recursos humanos. Resaltan temáticas como marca personal, el proceso de búsqueda activa de empleo, las redes sociales enfocadas a la consecución de un trabajo, el proceso de toma de decisiones o la efectividad/productividad personal.
- Contenidos referentes al mercado laboral {4-1}, en cuanto a estar al día en tendencias empresariales, crecimiento de distintos sectores, perfiles profesionales más demandados, problemáticas de determinados colectivos o problemas sociales.

En tercer lugar, los participantes manifiestan necesidades formativas en cuanto a la creación de negocio, pero con una frecuencia de respuesta mucho menor que las anteriores {3-1}. Esta necesidad se relaciona con la dirección, gestión y desarrollo de una empresa.

Por último, también con una frecuencia de respuesta baja {3-1}, se encuentra la necesidad de formación para el propio desarrollo profesional, adquiriendo para ello distintas competencias transversales, como puede ser la digital o la competencia idiomática.

Otras respuestas dadas a la cuestión de las necesidades formativas son que no tienen {7-1}, no responden {1-1}, en blanco {1-1} o una contestación ambigua en la que no se concreta ninguna necesidad, más bien se defiende o reivindica la importancia de la formación continua {5-1}.

La formulación de preguntas abiertas permite obtener una mayor riqueza en las respuestas y prueba de ello es que algunos de los autores de los blogs han complementado sus necesidades formativas con la manera en la que las satisfacen: acciones formativas {5-1}, consulta y lectura de distintos materiales (informes, estadísticas, trabajos de investigación, manuales, páginas web, otros blogs, tutoriales, etc.) de forma autodidacta {20-1}, asistencia a eventos como congresos {1-1}, a través de su propia experiencia laboral {2-1} y las relaciones profesionales establecidas {2-1}.

Discusión y conclusiones

La blogosfera se ha convertido en un nuevo espacio, virtual e improvisado, para el desarrollo de la orientación profesional. Las posibilidades de Internet en orientación son numerosas y pueden aprovecharse a partir de la utilización de los blogs como recurso y medio de interacción con los usuarios en procesos de e-orientación; pero podría obtenerse un beneficio mayor si se conocen en profundidad las prácticas puestas en marcha a través de este nuevo contexto virtual de intervención orientadora. Ante ello se convierte en prioritario conocer a los responsables de gestionar los blogs relacionados con la orientación profesional que han ido proliferando en la blogosfera.

A partir de los resultados expuestos se concluye que la formación inicial de los blogueros-orientadores es muy variada, como corroboran los trabajos de Sánchez, Álvarez, Manzano y Pérez-González (2009), Ceinos (2008), Ferrer-Sama (2009) o Velaz de Medrano (2008). En estos trabajos también se pone de manifiesto que sobresalen las titulaciones relacionadas con la educación, como Pedagogía y Psicología, por la correspondencia del perfil profesional de estos estudios con la orientación, sobre todo, en el contexto más tradicional, el educativo, aunque hoy en día debemos concebir la orientación presente en cualquier contexto y a lo largo de la vida de la persona.

En cuanto a la formación complementaria destaca la relacionada con los recursos humanos, por tratarse de una formación en la que los procesos orientadores tienen cada vez mayor cabida y consideración. La nueva visión del personal de las organizaciones, como verdaderos activos de valor capaces de marcar la diferencia, hace que dentro de la gestión estratégica de recursos humanos se contemplen funciones que promueven el desarrollo de la carrera profesional, para poder cumplir así el objetivo de retener a los empleados más deseables (Dolan, Valle y López, 2014).

Otra opción formativa es la de coaching, en auge en los últimos tiempos, aunque escasamente formalizada, pero también relacionada con la orientación. Álvarez y Bisquerra (2012) la definen como una técnica de orientación que se ha ido abriendo camino en la empresa. Consiste en promover la definición de metas y objetivos, así como el entrenamiento en competencias tanto personales como profesionales. Tal vez por este vínculo tan estrecho entre coaching y orientación, las personas con titulaciones afines a la educación no suelen considerar esta opción, por su formación universitaria de base (Bisquerra, 2008), como demuestran los resultados de este trabajo.

En ambas opciones (RR.HH. y Coaching) son los participantes sin estudios universitarios y ADE los que menos escogen estas opciones, ¿será su experiencia profesional la que les lleve a publicar contenidos relacionados con la orientación profesional?

Atendiendo a este aspecto, la ocupación más común de los blogueros es la de orientador laboral, seguida de la de consultor o técnico en RR.HH, hecho que parece lógico, dada la temática principal de los blogs. En cuanto al sexo, como demuestran otros estudios, existe una predominancia de los hombres frente a las mujeres en la blogosfera del contexto hispanohablante (Garrido y Lara, 2008; Merchan, García e Iturregui, 2013), siendo el grupo de orientadores donde las mujeres tienen una mayor presencia. Este grupo es el que presenta también una frecuencia de publicación más alta, en torno a 20 post mensuales. Esto puede ser debido a la concienciación de la importancia de su labor en la sociedad actual, aprovechando una herramienta 2.0 para llegar a un mayor número de personas.

En relación a los contenidos, las temáticas más publicadas se centran en ofertas de empleo privado, actualidad del mercado laboral, competencias transversales, ofertas de empleo público y búsqueda activa de empleo. Algunas de ellas parecen responder a la necesidad apremiante de encontrar trabajo (ofertas y búsqueda de empleo), pero las restantes (mercado laboral y competencias transversales) pueden aportar una perspectiva más amplia de cara al aumento de la empleabilidad y al desarrollo profesional.

Estos blogs dan a conocer documentos, enlaces de interés, actividades, programas, iniciativas, materiales de apoyo, etc., dirigidos a los usuarios, pero también sirven para la interacción entre orientadores. De ahí que los blogs sean recursos ideales tanto para crear comunidades virtuales, como para liberar al orientador de funciones como la de informar, disponiendo así de más tiempo para el desarrollo de otras en las que la relación directa se hace imprescindible- asesoramiento, consulta, formación- (Ceinos, 2008, 2009).

En cambio, la categoría con menos publicaciones hace referencia al orientador profesional, lo que indica que la blogosfera, de momento, no es utilizada como espacio de intercambio entre profesionales y aún no se han creado verdaderas comunidades virtuales que trabajen en pos de la profesionalización del orientador.

Igualmente, en cuanto a la relación de los contenidos publicados en los blogs con otras variables, se aprecian diferencias significativas cuando se habla de la tipología del mismo. En este caso, los blogs corporativos muestran un promedio mayor de publicación en nueve categorías (Tabla 5). Esto puede ser debido al carácter de negocio de éstos y, en consecuencia, a la búsqueda de una mayor visibilidad en la Red. Como se pone de manifiesto en otro trabajo (Martínez, Pérez, González, González y Martínez, 2017), las diferencias significativas en esas categorías específicas también pueden responder a una concepción más práctica de la orientación por parte de los blogs corporativos, intentando proporcionar una respuesta más inmediata a los usuarios.

Las entradas realizadas según su formación inicial presentan diferencias significativas únicamente en la categoría de competencias transversales, siendo los grupos sin estudios universitarios, titulaciones técnicas y ADE quienes más publican sobre esta temática, ¿podrían considerar este contenido de mayor importancia dada su experiencia de reconversión profesional?

En lo relativo a la formación complementaria, se encuentran únicamente diferencias significativas en la publicación de contenidos relativos a coaching, siendo los blogueros que han optado por esta formación los que publican más post al respecto, lo que parece lógico, sobre todo, para promocionarse profesionalmente en algunos círculos en los que el coaching es aún novedoso.

En cuanto a las publicaciones según la ocupación de los participantes son los orientadores laborales los que más postean de ofertas de empleo (privadas y públicas), búsqueda activa de empleo y trabajo en el extranjero, tal vez porque estas sean las demandas que atienden con mayor frecuencia en los distintos servicios de orientación en los que trabajan, haciéndolo así extensible al entorno virtual con la intención de satisfacer un mayor número de necesidades.

Por último, a partir de la percepción de los propios participantes, se establecen como necesidades formativas aquellas cuya satisfacción permite una mejora del blog, ya que implican el manejo de diferentes herramientas, técnicas y contenidos que no sólo ayudarán en un mejor diseño, desarrollo y gestión del mismo, sino que, además, contribuirán a lograr una mejor posición en la blogosfera; en este sentido, Echeverría Ezponda (2001, p. 289) afirma que “el espacio electrónico exige habilidades y destrezas específicas para intervenir activamente en él”.

Los blogueros también manifiestan como necesidad permanecer actualizados en diferentes contenidos relacionados con el proceso orientador, sobre todo, los que implican nuevas tendencias, para favorecer al máximo el desarrollo personal y profesional de los usuarios. Orihuela (2004) resalta, como una de las características más notables de los blogs, su actualización y conexión con los lectores, ya que “con sus herramientas y su cultura, los bloggers están contribuyendo a hacer realidad el sueño de los visionarios de la Red: generar un vasto repertorio universal navegable, personalizable y actualizado de información transformada en conocimiento” (p. 40). ¿Será posible que ese repertorio se haga realidad para la orientación profesional con la conformación de comunidades virtuales de práctica que beneficien tanto a usuarios como a profesionales?

Son numerosos los interrogantes que se derivan de este trabajo y en los que se pretende profundizar y avanzar desde esta línea de investigación recién iniciada. A la luz de los primeros resultados, la intención es realizar entrevistas en profundidad con los blogueros e incidir en aspectos no considerados hasta el momento.

Poner en relación la realidad on y off line de la orientación profesional es un reto importante y necesario. Esto implica colaboración, coordinación, integración y coherencia en pos de una mejora de la calidad de los servicios de orientación, independientemente de que estos sean de carácter presencial o virtual. Trabajar a partir de la consecución de objetivos comunes genera líneas de actuación conjunta, proyectos colaborativos y un largo etcétera de compromisos e intervenciones surgidas a partir de la creación de una comunidad que pueda repercutir en el avance de la profesionalización de la orientación. En todo este proceso, las herramientas 2.0 tienen mucho que aportar, por lo que los primeros pasos se dirigen a dilucidar los contenidos y prácticas que se llevan a cabo en la blogosfera de la e-orientación profesional, así como a conocer, describir y perfilar a los profesionales que las realizan, puesto que la calidad de la intervención está en sus manos.

Referencias

Álvarez, M., & Bisquerra, R. (2012). *Orientación educativa. Modelos, áreas, estrategias y recursos*. Madrid: Wolters Kluwer España.

- Aznar, V., & Soto, J. (2010). Análisis de las aportaciones de los blogs educativos al logro de la competencia digital. *Revista de Investigación en Educación*, 7, 83-90.
- Barraza, A. (2013). Presencia discursiva del estrés académico en la blogósfera. Un análisis de contenido de treinta blogs. *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología*, 6(2), 45-54.
- Bisquerra, R. (2008). Coaching: un reto para los orientadores. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 19(2), 163-170.
- Blood, R. (2000). Weblogs: a history and perspective. *At the Interface: New Intimacies, New Cultures*, 5. Recuperado de <https://ejpost.files.wordpress.com/2010/08/weblogs-a-history-and-perspective.pdf>
- Bordignon, F.R.A. (agosto, 2007). *Hacia una caracterización del blogger argentino*. Trabajo presentado en el II Congreso Internacional de Educación a Distancia y Tecnologías Educativas, Buenos Aires (Argentina).
- Ceinos, C. (2008). *Diagnóstico de las competencias de los orientadores laborales en el uso de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación*. (Tesis Doctoral). Recuperado de <https://minerva.usc.es/xmlui/handle/10347/2486>
- Ceinos, C. (2009). Las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en Orientación Profesional. En L. Sobrado & A. Cortés (Coords.), *Orientación Profesional: nuevos escenarios y perspectivas* (pp. 183-201). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Comisión Europea (2013). *Comprender las políticas de la Unión Europea Europa 2020: la estrategia europea de crecimiento*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Cuevas, V.J. (2011). El blog como herramienta de orientación académica. En J. Martín y A. Cobos (Coord.), *V Encuentro Nacional de Orientación: Educar y orientar en la diversidad* (pp. 299-308). Sevilla: COPOE.
- Dolan, S.L., Valle, R., & López, A. (2014). *La gestión de personas y del talento. La gestión de los recursos humanos en el siglo XXI*. Madrid: McGraw Hill.
- Echeverría Ezponda, J. (2001). Educación y Sociedad de la Información. *Revista de Investigación Educativa*, 19(2), 277-289.
- Estalella, A. (2005). Anatomía de los blogs. La jerarquía de los visible. *Revista Telos*, 65. Recuperado de <https://telos.fundaciontelefonica.com/telos/articulocuaderno.asp?idarticulo=9&rev=65.htm>
- Fernández González, M. (2015). *Orientación profesional para el empleo en la web 2.0 y preparándonos para la 3.0*. Badajoz: Comisiones Obreras de Extremadura.
- Ferrer-Sama, P. (2009). La acreditación de los profesionales de la orientación. En L.M. Sobrado & A. Cortés (Coords.), *Orientación Profesional. Nuevos escenarios y perspectivas* (pp. 341-356). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Ferreres, G., & Garrido, F. (2006). El perfil del blogger español. En J.M. Cerezo (Dir.), *La blogosfera hispana: pioneros de la cultura digital* (pp.52-70). Madrid: Fundació France Telecom España.
- Flores, D. (2008). En busca del sujeto extraviado. Reflexiones en torno al estudio de blogs. *Diálogos de la Comunicación*, 76. Recuperado de <http://www.dialogosfelafacs.net/76/articulos/pdf/76DorismildaFlores.pdf>

- Fumero, A. (2005). Un tutorial sobre blogs. El abecé del universo blog. *Revista Telos*, 65. Recuperado de https://telos.fundaciontelefonica.com/telos/articulo_cuaderno.asp?idarticulo=1&rev=65.htm
- Garrido, F., & Lara, T. (2008). Perfil del blogger hispano. III Encuesta a Bloggers. *Diálogos de la Comunicación*, 76. Recuperado de <http://dialogosfelafacs.net/76/articulos/pdf/76GarridoLara.pdf>
- Hernández, R., Fernández-Collado, C., & Baptista, P. (2007). *Metodología de investigación* (4ª ed.). México: McGraw Hill.
- Huertas, A. (2010). Blogging PR: análisis de contenidos de los blogs de relaciones públicas. En M.C. Carretón (Coord.), *Las relaciones públicas en la sociedad del conocimiento* (pp. 362-380). Alicante: Asociación de Investigadores en Relaciones Públicas.
- Instituto Nacional de Estadística [INE]. (2016). *Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los Hogares. Año 2016*. Madrid: Autor.
- Jou, B. (2009). Blogs ¿Para qué? *marcoELE-Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 8, 1-12. Recuperado de <http://marcoele.com/blogs-para-que/>
- Martínez, M., Pérez, J., González, C., González, N., & Martínez, P. (junio, 2017). La orientación profesional en la blogosfera. Trabajo presentado al XVIII Congreso Internacional de Investigación Educativa, Salamanca (España).
- Merchán, I., García, D., & Iturregui, L. (2013). Las chicas no son blogueras. Temática y estructura empresarial de los principañes blogs españoles desde una perspectiva de género. *Revista Telos*, 94. Recuperado de https://telos.fundaciontelefonica.com/seccion=1268&idioma=es_ES&id=2013021317590003&activo=6.do
- Muñoz-Carril, P.C., & González-Sanmamed, M. (2014). Posibilidades de la web 2.0 en orientación educativa: un estudio exploratorio sobre su presencia en las web de los departamentos de orientación de secundaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 25(3), 36-55.
- Orihuela, J.L. (2004). Los weblogs: revolución y consolidación. *Revista Latinoamericana de Comunicación CHASQUI*, 85, 36-41.
- Orihuela, J.L. (2006). *La revolución de los blogs*. Madrid: La Esfera de los Libros.
- Pantoja, A., & Zwierewicz, M. (2008). Procesos de orientación en entornos virtuales de aprendizaje. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 19(3), 282-290.
- Romero, C., & Montilla, M. (2015). La utilización de las TIC en la orientación educativa: un estudio exploratorio sobre la situación actual de uso y formación entre los profesionales de la orientación. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26(3), 78-95.
- Sánchez, M.F., Álvarez, B., Manzano, N., Pérez-González, J.C. (2009). Análisis de las competencias del orientador profesional: implicaciones para su formación. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 20(3), 284-299.
- Sáez Vacas, F. (2005). La blogosfera: Un vigoroso subespacio de comunicación en Internet. *Revista Telos*, 64. Recuperado de <https://telos.fundaciontelefonica.com/telos/articulotribuna.asp?idarticulo=3&rev=64.htm>
- Santana, L.E. (2013). *Orientación profesional*. Madrid: Síntesis.
- Santana, L.E., & Santana, A. (2011). Las TIC: una herramienta para la orientación educativa y profesional de los jóvenes. En C.S. González González (Dir.), *Nuevas tendencias en TIC y Educación* (Vol. 1, pp. 57-69). Madrid: Budok.

- Sobrado, L.M., & Ceinos, C. (2011). *Tecnologías de la Información y de la Comunicación. Uso en orientación profesional y formación*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Sobrado, L.M., Ceinos, C., & García, R. (2012). Utilización de las TIC en orientación profesional: experiencias innovadoras. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 9(23), 2-10.
- Velaz de Medrano, C. (2008). Formación y profesionalización de los orientadores desde el enfoque de competencias. *Educación XX1*, 11, 155-181.
- Work Economic Fourm [WEF]. (2016). *The future of jobs employment, skills and workforce strategy for the Fourth Industrial Revolution*. Recuperado de http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs.pdf

Fecha de recepción: 11 de octubre de 2017.

Fecha de revisión: 18 de octubre de 2017.

Fecha de aceptación: 18 de octubre de 2017.

Competencia emocional, satisfacción en contextos específicos y satisfacción con la vida en la adolescencia

Emotional competence, satisfaction in specific contexts and satisfaction with life in adolescence

Elia López-Cassá*, Nuria Pérez-Escoda** y Alberto Alegre***

* Profesora asociada del Departamento de Didáctica y Organización Educativa, Universidad de Barcelona, España.

** Profesora titular del Dpto. de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Universidad de Barcelona, España.

*** Profesor adjunto del Department of Early Childhood and Elementary Education, East Stroudsburg, Pennsylvania.

Resumen

El presente estudio analiza la relación entre el nivel de competencia emocional y el bienestar derivado de experiencias en contextos específicos así como el nivel de satisfacción con la vida en adolescentes. Se comprueban tres hipótesis: a) si la competencia emocional se relaciona con la satisfacción con la vida; b) si existe relación entre la satisfacción con la vida y con la satisfacción en diversos dominios específicos (con los estudios, con uno mismo, con los recursos de afrontamiento y con el uso del tiempo de ocio); c) Finalmente, si la relación entre la satisfacción en contextos específicos y la satisfacción con la vida es moderada por la competencia emocional. Para ello se utilizó el Cuestionario de Desarrollo Emocional para Educación Secundaria (CDE-SEC) de Pérez-Escoda, Álvarez & Bisquerra (2008), el cuestionario de satisfacción con la vida (SWLS) de Diener, Emmons, Larsen & Griffin (1985); adaptado al español por Atienza, Pons, Balaguer & García-Mérta (2000) y un cuestionario ad-hoc para medir las variables de bienestar en contextos específicos. La muestra de estudio es de 485 estudiantes de la Educación Secundaria Obligatoria de Cataluña y Bilbao. Se ha realizado un análisis de regresión mediante el que se ha obtenido un modelo explicativo de la competencia emocional y la satisfacción con la vida en los jóvenes. Los resultados confirman mayoritariamente las tres hipótesis aunque con algunos matices.

Palabras clave: competencia emocional; satisfacción con la vida; bienestar; adolescencia.

Correspondencia: Elia López-Cassá, elialopez@ub.edu. Dpto. DOE de la Universidad de Barcelona. Edificio Levante, Paseo de Vall de Hebrón, 171. 08035 Barcelona, España.

Abstract

This study analyzes the relationship between the level of emotional competence and well-being experienced in specific contexts as well as satisfaction with life in adolescents. Three hypotheses were tested: a) If emotional competence of adolescents is related to their life satisfaction; b) If there is a relationship between life satisfaction and satisfaction in various specific domains (with studies, with oneself, coping resources and the use of leisure time). c) Finally, if the relationship between satisfaction in specific contexts and satisfaction with life is moderated by emotional competence. The Emotional Adolescent Development questionnaire (CDE-SEC; Perez-Escoda, Alvarez & Bisquerra, 2008), the Life Satisfaction questionnaire (SWLS; Diener, Emmons, Larsen & Griffin, 1985) adapted to Spanish by Atienza, Pons, Balaguer and García-Merita (2000) and an ad-hoc questionnaire to measure domain-specific satisfactions were used. The study sample is 485 students of Secondary Education of Catalonia and Bilbao. We performed a regression analysis by which an explanatory model of emotional competence and life satisfaction among young people is obtained. The results largely confirm the three hypotheses although with some nuances.

Keywords: emotional competence; satisfaction with life; well-being, adolescent.

Introducción

La adolescencia es una etapa de vida en la que surgen cambios significativos a nivel biológico, psicológico y social. Aunque no hay un acuerdo unánime sobre el concepto de adolescencia, según Moreno (2009) la adolescencia es el período de transición entre la infancia y la adultez que transcurre, aproximadamente, entre los once y doce años y los dieciocho y veinte años de edad. Scheer, Unger & Brown (1994) definen la adolescencia, poniendo el acento en factores psicológicos, tales como la responsabilidad sobre sus acciones o la toma de decisiones autónoma.

Se trata de la etapa en la que los jóvenes se enfrentan a la difícil tarea de formar su personalidad e identidad y establecer su red relacional (Moreno, 2009; Rebollo-Catalán, Ruiz-Pinto & García-Pérez, 2017). En ella, la vida emocional es muy inestable, principalmente, en los entornos, donde los adolescentes tienen más problemas: en la escuela y en casa (Schuerger, 2003). Los adolescentes se sienten incomprendidos e inseguros, acostumbran a incumplir las normas y no se esfuerzan en el orden ni en la participación (Moreno & del Barrio, 2005). Los estudios dejan de ser importantes, no tanto por su capacidad intelectual, sino por lo que supone planificar y organizar sus tareas (Moreno, 2009). En este período, se reservan sus problemas, les cuesta mostrar sus emociones, se encierran en sí mismos y resulta difícil adaptarse a las nuevas responsabilidades sociales (López, Etxebarría, Fuentes & Ortiz, 1999; Moreno & del Barrio, 2005). Los estudios aportados por Rutter & Rutter (1992) manifiestan que la ansiedad y la depresión son los problemas más característicos de la adolescencia.

Según la Convención de Naciones Unidas (1990), los adolescentes tienen el derecho de ser atendidos ante sus necesidades, pues son el futuro de la sociedad, continúan siendo personas en desarrollo y necesitadas de formación en diferentes aspectos personales y emocionales (Moreno, 2009).

Tal como afirman Pérez-Escoda & Pellicer (2009), Bisquerra (2011) y Proctor et al. (2015), la adolescencia es un momento clave para el crecimiento emocional. Estos autores manifiestan la necesidad de desarrollar las competencias emocionales en tanto que fortalezas para el bienestar y para el afrontamiento de diferentes situaciones en la vida de los jóvenes.

Las competencias emocionales y sus dimensiones

El concepto de Inteligencia emocional es entendido como la habilidad de las personas para atender y percibir los sentimientos, asimilarlos y comprenderlos de forma apropiada y adecuada y su destreza para regular el propio estado de ánimo o el de los demás (Salovey & Mayer, 1990). Este constructo aporta una visión hacia el estudio de las emociones y su impacto en nuestra sociedad. El desarrollo de las competencias emocionales es el camino para la mejora de la inteligencia emocional.

Entre los científicos uno de los debates más polémicos se centra en determinar si la inteligencia emocional debe considerarse un rasgo o una capacidad. En las últimas décadas se han elaborado más de diez modelos teóricos de Inteligencia emocional (Pérez-González, 2011) aunque la mayoría de ellos más que confrontarse son bastante complementarios. Sin embargo en educación, de acuerdo con McClelland (1973) citado por Bisquerra, Pérez-González & García-Navarro (2015) el concepto de "inteligencia" pierde su interés frente al de "competencia" ya que el primero se refiere a una cualidad o característica psicológica relativamente estable, mientras que la competencia emocional es susceptible de ser desarrollada. Es en este sentido en el cual se enmarca este estudio.

La competencia emocional se entiende como la capacidad para movilizar, adecuadamente, un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias, para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia (Bisquerra & Pérez, 2007). De acuerdo con el modelo teórico de estos autores, las competencias emocionales se estructuran en cinco dimensiones: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias para la vida y el bienestar.

Se entiende la conciencia emocional como la capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, así como la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado. La regulación emocional es la capacidad para manejar las emociones de forma apropiada, en ella se incluye el dominio de estrategias de afrontamiento. La autonomía emocional se puede definir como un conjunto de características y elementos relacionados con la autogestión emocional. La competencia social se refiere a la capacidad para mantener buenas relaciones sociales con otras personas en la que se contemplan las habilidades sociales básicas y comunicación efectiva. La última dimensión emocional, las competencias para la vida y el bienestar consisten en la capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables para los desafíos diarios de la vida.

Se dispone de pocos estudios sobre la influencia de la competencia emocional en la vida de los adolescentes. Algunos de ellos muestran la importancia de la competencia emocional en la autoestima, felicidad, bienestar psicológico, salud mental y satisfacción vital en la adolescencia (Furr & Funder, 1998; Huebner, 1991a, 1991b; Lewinsohn, Red-

ner & Seeley, 1991; Martínez-Antón, Buelga & Cava, 2007; Montes-Berges & Augusto-Landa, 2014; Pacheco & Fernández-Berrocal, 2004; Ying & Fang-Biao, 2005). También en la investigación de García-Aguilar, Viñals & Pérez-Escoda, (2016) se evidencia que un buen nivel de competencias emocionales se relaciona con menos dificultades cotidianas en la vida de los adolescentes.

La satisfacción con la vida

Se entiende la satisfacción con la vida como una valoración global que la persona hace sobre su vida, poniendo en comparación lo que ha conseguido, con el logro de sus retos y expectativas (Diener et al. 1985; Veenhoven, 1994). Es una dimensión cuyo estudio tiene un largo recorrido, aunque adquirió enorme relevancia a partir de los años setenta, momento en el que este constructo tomó una dimensión psicosocial y humanista. Así pues, se relaciona con un sentimiento de bienestar o de felicidad y es uno de los indicadores de la calidad de vida (Pérez-Escoda, 2013; Veenhoven, 1994).

La satisfacción con la vida es un constructo que puede modificarse por elección del individuo o por variabilidad del medio ambiente y que no viene marcada totalmente por la herencia (Roysamb, Nes & Vitterso, 2014; Tay & Kuykendall, 2013).

Diferentes investigaciones muestran que la satisfacción con la vida está vinculada con la autoestima, el ajuste escolar, los perfiles motivacionales, los recursos de apoyo y el clima social (Cava & Musitu, 1999; Ferragut & Fierro, 2012; Furr & Funder, 1998; Huebner, 1991a, 1991b; Lewinsohn et al., 1991; Martínez-Antón et al., 2007; McCullough, Huebner & Laughlin, 2000; Moreno-Murcia & Silveira, 2015; Pacheco & Fernández-Berrocal, 2004; Van Aken & Asendorpf, 1997; Ying & Fang-Biao, 2005).

La satisfacción en dominios específicos

Se entiende por dominios específicos aquellos ámbitos de la vida que se quieren evaluar en términos focales y no tan amplios. En este caso, centraremos el estudio en la satisfacción que tienen los jóvenes con los estudios, con uno mismo, con los recursos de afrontamiento y con el uso del tiempo del ocio.

Según las investigaciones de Demir & Weitekamp (2007), Diener, Suh, Lucas & Smith (1999), Javaloy et al. (2007) y Lyubomirsky, King & Diener (2005) sobre los jóvenes y su nivel de satisfacción, los adolescentes muestran más satisfacción con su familia, amigos, salud y atractivo físico que con la situación económica, el ocio o los estudios. Curiosamente, aunque el tiempo libre y el estudio se consideran áreas importantes, son las que menos satisfacción produce a los adolescentes. Otras investigaciones apuntan que la satisfacción con el ocio (Kuykendall, Tay & Ng, 2015) y la satisfacción con las relaciones (Cho & Tay, 2015) se sitúan en un primer plano.

La satisfacción con la vida y la satisfacción en dominios específicos

La relación entre la satisfacción con la vida y la satisfacción en contextos específicos se ve apoyada por los resultados de diferentes estudios. Por ejemplo, Galíndez & Casas (2010), con una muestra de estudiantes de secundaria demostraron que existen corre-

laciones muy altas entre satisfacción con la vida y el autoconcepto y la autoestima. Así pues, coinciden con los trabajos de Furr & Funder, (1998); Huebner, (1991a, 1991b) y Lewinsohn et al. (1991) al poner de manifiesto que una elevada autoestima se relaciona con una mayor satisfacción con la vida del adolescente, mientras que, por el contrario, una menor autoestima, se relaciona con una valoración negativa de la propia vida.

Otros estudios relacionan afrontamiento y bienestar en la adolescencia (González-Barrón; Montoya, Casullo & Bernabéu, 2002; Mullis & Chapman, 2000) y concluyen que las preocupaciones de los jóvenes se centran en problemas educativos, afectivos, personales y familiares. De ellos, se concluye que las variables de afrontamiento y bienestar están estrechamente relacionadas, aunque no se puede señalar qué variable influye sobre la otra. También se ha observado que los jóvenes utilizan diferentes estrategias según el nivel de bienestar (González-Barrón et al., 2002).

La satisfacción con la vida y las competencias emocionales en adolescentes

Entre los autores que han relacionado la satisfacción con la vida y la inteligencia emocional destacan Bermúdez, Álvarez & Sánchez, 2003; Cazalla-Luna & Molero, 2016; Extremera, Durán & Rey, 2005; Ferragut & Fierro, 2012; Páez, Fernández, Campos, Zubieta & Casullo, 2006 y Pérez-Escoda & Alegre, 2014. En sus estudios se destaca la relación entre el nivel de satisfacción con la vida y la dimensión emocional de la persona. Sin embargo, tan sólo son los que ofrecen Bermúdez et al. (2003) y Páez et al. (2006) están centrados en la etapa de la adolescencia.

A partir de estos antecedentes, se considera importante estudiar la relación entre el nivel de competencia emocional y la satisfacción con la vida de los adolescentes. Existe la posibilidad que determinados aspectos personales puedan influir en las experiencias vividas en determinados contextos y ello influya en el nivel de satisfacción con la vida (Ciarrochi, Chan & Caputi, 2000; Pérez-Escoda & Alegre (2014), en su estudio realizado con adultos comprobaron que el efecto de la satisfacción con uno mismo y con el entorno social influye en la satisfacción con la vida, y que ésta es mayor, cuando el sujeto goza de mayor competencia emocional.

Se necesitan más investigaciones, concretamente en el caso de los adolescentes, para conocer la influencia de la competencia emocional en la satisfacción con la vida en general y en algunos de sus diferentes ámbitos (estudios, conocimiento de uno mismo, recursos de afrontamiento y tiempo libre).

Método

Objetivos

Los objetivos de esta investigación son los siguientes:

1. Verificar que la relación entre competencia emocional y satisfacción con la vida que se ha observado en muestras con adultos se da también con adolescentes.
2. Comprobar que la satisfacción con la vida obedece, al menos en parte, a satisfacciones experimentadas en contextos específicos de la vida de los adolescentes.

3. Investigar si el impacto de las satisfacciones experimentadas en contextos específicos en la satisfacción con la vida depende, al menos en parte, de la competencia emocional del adolescente.

Hipótesis

Las hipótesis de nuestro estudio son las siguientes:

Hipótesis 1: La competencia emocional predice la satisfacción con la vida de los adolescentes.

Hipótesis 2: Existe relación entre la satisfacción con la vida y algunos de los dominios específicos en los jóvenes: satisfacciones con los estudios, con uno mismo, con los recursos de afrontamiento y con el uso del tiempo del ocio.

Hipótesis 3: La competencia emocional modera la relación de predicción entre la satisfacción experimentada en cada uno de los dominios específicos y la satisfacción con la vida.

Participantes

La población estudiada es la de los adolescentes españoles. La muestra es de conveniencia y fue recogida en tres escuelas de educación secundaria, dos de Barcelona y una de Bilbao. Está compuesta de 485 estudiantes, el 55.5% de género femenino. La edad oscila entre los 11 y los 19 años, con una media de 13.42 años y una desviación típica de 1.54. Los participantes se aplicaron los cuestionarios de forma totalmente voluntaria.

Los sujetos respondieron los cuestionarios durante el horario escolar, en clase, y con el profesor ausente. Todos los cuestionarios han sido tratados, garantizando el anonimato y la confidencialidad de los participantes.

Instrumentos

Satisfacción con la vida. Esta variable fue medida con el cuestionario "Satisfaction with Life Scale" (SWLS: Diener et al., 1985). El SWLS es, probablemente, la medida más citada de satisfacción con la vida en la literatura científica (Vázquez, Duque & Hervás, 2012). Se compone de cinco ítems, a los que se responde en una escala tipo Likert de siete puntos, desde 1 (total desacuerdo) a 7 (totalmente de acuerdo). Diener & González (2011) y Pavot & Diener (2008) resumieron en dos estudios las investigaciones desarrolladas durante los últimos 20 años, que confirman las propiedades psicométricas de este instrumento. La fiabilidad de acuerdo con el alpha de Cronbach en esos estudios varía entre .79 y .89 (Diener, et al., 1985; Pavot, Diener, Colvin & Sandvik, 1991). También, existe una amplia evidencia de la validez del SWLS en muestras españolas (Atienza et al., 2000 y Atienza, Balaguer, Corte-Real & Fonseca, 2016). En el estudio actual, la fiabilidad de Cronbach fue $\alpha = .84$.

Cuestionario de bienestar. Este es un cuestionario desarrollado ad-hoc, para recoger información sobre el grado de satisfacción de los participantes en áreas específicas de

su experiencia. Se compone de diecinueve ítems, de los cuales tres miden la satisfacción con los estudios (e.g. "Estoy satisfecho con mis resultados en los estudios"). Seis ítems miden la satisfacción con uno mismo (e.g. "Estoy orgulloso de ser como soy"). Siete ítems se refieren a la capacidad de resiliencia de los participantes (e.g. "Afronto de manera adecuada las situaciones estresantes") y tres ítems miden la satisfacción con el tiempo libre y de ocio (e.g. "En general me divierto bastante"). La consistencia interna de esta escala medida con el alpha de Cronbach fue de .81. Las cuatro subescalas mostraron una fiabilidad de .77, .85, .78, .75 respectivamente. El cuestionario se basa en otro anterior, utilizado con adultos (Pérez-Escoda & Alegre, 2016), que mostró validez, fiabilidad y capacidad predictiva.

Competencia emocional. Se midió con un instrumento de inteligencia emocional percibida denominado Cuestionario de Desarrollo Emocional para educación secundaria (CDE-SEC; Pérez-Escoda, Bisquerra, Filella & Soldevila, 2010). Es un cuestionario de auto-informe, desarrollado para población española, basado en el modelo teórico de educación emocional Bisquerra & Pérez (2007). Su aplicación se estima adecuada entre los 12 y los 18 años. De acuerdo con este modelo, el cuestionario mide cinco dimensiones de la competencia emocional, además de ofrecer una puntuación global. Se compone de 35 ítems. Se utiliza una escala de tipo Likert con opciones de respuesta, que van desde 0 (completamente en desacuerdo con la declaración) a 10 (completamente de acuerdo). Estudios previos realizados con muestras de diversos niveles educativos indican que su índice de consistencia interna medida mediante el coeficiente alfa de Cronbach, oscila según los casos entre 0.79 y 0.82 (Pérez-Escoda, 2016). El presente estudio posee una fiabilidad de acuerdo con el alfa de Cronbach de .81.

Procedimiento y análisis de datos

Se procedió, primero, a calcular los coeficientes de correlación de orden cero de Pearson entre las diferentes variables. Se comprobó de esta forma que las variables potencialmente predictoras de la satisfacción con la vida tenían relación con ésta. A continuación se realizó un análisis de regresión de la satisfacción con la vida en tres pasos. En el primer paso se introdujeron en la ecuación de regresión como variables independientes las satisfacciones experimentadas en contextos específicos (con los estudios, con uno mismo, con la capacidad de resiliencia, y con el uso del tiempo de ocio). El análisis de regresión de esta primera ecuación sirve para comprobar si las satisfacciones parciales predicen la satisfacción general con la vida.

En el segundo paso se introdujo la competencia emocional en la ecuación de regresión. De esta forma se comprobó la capacidad de predicción de esta variable, y el efecto que la introducción de esta variable en la ecuación de regresión puede tener sobre la capacidad de predicción de las satisfacciones parciales. Finalmente, en el tercer paso, se crearon cuatro variables moderadoras multiplicando la competencia emocional por cada una de las satisfacciones en contextos específicos. Se introdujeron estas nuevas variables en la ecuación de regresión, y se procedió a realizar un nuevo análisis de regresión. De esta forma se comprobó si la inteligencia emocional juega un papel mediador entre las satisfacciones en contextos específicos y la satisfacción con la vida.

Resultados

Datos descriptivos y correlaciones

Los datos descriptivos se presentan en la tabla 1 y las correlaciones en la tabla 2. Se observa que los adolescentes en general se sienten bastante satisfechos en todas las áreas. Sin embargo manifiestan sentirse más satisfechos consigo mismos que en los otros tres contextos, e incluso más satisfechos consigo mismos que con su vida en general. La segunda área de mayor satisfacción es la del uso de su tiempo de ocio. La menor satisfacción se da con los estudios.

En cuanto a las correlaciones, conviene destacar que las cuatro dimensiones de la escala de bienestar: satisfacción con uno mismo, con los estudios, con las actividades de ocio y la resiliencia correlacionan fuertemente tanto con la satisfacción con la vida como con la competencia emocional.

Tabla 1

Estadísticos Descriptivos

	Media	Sd.	α
Satisfacción con los estudios	6.98	2.02	.70
Satisfacción con uno mismo	8.18	1.54	.85
Satisfacción con los recursos de afrontamiento	7.56	1.68	.78
Satisfacción con el tiempo de ocio	7.87	1.96	.75
Competencia emocional	6.21	1.10	.81
Satisfacción con la vida	7.78	1.84	.84

Nota. $N = 485$

Estos resultados permiten llevar a cabo un análisis de regresión ya que se ha comprobado que existe una relación estadística entre las diversas satisfacciones parciales y la competencia emocional con la satisfacción general con la vida.

Tabla 2

Correlaciones entre las variables del estudio

	S. estudios	S. uno mismo	S. recursos afrontamiento	S. con ocio	C. emocional
Satisfacción uno mismo	.634**				
Satisfacción con recursos afrontamiento	.628**	.772**			
Satisfacción con ocio	.547**	.739**	.726**		
Competencia emocional	.435**	.539**	.546**	.497**	
Satisfacción con la vida	.575**	.688**	.731**	.616**	.522**

Nota. $N = 485$. * $p < .05$, ** $p < .01$

Análisis Predictivo

El análisis de regresión confirmó que la satisfacción con los estudios, con uno mismo, y la satisfacción con los recursos de afrontamiento contribuyen a la predicción de la satisfacción con la vida. La satisfacción con el tiempo de ocio, en cambio, no aportó capacidad predictiva significativa (Tabla 3, Paso 1). Parece pues que los adolescentes distinguen entre ámbitos de la vida más importantes que otros. De esta forma, el ocio a pesar de ocupar una parte significativa de su tiempo, no influye en la valoración que los adolescentes hacen de su vida.

En el paso 2 de la Tabla 3 vemos también que cuando se incorpora la competencia emocional a la ecuación de regresión, ésta demuestra tener también poder de predicción sobre la satisfacción con la vida. Las satisfacciones con uno mismo, con la capacidad de resiliencia, y con los estudios también conservan su capacidad de predicción. Estos resultados indican que en el caso de los adolescentes, tanto determinadas características inherentes a la persona (en este caso su inteligencia emocional), como otras que son consecuencia de las experiencias vividas por el adolescente (en nuestro estudio la satisfacción con los estudios, uno mismo, o la capacidad de resiliencia) realizan aportaciones independientes al sentimiento de satisfacción con la vida.

Análisis de Moderación

El análisis de regresión, añadiendo las variables predictivas y las variables moderadoras, mostró que la inteligencia emocional sólo modera la relación entre la resiliencia y la satisfacción con la vida, pero no la relación de las otras tres variables de bienestar: satisfacción con uno mismo, con los estudios, y con el ocio (Ver Tabla 3, Paso 3). Cuánto más emocionalmente inteligente es el adolescente, más influye la satisfacción que experimenta con su capacidad de resiliencia ante las adversidades en la satisfacción con la vida. Sin embargo eso no ocurre en los contextos de los estudios, del ocio, y de uno mismo.

Tabla 3

Análisis de regresión

Modelo	Coeficientes				t	Sig.
	Coeficientes No Estandarizados		Coeficientes Estandarizados	Beta		
	B	Error Std.				
(Constante)	2.640	1.031			2.561	.011
Satisfacción con los estudios	.132	.042	.124		3.122	.002
1 Satisfacción con uno mismo	.159	.037	.228		4.339	.000
Satisfacción con el tiempo de ocio	.075	.051	.069		1.465	.144
Satisfacción con los recursos de Afrontamiento	.232	.028	.427		8.312	.000

(Constante)	.602	1.195		.504	.615
Satisfacción con los estudios	.121	.042	.114	2.899	.004
2 Satisfacción con uno mismo	.142	.037	.204	3.868	.000
Satisfacción con el tiempo de ocio	.060	.051	.055	1.177	.240
Satisfacción con los recursos de Afrontamiento	.216	.028	.398	7.706	.000
Competencia emocional	.692	.211	.118	3.283	.001
(Constante)	-11.239	5.619		2.000	.046
Satisfacción con los estudios	.613	.250	.579	2.450	.015
Satisfacción con uno mismo	-.079	.213	-.114	-.373	.709
Satisfacción con el tiempo de ocio	-.100	.289	-.091	-.345	.730
Satisfacción con los recursos de Afrontamiento	.523	.154	.961	3.394	.001
3 Competencia emocional	2.760	1.012	.471	2.727	.007
Satisfacción con los estudios x CE	-.080	.041	-.642	1.932	.054
Satisfacción con uno mismo x CE	.038	.036	.558	1.035	.301
Satisfacción con los recursos de Afrontamiento x CE	-.053	.026	-.924	2.067	.039
Satisfacción con el tiempo de ocio x CE	.025	.049	.204	.512	.609

Nota. N = 485. Variable dependiente: Satisfacción con la vida. CE = Competencia Emocional. Paso 1 (gl = 480, r = .76). Paso 2 (gl = 479, r = .77). Paso 3 (gl = 475, r = .78).

Discusión

Este estudio plantea tres hipótesis. La primera hipótesis propone que la competencia emocional predice la satisfacción con la vida de los adolescentes. Una relación entre las competencias emocionales y la satisfacción con la vida, ya, había sido observada en estudios con adultos (Pérez-Escoda & Alegre, 2016) y con estudiantes universitarios (Extremera & Rey, 2016a). Sin embargo, casi no había evidencia de esta relación durante la adolescencia. Nuestro estudio confirma la relación entre competencia emocional y satisfacción con la vida durante esta etapa de la vida.

La satisfacción con la vida puede ser el resultado de haber disfrutado a lo largo de la vida, principalmente, de experiencias positivas y agradables, o puede deberse a una serie de habilidades emocionales de la persona que le permiten ver el lado positivo de cada experiencia vital (Diener, 1984). Las personas con mayor inteligencia emocional entienden las emociones, que motivan la conducta de las personas, lo que les permite sentirse menos víctimas de los comportamientos negativos desarrollados por otras personas y con mayores recursos para enfrentarlos. De esta forma, pueden derivar en una menor insatisfacción de las experiencias negativas y disfrutar más a fondo de las positivas.

Nuestra segunda hipótesis proponía la existencia, también, de una relación entre la satisfacción con la vida y cada uno de los dominios específicos de la satisfacción (satisfacciones con los estudios, con uno mismo, con los recursos de afrontamiento

y con el uso del tiempo del ocio) en los jóvenes. Los resultados de este estudio indican que, efectivamente, todas las dimensiones de la satisfacción experimentada en contextos específicos se relacionan fuertemente con la satisfacción con la vida. Estudios anteriores habían mostrado ya una relación entre la satisfacción con la vida y la satisfacción con uno mismo (Rittenour & Colaner, 2012), con la resiliencia (Stack-Cutler, Parrila & Torppa, 2015), con los estudios (Flynn & Macleod, 2015) y con el tiempo de ocio (Ku, Fox & Chen, 2016). Nuestro estudio, sin embargo es el primero que investiga la relativa aportación de cada una de estas áreas en la satisfacción con la vida de los adolescentes.

En este sentido, el análisis de regresión puso de manifiesto que sólo la satisfacción con uno mismo, con los estudios y con los recursos de afrontamiento concursan en la predicción de la satisfacción con la vida. La satisfacción con el tiempo de ocio no parece ser tan importante para los adolescentes. Este resultado parece indicar que los adolescentes son menos hedonistas de lo que, a menudo, se nos ha hecho creer y valoran más sus estudios, su propia persona y la capacidad de afrontar los retos que se les presentan que la diversión.

La tercera hipótesis proponía que la competencia emocional modera la relación entre satisfacción en cada uno de los dominios específicos y la satisfacción con la vida. Los resultados confirmaron esta hipótesis, para la satisfacción con los recursos de afrontamiento, pero no para la satisfacción en otros dominios específicos. En previos estudios se ha observado que la inteligencia emocional actúa como variable moderadora entre la satisfacción con la vida y las tendencias suicidas (Extremera & Rey, 2016b), y entre el estrés psicológico y la satisfacción con la vida (Bhullar, Schutte & Malouff, 2012). Los resultados de nuestro estudio aunque utilizan unas variables diferentes, son coherentes con estos estudios anteriores. Por su parte, en el trabajo de Limonero Tomás-Sábado, Fernández-Castro, Gómez-Romero & Ardilla-Herrero (2012) se concluye, aunque con una muestra de universitarios, que la regulación emocional ejerce un efecto mediador en la satisfacción con la vida y en la forma de afrontar los acontecimientos estresantes. La capacidad de afrontar situaciones difíciles aumenta, cuando podemos entender las razones que mueven a las personas que las crean, las emociones envueltas en esas situaciones, y los efectos que nuestras acciones tendrán en las otras personas. Todo ello, hace que las personas con inteligencia emocional puedan sufrir menos en situaciones negativas y disfrutar más en las positivas, derivando, por tanto, de esas situaciones, mayor satisfacción que las personas con baja inteligencia emocional.

Los resultados de este estudio deben tomarse con precaución, debido a una serie de limitaciones. Primero, todos los datos provienen del auto informe de los adolescentes. Es sabido que los estudios de auto informe tienden a dilatar artificialmente las correlaciones entre las variables. También, todos los datos han sido obtenidos a través de cuestionarios y la utilización de un mismo método de obtención de datos tiende a incrementar las relaciones estadísticas. Adicionalmente, la muestra no es aleatoria, sino de conveniencia, por lo que la generalización a la población general debe hacerse con cautela. Por otra parte, se desconoce la situación socioeconómica de los participantes, una variable demográfica, que puede influir fuertemente en la satisfacción de vida. Sin embargo, sí se obtuvieron datos sobre el nivel educativo, que podrían servir

como un indicador de la situación socioeconómica. No obstante, en nuestro estudio esta variable no afectó a los patrones de las relaciones entre las variables. En futuros estudios, se estima conveniente recoger información sobre otras variables potencialmente importantes, tales como la satisfacción con amigos íntimos o con amistades con las que se establece una relación romántica, relaciones que cobran importancia, sobre todo, en la adolescencia tardía. Al utilizar una muestra compuesta, en su mayor parte por chicos y chicas españoles, no es posible generalizar los resultados a otras culturas. Para investigar más a fondo las hipótesis, sería necesario desarrollar nuevos estudios, en los que también se midieran o se seleccionaran aquellas variables y poblaciones, antes mencionadas.

Destacamos, de los resultados obtenidos, ciertas tendencias, que es importante, que las tengamos en cuenta: Las experiencias positivas, en ámbitos concretos de la existencia, tales como los estudios, el desarrollo de capacidades de afrontamiento, la satisfacción con uno mismo y las capacidades emocionales, predicen la satisfacción con la vida. Además, el desarrollo de capacidades emocionales incrementa el efecto de las capacidades de afrontamiento en la satisfacción con la vida. Estas aportaciones empíricas son necesarias para conocer la realidad de los jóvenes (Cooper & Sawaf, 1997; Weinsinger, 1997). Su contribución puede ser enriquecedora para el contexto educativo (Martínez-Antón et al., 2007) y para la motivación de los adolescentes en las tareas escolares (IFMB, 2008). Se recomienda, en consecuencia, intervenir en diversos niveles entre los cuales está el ámbito educativo (Bisquerra et al., 2015). Una forma de desarrollar la competencia emocional es mediante la intervención de programas de educación emocional en el curriculum escolar (Cejudo, López-Delgado & Rubio, 2016; Pascual Ferris & Cuadrado Bonilla, 2001; Sastre & Moreno, 2002).

El aprendizaje del bienestar emocional y la auténtica felicidad es un reto, que tenemos pendiente en nuestra sociedad y en nuestras escuelas (Bisquerra, 2010).

Referencias

- Atienza, F. L., Pons, D., Balaguer, I., & García-Merita, M. (2000). Propiedades psicométricas de la escala de satisfacción con la vida en adolescentes. *Psicothema*, 12(2), 314-319.
- Atienza, F. L., Balaguer, I., Corte-Real, N., & Fonseca, A. M. (2016). Factorial invariance of the Satisfaction with Life Scale in adolescents from Spain and Portugal. *Psicothema*, 28(3), 353-358. doi: 10.7334/psicothema2016.1
- Bermúdez, M. P., Álvarez, I. T., & Sánchez, A. (2003). Análisis de la relación entre inteligencia emocional, estabilidad emocional y bienestar psicológico. *Universitas Psychologica*, 2(1), 27-32.
- Bhullar, N., Schutte, N. S., & Malouff, J. M. (2012). Trait Emotional Intelligence as a Moderator of the Relationship Between Psychological Distress and Satisfaction with Life. *Individual Differences Research*, 10, 19-26.
- Bisquerra, R. (Coord.) (2010). *La educación emocional en la práctica*. Barcelona: Horsori-ICE.
- Bisquerra, R. (Coord.) (2011). *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia*. Esplugues de Llobregat (Barcelona): Hospital Sant Joan de Déu.

- Bisquerra, R., & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 1, 61-82. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297>.
- Bisquerra, R., Pérez-González, J. C., & García-Navarro, E. (2015). *Inteligencia emocional en la educación*. Madrid: Síntesis.
- Cava, M. J., & Musitu, G. (1999). Percepción del profesor y estatus sociométrico en el grupo de iguales. *Informació Psicològica*, 71, 60-65.
- Cazalla-Luna, N., Molero, D. (2016). Inteligencia emocional percibida, disposición al optimismo-pesimismo, satisfacción vital y personalidad de docentes en su formación inicial. *Revista de Investigación Educativa*, 34(1), 241-258. doi: 10.6018/rie.34.1.220701.
- Cejudo, J., López-Delgado, M. L., & Rubio M. J. (2016). Inteligencia emocional y resiliencia: su influencia en la satisfacción con la vida en estudiantes universitarios. *Anuario de Psicología*, 46, (2), 51-57. doi: 10.1016/j.anpsic.2016.07.001
- Ciarrochi, J. V., Chan, A. C., & Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and Individual Differences*, 28(3), 539-561. doi: 10.1016/S0191-8869(99)00119-1
- Cooper, R. K., & Sawaf, A. (1997). *Estrategia emocional para ejecutivos*. Barcelona: Martínez Roca.
- Cho, E., & Tay, L. (2015). Domain satisfaction as a mediator of the relationship between work-family spillover and subjective well-being: A longitudinal study. *Journal of Business and Psychology*, 1-13. doi: 10.1007/s10869-015-9423-8
- Demir, M., & Weitekamp, L. A. (2007). I am so happy cause today I found my friend: friendship and personality as predictors of happiness. *Journal of Happiness Studies*, 8, 181 - 211. doi: 10. 1007/s10902-006-9012-7
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95, 542-575.
- Diener E., & Gonzalez E. (2011). The validity of life satisfaction measures. *Social Indicator NetworkNews*, 108, 1-5
- Diener, E., Emmons, R., Larsen, R. J. & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71-75. Recuperado de http://dx.doi.org/10.1207/s15327752jpa4901_13.
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125, 276-302.
- Extremera, N., Durán, A., & Rey, L. (2005). La inteligencia emocional percibida y su influencia sobre la satisfacción vital, la felicidad subjetiva y el engagement en trabajadores de centros para personas con discapacidad intelectual. *Ansiedad y Estrés*, 11, 63-73.
- Extremera, N., & Rey, L. (2016a). Ability emotional intelligence and life satisfaction: Positive and negative affect as mediators. *Personality & Individual Differences*, 102, 98-101. doi: 10.1016/j.paid.2016.06.051.
- Extremera, N., & Rey, L. (2016b). Attenuating the Negative Impact of Unemployment: The Interactive Effects of Perceived Emotional Intelligence and Well-Being on Suicide Risk. *PLoS ONE*. 11, 1-13. doi: 10.1371/journal.pone.0163656.
- Ferragut, M., & Fierro, A. (2012). Inteligencia emocional, bienestar personal y rendimiento académico en preadolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(3), 95-104.
- Flynn, D. M., & Macleod, S. (2015). Determinants of happiness in undergraduate university students. *College Student Journal*, 49, 452-460.

- Furr, R. M., & Funder, D. (1998). A multimodal analysis of personal negativity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 1580-1591. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.74.6.1580>.
- Galindez, E., & Casas, F. (2010). Adaptación y validación de la Students' Life Satisfaction Scale (SLSS) con adolescentes. *Estudios de Psicología*, 31(1), 79-87.
- García Aguilar, N.; Viñals, M. & Pérez-Escoda, N. (2016). Les competències emocionals i les dificultats quotidianes a l'adolescència. Comunicación presentada en las XII Jornadas de Educación Emocional; Barcelona: GROPE-ICE de la Universidad de Barcelona.
- González- Barrón, R., Montoya, I.; Casullo, M., & Bernabéu, J. (2002). Relación entre los estilos y estrategias de afrontamiento y bienestar psicológico en adolescentes. *Psicothema*, 14(2), 363-368.
- Huebner, E. S. (1991a). Initial development of the Student's Life Satisfaction Scale. *School Psychology International*, 12, 231-240. doi: 10.1177/0143034391123010
- Huebner, E. S. (1991b). Correlates of life satisfaction in children. *School Psychology Quarterly*, 6(2), 103-111. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1037/h0088805>
- IFMB (Informe Fundación Marcelino Botín) (2008). *Educación emocional y social. Análisis internacional*. Santander: Fundación Marcelino Botín.
- Javaloy, F., Páez, D., Cornejo, J. M., Besabe, N., Rodríguez, A., Valera, S., & Espelt, E. (2007). *Bienestar y felicidad de la juventud española*. Madrid: Injuve.
- Ku, P., Fox, K., & Chen, L. (2016). Leisure-Time Physical Activity, Sedentary Behaviors and Subjective Well-Being in Older Adults: An Eight-Year Longitudinal Research. *Social Indicators Research*, 127, 1349-1361. DOI: 10.1007/s11205-015-1005-7.
- Kuykendall, L., Tay, L., & Ng, V. (2015). Leisure engagement and subjective well-being: A meta-analysis. *Psychological bulletin*, 141(2), 364. doi: 10.1037/a0038508
- Lewinsohn, P. M., Redner, E. & Seeley, J.R., (1991). The relationship between life satisfaction and psychosocial variables: New perspectives. En F. Strack, M. Argyle & N. Schwarz (Eds.), *Subjective well-being: An interdisciplinary perspective* (pp. 193-212). New York: Pergamon.
- Limonero, J. T.; Tomás-Sábado, J.; Fernández-Castro, J.; Gómez-Romero, M^a J. & Ardilla-Herrero, A. (2012) Estrategias de afrontamiento resilientes y regulación emocional: predictores de satisfacción con la vida. *Behavioral Psychology / Psicología Conductual*, 20(1), 183-196.
- López, F., Etxebarria, I., Fuentes, M. J., & Ortiz, M. J. (1999). *Desarrollo afectivo y social*. Madrid: Pirámide.
- Lyubomirsky, S., King, L., & Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: does happiness lead to success? *Psychological bulletin*, 131(6), 803. doi: 10.1037/0033-2909.131.6.803.
- Martínez-Antón, M., Buelga, S., & Cava, M. J. (2007). La satisfacción con la vida en la adolescencia y su relación con la autoestima y el ajuste escolar. *Anuario de Psicología*, 38(2), 293-303.
- McCullough, G., Huebner, E. S., & Laughlin, J. E. (2000). Life events, self-concept, and adolescents' positive subjective well-being. *Psychology in the Schools*, 37(3), 281-290. doi: 10.1002/(SICI)1520-6807(200005)37:3<281::AID-PITS8>3.0.CO;2-2.

- Montes-Berges, B., & Augusto-Landa, J. M. (2014). Emotional intelligence and affective intensity as life satisfaction and psychological well-being predictors on nursing professionals. *Journal of Professional Nursing*, 30(1), 80-88.
- Moreno, A. (2009). *El desenvolupament durant l'adolescència*. Barcelona: UOC.
- Moreno, A., & del Barrio, C. (2005). La experiencia adolescente. La búsqueda de un lugar en el mundo. Buenos Aires: Aique.
- Moreno-Murcia, J. A., & Silveira, Y. (2015). Perfiles motivacionales de estudiantes universitarios. Procesos de estudio y satisfacción con la vida. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), 169-181. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.3.200441>
- Mullis, R. L., & Chapman, P. (2000). Age, gender, and self-esteem differences in adolescent coping styles. *The Journal of Social Psychology*, 140(4), 539-541. doi: 10.1080/00224540009600494
- Pacheco, N. E., & Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista electrónica de investigación educativa*, 6(2), Documento electrónico. [Disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-extremera.html>]
- Páez, Fernández, Campos, Zubieta & Casullo (2006). Apego Seguro, Vínculos Parentales, Clima Familiar e Inteligencia Emocional: socialización, regulación y bienestar. *Ansiedad y estrés*, 12, 329-341.
- Pascual Ferris, V. & Cuadrado Bonilla, M. (2001). *Educación emocional. Programa de actividades para educación secundaria obligatoria*. Barcelona: Wolters Kluwer.
- Pavot, W., & Diener, E. (2008). The satisfaction with life scale and the emerging construct of life satisfaction. *The Journal of Positive Psychology*, 3(2), 137-152. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1080/17439760701756946>
- Pavot, W. G., Diener, E., Colvin, C. R., & Sandvik, E. (1991). Further Validation of the Satisfaction with Life Scale: Evidence for the Cross-Method Convergence of Well-Being Measures. *Journal of Personality Assess*, 57, 149-161. http://dx.doi.org/10.1207/s15327752jpa5701_17
- Pérez-Escoda (2013). *Variables predictivas de la satisfacción con la vida en estudiantes universitarios*. Comunicación presentada al XVI Congreso Nacional / II Internacional Modelos de Investigación Educativa de AIDIPE, Alicante, 4-6 septiembre.
- Pérez-Escoda, N. (2016). Cuestionarios del GROPE para la evaluación de la competencia emocional (CDE). En J. L. Soler, L. Aparicio, O. Díaz, E. Escolano, y A. Rodríguez, *Inteligencia emocional y bienestar II. Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones* (pp. 690-705). Zaragoza: Ediciones Universidad San Jorge.
- Pérez-Escoda, N., & Alegre, A. (2014). Satisfacción con la vida: predictores y moderadores. En Barredo, B.; Bisquerra, R.; Blanco, A.; García-Aguilar, N.; Giner, A.; Pérez-Escoda, N.; Tey, A. (Coords.). *I Congreso Internacional de Educación Emocional. X Jornadas de Educación Emocional*. Barcelona, Universitat de Barcelona (Institut de Ciències de l'Educació), Documento electrónico. [Disponible en: <http://hdl.handle.net/2445/58585>]. Pp. 447-456.
- Pérez Escoda, N., & Alegre, A. (2016). Does Emotional Intelligence Moderate the Relationship between Satisfaction in Specific Domains and Life Satisfaction? *International Journal of Psychology & Psychological Therapy*. 16(2), 131-140.

- Pérez-Escoda, N., & Pellicer, I. (2009). *Necesidad de desarrollo emocional en la adolescencia*. I Jornades de Tutoria a l'ESO al segle XXI. Universitat de Barcelona, <http://issuu.com/eprat.ice.ub/docs/necesidad_de_desarrollo_emocional_en_la_adolescenc> [Consulta: 7 de febrero de 2016].
- Pérez-Escoda, N., Álvarez, M., & Bisquerra, R. (2008). *CDE-SEC Cuestionario de desarrollo emocional para Educación Secundaria*. Barcelona: GROU. Universitat de Barcelona.
- Pérez-Escoda, N., Bisquerra, R., Filella, G., & Soldevila, A. (2010). Construcción del cuestionario de desarrollo emocional de adultos (QDE-A). *REOP Revista Española de orientación psicopedagógica*, 21(2), 367-379.
- Pérez-González, J. C. (2011). Ability, stable self-perceptions, and competence are not the same thing: the case of 3 emotional intelligences. *Paper presented at the 15th Biennial Inteligencia emocional en educación Meeting of the International Society for the Study of the Individual Differences (IS-SID)*. Londres, UK, 25-28 July 2011.
- Proctor, C., Tsukayama, E., Wood, A. M., Maltby, J., Eades, J. F. & Linley, P. A. (2015) Gimnasia para las fortalezas: impacto de una intervención basada en las fortalezas del carácter sobre la satisfacción con la vida y el bienestar de los adolescentes. *RET, Revista de Toxicomanías*, 75, 10-23.
- Rebollo-Catalán, A., Ruiz-Pinto, E. & García-Pérez, R. (2017). Preferencias relacionales en la adolescencia según el género. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(1), 58-72. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/1022>
- Rittenour, Ch. & Colaner, C. (2012). Finding Female Fulfillment: Intersecting Role-Based and Morality-Based Identities of Motherhood, Feminism, and Generativity as Predictors of Women's Self Satisfaction and Life Satisfaction. *Sex Roles*. 67, 351-362. doi: 10.1007/s11199-012-0186-7.
- Roysamb, E., Nes, R. B., & Vitterso, J. (2014). Well-being: Heritable and changeable. *Stability of Happiness: Theories and Evidence on Whether Happiness Can Change*, 9-36. doi: 10.1016/B978-0-12-411478-4.00002-3
- Rutter, M. & Rutter, M. (1992). *Developing minds*. Londres: Penguin.
- Scheer, S., Unger, D., & Brown, M. (1994). *Adolescents becoming adults: attributes for adulthood*. Comunicació presentada en la trobada bianual de la Society for Research on Adolescence, San Diego.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9(3), 185-211.
- Sastre, G., & Moreno, M. (2002). *Resolución de conflictos y aprendizaje emocional*. Barcelona: Gedisa.
- Schuerger, J. M. (2003). *Manual 16PF-APQ Cuestionario de Personalidad para Adolescentes 16PF*. Madrid: TEA Ediciones, S.A.
- Stack-Cutler, H. L., Parrila, R. K. & Torppa, M. (2015). Using a Multidimensional Measure of Resilience to Explain Life Satisfaction and Academic Achievement of Adults With Reading Difficulties. *Journal of Learning Disabilities*, 48, 646-657.
- Tay, L., & Kuykendall, L. (2013). Promoting happiness: The malleability of individual and societal subjective wellbeing. *International Journal of Psychology*, 48, 159-176. doi: 10.1080/00207594.2013.779379

- Van Aken, M. A., & Asendorpf, J. B. (1997). Support by parents, classmates, friends and siblings in preadolescence: Covariation and compensation across relationships. *Journal of Social and Personal Relationships*, 14(1), 79-93.
doi: 10.1177/0265407597141004
- Vázquez, C., Duque, A., & Hervás, G. (2012). Escala de Satisfacción con la Vida (SWLS) en una muestra representativa de españoles adultos: Validación y datos normativos. Disponible en: http://pendientedemigracion.ucm.es/info/psisalud/carmelo/PUBLICACIONES_pdf/2012-SWLS_Normative_data_copia.pdf
- Veenhoven, R. (1994). El estudio de la satisfacción con la vida. *Intervención Psicosocial*, 3, 87-116.
- Weisinger, H. (1997). *Emocional intelligence at work: The untapped edge for success*. San Francisco: Josey-Bass.
- Ying, S., & Fang-Biao, T. (2005). Correlations of school lifesatisfaction, self- esteem and coping style in middle schoolstudents. *Chinese Mental Health Journal*, 19, 741-744.

Fecha de recepción: 30 de octubre de 2016.

Fecha de revisión: 10 de mayo de 2017.

Fecha de aceptación: 10 de mayo de 2017.

Valoración de la orientación profesional en la enseñanza secundaria postobligatoria

Assessment of professional guidance in post-compulsory secondary education

Pablo Rodríguez Álvarez, Camilo Isaac Ocampo Gómez y José Antonio Sarmiento Campos

Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Métodos de Investigación
Facultad de Educación
Universidad de Vigo (España)

Resumen

La orientación académica y profesional es cada vez más un elemento clave en la formación a lo largo de la vida de las personas. La forma de llevar a cabo esa orientación y su éxito dependerá en gran parte de los modelos organizativos que adopten las diferentes instituciones para hacer más efectiva la intervención. Este trabajo pretende conocer con claridad la opinión del alumnado de Galicia sobre la orientación académica y profesional recibida en la enseñanza secundaria postobligatoria y también la importancia atribuida a la misma. El método de investigación fue de carácter descriptivo y exploratorio mediante encuesta a una muestra representativa de 2408 estudiantes de primer curso universitario. Los resultados evidencian una distancia significativa entre la orientación recibida y su importancia, siendo las puntuaciones en esta última significativamente más elevadas en todas las variables. Puede concluirse que la orientación es un factor de gran importancia y que el alumnado está poco satisfecho con el trabajo realizado en los centros de enseñanza secundaria postobligatoria. Se necesita más actividad grupal e individual, así como intervención con recursos convencionales y tecnológicos. La infrutilización de estos últimos es destacable en nuestro estudio.

Palabras clave: orientación profesional; orientación vocacional; servicio de orientación; orientación pedagógica; orientación.

Correspondencia: pablorodriguezalvarez@uvigo.es; cocampo@uvigo.es; sarmiento@uvigo.es. Pavillón 1, Campus As Lagoas, 32004, Ourense.

Abstract

Professional guidance is increasingly a key element in lifelong learning. The way in which such orientation and success will be achieved will largely depend on the organizational models adopted by the different institutions to make the intervention more effective. This paper aims to know clearly the opinion of the Galician students about the professional guidance received in post-compulsory secondary education and also the importance attributed to it. The research method was descriptive and exploratory by means of a survey of a representative sample of 2408 first year university students. The results show a significant distance between the guidance received and its importance, with the scores being significantly higher in all variables. It can be concluded that guidance is a factor of great importance and that students are not satisfied with the work done in post-compulsory secondary schools. It requires more individual and group activity, as well as intervention with conventional and technological resources. The underutilization of the latter is noteworthy in our study.

Keywords: professional guidance; vocational guidance; guidance service; pedagogical guidance; guidance.

Introducción

En la actualidad podemos afirmar con contundencia que la orientación académica y profesional es un elemento clave en la educación, la formación y el asesoramiento a lo largo de la vida de las personas. En este sentido, las diferentes instituciones con peso en materia educativa se sirven de determinados modelos organizativos para hacer más efectiva la intervención (Álvarez González, 2009). Así, se puede concretar una estructura organizativa a nivel Europeo, de Estado, de Comunidad Autónoma (CCAA), población, etc.

Nuestro estudio se sitúa en la misma línea de muchos autores (Álvarez González, 1995, 2004; Álvarez Rojo et al., 2002; Barreira, 2002; García-Murias, Sobrado & Fernández-Rey, 2016; Mariño, 2012; Ocampo, 2003; Ocampo, Sarmiento & Barreira, 2016; Planas, 2009; Rodríguez Moreno 2002; Sanz Oro, 1999; Sobrado & Ocampo, 2000; Velaz de Medrano, Manzano, López Martín, & Manzano Soto, 2013; etc.) que se han preocupado de analizar los modelos organizativos-institucionales en las diferentes Comunidades Autónomas, en España y en Europa, tanto en el ámbito universitario como no-universitario. La principal conclusión extraída del análisis es que en las últimas décadas, se han producido numerosos e importantes avances en la institucionalización e implantación de la orientación educativa en España. Para Europa (Rodríguez Moreno, 1998; Sobrado, 1999; Sobrado & Barreira, 2012; Watts et al., 1993; entre otros) los resultados son también concluyentes: existen modelos organizativos de orientación diferentes debido en gran parte a su historia distinta en materia educativa y laboral, e igualmente no hay una capacitación idéntica de los orientadores ni de las estructuras administrativas. No obstante y desde el punto de vista internacional, el nuevo escenario orientador puede definirse a partir del marco establecido por la Asociación Internacional de Orientación Educativa y Profesional (AIOEP), preocupada por el desarrollo de las competencias necesarias para pro-

porcionar servicios de orientación educativa y profesional de calidad. Su propuesta compuesta por unas competencias generales y otras específicas y validada por 700 profesionales de 38 países, se adoptó en la Asamblea General en Berna en Septiembre de 2003. Más adelante, en el congreso de Copenhague (2006) se presenta la credencial del Orientador Educativo y Profesional, que supone un modo de visibilizar esas competencias. En un escenario parecido se sitúa el Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP) en el 2009 al examinar las tendencias en la formación de los orientadores profesionales y desarrollar un marco de competencias comunes para éstos en el marco de la Unión Europea.

La Orientación entendida como una necesidad de cualquier persona adquiere una especial significación a lo largo del proceso de escolarización, constituyéndose como un derecho del alumnado y un factor de calidad que las administraciones han de garantizar en todos sus niveles. En este sentido en España con la promulgación de la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y financiamiento de la Reforma Educativa (LGE), se establece el derecho de los alumnos a la orientación educativa y profesional y en su artículo 125.2 se considera a ésta como un servicio continuado a lo largo de toda la vida escolar. Se destaca la función tutorial como elemento integrante de la función docente y en el artículo 127 se deduce la intención de ofrecer ayuda al alumnado en las tres vertientes de la orientación: escolar, personal y profesional. Para el Bachillerato se prevé la organización de actividades de orientación en las que el alumnado vea facilitada su orientación vocacional y en el art. 35.2 se establece el consejo orientador o asesoramiento para el Curso de Orientación Universitaria (COU), que serán sugerencias ofrecidas al alumnado para la elección de la carrera.

La Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del derecho a la educación (LODE), reconoce también el derecho de los alumnos a la orientación educativa y profesional y que corresponde al claustro de profesores la coordinación de las funciones de orientación y tutoría de los alumnos (Art. 45.2.d). Para Ocampo (2010), la LODE pone las bases (modelo de proyectos y programas) para que, luego, con la promulgación de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), su aspecto organizativo (modelo de proyectos y programas), que permanece actualmente, sea el elemento principal del nuevo modelo institucional de la orientación educativa y profesional existente en los centros públicos en España y que, con diferencias propias de las concreciones que cada Comunidad Autónoma incorpora por razón de sus competencias en materia educativa, puede esquematizarse en los siguientes términos: departamento de orientación y tutoría como servicios internos y, además, equipos especializados externos, llevando a cabo, en conjunto, tareas de acuerdo con los principios de planificación y evaluación dentro de los proyectos y programas de cada centro.

Una vez promulgada la LOGSE podemos afirmar que al orientador se le entiende ya como un profesional del sistema educativo. Así la propia Ley ya hace referencia en su Preámbulo y primeros artículos a la actividad orientadora. En su Preámbulo la tutoría y la orientación se incluyen como parte de la función docente, estableciéndose el derecho del alumnado a orientación en los campos psicopedagógico y profesional.

En definitiva, de los documentos que la preceden, de la propia LOGSE y de su desarrollo normativo posterior se extrae lo siguiente en relación a la orientación académica y profesional y sus tres niveles (Ocampo, 2010):

- En la **tutoría** se ha de promover el conocimiento personal (autoestima, aptitudes, intereses, motivaciones), el análisis de las diferentes salidas profesionales (con sus ventajas e inconvenientes), la colaboración con el departamento de orientación para conocer las opciones y el mercado laboral, y la implicación de los padres en la labor orientadora.
- A **nivel departamental**, se requiere que el centro asuma su labor orientadora profesional, así como la relación continúa con el mundo del trabajo. En este mismo nivel, se ofrece la ayuda en los momentos de riesgo e información sobre salidas académicas y profesionales.
- El **equipo sectorial** ha de proporcionar ayuda técnica al departamento y a la acción tutorial para poder desarrollar aquellas actividades vinculadas a la orientación profesional.

Estos **tres niveles** deben converger en la elaboración de los documentos que contienen los planes y programas de orientación y tutoría de un centro, así como a su aplicación. Cabe destacar el Plan de Acción Tutorial (PAT) y el Plan de Orientación Académica y Profesional (POAP), en concreto, el POAP, que es el que más se relaciona con la Orientación Profesional. Algunas características de las que presenta son:

- Tiene en cuenta las características personales de los alumnos y su entorno.
- Es facilitador de la toma de decisiones del alumno, conduciéndole libremente a su decisión personal en planes y proyectos.
- Propicia la actividad y la autonomía del alumno.

La Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE), mantiene el esquema del sistema educativo establecido por la LOGSE pero se convirtió en una ley relámpago por su escasa duración y aplicación, pues en el 2006 es sustituida por un gobierno de distinto signo político por una nueva ley educativa denominada Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), cuyos aspectos más formales comienzan a aplicarse en el curso 2006/07 y queda totalmente implantada en el 2009. Se mantienen expresamente los tres niveles establecidos por la LOGSE, a los que apenas se hacía referencia en la LOCE.

La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), es una modificación de la vigente LOE (Ley Orgánica de Educación), cuya redacción se justifica en los resultados de las evaluaciones realizadas por organismos internacionales (y citados en ella como el informe PISA 2012 o el Programa Internacional para la Evaluación de la Competencia de los Adultos o PIAAC, conocido también como el PISA para adultos), con el fin de converger con los objetivos europeos en educación de la Estrategia Europa 2020. En esta ley no se contempla consideración específica directa alguna en relación a la orientación, quedando establecido el sistema

orientador tal y como estaba desarrollado anteriormente a partir de la LOGSE y la LOE. Los cambios que afecten al sistema de orientación educativa en un futuro serán los que se deriven de su desarrollo legislativo.

La situación actual de la orientación en las Comunidades Autónomas Españolas una vez asumidas las competencias en materia educativas, es la resultante de haber establecido nuevos marcos legales de referencia en relación con los aspectos organizativos y funcionales de la orientación, conllevando la necesidad de adaptación de los servicios de orientación y dando lugar a modelos organizativos diferentes. Sánchez García (2013) explica que en la educación primaria y secundaria (subsistema de *orientación escolar*, para diferenciarlo del subsistema universitario y del subsistema socio-laboral) es donde la práctica orientadora está más desarrollada, institucionalizada, especializada e investigada. Su referente es el modelo institucional establecido en la LOGSE (1990) que se centra en el aprendizaje, en menos medida se desarrolla una orientación familiar y profesional, y se estructura en tres partes: *en el aula* a través del Plan de Acción Tutorial (PAT), *en el centro* a través del Departamento de Orientación (DO) y del Plan de Orientación Académica y Profesional (POAP), y *en el sector o zona* mediante los Equipos externos (con diferentes denominaciones según la comunidad autónoma de referencia).

Galicia en el ámbito de la orientación sigue pautas análogas a las del resto del Estado Español, así en el año 1998 y adaptándose a la LOGSE se promulga la nueva normativa que es la que rige actualmente en la Comunidad para los centros de enseñanza de niveles no universitarios: Decreto 120/1998, de 23 de Abril y Orden de 24 de Julio de 1998 que lo desarrolla. Se establecen unos servicios orientadores internos (Tutorías y Departamentos de Orientación, tanto en centros de educación infantil y primaria, como en institutos de educación secundaria y centros públicos integrados) y unos servicios orientadores externos, configurados por los Equipos de Orientación Específicos (continuadores en cierto modo de los Equipos Psicopedagógicos de Apoyo (que desenvolvían sus funciones en los centros públicos de los niveles no universitarios).

Las funciones a realizar por dichos departamentos, son muy similares independientemente de la etapa de referencia, no obstante en los niveles de infantil y primaria adquieren una mayor relevancia aquellas funciones relacionadas con la orientación educativa, mientras que en educación secundaria además de la orientación educativa tiene una gran importancia la orientación profesional. Como norma general es un orientador por centro independientemente del número de etapas educativas y/o alumnado del centro (no existe ratio orientador-alumnado), ejerciendo este además las funciones de jefe de departamento.

Por todo lo expuesto, cabe decir que el modelo institucional vigente, visto desde los principios teóricos de la orientación presenta aciertos importantes y supone un avance considerable en el desarrollo de la orientación en los centros docentes. Así por ejemplo en Galicia a partir del año 1998 se solventa eficazmente la presencia de los orientadores en los centros educativos, aunque no se regula la incorporación de estos a las aulas ni tampoco la atención directa que estos puedan prestar al alumnado en sus diversas necesidades. Entre ellas está lógicamente la necesidad de recibir orientación académico-profesional. En este sentido, el conocimiento empírico del hecho orientador

nos lleva a pensar que la organización y el funcionamiento de los servicios de orientación pueden no estar del todo adecuados a la realidad educativa de los institutos de educación secundaria. Así por ejemplo, hoy en día en Galicia, nos encontramos con horarios lectivos que excluyen la posibilidad de tener contacto personal con los alumnos y alumnas de nuestros institutos, excesivo individualismo o modelos de trabajo personales en el día a día de los departamentos de orientación de los centros, excesiva asunción de funciones y gran diversidad de las mismas, inexistencia de un foro centralizado de participación y normativización de las tareas orientadoras, inexistente tutoría de expertos para profesionales de la orientación noveles y no tan noveles, etc.

¿Entonces?

Como orientadores e investigadores sentimos la obligación de hacer algo para conocer cuál puede ser la valoración de los destinatarios de la orientación en relación al modelo existente. Para ello planteamos un estudio que nos aporte información sobre la atención que recibe el alumnado por parte de los servicios de orientación en el área académico-profesional. Nos centramos en el alumnado de Galicia de enseñanza secundaria postobligatoria y no contamos con ningún estudio realizado específicamente con este alumnado que nos permita conocer con claridad lo que piensa este colectivo sobre la orientación recibida durante sus estudios de bachillerato y formación profesional en la Comunidad Autónoma de Galicia.

Método

Objetivos

Con el fin de valorar el modelo de intervención en orientación académica y profesional desarrollado en Galicia en la enseñanza secundaria postobligatoria, nos planteamos a partir de la opinión del alumnado los siguientes objetivos:

- Identificar el grado de materialización de determinadas actividades y/o la utilización de determinados recursos de orientación académica y profesional.
- Conocer la importancia que el alumnado le atribuye a las actividades y/o recursos utilizados.
- Analizar el contraste existente entre el grado de materialización de esas actividades y/o recursos utilizados con la importancia atribuida por el alumnado a los mismos.

Es un estudio sobre “algunos aspectos del proceso orientador” (Álvarez, 1995, p. 429) para aportar nueva información de cara a la intervención en los procesos de orientación académica y profesional, optimizar la orientación y mejorar su calidad y su eficacia.

Población y Muestra

El estudio se dirigió a una muestra representativa de alumnos y alumnas que ya habían experimentado el proceso “completo” de orientación académica y profesional propio de los estudios de secundaria postobligatoria. Es decir, buscamos alumnado

con decisiones vocacionales ya superadas y que fuera capaz de opinar sobre los procesos de orientación recibidos. Así, durante el trabajo de campo se encuestó a 2408 estudiantes matriculados en primer curso universitario de 35 grados oficiales distintos de las tres universidades públicas de Galicia, lo que supone el 20.6% de la población investigada (N=11684). La muestra está formada por un 59.2% de mujeres (1425) frente al 40.8% (983) de hombres, siendo la gran mayoría menores de 20 años (84.37%).

Instrumento

Se trata de un estudio de carácter descriptivo y exploratorio. Mediante método de encuesta a través de un cuestionario anónimo elaborado *ad hoc*, recogemos las concepciones de los estudiantes de primer curso universitario de Galicia sobre la orientación académica y profesional recibida en la enseñanza postobligatoria. Cada ítem del cuestionario recoge un ambiente de trabajo y/o recurso utilizado admitiéndose una doble respuesta, una referida a la realización de la actividad y/o recurso planteado desde la propia experiencia del estudiante y otra a la importancia que este le atribuye al mismo. En dicho cuestionario se le pedía a los estudiantes que respondiesen a diferentes cuestiones dobles (elección doble) en relación a una lista de diversos ambientes propios de la orientación en la secundaria postobligatoria: Actividades, recursos, tecnología y temporalización empleados para la orientación. De este modo, su primera opción de respuesta tiene que ver con la orientación recibida (EXPERIENCIA personal o REALIDAD de la orientación) y su segunda opción tiene que ver con la importancia que le dan a ese hecho concreto (IMPORTANCIA de la orientación).

Superada una fase piloto o de pruebas y con el fin de garantizar la validez de contenido, el cuestionario se sometió a juicio de expertos mediante la aplicación de la Técnica Delphi a un plantel de profesionales constituido en su mayoría por orientadores y orientadoras educativos de centros públicos de enseñanza secundaria de Galicia. Tomando en consideración sus valoraciones en relación al diseño, la complejidad y coherencia de las cuestiones, se elaboró el cuestionario definitivo. La fiabilidad del cuestionario, estimada como consistencia interna a partir del alpha de Cronbach, fue de 0.931.

Cada ítem del cuestionario admitía una doble respuesta (Realización o Importancia) mediante escalas tipo Likert de 0 a 4 puntos:

- Realización: 0 (No, nada, nunca), 1 (Sí, alguna que otra vez), 2 (Sí, varias veces), 3 (Sí, muchas veces), 4 (Sí, muchísimas veces o Siempre).
- Importancia: 0 (No es importante), 1 (Es poco importante), 2 (Es importante), 3 (Es muy importante), 4 (Es extremadamente importante).

Los ítems del cuestionario (Tabla 1) se agruparon en categorías más amplias según su contenido: actividades realizadas con el alumnado, actividades realizadas con las familias, recursos generales empleados, recursos telemáticos empleados, material aportado y horario de orientación a libre disposición del alumnado.

Tabla 1

Apartados del cuestionario aplicado.

Actividades realizadas con los alumnos/as	
Reuniones informativas, de coordinación o charlas de orientación para los estudios, mundo laboral...	...en horario semanal de tutoría de aula ...en horario de clase normal de aula ...en horario de recreo ...en horario extraescolar ...con invitados de relevancia por su currículum, técnicos de universidades...
Entrevistas individuales...	...en horario semanal de tutoría de aula ...en horario de clase normal de aula ...en horario de recreo ...en horario extraescolar
Test o cuestionarios de intereses vocacionales, inteligencia...	...en horario semanal de tutoría de aula ...en horario de clase normal ...en horario extraescolar
Actividades realizadas con las familias	
Reuniones informativas, de coordinación o charlasde orientación en general ...con invitados de relevancia por su currículum, técnicos de universidades...
Entrevistas individuales	
Recursos generales empleados	
PC con proyector (presentaciones en P. Point, html...)	
Pizarra digital	
Encerado clásico	
Internet: para enseñar portales web de universidades, becas, centros de estudios...	
Tablón de anuncios a la vista de todos con información relevante: notas de corte, centros de estudios, universidades públicas y privadas...	
Material de consulta: disponibilidad de manuales informativos sobre carreras, de ciclos formativos, Cds y Dvds, etc.	
Cartelería, reportajes y fotografías...de empresas, centros de estudios especiales, universidades, asociaciones,...con anuncios o publicidad variada	
Recursos telemáticos empleados para la comunicación con los alumnos/as	
Correo electrónico (E-mail)	
Web del Instituto	
Web propia de orientación	
Blog de orientación	
Teléfono móvil	
Material aportado a los alumnos/as	
Fotocopias	
Folletos o manuales informativos	
CDs con información variada	

Horario a disposición de los alumnos/as para la libre utilización del servicio/s de orientación

Horario semanal de tutoría de aula

Horario de clase normal de aula

En los recreos

Horario extraescolar

Fuente: Elaboración propia.

Procedimiento de recogida de información y análisis de datos:

Una vez delimitada la investigación y elaborado el instrumento, la recogida de información se llevó a cabo en el año 2011 en las aulas de 35 titulaciones universitarias distintas y pertenecientes a las 3 universidades públicas de Galicia. Una vez recogida la información y construida la base de datos se realizó el análisis de los mismos mediante el paquete estadístico SPSS (versión 17 a 20). Respecto a los dos primeros objetivos, para el análisis de las opiniones del alumnado, se efectuaron los cálculos de estadísticos descriptivos habituales en las ciencias sociales. Respecto del tercer objetivo se realizó un análisis de diferencias significativas mediante procedimientos no paramétricos observando los contrastes entre opiniones (Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon).

Resultados**Respecto del grado de materialización de determinadas actividades y/o la utilización de determinados recursos de orientación académica y profesional, así como de la importancia que el alumnado le atribuye a las mismas**

En relación a las reuniones llevadas a cabo de tipo informativo, de coordinación o charlas de orientación con los alumnos/as para orientarlos hacia diferentes estudios, mundo académico y laboral, etc.:

En horario de tutoría son importantes para un 82.65%, pero un 34.35% manifiesta no haber tenido nunca una charla de este tipo en ese horario y un 38.56% dice haberlas tenido alguna que otra vez.

- En horario de clase normal (horario lectivo ordinario) son importantes para un 75.25%, nunca las han recibido un 25.85% y un 43.78% alguna vez.
- En horario de recreo son poco o nada importantes para un 54.28%, nunca las han recibido un 59.17% y un 24.37% alguna que otra vez.
- En horario extraescolar son importantes para un 52.52%, nunca las han recibido un 68.18% y un 18.27% alguna que otra vez.
- Con invitados de relevancia son importantes para un 89.44%, nunca las han recibido un 32.85% y un 33.76% alguna que otra vez.

En relación a las entrevistas individuales llevadas a cabo con los alumnos y las alumnas:

- En horario de tutoría son importantes para el 77.85%, nunca las han tenido un 60.2% y un 23.28% alguna vez.

- En horario de clase normal (horario lectivo ordinario) son importantes para un 64.45%, nunca las han tenido un 62.78% y un 20.60% alguna vez.
- En horario de recreo son importantes para un 52.84%, nunca las han tenido un 58.42% y un 22.70% alguna que otra vez.
- En horario extraescolar son importantes para un 55.37%, nunca las han tenido un 74% y un 14.45% alguna que otra vez.

En relación al empleo con el alumnado de test o cuestionarios de intereses vocacionales, inteligencia, etc.:

- En horario de tutoría son importantes para el 75.44%, nunca han tenido este servicio un 45.34% y un 30.99% alguna vez.
- En horario de clase normal (horario lectivo ordinario) son importantes para un 68.35%, nunca han tenido el servicio un 42% y un 31.69% alguna vez.
- En horario extraescolar un 52.50% no lo considera importante, nunca han tenido el servicio el 82.63% y un 10.23% alguna que otra vez.

En relación a las actuaciones con las familias:

Un 74.81% del alumnado considera importante tener *charlas de orientación con las familias*, pero un 41.45% manifiesta que nunca se realizaron y un 30.50% alguna que otra vez. Si estas son con *personajes de relevancia invitados* son importantes para el 70.77%, aunque nunca se realizaron en el 60.90% de los casos, y alguna que otra vez en el 20.71% de los casos. En relación a las *entrevistas individuales con las familias* un 72.35% las considera importantes, pero nunca se realizaron en un 54.85% de los casos y alguna que otra vez en un 24.94% de los mismos.

En relación al empleo con el alumnado de determinados recursos, materiales y horarios. Recursos generales empleados:

Los resultados muestran infrutilización de determinados recursos tecnológicos como la pizarra digital. Así, un 64.20% de los encuestados manifiestan no haber observado la utilización de la pizarra digital en las distintas actividades de orientación de las que fueron objeto (Ver Tabla 2). Por otro lado y en contraposición (comparación tecnológica) al dato anterior destaca la gran utilización del “encendido clásico”. Un 45.40% de los encuestados manifiestan ser este el recurso más extremadamente utilizado.

En cuanto al grado de importancia de los recursos expuestos, podemos afirmar a la vista de los datos que la mayoría de los encuestados les otorgan importancia a todos. Luego todos los recursos expuestos son importantes. Lógicamente, esta importancia es variable y destacamos la puntuación que los encuestados le atribuyen a “internet”, al “tablón de anuncios” y al “material de consulta” de orientación. Estos recursos destacan por acumular sus puntuaciones en los extremos superiores de la tabla, logrando el conjunto un promedio en importancia del 92.03%.

Tabla 2

Recursos generales empleados

	0= No, nada, nunca 1= Sí, alguna que otra vez 2= Sí, varias veces 3= Sí, muchas veces 4= Sí, muchísimas veces. Siempre					0= No es importante 1= Es poco importante 2= Es importante 3= Es muy importante 4= Es extremadamente importante				
	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
PC con proyector	17.7	23.8	23.3	22.1	13.1	4.5	11.8	37.3	29.2	17.3
Pizarra digital	64.2	12.9	11.0	7.1	4.7	16.1	22.0	30.2	19.2	12.5
Encerado clásico	12.1	14.5	12.9	15.1	45.4	8.4	16.9	34.3	21.8	18.6
Internet	19.5	26.8	23.6	20.4	9.7	2.1	5.1	29.2	34.4	29.2
Tablón de anuncios	15.4	23.7	25.0	20.09	15.0	2.1	6.7	27.7	33.9	29.6
Material de consulta	18.3	29.9	24.2	16.9	10.6	2.4	5.5	25.4	33.6	33.1
Cartelería	27.4	33.7	24.2	11.1	3.7	7.0	13.6	39.6	26.3	13.5

Fuente: Elaboración propia.

Recursos telemáticos empleados:

Salvo la web del instituto de secundaria de procedencia, el resto de elementos podemos considerarlos como infrautilizados, a la vista de los resultados. Así el correo electrónico, la web de orientación, el blog de orientación y el teléfono móvil obtienen un promedio de infrautilización del 64.22%. Sin embargo, todos en conjunto obtienen un porcentaje de importancia del 72.56%.

Individualmente destacan en importancia las webs y el correo electrónico. En menor medida el blog de orientación y el teléfono móvil (Ver Tabla 3).

Tabla 3

Recursos telemáticos empleados

	0= No, nada, nunca 1= Sí, alguna que otra vez 2= Sí, varias veces 3= Sí, muchas veces 4= Sí, muchísimas veces. Siempre					0= No es importante 1= Es poco importante 2= Es importante 3= Es muy importante 4= Es extremadamente importante				
	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
Correo electrónico E-mail	49.5	21.5	14.8	8.7	5.5	5.7	11.7	39.1	27.0	16.5
Web del Instituto	31.4	26.6	19.6	12.6	9.8	6.2	12.9	37.4	26.3	17.2
Web de orientación	67.9	16.0	8.5	4.8	2.9	8.8	16.0	35.7	25.1	14.5
Blog de orientación	75.4	13.0	6.6	3.2	1.8	13.2	18.9	34.4	20.9	12.6
Teléfono móvil	64.1	16.3	9.6	5.9	4.1	21.8	22.1	29.4	15.7	11.0

Fuente: Elaboración propia.

Material aportado a los alumnos y alumnas:

Existe una clara utilización de materiales tradicionales tales como fotocopias y folletos o manuales informativos, así como una clara infrautilización de otros materiales más modernos como pudieran ser los CDs con información variada. Así un 59% de los alumnos y alumnas consultados afirman no haber recibido nunca un CD con información de orientación.

Por otro lado, el conjunto de los materiales expuestos cobran un promedio en importancia del 83.76%, destacando individualmente la importancia que el alumnado concede a las tradicionales fotocopias y folletos informativos, por encima de la importancia concedida a los CDs con información variada (Ver Tabla 4).

Tabla 4

Material aportado

	0= No, nada, nunca 1= Sí, alguna que otra vez 2= Sí, varias veces 3= Sí, muchas veces 4= Sí, muchísimas veces. Siempre					0= No es importante 1= Es poco importante 2= Es importante 3= Es muy importante 4= Es extremadamente importante				
	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
Fotocopias	10.2	19.6	22.7	25.0	22.5	2.4	6.9	33.8	32.1	24.7
Folletos, manuales informativos	13.1	28.2	28.9	20.0	9.8	2.8	7.9	36.0	31.7	21.4
CDs con información variada	59.5	23.0	8.6	5.9	3.0	11.2	17.2	34.0	23.2	14.4

Fuente: Elaboración propia.

Horario a disposición de los alumnos y alumnas para la libre utilización del servicio de orientación:

Los datos están referidos a la posibilidad de utilización libre del servicio de orientación por parte del alumnado en los distintos horarios en los que se distribuye la jornada educativa de secundaria, y la importancia que este le otorgan a dicha franja horaria.

Tabla 5

Horarios a disposición de los alumnos y alumnas

	0= No, nada, nunca 1= Sí, alguna que otra vez 2= Sí, varias veces 3= Sí, muchas veces 4= Sí, muchísimas veces. Siempre					0= No es importante 1= Es poco importante 2= Es importante 3= Es muy importante 4= Es extremadamente importante				
	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
Horario en Tutorías	23.6	34.9	22.4	11.0	8.1	3.6	10.1	36.4	30.7	19.2
Horario en Clase Normal	30.5	29.1	21.2	10.2	9.0	9.2	15.5	38.5	23.5	13.2
Horario en Recreos	29.9	23.1	19.2	14.0	13.7	16.6	15.6	31.9	21.8	14.1
Horario Extraesc.	53.6	19.3	12.8	8.7	5.6	21.9	16.0	30.8	19.2	12.0

Fuente: Elaboración propia.

Así, con un porcentaje promedio del 80.75%, los horarios de tutorías, clase ordinaria y recreos en general, se consideran importantes para llevar a cabo labores de orientación. Sin embargo un promedio del 28% afirma no haber tenido nunca la posibilidad de utilizar el servicio de orientación en esos momentos. A esto se le suma un porcentaje medio del 29.03% que afirma haber tenido esa posibilidad alguna que otra vez.

El horario extraescolar es claramente el menos utilizado y también el menos valorado, aunque su valoración en importancia del 62% (Ver Tabla 5).

Con respecto al contraste existente entre el grado de materialización de esas actividades y/o recursos utilizados y la importancia atribuida por el alumnado a los mismos

Del análisis comparativo entre las puntuaciones otorgadas a realidad de la orientación recibida (realidad) y su importancia (importancia), utilizando la prueba de los rangos con signo de Wilcoxon con un nivel de confianza del 95% ($\alpha=.05$), se obtiene en todos los casos un p-valor igual a .000, lo que nos lleva a aceptar que existen cambios significativos en la opinión de los estudiantes. Es decir, la opinión de los estudiantes es distinta o varía significativamente según hablen de orientación recibida o de orientación ideal: las puntuaciones en importancia son significativamente más elevadas en todas las variables.

Discusión y conclusiones

Se evidencia una distancia significativa entre la importancia que la orientación académica y profesional tiene para el alumnado y el trabajo realizado por los centros educativos. Así, este último parece ser insuficiente grupal e individualmente (prácticamente inexistente el individual). Sobre este aspecto cabe mencionar a Gil (2005), en su estudio sobre la orientación e inserción laboral del alumnado de ciclos formativos de grado medio, al exponer que los departamentos de orientación cayeron en aspectos burocráticos de organización escolar, olvidándose de los problemas reales que muchas veces surgen de manera improvisada en la dinámica diaria. El autor, llega a preguntarse si la ayuda orientadora es adecuada y suficiente para conseguir los objetivos deseados por el alumnado. Desde el punto de vista del ¿Cuándo?, nuestro estudio evidencia la preferencia del alumnado para el trabajo de orientación en los horarios de tutoría y/o de clase lectiva ordinaria, cobrando especial importancia las sesiones de orientación con invitados de relevancia por su alto porcentaje de aceptación.

Montilla (2007), encuentra una vía directa de trabajo en el aula cuando se refiere a la búsqueda del compromiso del centro para decidir que materias cederán horas para intervenir los tutores y la orientadora con un programa de orientación vocacional y profesional. En la misma línea, Toscano (2004), explica que una vez aplicado su programa de orientación académica de modo directo a alumnado de bachillerato desinformado o desorientado en horario lectivo ha generado resultados positivos, considerando el alumnado receptor que la información transmitida en esas sesiones fue positiva, suficiente y significativa a efectos de, por ejemplo, el acceso a la universidad.

Por ello cabe señalar la concordancia de estos datos con los resultados de nuestro estudio, que indican que para el alumnado es importante la introducción de un espacio horario en períodos lectivos para desarrollar contenidos propios de orientación académica y profesional. Según la importancia concedida recordamos el orden de preferencia, que es:

1. Un espacio lectivo de tutoría propio (86.3%).
2. Un espacio lectivo en un período de otra materia (75.3%).
3. En horario de recreo (67.8%).
4. En horario extraescolar (62.1%).

Por la importancia que se le concede al uso de los recursos TIC en los centros educativos, los resultados de nuestro estudio parecen concordar también con los de otros análisis realizados. Es el caso, por ejemplo, del estudio de Nogueira (2008); Sarmiento (2007); Sobrado, Ceinos, Rodicio y Ocampo (2014), o de Sobrado y Santos (2004) en su informe sobre el estado y la situación del sistema escolar en Galicia. En nuestro caso, encontramos diferencias significativas entre la importancia que tiene el uso de determinados recursos tecnológicos para el alumnado y el grado de utilización de los mismos en los centros educativos. Al respecto cabe recordar que con la excepción de internet, es insatisfactorio el grado de utilización de la mayoría de los recursos tecnológicos expuestos: correo electrónico, web y blog de orientación y teléfono móvil. Así, siendo importantes para el alumnado no se ha utilizado el correo electrónico en un 49.25% de los casos, ni la web de orientación en un 67.9% de los casos, ni el blog de orientación en un 75.4% de los casos, un 59% del alumnado no ha recibido nunca un CD con información académica y profesional.

Nogueira en el mismo estudio (2008), detectó además que los orientadores apenas utilizan las TIC en su tarea profesional, que estos poseen un nivel bajo para el manejo de recursos TIC algo avanzados (entornos de red, etc.) y un nivel medio para el uso técnico y básico de los mismos (ordenador personal y textos, presentaciones, internet y e-mail). Tienen además, poca aplicación para el diseño de recursos web de orientación. Este hecho podría explicar el poco uso de los recursos TIC manifestado por el alumnado en nuestro estudio.

Romero y Montilla (2015), recogen en su estudio con orientadores de institutos de enseñanza secundaria que una parte importante de los mismos piensa que no conoce todas las herramientas TIC que le pueden ayudar en el desempeño de la labor de orientación, así como que los cursos de formación TIC no están relacionados con su perfil profesional.

En definitiva, por lo expuesto y atendiendo a los objetivos planteados se concluye lo siguiente:

- Se necesita más actividad grupal e individual de orientación en las etapas postobligatorias, recursos técnicos variados (entrevistas individuales, test de orientación, charlas grupales con invitados de relevancia, con las familias, con el alumnado, etc.) e intervención con recursos TIC (cuya infrautilización es destacable en nuestro estudio) y convencionales (los más utilizados y muy valorados).

- Las actividades y recursos de orientación planteados tienen gran importancia para el alumnado.
- La acción materializada por los centros satisface significativamente poco al alumnado, atendiendo a su importancia.

Dado que esta investigación se ha desarrollado en la Comunidad Autónoma de Galicia y que los servicios de orientación tienen rasgos comunes en prácticamente todo el territorio español, una posible línea de trabajo en el futuro podría ser el ampliar la investigación a todo el territorio nacional, bajo la hipótesis de que los resultados serán similares.

Referencias

- Álvarez González, M. (1995). *Orientación Profesional*. Barcelona: Cedecs.
- Álvarez González, M. (2004). Nuevos retos de la orientación en el nuevo sistema educativo. *I Encuentro de Orientación y atención a la diversidad*. Zaragoza: Asociación Aragonesa de Psicopedagogía.
- Álvarez González, M. (2009). Modelos explicativos de la Orientación Profesional. En L. Sobrado & A. Cortés (Coords.), *Orientación Profesional. Nuevos escenarios y perspectivas* (pp. 47-72). Barcelona: Biblioteca Nueva.
- Álvarez Rojo, V.; García Jiménez, E.; Gil Flores, J.; Martínez Clares, P.; Romero, S. & Rodríguez Santero, J. (2002). *Diseño y evaluación de programas*. Madrid: EOS.
- Barreira, A. (2002). *Análisis de las Competencias Profesionales de los Orientadores Escolares*. (Tesis doctoral). Universidad de Santiago de Compostela. Santiago de Compostela.
- Decreto 120/1998, de 23 de abril, por el que se regula la orientación educativa y profesional en la Comunidad Autónoma de Galicia. Diario Oficial de Galicia, España, 27 de abril de 1998.
- García Murias, R.; Sobrado, L. & Fernández Rey, E. (2016). Análisis de la información orientadora para la movilidad académica en el programa Erasmus. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 27(1), 67-82.
- Gil, G. (2005). *Formación profesional, orientación e inserción laboral del alumnado de los ciclos formativos de grado medio*. (Tesis Doctoral). Universitat de Valencia. Valencia.
- Ley General de Educación 14/1970, de 4 de agosto. Boletín Oficial del Estado, España, 6 de agosto de 1970.
- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del derecho a la educación. Boletín Oficial del Estado, España, 4 de Julio de 1985.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. Boletín Oficial del Estado, España, 4 de octubre de 1990.
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. Boletín Oficial del Estado, España, 24 de diciembre de 2002.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, España, 4 de mayo de 2006.
- Ley Orgánica, 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. Boletín Oficial del Estado, España, 10 de diciembre de 2013.

- Mariño, C. (2012). Análisis de los servicios de orientación educativa en España. *Innovación Educativa*, 22, 217-228.
- Montilla, M^a.V.C. (2007). Propuesta coordinada de trabajo sobre orientación profesional y vocacional en bachillerato. *Revista de Educación*, 9, 133-142.
- Nogueira, M. A. (2008). *Diagnose da utilización e formación nas tecnoloxías da información e da comunicación dos orientadores educativos*. (Tesis Doctoral). Universidade de Santiago de Compostela. Santiago de Compostela.
- Ocampo, C. I. (2003). *Competencias orientadoras, formación profesional e proxecto educativo municipal*. Santiago: Servicio de publicación e intercambio científico, USC.
- Ocampo, C. I. (2010). *Proyecto docente e investigador*. Universidad de Vigo (inédito).
- Ocampo, C.I.; Sarmiento, J. A. & Barreira, A. (2016). Aprendizajes y propuestas para la formación de los orientadores de secundaria a partir de la opinión del alumnado del practicum de psicopedagogía. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 27(2), 8-28.
- Orden del 24 de julio de 1998 por la que se establece la organización y el funcionamiento de la orientación educativa y profesional en la Comunidad Autónoma de Galicia regulada por el Decreto 120/1998. Diario Oficial de Galicia, España, 31 de Julio de 1998.
- Planas, J. A. (2009). Los servicios de orientación en las Comunidades Autónomas. En M. Álvarez González & R. Bisquerra (Coords.), *Manual de Orientación y Tutoría*, versión electrónica (formato CD). Barcelona: Wolters Kluwer España.
- Rodríguez Moreno, M. L. (1998). Modelos organizativos de orientación de la Unión Europea. En M. Álvarez González & R. Bisquerra (Coords.), *Manual de Orientación y Tutoría*, (pp. 28-32). Barcelona: Wolters Kluwer España.
- Rodríguez Moreno, M. L. (2002). *Hacia una nueva orientación universitaria. Modelos integrados de acción tutorial, orientación curricular y construcción del proyecto profesional*. Barcelona: UB.
- Romero, C. & Montilla, M^a. V. C. (2015). La utilización de las TIC en la orientación educativa: un estudio exploratorio sobre la situación actual de uso y formación entre los profesionales de la orientación, *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26(3), 78-95.
- Sánchez García, M.F. (coord.) (2013). *Orientación profesional y personal*. Madrid: UNED.
- Sanz Oro, R. (1999). *Los Departamentos de orientación en educación secundaria: roles y funciones*. Barcelona: Cedecs
- Sarmiento, J. A. (2007). *Modelo común de orientación psicopedagógica en Galicia. Elaboración del IMMT para la representación del conceptualizaciones epistemológicas y subjetivas*. (Tesis doctoral). Universidad de Vigo, Ourense.
- Sobrado, L. (1999). Servicios de orientación psicopedagógica y profesional en la Unión Europea: Modelos externos e internos. En L. Sobrado (ed.), *Orientación e Intervención Sociolaboral* (pp. 329-350). Barcelona: Estel.
- Sobrado, L. & Barreira, A. (2012). Servicios de Orientación Educativa: organización y funcionamiento. En L. Sobrado, E. Fernández & M^a L. Rodicio (coords.), *Orientación Educativa. Nuevas perspectivas* (pp. 187-215). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Sobrado, L. & Ocampo, C. I. (2000). *Evaluación Psicopedagógica y Orientación Educativa*. Barcelona: Estel,

- Sobrado, L. & Santos, M.A. (Dirs.) (2004). *Orientación escolar e acción tutorial en Galicia. Informe sobre o estado e a situación do sistema educativo en Galicia (cursos 2000/01-2001/02)*. Santiago de Compostela: CEOU, Xunta de Galicia.
- Sobrado, L., Ceinos, C., Rodicio, M. L. & Ocampo, C. (2014). E-guidance for career: a new scenario of innovation and help. En J. Górna & D. Kukla (Eds.), *Vocational Counselling: changes and challenges on the labour market* (pp. 210-230). Editorial Częstochowa: Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie.
- Toscano, M^a. de la O (2004). *Estudio sobre la orientación académica para el tránsito del Bachillerato a la Universidad de Huelva: diseño, aplicación y evaluación de un programa de orientación para el acceso a la universidad*. (Tesis Doctoral). Universidad de Huelva. Huelva.
- Velaz de Medrano, C.; Manzano, N.; López Martín, E. & Manzano Soto, N. (2013). Competencias y formación de los orientadores escolares: estudio empírico en 9 comunidades autónomas. *Revista de Educación, número extraordinario*, 261-292
- Watts, A. G. et al. (1993). *Los servicios de orientación académica y profesional en la comunidad europea (Informe-resumen del estudio realizado para la comisión de las Comunidades Europeas)*. Luxemburgo: Oficina de publicaciones oficiales de las Comunidades Europeas.

Fecha de recepción: 3 de marzo de 2017.

Fecha de revisión: 9 de noviembre de 2017.

Fecha de aceptación: 9 de noviembre de 2017.

Heterosexual, ¿qué es eso? Percepciones sobre identidades sexuales en educación secundaria

Heterosexual, what is that? Perceptions on sexual identities in secondary education

Andrea Francisco Amat, Arcia Aguirre García-Carpintero y Lidón Moliner Miravet
Departamento de Educación, Universidad Jaume I (España)

Resumen

Este artículo tiene como objetivo mostrar los resultados de una investigación llevada a cabo para conocer las percepciones del estudiantado respecto a la identidad sexual. Durante el curso 2015/16 se administró el “Cuestionario sobre orientación sexual” (Leif, 2000) a 213 estudiantes –107 chicas y 106 chicos– de un centro público de educación secundaria de la ciudad de Barcelona. Se ha llevado a cabo un análisis de contenido cualitativo alrededor del conocimiento y aceptación de las identidades y su vivencia en entornos familiares y de amistad. Al mismo tiempo, se ha realizado un análisis descriptivo en el que se analizó la distribución de frecuencias. Las respuestas aportadas por el estudiantado se sitúan entre el desconocimiento, el esencialismo y el monosexismo. Estos resultados corroboran la falta de inclusión de las diversidades afectivo sexuales en las aulas. Por ese motivo, creemos necesario apostar por una educación inclusiva como herramienta eficaz para repensar las actuales prácticas educativas y las relaciones de poder presentes en espacios educativos.

Palabras clave: diversidad sexual; pedagogía queer; educación inclusiva; educación secundaria.

Abstract

This article aims to show the results of a research carried out to understand students' perceptions regarding sexual identity. During the 2015/16 academic year, the "Questionnaire on Sexual Orientation" (Leif, 2000) was administered to 213 students – 107 girls and 106 boys – from a public secondary education center in the city of Barcelona. An analysis of qualitative content was carried out about the knowledge and acceptance of identities and their experience in familiar and friendly environments. At the same time, a descriptive analysis was performed in which the frequency distribution was analyzed. The answers given by the students were ignorance, essentialism and monosexism. These results corroborate the lack of inclusion of sexual affective diversities in secondary education. For this reason, we believe it is necessary to look for an inclusive education as an effective tool to rethink current educational practices and unequal power relationships present in educational spaces.

Key words: sexual diversity; queer pedagogy; inclusive education; secondary education.

Introducción: Por una educación inclusiva para todas las personas

La Educación Inclusiva es una cuestión de derechos humanos, el derecho a la educación inalienable de todos los seres humanos. Se trata de un valor donde todo el mundo, niños y niñas, jóvenes y personas adultas desea sentirse incluido, esto es, reconocido, tomado en consideración y valorado en sus grupos de referencia (familia, escuela, amistades, trabajo,...) (Echeita, 2013). El objetivo final de la educación inclusiva es contribuir a eliminar la exclusión social que resulta de las actitudes y las respuestas a la diversidad racial, la clase social, la etnicidad, la religión, el género o las aptitudes, entre otras posibles (Echeita y Ainscow, 2011). Por tanto, se parte de la creencia de que la educación es un derecho humano elemental y la base de una sociedad más justa (Blanco, 2010). La premisa básica es acoger la diversidad, concepto con diferentes significados e interpretaciones (Tharp, 2015). Desde nuestra perspectiva la diversidad es considerada como un valor humano, como un enriquecimiento de la especie humana y una realidad social incuestionable. La sociedad en que vivimos es progresivamente más plural, la educación no puede desarrollarse al margen de las condiciones de su contexto socio-cultural y debe fomentar las actitudes de respeto mutuo. La diversidad humana expresa múltiples vías desde las que podemos aprender y construirnos como personas (Bartolomé, 2017). Si aspiramos a vivir, crecer, y aprender en una sociedad democrática (participación, pluralismo, libertad, justicia) la educación debe asumir un proceso de cambio y mejora en este sentido (Jiménez y Vilà, 1999). A pesar de ello, cuando se trabaja la diversidad en educación solemos identificarla con la interculturalidad, la diversidad funcional o la coeducación. Y hay otras áreas que quedan relegadas a un segundo plano, como es el caso de la diversidad afectivo-sexual e identidad de género. Las desigualdades hacia la mujer y hacia las sexualidades fuera de la norma deben y pueden ser trabajadas en los centros educativos, como agentes primarios de socialización, para cambiar las actitudes y los modos de comportamiento de las nuevas generaciones (Díaz de Greñu y Parejo, 2013).

El hecho de invisibilizar la diversidad existente dentro de la sexualidad y la identidad de género puede seguir reforzando la heteronormatividad. Los centros educa-

tivos pueden convertirse en un facilitador o en una fuente de exclusión social. Como destacan estudios sobre geografía de la sexualidad (Longhurst, 2001), los espacios son centrales en la producción de los cuerpos sexuados, de los deseos, de las prácticas y de las identidades. Por una parte, los espacios son habitualmente entendidos como heterosexuales y se espera que se visibilicen cuerpos que no cuestionen la norma (Brown y Browne, 2016). Los que no acatan esas normas son señalados y repudiados, a menudo con violencia verbal y/o física (Browne, 2007).

Al mismo tiempo, los espacios son también dinámicos y potencialmente transformadores. Es importante comenzar a prestar atención desde lo educativo si queremos realmente incluir toda la diversidad y la complejidad humana que están englobadas en la multiplicidad de opciones, deseos, expresiones, prácticas e identidades sexuales y de género.

En este sentido, la educación inclusiva podría enriquecerse con las aportaciones de la pedagogía queer (Bernà, Cascone y Platero, 2012). La palabra queer puede ser traducida como raro, extraño. Hablar de pedagogía queer lleva inherente la referencia al término normal/anormal o normalidad/anormalidad (Planella y Pie, 2012). No se limita ni se centra exclusivamente en los temas ligados con la vivencia de las identidades LGTBI+, busca la desestabilización del binomio normal/anormal. La epistemología queer desestabiliza las identidades sexuales, situando de lado la homosociabilidad y la homosexualidad (Sedgwick, 1998) y ofreciendo alternativas para pensar, estructurar y normativizar las praxis pedagógicas (Planella y Pie, 2012; Trujillo, 2015). Va más allá del simple reto de entender la identidad sexual para problematizar las categorías y el lenguaje que les apoyan (Meyer, 2007). Esta se construirá a partir de las diferencias y estas están en constante proceso de intervención, construyendo y reconstruyendo cuerpos.

Pero, ¿qué ocurre en el día a día de los centros educativos? En el siguiente apartado desarrollamos algunos aspectos clave que nos muestran la necesidad de abordar estas cuestiones en los espacios de la educación formal.

Estado de la cuestión: Entre la falta de formación del profesorado, la invisibilización y la LGTBIfobia en los centros educativos

La sexualidad es un tema tabú a nivel social (Borrillo, 2001) y educativo (Hernández Sánchez, 2008; López Sánchez, 2005). Y si la educación sexual apenas se tiene en cuenta en los centros de enseñanza, la educación en la diversidad sexual que se imparte al estudiantado suele ser prácticamente inexistente en las diferentes etapas educativas (INJUVE, 2011; Pichardo y De Stefano, 2015).

Existe una ausencia remarcable de referentes LGTBI+ dentro del sistema educativo tanto en lo que respecta al currículum oficial y a la formación como a la visibilidad de las personas que forman parte de la comunidad educativa de los colegios e institutos (Penna, 2012; Penna y Sánchez, 2015; Platero, 2014; Rodríguez Pareja, 2015). Como diversas investigaciones han señalado reiteradamente, la formación inicial del profesorado en el territorio español es prácticamente inexistente. Penna (2012) destaca en su estudio que el 80.5 % de las y los futuros docentes de educación secundaria encuestados cree que debería haber una formación específica sobre esta cuestión. Este interés, no obstante, contrasta con la desinformación que tienen y la falta de contenidos tanto en las carreras que han estudiado como en el máster que les capacita para la función docente. El panorama tam-

poco es alentador si observamos los datos sobre las prácticas educativas en los centros. Si bien existen programas desarrollados por diferentes instituciones gubernamentales, los CEP (centro de formación del profesorado) y por algunos y algunas profesoras por iniciativa propia, el problema principal es, por una parte la escasa formación y por otra la apatía, el desinterés y la falta de compromiso de estos profesionales (Instituto Andaluz de la Mujer, 1996). Los trabajos que existen realizados por equipos de profesorado en torno a la coeducación y la diversidad afectivo-sexual siguen siendo muy escasos y tampoco se ponen en práctica con sistematicidad (Rodríguez Pareja, 2015).

Esta realidad deja en una situación precaria y vulnerable a quienes sufren discriminación o bullying LGTBIfóbico. Los estudios y estadísticas muestran que, a día de hoy, uno de los motivos de acoso escolar o bullying es la homofobia y la transfobia (Pichardo y De Stefano, 2015). Nos encontramos con datos como que el 16% de los chicos y chicas entre los 15 y 16 años todavía piensan que es una enfermedad. El trabajo de Penna y Sánchez (2015) expone algunas evidencias del alto grado de homofobia en el estudiantado de Secundaria. Por ejemplo, en el estudio coordinado por Pichardo Galán (2009) se describe como el 83% del estudiantado encuestado había presenciado insultos o burlas por cuestiones de orientación sexual, solo un 14% apoyaría a una persona que sufriese acoso por homofobia, casi un 40% se intentarían cambiar de sitio, un 37% habían presenciado palizas por homofobia, o el 90% pensaban que las personas homosexuales sufrían peor trato que los y las demás. En el caso de la transfobia, los colegios y los institutos no son todavía lugares seguros y libres para la infancia y juventud trans, que viven múltiples situaciones de violencia y exclusión a lo largo de su vida académica (Kosciw, Greytak, Bartkiewicz, Boesen y Palmer, 2012; Platero, 2014). Como Worthen (2016) apunta, los altos índices de transfobia pueden estar relacionados con el hecho de que la propia identidad trans cuestione una construcción central dentro del sistema social: el binomio de género.

Por todo ello, consideramos necesario investigar sobre esta situación y sobre sus posibles intervenciones educativas desde un enfoque inclusivo.

Método

Objetivo

La investigación tiene como objetivo conocer las percepciones del estudiantado respecto a la identidad sexual, concretamente se centra en la exploración de su conocimiento sobre la categoría "heterosexual" y su identificación/experiencia con la misma. Para ello, durante el curso académico 2015/16 se administró un cuestionario de preguntas abiertas sobre orientación sexual (Leif, 2000) a estudiantado de un centro de educación secundaria.

El método utilizado en este estudio es el descriptivo puesto que se miden, evalúan y recolectan datos sobre diferentes aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno a investigar (Hernández, Fernández y Baptista, 2001, p. 117). Además, se ha optado por un diseño de encuesta ya que nos va a permitir recoger información mediante la formulación de preguntas. Esta metodología es utilizada cuando se desea hacer la explicación de un determinado fenómeno educativo, para a continuación, conocer la situación real y mejorarla.

Población y Muestra

El cuestionario se administró en un centro educativo de titularidad pública de la ciudad de Barcelona a 213 personas de las cuales 107 se identificaban como chicas, y 106 como chicos. Concretamente, a 108 estudiantes de segundo curso de la ESO, a 51 de tercer curso de la ESO y a 54 de cuarto curso de la ESO. Para la selección de los participantes se utilizó un tipo de muestreo no probabilístico ya que se seleccionó el centro porque participaba en una intervención educativa sobre diversidad afectivo sexual.

Instrumento

Como se ha mencionado anteriormente, para la recogida de información sobre el conocimiento del estudiantado sobre la diversidad afectivo-sexual, se ha utilizado el “Cuestionario sobre orientación sexual” (Leif, 2000). Es un cuestionario abierto que frecuentemente sirve como disparador para introducir el tema de la diversidad afectivo-sexual en las aulas y que da información sobre la percepción del estudiantado respecto a las identidades sexuales. El instrumento consta de cuatro preguntas, todas ellas de respuesta abierta, tal y como se aprecia en la siguiente figura:

1. ¿Cuándo descubriste que eres heterosexual?
2. ¿Te costó aceptar tu heterosexualidad?
3. ¿Sabes tus amistades que eres heterosexual?
4. ¿Cómo explicaste que eres heterosexual a tu familia?, ¿Cómo reaccionaron?

Figura 1. Cuestionario sobre orientación sexual.

El cuestionario se administró como introducción a los talleres de diversidad afectivo sexual del proyecto Reapropiant-nos (Poch y Francisco, 2014). En dichos talleres se introduce la diversidad afectivo-sexual mediante una serie de dinámicas que tienen como principal actividad las historias de vida de personas del colectivo LGTBIQ+ que acuden a las aulas de secundaria a compartir sus experiencias y aprendizajes entorno a la sexualidad y la identidad de género. A partir de dichas experiencias, se abre un espacio de debate que busca el cuestionamiento de los discursos y las exclusiones del sistema heteronormativo. El cuestionario sirve como punto de partida para conocer al estudiantado y también para introducir los conceptos sobre norma, visibilidad/invisibilidad, privilegio y exclusión.

Procedimiento de recogida y análisis de datos

Como hemos explicado, hemos utilizado un cuestionario compuesto por cuatro preguntas, todas ellas de respuesta abierta. En este sentido, el cuestionario se ha analizado de forma inductiva, de las respuestas del estudiantado han emergido las categorías clave que han permitido agrupar la información y analizarla tanto cualitativa como

cuantitativamente. Para la realización de los análisis de corte cuantitativa se utilizó el paquete estadístico versión SPSS 23. Mediante este software los datos fueron sometidos a un análisis descriptivo en el que se analizó la distribución de frecuencias.

En cuanto al análisis cualitativo se lleva a cabo a partir del software Nvivo versión 10 para investigación cualitativa. En él se volcaron cada una de las encuestas para de este modo llevar a cabo el análisis de contenido.

En primer lugar, se generaron los casos, es decir, cada una de las participantes conforman un caso independiente en el software Nvivo. De este modo, al finalizar el análisis, pudimos saber por qué categorías se definía a cada una de las participantes y, de esta forma, cruzar los datos entre participantes y realizar agrupaciones si fuera necesario.

En segundo lugar, siguiendo a Paré (2015) reducimos los datos a partir de categorías durante la codificación. Después identificamos las relaciones existentes entre los datos durante la organización de patrones. Para finalizar utilizamos los datos cuantitativos para verificar los resultados cualitativos y viceversa. Así presentamos los resultados de ambos cortes, cualitativo y cuantitativo, durante la disposición de los datos. En la siguiente figura se encuentran las categorías que han emergido del análisis de cada una de las preguntas.

Ítems	Categorías
1.¿Cuándo descubriste que eres heterosexual?	No saben qué es Heterosexual
	Siempre. Nacimiento
	Infancia
	Cuando me gustó chico/a
	No se identifica como heterosexual
	Otras respuestas
2.¿Te costó aceptar tu heterosexualidad?	No les costó
	No se identifica como heterosexual
	No contestan
3.¿Sabes tus amistades que eres heterosexual?	Sí que lo saben
	No se identifica como heterosexual
	No contestan
4.¿Cómo explicaste que eres heterosexual a tu familia?, ¿Cómo reaccionaron?	Lo suponen, no necesidad explicar, lo normal
	Explicó y bien
	No explicó
	No contesta
	Otros

Figura 2. Ítems y categorías del cuestionario.

Para garantizar el anonimato, las intervenciones de los y las participantes se han codificado del siguiente modo: chico/chica, curso, grupo de clase, número asignado al participante. Un ejemplo que ilustra esta codificación es el siguiente: chica, 4º ESO, GA-4.

Resultados

A continuación, presentamos los resultados de cada uno de los cuatro ítems. Por cuestiones de espacio y de claridad en la lectura hemos decidido incluir únicamente las tablas que aportan información relevante para este artículo.

Ítem 1: ¿Cuándo descubriste que eres heterosexual?

Si revisamos los resultados generales de la primera pregunta del cuestionario (Tabla 1) nos encontramos que un 22% del estudiantado no sabe qué significa la palabra 'Heterosexual'. Este resultado es similar en los tres cursos de la ESO, con lo que no se producen cambios con el aumento de edad. No obstante, ocurre lo contrario, el estudiantado de 4º de la ESO fue el que apuntó, en un porcentaje mayor, que no sabía el significado de la palabra (casi un 26%). En cualquier caso, la cifra total es elevada, más si tenemos en cuenta que sí que conocían palabras como homosexual, lesbiana o gay.

Por otra parte, si sumamos las respuestas que hacen referencia a conocer su heterosexualidad desde el nacimiento o en la primera infancia, los resultados apuntan que la mayor parte del estudiantado (un 35.6%) considera que la construcción de sexualidad es algo innato, natural o desarrollado de forma fija en la primera infancia. En las respuestas categorizadas en este apartado, nos encontramos con frases muy similares entre el estudiantado de los tres cursos: *"No lo descubrí, nací así"* (Chica, 2º ESO, GD-12); *"(no lo descubrí) En ningún sitio, es ley de vida, nací heterosexual y así moriré"* (Chico, 3º ESO, GA-18); *"Pues creo que lo he sido siempre. Es algo que he llevado dentro de mí"* (Chica, 4º ESO, GA-4).

Otra cuestión destacable en los resultados es que la segunda respuesta más repetida es la que hace referencia a la atracción hacia los/as chicos/as. El 26% de estudiantes apuntaron que 'descubrieron' su heterosexualidad cuando les gustó una o diversas personas. Las respuestas están centradas en sus gustos *"Cuando vi a una chica y se me puso..."* (Chico, 2º ESO, GB-8) y cuando hacen mención a factores sociales lo hacen de forma acrítica *"Desde pequeña la gente siempre dice los chicos con las chicas y viceversa pero a mí me gustaban los chicos cuando comencé a tener consciencia"* (Chica, 2º ESO, GB-21) o reafirmando el carácter fijo de la identidad sexual *"No sabría qué decir, porque es una cosa que notas al estar con el sexo opuesto. Aunque todavía creo que a nuestra edad no está muy definida la sexualidad y puede cambiar hasta que ya la tienes establecida"* (Chica, 4º ESO, GC-11). Encontramos unas respuestas más elaboradas, como la de una estudiante de 3º de la ESO *"Creo que no se descubre. Al crecer, estamos educados de una manera que se supone que somos todos heterosexuales. Pero realmente hasta que no sentimos algo por un chico (en mi caso) no lo supe"* (Chica, 3º ESO, GB-26). En esta respuesta la estudiante es consciente del presupuesto de la heterosexualidad obligatoria, aunque no hay una reflexión crítica y está marcada por el monosexismo. Incluso la respuesta que hemos identificado como la más compleja de esta categoría vuelve a repetir la idea de la identidad sexual como categoría estable.

Por último, cabe destacar las respuestas de las personas que no se identifican con la etiqueta heterosexual. Únicamente un 8.4% se identificaron fuera de la norma. En este caso, sí que podemos observar como la edad del estudiantado pudo influir en la respuesta. Mientras que sólo un 2.7% de estudiantes de 2º de la ESO respondieron en esta línea, la cifra aumenta hasta casi a un 13% en el caso del estudiantado de 4º de la ESO. Se aprecia en las respuestas de este pequeño porcentaje de personas una reflexión más allá del sistema heteronormativo, un cuestionamiento más abierto y una mirada más compleja de la sexualidad humana.

Si bien en el caso de 2º de la ESO se limitaron a comentarios escuetos *“Soy bisexual”* (Chica, 2º ESO, GB-21), *“No me interesa ningún sexo”* (Chico, 2º ESO, GB-2) o *“No soy heterosexual”* (Chico, 2º ESO, GD-4). En 3º y 4º de la ESO nos encontramos con tres estudiantes que entienden la sexualidad desde una perspectiva fluida *“Cuando he crecido un poco y ahora de momento me atraen las personas del otro sexo, pero no quiere decir que pueda cambiar de opinión”* (Chica, 3º ESO, GA-11); *“No lo sé. Soy una chica y me gustan los chicos pero quién sabe, puede ser que un día descubra que también me gustan las chicas, no creo que nunca pueda asegurar que soy 100% heterosexual”* (Chica, 3º ESO, GA-1); *“Hace unos años, pero no quiere decir que no pueda cambiar en unos años”* (Chica, 4º ESO, GB-2).

Por último, tres estudiantes han respondido haciendo una crítica a las etiquetas: *“No creo que yo sea heterosexual. De momento no sé lo que soy. Sólo sé que me atraen chicos y chicas”* (Chica, 4º ESO, GA-14); *“Desde siempre, seguramente porque me lo enseñaron así tanto desde la familia como por la calle, en la tele... pero como que no me siento incómodo con esta etiqueta no creo que lo quiera ser”* (Chico, 4º ESO, GA-1); *“Nunca me he etiquetado. La verdad es que no me siento atraída sexualmente por nadie. Hay cosas de cierta gente (sin importar el género) que me atraen pero no en el sentido sexual”* (Chica, 4º ESO, GA-2).

Tabla 1

Respuestas generales al ítem 1: *¿Cuándo descubriste que eras heterosexual?*

Categorías	2º ESO	3º ESO	4º ESO	Total	Media
No saben qué es Heterosexual	22 (20.3%)	10 (19.6%)	14 (25.9%)	46 (21.6%)	21.9%
Siempre. Nacimiento	13 (12%)	7 (13.7%)	9 (16.6%)	29 (13.6%)	14.1%
Infancia	33 (30.4%)	9 (17.6%)	9 (16.6%)	51 (23.9%)	21.5%
Cuando me gustó chico/a	30 (27.7%)	17 (33.3%)	10 (18.5%)	57 (26.7%)	26.5%
No se identifica como heterosexual	3 (2.7%)	5 (9.8%)	7 (12.9%)	15 (7%)	8.46%
Otras respuestas	7 (6.4 %)	3 (5.8%)	5 (9.2%)	15 (7%)	7.1%

Si tenemos en cuenta la variable de género (Tabla 2), podemos observar algunas diferencias. Por ejemplo, llama la atención que si bien, en 2º de la ESO, su desconocimiento sobre el significado de la palabra ‘Heterosexual’ es similar, conforme avanzan los cursos se acrecienta en los chicos y disminuye ligeramente en las chicas. Por otra

parte, las respuestas biologicistas se dan más en el caso de los chicos mientras que las centradas en la atracción monosexista se dan más entre las chicas. Respecto a las identidades más allá de la heterosexual, hay un porcentaje considerablemente mayor de chicas que ha respondido en esta línea (12.7%) que de chicos (3.7%). En este sentido, han sido ellas las que han aportado más en los discursos diversos y queer.

Tabla 2

Respuestas generales al ítem 1 con la variable género

Categorías	2º ESO		3ª ESO		4ª ESO	
	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos
No saben qué es Heterosexual	11 (21.1%)	11 (19.6%)	3 (11.1%)	7 (29%)	5 (17.8%)	9 (34.6%)
Siempre. Nacimiento	6 (11.5%)	7 (12.5%)	2 (7.4%)	5 (20.8%)	7 (25%)	2 (7.6%)
Infancia	13 (24.9%)	20 (35.6%)	5 (18.5%)	4 (16.6%)	6 (21.4)	3 (11.5%)
Cuando me gustó chico/a	18 (34.6%)	12 (21.4%)	11 (40.7%)	6 (25%)	3 (10.7%)	7 (26.9%)
No se identifica como heterosexual	1 (1.9%)	2 (3.5%)	5 (18.5%)	0	5 (17.8%)	2 (7.6%)
Otras respuestas	3 (5.7%)	4 (7.1%)	1 (3.7%)	2 (8.3%)	2 (7.1%)	3 (11.5%)

Ítem 2: ¿Te costó aceptar tu heterosexualidad?

En este apartado no hay una gran variedad de respuestas, algo que concuerda con los resultados del ítem 1. Como podemos apreciar en la Tabla 3, si no tenemos en cuenta a las personas que no contestan a la pregunta (27.7%), el 88.5% de las respuestas se incluye en la categoría de “No me costó” sin que haya diferencias ni entre los cursos ni entre los chicos/chicas. Más allá del “No”, nos encontramos pocas respuestas. Entre el estudiantado que ha escrito una frase que acompañe, nos encontramos con ideas que reafirman la visión biologicista o monosexista que hemos apuntado en el apartado anterior: “No, porque no me debe costar aceptar si desde que nazco la tengo definida” (Chico, 3º ESO, GA-18); “No, me atraen mucho los chicos y punto” (Chica, 4º ESO, GA-11).

Por otra parte, hay algunas respuestas que relacionan la facilidad del proceso de aceptación con la normalidad de la opción sexual. “No, ya que ver chicos con chicas es lo normal” (Chico, 4º ESO, GA-12); “No, porque se ve como una cosa normal, entonces no cuesta de aceptar” (Chica, 4º ESO, GB-12), “No me costó, porque supongo que el porcentaje de personas heterosexuales es mayor que la de los otros sexos” (Chico, 4º ESO, GC-13) o como está bien visto “Tampoco me lo he planteado nunca, supongo que como lo que está bien visto, como si dijéramos, es ser hetero, entonces se piensa que si eres homo te tiene que costar aceptarlo pero si eres hetero no” (Chica, 4º ESO, GA-9).

Tabla 3

Respuestas generales al ítem 2: *¿Te costó aceptar tu homosexualidad?*

Categorías	2º ESO	3ºESO	4º ESO	Total	Media
No les costó	83 (76.8%)	31 (60.7%)	29 (53.7%)	143 (67%)	63.7%
No se identifica como heterosexual	3 (2.7%)	5 (9.8%)	7 (12.9%)	15 (7%)	8.4%
No contestan	22 (20.3%)	15 (29.5%)	18 (33.3%)	55 (23.4%)	27.7%

Ítem 3: **¿Sabes tus amistades que eres heterosexual?**

Nuevamente, en este apartado, como en el ítem anterior, no hay una gran variedad de respuestas ni diferencias entre los cursos y entre los chicos y las chicas, más allá de la señalada en el apartado anterior respecto a las identidades fuera de la heterosexualidad. Cabe tener en cuenta, que un 39% del estudiantado no respondió a este ítem, un porcentaje de respuesta nada despreciable. Por su parte, un total de 86.1% de las respuestas fue "Sí que lo saben".

Como se muestra en la Tabla 4, los únicos que han contestado de forma diferente han sido las personas que no se identificaban como heterosexuales (8.4%) y lo han hecho para apuntar que sus amistades no lo sabían: "Mis amigos creen que soy heterosexual, pero no lo soy. La mayoría de la gente supone que como soy una chica, me gustan los chicos" (Chica, 4º ESO, GA-6); "Creen que lo soy (heterosexual)" (Chico, 4º ESO, GA-5) o que era un rumor "Corren algunos rumores (de que no soy heterosexual)" (Chica, 4º ESO, GC-17).

Tabla 4

Respuestas generales al ítem 3: *¿Sabes tus amistades que eres heterosexual?*

Categorías	2º ESO	3ºESO	4º ESO	Total	Media
Sí que lo saben	69 (63.8%)	23 (45%)	26 (48.1%)	118 (55.3%)	52.3%
No se identifica como heterosexual	3 (2.7%)	5 (9.8%)	7 (12.9%)	15 (7%)	8.4%
No contestan	36 (33.3%)	23 (45%)	21 (38.8%)	80 (37.5%)	39%

Ítem 4: **¿Cómo explicaste que eres heterosexual a tu familia?, ¿Cómo reaccionaron?**

En este apartado nos encontramos una respuesta del estudiantado más larga y diversa que en los apartados 2 y 3. En la mayor parte de los casos, el estudiantado no ha tenido que explicar a sus familiares su heterosexualidad porque no había necesidad de hacerlo (bien porque lo suponían, bien porque era lo normal). Si no tenemos en cuenta a las personas que no contestan a la pregunta (17.8%), más del 61% del estudiantado respondió en esta línea (Tabla 5).

Nos volvemos a encontrar, como en el resto de ítems, con respuestas que apelan a la “normalidad” o “naturalidad” del hecho heterosexual: “No lo expliqué, desde el momento que naces en teoría has de ser heterosexual” (Chica, 2ºESO, GA-16); “No lo he explicado porque es lógico” (Chico, 2ºESO, GC-13); “No lo he explicado porque es una cosa que no hace falta explicar” (Chico, 2ºESO, GA-25); “No lo expliqué. Supongo que mi familia ya lo sabe, como la mayoría de chicos somos heterosexuales no creo que sea necesario explicarlo” (Chico, 2º ESO, GB-13); “No lo expliqué porque ya se veía. Cuando eres heterosexual, de normal no se explica” (Chico, 3º ESO, GA-14); “Se sobreentiende debido a que la inmensa mayoría es heterosexual” (Chico, 4º ESO, GC-11). Incluso algunos apuntan que sus padres así lo preferían “No hizo falta porque ya lo sabían y porque ellos querían que fuera heterosexual, porque tenían motivos. Reaccionaron bien, porque eso era normal” (Chico, 4º ESO, GA-13). Si bien algunos añaden el matiz de que lo normal es para la sociedad: “No lo expliqué, al ser la norma según la sociedad, mis padres ya lo dedujeron” (Chica, 3º ESO, GB-27).

Algunos apuntan que sería necesario explicarlo si fuera al revés “No se lo he explicado porque ya lo saben. En todo caso se lo explicaría si fuera homosexual” (Chico, 2ºESO, GC-14); “No se lo expliqué. Estaba claro. Lo suponen. Sería al revés si no fuera heterosexual, se lo diría” (Chica, 2ºESO, GC-23); “No vale la pena explicarlo, normalmente todo el mundo es heterosexual, si hay alguien que no lo sea, entonces sí que lo tendrá que explicar a la familia, pero a mí no me hizo falta, ya saben que soy heterosexual” (Chica, 2ºESO, GD-8).

Sobre esta misma línea de respuestas, dentro de la categoría de “Lo explicó y tiene buena acogida” algunas personas que se definen como heterosexuales comentan que si hubieran explicado que son homosexuales también habrían sido aceptadas. “A ellos les da igual, mientras me vean feliz” (Chica, 3ºESO, GB-19); “Se lo dije un día a la hora de cenar. Reaccionaron bien. No les importa mi orientación sexual” (Chica, 4ºESO, GA-2); “Se lo dije directamente, me tienen que aceptar tal y como soy. Son mis padres y me quieren tal y como soy” (Chica, 4ºESO, GC-11).

Mientras, las personas que no se identifican como heterosexuales o no han contestado a la pregunta o han respondido que sus familiares no lo saben: “Principalmente todo el mundo tiende a ser hetero, pero en el caso contrario pienso que cuesta explicarlo. Mis dudas no se las he explicado a la familia” (Chica, 4ºESO, GB-17). En este sentido, contrasta la respuesta de las personas que se identifican como heterosexuales con las que no. Las que viven dentro del privilegio heterosexual expresan que lo dirían si no fueran heterosexuales mientras que las personas que no son heterosexuales expresan las dificultades.

Tabla 5

Respuestas generales al ítem 4: ¿Cómo explicaste que eres heterosexual a tu familia? ¿Cómo reaccionaron?

Categorías	2º ESO	3ºESO	4º ESO	Total	Media
Lo suponen, no necesidad explicar, lo normal	55 (50.9%)	27 (52.9%)	25 (46.3%)	107(50.2%)	50%
Explicó y bien	20 (18.5%)	5 (9.8%)	8 (14.8%)	33 (15.4%)	14.3%
No explicó	11 (10.1%)	10 (19.6%)	7 (13%)	28 (13.1%)	14.2%
No contesta	17 (15.7%)	7 (13.7%)	13 (24%)	37 (17.3%)	17.8%
Otros	5 (4.6%)	2 (3.9%)	1 (1.8%)	8 (3.7%)	3.4%

Discusión y conclusiones: Interrogar la heteronormatividad en los centros educativos

Los resultados generales de la primera cuestión están en la línea de lo que se ha apuntado en la literatura científica sobre la sexualidad: la heteronormatividad no necesita ser nombrada, ser visible. Está y no se explica. La heteronormatividad se basa en la diferenciación jerárquica marcada por el sexo. La pedagogía de la sexualidad que, de formas más o menos sutiles, en lo dicho y en lo silenciado, pone a circular, en las instituciones educativas, discursos (que incluyen las prácticas) diferenciales y desiguales en relación a los géneros. Estos discursos producen y refuerzan el sexismo y la heteronormatividad (Morgade, Báez, Díaz y Fainsod, 2014).

Las respuestas aportadas por el estudiantado se sitúan entre el desconocimiento, el esencialismo y el monosexismo. Se parte de que la construcción de la sexualidad es algo innato. Se posee una visión esencialista, natural, biologicista de la sexualidad, es la que la sociedad transmite. Nuestra cultura considera el sexo como una fuerza natural, esencializando identidades sexuales como la homosexualidad o la heterosexualidad que son en realidad complejos institucionales modernos y contruidos socialmente. La concepción del sexo y la sexualidad es el resultado de un determinado contexto histórico, político, social y económico. Que lo biológico sea un prerrequisito previo no significa que, al igual que ocurre con el resto de realidades humanas, se pueda explicar la conducta y la organización social de los individuos de un modo meramente biológico, sin tener en cuenta los importantes condicionantes sociales (Rubin 1989, p. 131-132, en Moreno y Pichardo, 2006).

En el caso del estudiantado que no se identificó con la etiqueta heterosexual, se aportaron reflexiones profundas y diferentes a los planteamientos anteriormente expuestos, con una mirada más abierta y flexible de la sexualidad humana.

Por otra parte, cuando hacen referencia a la atracción hacia los/as chicos/as. Consideramos que el tipo de respuestas de esta categoría están condicionadas por la construcción social de las identidades sexuales y la fuerte influencia del monosexismo. La identidad sexual se plantea como fija, inmutable a través del tiempo y como excluyente: si te gusta un chico, no te pueden gustar las chicas. La bisexualidad queda invisibilizada dentro de este sistema heteronormativo.

Por otra parte, más allá de los cambios en la sociedad, en la masculinidad y en la femineidad la ideología genérica patriarcal sigue vigente. Es la concepción a partir de la cual los grupos sociales y los particulares estructuran su identidad: se conciben a sí mismos, a sus actos, a sus sentires, a sus hechos y a los otros. Se caracteriza porque cada género es irreductible en el otro: sus diferencias sociales son elaboradas subjetivamente como excluyentes y antagónicas por naturaleza" (Lagarde, 1993, p. 800-801).

Cuando se analizan los ítems dos (¿te constó aceptar tu homosexualidad) y cuatro (¿Cómo explicaste que eres heterosexual a tu familia?, ¿Cómo reaccionaron?) se reitera nuevamente esta visión biologicista y monosexista. Se acepta plenamente la heterosexualidad, como es lo normal no se tiene que explicar. La construcción social "biologizada" es considerar que la sexualidad "natural" es la heterosexualidad. Esta concepción no reconoce la calidad indiferenciada de la libido sexual, ni la persistencia universal de prácticas sexuales fuera de la norma a lo largo del tiempo. Con esa construcción social

se restringe discursivamente (simbólicamente) el espectro de la sexualidad humana, enviando al lindero de lo “antinatural” todo lo que no se vincule con la vida heterosexual (Lamas, 2002).

Por otra parte, el ítem tres (Saben tus amistades que eres heterosexual?) puede resumirse del siguiente modo, como mis amistades: fuera del armario mientras sea hetero. El estudiantado que no se ha identificado como heterosexual ha manifestado que sus iguales desconocían sus prácticas y deseos sexuales. Nuevamente se presupone que su orientación es hetero. Resulta destacable cómo casi un cuarenta por ciento del estudiantado no responde a este ítem. Esto puede deberse a que no consideren necesario el tener que compartir con sus compañeros y compañeras su orientación sexual.

Finalmente, en el ítem cuatro, se apunta en algunas de las respuestas a la falta de conciencia de las personas heterosexuales respecto a su posición privilegiada en esta sociedad. Así, algunas personas identificadas como heterosexuales expresaban que, en el caso de ser homosexuales, no tendrían problemas en explicarlo a su familia. Las respuestas contrastan con las de los estudiantes que no se identificaban como heterosexuales, que sentían dificultades a la hora de compartirlo con sus familiares. Es un ejemplo de la posición privilegiada de quien no está siendo objeto de discriminación y no se siente interpelada ni directamente afectada.

Por tanto, la creencia de que la heterosexualidad es la norma, puede crear estereotipos, etiquetas y actitudes negativas que conducen a la discriminación. Los centros educativos deben actuar en este sentido trabajando la identidad de género y la orientación sexual desde una perspectiva inclusiva. Además de trabajar en el currículum, las políticas y prácticas con objeto de cuestionar la cultura tradicional heterosexual que ha estado institucionalizada en el sistema educativo. Para hacer esto, el estudiantado LGTBI+ (y todo el estudiantado en general) debería experimentar espacios educativos seguros, inclusivos y felices.

De acuerdo con Taylor et al. (2016) y Venegas (2013), la formación del profesorado en temas LGTBI+ es un excelente ejemplo de prácticas en educación cívica y democrática para el desarrollo de la justicia social. Además, es interesante apostar por una pedagogía queer como alternativa para una educación sexual que amplíe la mirada desde la diversidad, como estrategia perturbadora de los parámetros normalizantes que hacen de la educación sexual una educación heterosexual. Este enfoque se presenta como una herramienta teórica eficaz para repensar las actuales prácticas educativas y las relaciones de poder presentes en la escuela (Lopes, 2017). Interpela a la institución escolar en tanto que espacio de producción de discursos y prácticas de normalización de la sexualidad, lugar de configuración de subjetividades donde se promueven prácticas escolares que reproducen y legitiman el discurso de la heterosexualidad como el único posible, generando espacios de exclusión que perpetúan el sistema binario de sexo/género (Alegre, 2013). La investigación educativa en relación con el género y la sexualidad que adopta este enfoque pone de relieve los efectos de sujeción normalizante sobre el cuerpo que tienen lugar en el espacio escolar y propone trabajar en la construcción de un currículum dirigido al proceso de producción de las diferencias y la inestabilidad de todo tipo de identidades (Torres, 2011).

Por todo ello, creemos necesario que, desde los planteamientos de la educación inclusiva y con las aportaciones de la pedagogía queer, se promuevan intervenciones relacionadas con la diversidad sexual y de género.

Referencias

- Alegre, C. (2013). La perspectiva postfeminista en educación. Resistir en la escuela. *Revista internacional de investigación en ciencias sociales*, 9(1), 145-161.
- Bartolomé, M. (2017). Diversidad educativa ¿Un potencial desconocido? *Revista de Investigación Educativa*, 35(1), 15-33. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.35.1.275031>
- Berná, D., Cascone, M., & Platero R. L. (2012). ¿Qué puede aportar una mirada queer a la educación? Un estado de la cuestión sobre los estudios sobre la LGTBfobia y educación en el Estado español. *The Scientific Journal of Humanistic Studies*, 6(4), 1-11.
- Blanco, R. (2010). El derecho de todos a una educación de calidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(2), 25-153.
- Borrillo, D. (2001). *Homofobia*. Barcelona: Bellaterra.
- Brown, G., & Browne, K. (2016). An Introduction to the Geographies of Sex and Sexualities. En Brown, G. & Browne, K. (Eds), *The Routledge Research Companion to Geographies of Sex and Sexualities* (pp. 1-12). New York: Routledge.
- Browne, K. (2007). (Re)making the Other, Heterosexualising Everyday Space. *Environment and Planning A*, 39(4), 996-1014. doi: 10.1068/a38165
- Díaz de Greñu, S., & Parejo, J.L. (2013). La promoción de la igualdad y el respeto de la diversidad afectivo sexual: Bases de un programa de orientación y tutoría para la educación secundaria. *REOP*, 24(3), 63-79.
- Echeita, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa. De nuevo “voz y quebranto”. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 100-118.
- Echeita, G., & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12, 26-46.
- Hernández Sánchez, C. (2008). *Educación sexual para niños y niñas de 0 a 6 años*. Madrid: Nárcea.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2001). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- INJUVE. (2011). *Jóvenes y diversidad sexual*. Madrid: INJUVE.
- Instituto Andaluz de la Mujer (1996). *La educación afectiva y sexual en Andalucía: La evaluación cualitativa de programas*. Estudios Núm. 6, Sevilla- Málaga.
- Jiménez, P., & Vilà, M. (1999). *De la educación especial a la educación en la diversidad*. Málaga: ediciones Aljibe.
- Kosciw, J. G., Greytak, E. A., Bartkiewicz, M. J., Boesen, M. J., & Palmer, N. A. (2012). *The 2011 national school climate survey: The experiences of lesbian, gay, bisexual and transgender youth in our nation's schools*. New York: Gay, Lesbian and Straight Education Network.

- Morgade, G., Báez, J., Díaz, G., & Fainsod, P. (2014). La "educación sexual integral" y la racionalidad heteronormativa patriarcal. En S. Grinberg, E. Langer, & I. Pincheira (Comp.), *Cuadernos de pensamiento biopolítico latinoamericano* (pp. 66-78). Buenos Aires: UNIPE Editorial Universitaria.
- Lagarde, M. (1993). *Identidad Genérica y Feminismo*. En XIII Congreso Internacional de Ciencias Antropológicas y Etnológicas, Ciudad de México.
- Lamas, M. (2002). *Cuerpo: Diferencia sexual y género*. México: Taurus.
- Leif, M. (2000). *Abordando la temática gay en la escuela*. Connecticut: Planned Parenthood y GLSEN.
- Longhurst, R. (2001). *Bodies: Exploring Fluid Boundaries*. London: Routledge.
- López Sánchez, F. (2005). *La educación sexual*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Lopes Louro, G. (2017). *Um corpo estranho: Ensaio sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autentica.
- Meyer, E. (2007). But I'm not gay: What straight teachers need to know about queer theory. En N. Rodriguez & W. Pinar (Eds.), *Queering straight teachers: Discourse and identity in education*. New York: Peter Lang.
- Moreno, A., & Pichardo, J.I. (2006). Homonormatividad y existencia sexual. Amistades peligrosas entre género y sexualidad. *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana*, 1(1), 143-156.
- Paré, M.H. (2015). *Seminario de dos días sobre Fundamentos del análisis de datos cualitativos*. Barcelona, SAIC.
- Penna, M. (2012). *Formación del profesorado en la atención a la diversidad afectivo-sexual*. (Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid). Recuperada de: <http://eprints.ucm.es/16718/1/T34011.pdf>
- Penna, M., & Sánchez, M. (2015). Evaluación de la homofobia en los futuros docentes de educación secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 33(1), 83-98.
- Pichardo, J.I., & De Stefano (2015). *Abrazar la diversidad: propuestas para una educación libre de acoso homofóbico y transfóbico*. Madrid: INMUJER.
- Pichardo Galán, J.I. (2009). *Adolescentes ante la diversidad sexual. Homofobia en los centros educativos*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Planella, J., & Pie, A. (2012). Pedagoqueer: Resistencias y subversiones educativas. *Educación XX1*, 15(1), 265-283.
- Platero, R-L. (2014). *TRANS*exualidades. Acompañamiento, factores de salud y recursos educativos*. Barcelona: Ediciones Bellaterra.
- Poch, L., & Francisco, A. (2014). Reapropiándonos de nuestras vidas. Un espacio para el empoderamiento y la visibilización de mujeres lesbianas, bisexuales y pansexuales. *Kult-ur*, 1(2), 209-216.
- Rodríguez Pareja, M^a M. (2015). *Análisis de la formación inicial del profesorado de secundaria en la atención a la diversidad afectivo-sexual*. (Tesis inédita de Maestría). Universidad de Almería, Almería.
- Sedgwick, E.K. (1998). *Epistemología del armario*. Barcelona: Ediciones de la Tempestad.
- Taylor, C., Meyer, E., Tracey, P., Ristock, J., Short, D., & Campbell, C. (2016). Gaps between beliefs, perceptions, and practices: The Every Teacher Project on LGBTQ-inclusive education in Canadian schools. *Journal Of LGBT Youth*, 13, 1-2.

- Tharp, D. (2015). Using critical discourse analysis to understand student resistance to diversity. *Multicultural education*, 23(1), 2-8.
- Torres, G. (2011). Acerca de los usos, dificultades y posibilidades de la pedagogía queer. In *Actas del IV Coloquio Internacional Interdisciplinario*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Trujillo, G. (2015). Pensar desde otro lugar, pensar lo impensable: hacia una pedagogía queer. *Educação e Pesquisa*, 41, 1527-1540.
- Venegas, M. (2013). La educación afectivosexual en el marco de la educación para la ciudadanía democrática y los derechos humanos. *Revista de la Asociación de sociología de la educación*, 6(3), 408-425.
- Worthen, M. (2016). Hetero-cis-normativity and the gendering of transphobia. *International Journal of Transgenderism*, 17 (11), 31-57.

Fecha de recepción: 17 de marzo de 2017.

Fecha de revisión: 19 de octubre de 2017.

Fecha de aceptación: 19 de octubre de 2017.

El aprendizaje basado en la indagación en la enseñanza secundaria

Investigation-Based Learning in Secondary Education

Pello Aramendi Jauregui, Rosa María Arburua Goienetxe y Karmele Buján Vidales

Dpto. de Didáctica y Organización Escolar
Universidad del País Vasco

Resumen

Las estrategias activas y contextualizadas de aprendizaje ofrecen la posibilidad de acercar el conocimiento aprendido a la vida real. El estudio que se presenta se ha realizado en los institutos de secundaria de la zona de San Sebastián (España) y la ciudad de Nantes (Francia). Su objetivo fundamental es describir las opiniones de los estudiantes de secundaria de ambas ciudades sobre aspectos genéricos del aprendizaje basado en la indagación. Los resultados indican que el alumnado consultado en el estudio, subraya la importancia de las estrategias de aprendizaje basadas en la indagación, la funcionalidad del aprendizaje, la búsqueda de información y el fomento de los aspectos afectivos y emocionales. El alumnado que ha superado todas las asignaturas confía en la labor educativa del centro escolar, le gusta leer, escribir, participar en clase y autoevaluar su propio trabajo. Caminar hacia una educación de calidad, donde todo el alumnado desarrolla al máximo sus posibilidades, exige replantear el papel del docente y del estudiante en el fomento de la indagación y en el desarrollo de competencias emocionales en los procesos de enseñanza y aprendizaje como dos de los pilares básicos de la educación del futuro.

Palabras clave: aprendizaje basado en la indagación; currículum; educación secundaria; competencias emocionales.

Abstract

Active and contextualized learning strategies provide the possibility of bringing the knowledge learned closer to real life. The study presented here has been carried out in secondary schools in the San Sebastián area (Spain) and the city of Nantes (France). Its fundamental aim is to describe the opinions of secondary school students in both cities regarding generic aspects of research-based learning. Results show that students consulted in the study highlight the importance of investigation-based learning strategies and those based on the functionality of learning, the search for information and the promotion of affective and emotional factors of learning. Students who have passed in all their subjects have confidence in the educational work of the school, they like reading and writing, participating in class and self-evaluating their work. Moving towards quality education, where all students develop their possibilities to the maximum, requires a new approach to the roles of teacher and student based on the promotion of research and the development of emotional skills in teaching and learning processes as two of the basic building blocks of the education of the future.

Keywords: curriculum; emotional skills; investigation-based learning; secondary education.

Introducción

La motivación de los estudiantes por el aprendizaje es un elemento clave si se pretende que la ciudadanía aprenda a lo largo de la vida. El acercamiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje a la vida real y la percepción por parte de los estudiantes de la utilidad de lo aprendido son dos elementos importantes que impulsan el interés por el aprendizaje. Andriessen, Phalet y Lens (2006) analizan la influencia de la utilidad del conocimiento aprendido en la mejora del rendimiento de los estudiantes de grupos desfavorecidos y no desfavorecidos. Los resultados indican que comprender la utilidad de lo que se aprende aumenta la motivación en los estudios por parte de los dos colectivos. En la misma línea, Lavonen y Laaksonen (2009) constatan que el rendimiento académico de los estudiantes finlandeses mejora cuando valoran la utilidad de la asignatura para desempeñar futuras profesiones. Según los autores, los elementos fundamentales de la metodología docente son las actividades prácticas, las demostraciones y la posibilidad de que los estudiantes puedan extraer conclusiones durante y después de finalizar el proceso de aprendizaje.

La situación de la educación secundaria española es bien diferente. Mengascini y Mordeglia (2014) opinan que las actividades prácticas se llevan a cabo con poca frecuencia en los centros educativos de primaria y secundaria. El trabajo experimental es escaso, las actividades realizadas remiten a objetivos de conocimiento conceptual y las prácticas se basan fundamentalmente en la observación. Generalmente, el objetivo de las prácticas de clase es confirmar la solución de un problema que ha sido tratado en una lección magistral. A menudo, en estas prácticas, se aplica la receta correspondiente para llegar a una conclusión prefijada, sin clarificar para qué sirve y cuál es su utilidad en la vida real. Esta afirmación también es compartida por Doménech (2012) cuando analiza los enfoques de enseñanza del profesorado de primaria y secundaria

españoles. Los estilos de pensamiento predominantes en el profesorado de la muestra son de tipo ejecutivo y jerárquico. Según el autor, los docentes consultados utilizan un enfoque de enseñanza centrado en el profesor y la profesora y en la transmisión del conocimiento. Lamentablemente, aún se deben superar muchos obstáculos para lograr que la enseñanza secundaria sea una etapa atractiva. En este sentido, Criado y Guzmán (2014) comparan el currículo de ciencias español de la educación obligatoria (enseñanzas mínimas nacionales) con el de Inglaterra y EEUU. Opinan que se está produciendo un declive en el interés por las ciencias debido a la lejanía entre los conocimientos impartidos y las propias experiencias de los estudiantes. Bermúdez, Díaz, Lía y Gavidia (2014) analizan el tratamiento de diversos temas y conceptos en los libros de texto de la educación secundaria. Según los autores, los materiales didácticos analizados en su estudio reflejan una multiplicidad de definiciones desfasadas, apreciándose igualmente confusiones terminológicas, lo que pone en evidencia su escasa actualización.

La indagación: ¿una alternativa a la enseñanza centrada en el docente?

Si se pretende mejorar los niveles de éxito de la educación secundaria, el aprendizaje debe convertirse en un proceso útil y motivador para el estudiante. Vélchez y Bravo (2015) afirman que, en función del rol del docente y del estudiante, los procesos de indagación en el aula pueden ser de tres tipos: la indagación estructurada (el docente plantea tanto el problema como el procedimiento a seguir), la indagación guiada (el docente plantea el problema y el alumnado decide cómo resolverlo) y la indagación abierta (tanto el problema como el método de resolución parten de los estudiantes). Los autores concluyen que los docentes de educación secundaria utilizan mayoritariamente actividades de indagación estructurada en su práctica habitual. Se debería formar a los docentes para desarrollar estrategias de enseñanza y aprendizaje basadas en la indagación guiada y abierta y, de esta manera, mejorar la motivación y la implicación de los estudiantes.

En el aprendizaje basado en problemas (*Problem Based Learning*-PBL en adelante), el rol del docente y del estudiante también cambia de forma sensible. Es una estrategia que intenta otorgar más importancia al rol del estudiante como principal responsable de su propio proceso de aprendizaje. Recio (2014) constata que, con la metodología PBL, los estudiantes se convierten en investigadores y el docente en un *entrenador*, que ayuda a los grupos de clase mediante preguntas, orienta la búsqueda de información, fomenta el análisis y la síntesis, conoce la materia y su conexión con el mundo real y guía el aprendizaje hacia la indagación y la resolución de problemas.

Prieto et al. (2006), sensibilizados con el impulso de la indagación en las aulas, desarrollan una versión adaptada del aprendizaje basado en problemas (denominada PBL 4X4). Ésta consta de cuatro fases (análisis, investigación, resolución de problemas y evaluación) y cuatro escenarios de trabajo (individual, grupal sin tutor, grupal con tutor y clase completa). La evaluación demostró que las actividades desarrolladas fueron motivadoras para el alumnado y que su carga de trabajo aumentó, aproximadamente, en un ochenta por ciento. Chen y Howard (2010), Gillies (2008), Lara

y Samper (2015), Studsrod y Bru (2011) opinan que la metodología PBL, pretende que el alumnado pase de memorizar datos a producir un discurso argumentativo con el cual valida las conjeturas planteadas. Los resultados indican que la actitud ante el aprendizaje y el clima de aula mejoran de forma considerable.

Por otra parte, Dignath y Buettner (2008) y Zamora y Ardura (2014) constatan que el esfuerzo que debe realizar el profesorado para comprender las razones implícitas de las ideas que expresa el alumnado y de sus inconsistencias, facilita la detección de sus necesidades y concreta su actuación docente. Trabajar los procesos metacognitivos conjuntamente con los estudiantes mejora la implicación de éstos con los procesos de aprendizaje en el área de matemáticas (Gasco, 2016). A nivel afectivo y emocional, el alumnado interpreta estas estrategias metacognitivas como un acto de compromiso del profesorado con su formación (Hinojosa & Sanmartí, 2015). Los aspectos emocionales, por consiguiente, también están vinculados con el aprendizaje basado en la indagación. Di Giusto, Martin y Arnaiz (2014); Martínez, Piqueras e Inglés (2011); Reschly, Huebner, Appleton y Antaramian (2008) y Sideridis y Kaplan (2011) analizan la relación de los aspectos emocionales con la capacidad de afrontar situaciones complejas. Los estudios muestran que niveles altos de inteligencia emocional se relacionan con estrategias de afrontamiento basadas en la reflexión y la resolución, mientras que niveles bajos se vinculan a estrategias basadas en la evitación, la queja y la superstición.

Por otro lado, se debe remarcar que la implantación en los centros educativos de estrategias indagadoras de enseñanza y aprendizaje no es una tarea sencilla. Las resistencias al cambio, el aumento de la carga de trabajo para obtener logros que no se perciben de forma inmediata, la ansiedad de los docentes (generalmente por falta de formación), las dificultades de aplicación en clases numerosas y la falta de planificación y trabajo en equipo condicionan la viabilidad de los procesos de innovación (Abel, 2012). El autor opina que la cultura curricular y organizativa del centro educativo condiciona la implantación de innovaciones en el currículum y, en este caso, de las estrategias de aprendizaje basadas en la indagación.

Precisamente la implantación progresiva de esta estrategia de enseñanza y aprendizaje en centros educativos de secundaria de dos regiones de países diferentes (Bretaña y País Vasco) fue el motivo del planteamiento de este estudio. La región de Bretaña (*Breizh*) se encuentra ubicada en el noroeste de Francia (departamento de Loire Atlantique) y tiene una población aproximada de 3 millones de habitantes. Las escuelas Diwan pertenecen a una red de centros educativos federados de esta región francesa, creada en la década de los setenta (1978, Nantes) y tienen como cometido fundamental la recuperación de la lengua y cultura bretonas. El gobierno francés les denegó el estatus público porque se dedicaban a enseñar el bretón “una lengua que va en contra de la ley” en “unos centros que reducen la enseñanza del francés” (La Vanguardia, 29 de noviembre 2002, p. 1). También han participado centros de ESO (Educación Secundaria Obligatoria) de la zona de San Sebastián que utilizan fundamentalmente el euskera en clase. Todos los centros educativos seleccionados han manifestado su intención de implantar progresivamente estrategias activas de

aprendizaje. En este primer estudio, y ante las diferencias en el currículum entre ambas regiones, se ha optado por analizar las preferencias de los estudiantes en torno a las actividades de aprendizaje basadas en la indagación.

Método

Objetivos

El aprendizaje basado en la indagación es una metodología de trabajo adecuada para el desarrollo de competencias básicas en los estudiantes de la enseñanza obligatoria (Vilchez & Bravo, 2015). El desencadenante de este estudio ha sido el interés mostrado por algunos centros educativos de Bretaña y el País Vasco por mejorar la enseñanza y desarrollar, a medio plazo, metodologías de trabajo más adaptadas a las preferencias de su alumnado y, concretamente, basadas en la indagación y abordaje de situaciones complejas.

En la investigación se plantearon los siguientes objetivos específicos:

- Analizar las características del alumnado de educación secundaria obligatoria participante en el estudio.
- Describir las opiniones de los estudiantes de las dos regiones (Bretaña y País Vasco) sobre las estrategias de enseñanza y aprendizaje basadas en la indagación.
- Analizar y comparar las puntuaciones obtenidas por los estudiantes con y sin problemas académicos en relación con las actividades de aprendizaje desarrolladas en el aula.

Participantes

La investigación se ha realizado en centros educativos de educación secundaria de la región de Bretaña (zona de Nantes) y el País Vasco (zona de San Sebastián). Los centros de ambas zonas acaban de iniciar una experiencia de innovación centrada en el aprendizaje basado en la indagación y comparten, además, similitudes en lo referente a las finalidades de su proyecto educativo (preservar y fomentar el idioma y la cultura autóctona). Se han enviado cuestionarios a 5 centros de secundaria con modelos educativos trilingües (bretón, francés e inglés) existentes en la zona de Nantes (*Escuelas Diwan*) y a 5 institutos de los alrededores de San Sebastián (euskera, castellano e inglés). Se pretende analizar, entre otras cuestiones, la predisposición inicial y la satisfacción de los estudiantes hacia estas estrategias indagadoras de aprendizaje. Los estudiantes pertenecen a centros educativos con estatus socioeconómicos similares.

En el estudio han participado estudiantes entre 12 y 15 años de edad. Contestaron al cuestionario 568 estudiantes de la zona de Nantes (Bretaña) y 452 estudiantes de la zona de San Sebastián (País Vasco). Han participado el 73.27% de los estudiantes de los centros educativos seleccionados.

Tabla 1

Muestra de la investigación

Región	Centros de secundaria	Participantes Estudiantes	N Total Estudiantes
Zona Donostia-San Sebastián (País Vasco)	5	452	637
Zona Nantes (Bretaña)	5	568	755
Total	10	1020	1392

El alumnado tiene 12 años (25.1%), 13 años (25.1%), 14 años (24.7%) y 15 años (25.1%). Son chicos (51.8%) y chicas (49.2%).

Instrumento

Como se ha comentado anteriormente, se elaboró un cuestionario para recoger información sobre las variables objeto de estudio. Las principales dimensiones del instrumento se clasificaron en las siguientes áreas:

- Datos generales (8 ítems): Edad, sexo, nivel de satisfacción del estudiante, utilización del ordenador para escribir textos, consumo de videojuegos, Internet y televisión y situación académica.

- Actividades de aprendizaje: Escala de likert de 1 a 4 formada inicialmente por un total de 40 ítems.

Tabla 2

Dimensiones del cuestionario

Dimensiones	Nº ítem	Alfa Cronbach
Aprendizaje por descubrimiento- indagación	23,24,26,34,35,36 y 39	.701
Ámbito afectivo-emocional	37,40,41,42,43 y 46	.689
Aprendizaje funcional	9,11,15, 16 y 47	.527
Autorregulación del aprendizaje	22,44,45 y 48	.611
Gestión de la información	12,27,28 y 31	.653
Habilidades instrumentales	29 y 30	.506

Para diseñar el cuestionario, además de revisar la literatura relacionada con el tema (Alonso, Gallego & Honey, 2012; Biggs, 1993; Gimeno & Gallego, 2007; Martínez, 2007), se realizaron 4 entrevistas exploratorias (2 en el País Vasco y otras 2 en Bretaña) a los docentes de los institutos de ambas regiones. Los docentes bretones modificaron algunos datos generales y añadieron 8 ítems muy específicos relacionados con sus propios

centros educativos (deberes, actividades extraescolares, tiempo libre, motivación del estudiante, normas de convivencia, comedor del centro, lectura y lengua bretona) y que no constan en este artículo por no ser comunes a ambas regiones. El instrumento también fue validado por dos expertos de la Universidad de Zaragoza y otros tantos de la Universidad del País Vasco.

Se llevó a cabo una prueba piloto con 13 estudiantes de las dos regiones (6 de Bretaña y 7 del País Vasco) participantes en este estudio. Se seleccionaron a éstos en función de su edad (entre 12 y 15 años) y sexo (6 chicos y 7 chicas). Se modificó la redacción de 12 ítems y se clarificaron las instrucciones de la prueba, fundamentalmente por cuestiones idiomáticas. El cuestionario final contiene 48 ítems. En ellos se analizan las características del alumnado (ítems dicotómicos) y el grado de acuerdo en una escala Likert (1: Poco/Nada de acuerdo; 4: Mucho/Totalmente de acuerdo) en relación con las diferentes actividades de aprendizaje utilizadas en clase.

El análisis de la fiabilidad y validez supuso la eliminación de 12 elementos, quedando finalmente una escala de 28 ítems validada mediante análisis factorial exploratorio en 6 dimensiones (KMO= .795; Varianza= 48.69%) y con un Alfa de Cronbach total de .803.

Procedimiento de recogida y análisis de datos

El diseño de este estudio es cuantitativo, del tipo *ex post facto* y basado en la recogida de datos objetivos. Como se ha mencionado anteriormente, se pretende analizar las opiniones del alumnado sobre las actividades de enseñanza y aprendizaje basadas en la indagación mediante un cuestionario. El contacto inicial con los centros de Bretaña se realizó mediante la mediación de uno de los institutos de la zona de San Sebastián participante en este estudio y, posteriormente, por los miembros del equipo de investigación. La recogida de información se realizó entre los meses de enero y junio de 2015, una vez conseguido el consentimiento informado de las familias. La aplicación de las pruebas ha sido realizada por un coordinador o coordinadora de los docentes de los centros educativos seleccionados, siguiendo la asesoría de uno de los miembros del equipo de investigación designado a tal efecto.

Los datos de la parte cuantitativa fueron tratados con el paquete informático SPSS 22.0 e ITEMAN, realizándose diversos análisis estadísticos. Los resultados descriptivos se muestran mediante estadísticos comunes como la puntuación promedio y la desviación típica para las variables numéricas y porcentajes para las variables categóricas. Para calcular las diferencias de medias entre los estudiantes se ha utilizado la prueba U de Mann-Whitney, debido al incumplimiento de la hipótesis de normalidad, en todo caso se ha trabajado con un nivel de significación del .05. Para validar la escala se utilizó el análisis factorial y la fiabilidad como consistencia interna se estudió mediante el alfa de Cronbach.

Resultados

A continuación se van a exponer algunos resultados del estudio realizado en las dos regiones. Respecto al primer objetivo, los estudiantes afirman ir a gusto a clase (59.9%), juegan con los videojuegos más de dos horas diarias (19.6%), utilizan Internet

más de dos horas diarias (5.8%), ven la televisión más de dos horas diarias (23.5%) y, en el momento de la administración del cuestionario, tienen aprobadas todas las asignaturas (72.2%).

En la Tabla 3 se identifican las actividades de aprendizaje de más interés para el alumnado de la muestra. En este caso, se analizan los promedios de las actividades de aprendizaje basadas en la indagación, la gestión de la información y el aprendizaje funcional.

Tabla 3

Actividades de aprendizaje de más interés para los estudiantes de ambas regiones I

Cómo me gusta aprender en clase	X	DT
<i>Ámbito: Aprendizaje por descubrimiento-indagación</i>		
23-Me gusta analizar una noticia y pensar qué solución se le puede dar.....	2.74	.878
24-Me gusta analizar por qué suceden las cosas.....	3.02	.885
26-Me gusta realizar resúmenes y esquemas (por escrito) de lo que leo.....	2.13	.989
34-Me gusta debatir en clase sobre un tema.....	2.81	1.003
35-Me gusta que me pidan mi opinión en clase.....	2.71	.971
36-Me gusta que me pregunte el profesor/a.....	2.36	.940
39-Me gusta presentar trabajos oralmente.....	2.56	1.066
<i>Ámbito: Aprendizaje funcional</i>		
9-Me gusta moverme en clase mientras trabajo, tener libertad de movimientos en clase.....	2.90	.937
11-Me gusta hablar con mis compañeros/as mientras trabajo, comunicarme con ellos.....	3.02	.959
15-Me gusta conocer problemas que suceden en la calle.....	3.17	.816
16-Me gusta ver documentales donde se analizan cosas que suceden en el mundo.....	2.91	.952
17-Me gusta trabajar más en equipo que solo.....	3.14	.918
<i>Ámbito: Gestión de la información</i>		
12-Me gusta utilizar máquinas y aparatos tecnológicos (ordenador, aparatos...) para aprender.....	2.95	.994
27-Me gusta clasificar mis archivos de texto en el ordenador...	2.58	1.045
28-Me gusta buscar información en internet.....	3.07	.844
31-Me gusta escribir textos en el ordenador.....	2.63	1.005

En la tabla anterior, se puede observar que, en relación el ámbito del aprendizaje por descubrimiento e indagación, existe una actividad que supera los tres puntos. Se trata del ítem *Me gusta analizar por qué suceden las cosas*. En el ámbito del aprendizaje funcional, las actividades *Me gusta hablar con mis compañeros/las mientras trabajo, comunicarme con ellos*,

Me gusta conocer problemas que suceden en la calle y Me gusta trabajar más en equipo que solo son las que superan esta puntuación. Finalmente, respecto al ámbito de la gestión de la información, los estudiantes afirman que les gusta *buscar información en internet*.

En la Tabla 4 se analizan los promedios de las actividades de aprendizaje relacionadas con la auto-regulación y el ámbito afectivo-emocional.

Tabla 4

Actividades de aprendizaje de más interés para los estudiantes de ambas regiones II

Cómo me gusta aprender en clase	X	DT
<i>Ámbito: Afectivo y emocional</i>		
37-Me gusta que me escuche el profesor/a.....	3.14	.884
40-Me gusta sacar muy buenas notas en clase.....	3.70	.647
41-Me gustaría ser de los mejores alumnos/as de la clase.....	3.05	.926
42-Se aprende más cuando hay más afectividad entre docente y alumno/a.....	3.07	.884
43-Se aprende más y mejor con profesores/as cariñosos, afectivos.....	3.02	.930
46-Me gusta que me feliciten cuando hago bien las cosas.....	3.23	.875
<i>Ámbito: Autorregulación del aprendizaje</i>		
22-Cuanto más sabes en el colegio más sabes en la vida.....	2.93	.928
44-Me gusta repasar las cosas (autorregulación).....	2.54	.955
45-Me gusta autoevaluarme y no que me evalúen los demás.	2.56	1.043
48-Evaluar sirve para mejorar, cuanto más te evalúan más mejoras.....	2.78	.973

Llama poderosamente la atención que todas las actividades de aprendizaje del ámbito afectivo y emocional superan los tres puntos. Los siguientes ítems son muy valorados por los estudiantes de la muestra: *Me gusta sacar muy buenas notas en clase*, *Me gusta que me feliciten cuando hago bien las cosas*, *Me gusta que me escuche el profesor/a*, *Se aprende más cuando hay más afectividad entre docente y alumno/a*, *Me gustaría ser de los mejores alumnos/as de la clase* y *Se aprende más y mejor con profesores/as cariñosos, afectivos*. Los estudiantes de ambas regiones otorgan mucha importancia a ambas facetas del aprendizaje. Respecto al ámbito de la auto-regulación del aprendizaje, no hay ninguna actividad que supere esta puntuación. El ítem mejor puntuado se refiere al valor educativo de la escuela para afrontar la vida (*Cuanto más sabes en el colegio más sabes en la vida*).

La identificación y comparación de las puntuaciones obtenidas por los estudiantes con y sin problemas académicos en relación con las actividades de aprendizaje desarrolladas en el aula pueden aportar algunos datos interesantes sobre las preferencias de ambos colectivos.

En la Tabla 5, se exponen las diferencias de medias entre las opiniones de estos dos grupos de estudiantes, en función de su trayectoria académica (ítem 7 del cuestionario).

Tabla 5

Comparación entre las puntuaciones de los estudiantes con y sin problemas académicos

Cómo me gusta aprender	Sin Probl.		Con Probl.		U de Mann-Whitney	Z	Sig.
	N	X	N	X			
9.-Me gusta moverme en clase mientras trabajo, tener libertad de movimientos en clase...	691	2.90	282	2.93	23839.500	-0.362	.718
10.-Me gusta trabajar sobre cosas reales, de la vida real.....	684	3.19	282	3.11	23287.000	-0.763	.446
11.-Me gusta hablar con mis compañeros/as mientras trabajo, comunicarme con ellos.....	685	2.99	282	3.10	22406.000	-1.414	.157
12.-Me gusta utilizar aparatos tecnológicos (ordenador, aparatos...) para aprender.....	692	2.93	284	3.06	22652.500	-1.421	.155
13.-Hay alumnos que lo hacen casi todo mal. Por eso hay que ayudarles- animarles más..	690	2.98	284	3.24	20700.000	-2.848	.004**
14.-Para aprender mejor debemos conocer las cosas que pasan en la vida real.....	686	3.19	282	3.23	23758.500	-0.328	.743
15.-Me gusta conocer problemas que suceden en la calle.....	683	3.21	280	3.14	23327.000	-0.528	.597
16.-Me gusta ver documentales donde se analizan cosas que suceden en el mundo.....	685	2.95	280	2.88	23602.000	-0.360	.719
17.-Me gusta trabajar más en equipo que solo.....	690	3.14	283	3.16	23889.500	-0.330	.741
18.-Cuando trabajamos en equipo tienes más libertad para hablar, moverte...que cuando trabajas solo.....	688	3.23	283	3.20	24240.500	-0.141	.888
19.-Prefiero trabajar demasiado rápido que demasiado lento.....	690	2.26	284	2.25	24075.000	-0.312	.755
20.-Me gusta ayudar al compañero/a que no entiende algo en clase.....	684	3.14	285	3.08	23489.500	-0.607	.544
21.-Me gusta estar enterado de las noticias de la prensa.....	687	2.86	284	2.72	22409.000	-1.497	.134
22.-Cuanto más sabes en el colegio más sabes en la vida.....	690	3.01	284	2.76	21076.500	-2.546	.011*
23.-Me gusta analizar una noticia y pensar qué solución se le puede dar.....	689	2.73	281	2.73	24192.000	-0.045	.964
24.-Me gusta analizar por qué suceden las cosas.....	687	2.94	281	2.87	23221.500	-0.777	.437
25.-Me gusta adivinar qué puede suceder cuando tengo un problema en la calle, en casa, con los amigos/as.....	689	2.87	277	2.82	23559.500	-0.392	.695

26.-Me gusta realizar resúmenes y esquemas (por escrito) de lo que leo.....	691	2.16	284	2.13	24145.500	-0.310	.756
27.-Me gusta clasificar mis archivos de texto en el ordenador.....	692	2.60	283	2.58	24242.500	-0.237	.813
28.-Me gusta buscar información en internet.....	690	3.04	282	3.18	21948.500	-1.926	.054
29.-Me gusta leer tebeos, revistas.....	692	2.71	284	2.87	22524.500	-1.500	.134
30.-Me gusta leer libros.....	691	2.99	283	2.72	22241.500	-1.719	.046*
31.-Me gusta escribir textos en el ordenador.....	690	2.84	285	2.57	20740.500	-2.765	.006**
32.-Me gusta subrayar lo importante de un texto.....	692	2.47	283	2.53	23844.500	-0.528	.598
33.-Me gusta decidir lo que debo hacer en clase.....	691	2.65	284	2.75	23045.500	-1.131	.258
34.-Me gusta debatir en clase sobre un tema.....	689	2.85	282	2.74	22967.500	-1.005	.315
35.-Me gusta que me pidan mi opinión en clase.....	690	2.74	284	2.68	23751.500	-0.551	.582
36.-Me gusta que me pregunte el profesor/a.....	692	2.45	281	2.15	19932.500	-3.314	.001**
37.-Me gusta que me escuche el profesor/a.....	692	3.17	280	3.10	22925.500	-0.991	.321
38.-Me gusta presentar trabajos por escrito.....	689	2.85	282	2.72	22466.500	-1.382	.167
39.-Me gusta presentar trabajos oralmente.....	690	2.55	280	2.63	23156.500	-0.735	.462
40.-Me gusta sacar muy buenas notas en clase.....	691	3.71	284	3.68	23104.000	-1.448	.148
41.-Me gustaría ser de los mejores alumnos/as de la clase.....	695	3.06	280	3.05	23664.000	-0.264	.792
42.-Se aprende más cuando hay más afectividad entre docente y alumno/a.....	689	3.08	284	3.12	23775.000	-0.543	.587
43.-Se aprende más y mejor con profesores/as cariñosos, afectivos.....	692	3.04	283	3.07	24123.500	-0.331	.740
44.-Me gusta repasar las cosas (autorregulación).....	690	2.58	284	2.48	23159.000	-0.990	.322
45.-Me gusta autoevaluarme y no que me evalúen los demás.....	692	2.69	282	2.43	21812.500	-1.898	.048*
46.-Me gusta que me feliciten cuando hago las cosas bien.....	689	3.23	283	3.28	23507.000	-0.759	.448
47.-El humor es necesario para aprender a gusto.....	692	3.52	284	3.44	22984.000	-1.304	.192
48.-Evaluar sirve para mejorar, cuanto más te evalúan más mejoras.....	690	2.81	282	2.75	23925.500	-0.296	.767

Al realizar la comparación de medias entre el alumnado con y sin problemas académicos, se puede observar que existen seis ítems con diferencias significativas: la ayuda dirigida al alumnado con dificultades, la confianza en la labor educativa de la escuela, el gusto por la lectura y la escritura, por la autoevaluación del aprendizaje y la participación en clase (que le pregunte el profesor/a).

Discusión y Conclusiones

El análisis de los resultados de las opiniones del alumnado de las zonas de San Sebastián y Nantes nos lleva a extraer las siguientes conclusiones:

Respecto al primer objetivo del estudio (*Analizar las características del alumnado de educación secundaria obligatoria participante en el estudio*), los estudiantes consultados tienen una edad entre doce y quince años, afirman ir a gusto a clase, juegan con los videojuegos menos de dos horas diarias, utilizan frecuentemente internet, ven poco la televisión y, la mayoría, hasta ahora, tienen aprobadas todas las asignaturas.

En relación con el segundo objetivo (*Describir las opiniones de los estudiantes de las dos regiones -Bretaña y País Vasco- sobre las estrategias de enseñanza y aprendizaje basadas en la indagación*). En los resultados del estudio se constata la importancia concedida por el alumnado al ámbito emocional y a las actividades relacionadas con la indagación y el descubrimiento, el conocimiento de problemas, el trabajo en equipo (comunicarse...) y la búsqueda de información (internet). Estas afirmaciones van en la línea del estudio de Chen y Howard (2010) cuando constatan que la actitud hacia el aprendizaje del alumnado de educación secundaria mejora cuando se fomentan la búsqueda y la gestión de la información y se desarrollan procesos de indagación vinculados a la vida cotidiana.

Respecto al tercer objetivo (*Analizar y comparar las puntuaciones obtenidas por los estudiantes con y sin problemas académicos en relación con las actividades de aprendizaje desarrolladas en el aula*), se puede concluir que los y las estudiantes que han superado todas las asignaturas confían en la labor educativa de la escuela, les gusta participar en clase (que le pregunte el profesor/a), autoevaluar su trabajo y trabajar las técnicas instrumentales (lectura y escritura). En este sentido, Escribano, Bejarano, Zúñiga y Fernández (2010) afirman que el acto de aprendizaje puede frustrarse cuando el estudiante no ha llegado a un grado de dominio de habilidades básicas suficiente (comprensión lectora, expresión escrita...) en proporción a las exigencias de ese aprendizaje. Los estudiantes precisan de una base sólida y previa que sirva de andamio para desarrollar futuros aprendizajes basados en la indagación abierta y en la cooperación entre compañeros y compañeras. Los autores se muestran favorables a aplicar metodologías de alto control externo (instrucción directa, fundamentalmente para dominar los conocimientos básicos) con el alumnado que tiene dificultades, para posteriormente, después de una práctica consolidada, seguir trabajando con metodologías más abiertas como, por ejemplo, el aprendizaje basado en proyectos y problemas.

En este sentido, Fernández, Rodríguez y Martínez (2015) y Vázquez y Manassero (2015) creen que una propuesta innovadora para la enseñanza secundaria pasa por el fomento de enfoques socio-constructivistas, el diseño de secuencias de enseñanza y aprendizaje orientadas a la indagación y centradas en el estudiante, la organización del aprendizaje basada en situaciones reales, el fomento de la evaluación formativa y el impulso de los

aspectos emocionales, la auto-regulación y la meta-cognición. Para ello, es imprescindible desarrollar un currículum más interdisciplinar, reducir el número de docentes que trabajan con los estudiantes, desarrollar una educación más personalizada e impulsar las relaciones entre el profesorado y el alumnado. Es una cultura organizativa y curricular que no siempre promueven los centros educativos de enseñanza secundaria.

El alumnado consultado en el estudio, independientemente de su rendimiento académico, otorga valoraciones altas a las actividades funcionales y basadas en la indagación. Como afirman Kissling (2014) y Méndez (2015), los docentes que fomentan la transferencia de conocimientos, acercando los problemas de la vida cotidiana al aula, obtienen más fácilmente la implicación de los estudiantes. Es lo que Pineda (2015), denomina *aprendizaje de alto nivel* en la enseñanza secundaria. Es decir, el impulso de actividades de aprendizaje desarrollados en contextos cercanos, aprovechando situaciones reales, generando alternativas para solucionar problemas en equipo, comunicando lo aprendido y fomentando la transferencia de conocimientos a otras situaciones vitales. En este sentido, Nortés y Nortés (2016) afirman que, en la actualidad, los docentes españoles siguen fomentando procesos de indagación demasiado estructurados (el profesorado decide tanto el tipo de problema a trabajar como el procedimiento a seguir), sin llegar a impulsar modelos de indagación abierta (el problema y la resolución parten de los estudiantes). Autores como Renzulli (2010) y Lupión y Prieto (2014) concluyen que la buena educación debe desarrollar un currículum que conceda al alumnado oportunidades para desarrollar su propio estilo de aprendizaje.

Para que el aprendizaje basado en la indagación se convierta en una alternativa a la enseñanza por recepción, es necesario capacitar a los docentes. Benarroch y Marín (2011) y Sáez y Ruiz (2012) creen que la conducta docente está orientada y, a la vez, condicionada por un sistema personal e implícito de creencias. Analizan sus concepciones sobre la educación y concluyen que la formación del profesorado de secundaria tiene escasa incidencia en la transformación de las creencias pedagógicas de los docentes. Cassullo y García (2015) afirman que existe un claro déficit que conviene subsanar en los programas formativos dirigidos al profesorado de educación secundaria: el escaso impulso de la dimensión afectiva, actitudinal y moral. En este sentido, Engelbrecht, Savolainen y Nel (2013) constatan que el sistema educativo finlandés mantiene un histórico compromiso con la formación del profesorado de educación secundaria. Los educadores y educadoras deben fomentar el desarrollo socio-emocional de los estudiantes y, por ello, las instituciones encargadas de la capacitación docente deben trabajar sistemáticamente estas competencias con los futuros docentes.

La educación secundaria necesita profesionales que generen confianza y cercanía con los estudiantes (Méndez, 2015). Los buenos docentes no solamente se caracterizan por el dominio de la asignatura, sino también por su implicación en la formación de ciudadanos y ciudadanas comprometidas y responsables. Como afirman Fernández, Contini, Ongarato, Saavedra y Iglesia (2009) y Serrano y Pontes (2015), caminar hacia una educación de calidad, donde todo el alumnado desarrolla al máximo sus posibilidades, nos lleva inexorablemente a replantear el rol del docente y del estudiante en el fomento de la indagación y en el desarrollo de competencias sociales y emocionales.

Finalmente, se debe hacer mención a las limitaciones y fortalezas de la investigación. El desarrollo del estudio tuvo algunos problemas en su ejecución. Por una parte,

la sintonía entre los coordinadores y coordinadoras de ambas regiones no fue todo lo buena que se esperaba. Y por otra, hubo bastantes dificultades con la obtención del consentimiento informado de los estudiantes de ambas regiones. En cuanto a las fortalezas, se debe subrayar la satisfacción que produce contribuir a impulsar la cooperación entre los profesionales de los centros participantes. Este estudio puede ser el inicio de futuros aprendizajes.

Referencias

- Abel, M. (2012). Desde la literatura, ópera, cine y televisión hasta las ciencias jurídicas y el derecho penal mediante la nueva técnica pedagógica del aprendizaje basado en problemas. *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, 5, 87-104.
- Alonso, C., Gallego, D., & Honey, P. (2012). *Los estilos de aprendizaje: procedimientos de diagnóstico y mejora*. Madrid: TEA Ediciones.
- Andriessen, I., Phalet, K., & Lens, W. (2006). Future goal setting, task motivation and learning of minority and non-minority students in Dutch schools. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 827-850.
- Benarroch, A., & Marín, N. (2011). Relaciones entre creencias sobre enseñanza, aprendizaje y conocimientos de ciencias. *Enseñanza de las Ciencias*, 29(2), 289-304. doi: <http://dx.doi.org/10.5565/rev/ec/v29n2.84>
- Bermúdez, G., Díaz, S., Lía, A., & Gavidia, V. (2014). La transposición del concepto de diversidad biológica. Un estudio sobre los libros de texto de la educación secundaria obligatoria española. *Enseñanza de las Ciencias*, 32(3), 285-302. doi: <http://dx.doi.org/10.5565/rev/ensciencias.1129>
- Biggs, J. (1993). What do Inventories of student's Learning processes really measure? A Theoretical view and clarification. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 3-19.
- Cassullo, G. L., & García, L. (2015). Estudio de las competencias socio emocionales y su relación con el afrontamiento en futuros profesores de Nivel Medio. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 213-228. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.1.193041>.
- Criado, A. M., & Guzman, M. C. (2014). ¿Cómo mejorar la educación científica de primaria en España desde el currículo oficial? Sugerencias a partir de un análisis curricular comparativo en torno a las finalidades y contenidos de la ciencia escolar. *Enseñanza de las Ciencias*, 32(3), 249-266. doi: <http://dx.doi.org/10.5565/rev/ensciencias.1069>
- Chen, C.H., & Howard, B. (2010). Effect of live simulation on middle school students attitudes and learning toward science. *Educational Technology & Society*, 13(1), 133-139.
- Di Giusto, C., Martín, M. A., & Arnaiz, A. (2014). Competencias personales y sociales en adolescentes. *Revista Iberoamericana de Educación*, 66, 89-104.
- Dignath, C., & Buettner, G. (2008). Components of fostering self-regulated learning among students. A meta-analysis on intervention studies at primary and secondary school level. *Metacognition and Learning*, 3(3), 231-264.
- Doménech, F. (2012). Análisis de los estilos de pensamiento que utilizan los profesores españoles en el aula. *Revista de Educación*, 358, 497-522. doi: 10-4438/1988-592X-RE-2010-358-088

- Engelbrecht, P. Savolainen, H., & Nel, M. (2013). How cultural histories shape South African and Finnish teachers' attitudes towards inclusive education: a comparative analysis. *European Journal of Special Needs Education*, 28(3), 305-318.
- Escribano, A., Bejarano, M. T., Zúñiga, M. A., & Fernández, J. L. (2010). Programa de metodología didáctica para la mejora de la inteligencia emocional y el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). *Revista Docencia e Investigación*, 20, 271-305.
- Fernández, M., Contini, N., Ongarato, P., Saavedra, E., & Iglesia, G. (2009). Estrategias de afrontamiento frente a problemas académicos en estudiantes medios y universitarios. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación*, 27(1), 63-84.
- Fernández, M. J., Rodríguez, J. M., & Martínez, A. (2015). Práctica docente del profesorado de educación secundaria obligatoria en España según TALIS 2013. *Revista Española de Pedagogía*, 261, 219-224.
- Gasco, J. (2016). El empleo de estrategias en el aprendizaje de las Matemáticas en la Enseñanza Secundaria Obligatoria. *Revista de Investigación Educativa*, 34(2), 487-502. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.34.2.222901>
- Gillies, R. (2008). The effects of cooperative learning on junior high school students bahaviours, discourse and learning during a science-based learning activity. *School Psychology International*, 29(3), 328-347.
- Gimeno, M., & Gallego, S. (2007). La autoevaluación de las competencias básicas del estudiante de Psicología. *Revista de Psicodidáctica*, 12(1), 7-28.
- Hinojosa, J., & Sanmartí, N. (2015). La autorregulación metacognitiva como medio para facilitar la transferencia en mecánica. *Revista Eureka sobre enseñanza y divulgación de las ciencias*, 12(2), 249-263
- Kissling, M. T. (2014). Now and then, in and out of the classroom: Teachers learning to teach through the experiences of their living curricula. *Teaching and Teacher Education*, 44, 81-91.
- La Vanguardia (29 de Noviembre de 2002). Francia saca a las escuelas bretonas del sistema de educación público. *La Vanguardia*. Recuperado de <http://www.lavanguardia.com/cultura/20021129/51262765427/francia-saca-a-las-escuelas-bretonas-del-sistema-de-educacion-publico.html>
- Lara, L. F., & Samper, C. (2015). Logros y desaciertos cuando se aprende a demostrar. *Enseñanza de las Ciencias*, 33(2), 113-132. doi: <http://dx.doi.org/10.5565/rev/ensciencias.1491>
- Lavonen, J., & Laaksonen, S. (2009). Context of Teaching and Learning School Science in Finland: Reflections on PISA 2006 Results. *Journal of Research in Science Teaching*, 46(8), 922-944.
- Lupión, T., & Prieto, T. (2014). La contaminación atmosférica: un contexto para el desarrollo de competencias en el aula de secundaria. *Enseñanza de las Ciencias*, 32(1), 159-177. doi: <http://dx.doi.org/10.5565/rev/ensciencias.830>
- Martínez, P. (2007). *Aprender y enseñar. Estilos de aprendizaje y de enseñanza desde la práctica de aula*. Bilbao: Mensajero.
- Martínez, A. Piqueras, J.A., & Inglés, C. J. (2011). Relaciones entre la inteligencia emocional y estrategias de afrontamiento ante el estrés. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 14, 1-24.
- Méndez, D. (2015). Estudio de las motivaciones de los estudiantes de secundaria de física y química y la influencia de las metodologías de enseñanza en su interés. *Educación XX1*, 18(2), 215-235. doi: 10.5944/educXX1.14016

- Mengascini, A., & Mordegli, C. (2014). Caracterización de las prácticas experimentales en la escuela a partir del discurso de docentes de primaria y secundaria. *Enseñanza de las Ciencias*, 32(2), 71-89. doi: <http://dx.doi.org/10.5565/rev/ensciencias.755>
- Nortes, R., & Nortes, A. (2016). Resolución de problemas, errores y dificultades en el grado de maestro de primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 34(1), 103-117. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/34.1.229501>
- Pineda, J. A. (2015). Educar para la ciudadanía trabajando con temas controvertidos en Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de Investigación Educativa*, 33(2), 353-367. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.33.2.208441>
- Prieto, A., Barbarroja, J., Reyes, E., Monserrat, J., Díaz, D., Villarroel, M., & Álvarez, M. (2006). Un nuevo modelo de aprendizaje basado en problemas, el ABP 4x4, es eficaz para desarrollar competencias profesionales valiosas en asignaturas con más de 100 alumnos. *Aula Abierta*, 87, 171-194.
- Recio, M. A. (2014). El aprendizaje basado en la resolución de problemas: una experiencia práctica. *Docencia y Derecho. Revista para la docencia jurídica universitaria*, 7, 1-8.
- Renzulli, J. (2010). El rol del profesor en el desarrollo del talento. *REIFOP*, 13(1). Recuperado de http://m.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1268615182.pdf
- Reschly, A. L., Huebner, E.S., Appleton, J. J., & Antaramian, S. (2008). Engagement as flourishing. The contribution of positive emotions and coping to adolescents engagement at school and with learning. *Psychology in the Schools*, 45(5), 419-431.
- Sáez, J. M., & Ruiz, J. M. (2012). Estrategias metodológicas, aprendizaje colaborativo y TIC: un caso en la Escuela Complutense Latinoamericana. *Revista Complutense de Educación*, 23(1), 115-134.
- Serrano, R., & Pontes, A. (2015). Expectativas ante la formación inicial entre el alumnado del Máster de Profesorado de Enseñanza Secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 33(2), 489-505. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.33.2.203471>
- Sideridis, G.D., & Kaplan, A. (2011). Achievement Goals and Persistence Across Tasks: The Roles of Failure and Success. *The Journal of Experimental Education*, 79(4), 429-451.
- Studsrod, I., & Bru, E. (2011). Perceptions of peers as socialization agents and adjustment in upper secondary school. *Journal: Emotional and Behavioural Difficulties*, 16(2), 159-172.
- Vázquez, A., & Massanero, M. A. (2015). Hacia una formación inicial del profesorado de ciencias basada en la investigación. *Revista Española de Pedagogía*, 261, 343-363.
- Vilchez, J. M., & Bravo, B. (2015). Percepción del profesorado de ciencias de educación primaria en formación acerca de las etapas y acciones necesarias para realizar una indagación escolar. *Enseñanza de las Ciencias*, 33(1), 185-202. doi: <http://dx.doi.org/10.5565/rev/ensciencias.1529>
- Zamora, A., & Ardura, D. (2014). ¿En qué medida utilizan los estudiantes de Física de Bachillerato sus propios errores para aprender? Una experiencia de autorregulación en el aula de secundaria. *Enseñanza de las Ciencias*, 32(2), 253-268. doi: <http://dx.doi.org/10.5565/rev/ensciencias.1067>

Fecha de recepción: 30 de diciembre de 2016.

Fecha de revisión: 26 de mayo de 2017.

Fecha de aceptación: 26 de mayo de 2017.

Usos y abusos de las TIC en los adolescentes

Uses and abuses of ICT in adolescents

Joaquín Gairín Sallán y Cristina Mercader

Departamento de Pedagogía Aplicada, Facultad de Ciencias de la Educación.
Universitat Autònoma de Barcelona (España)

Resumen

Las horas que un adolescente le dedica a las Tecnologías de la Información y la Comunicación han aumentado en los últimos años, así como la posibilidad de hacerlo sin supervisión. Los adolescentes utilizan las TIC en diferentes ámbitos de su vida: la escuela, el hogar o las relaciones sociales, tanto para realizar tareas relacionadas con los deberes académicos como para el ocio y diversión individual o con los amigos. El presente estudio analiza los usos y abusos que realizan los adolescentes de las TIC en los diferentes contextos diarios en las Comunidades Autónomas de Cataluña, Andalucía y Madrid. Centrado en adolescentes de 12 a 17 años, se recogieron las respuestas de 1.194 cuestionarios realizados a estudiantes de 31 centros educativos; así como 135 entrevistas a profesores, estudiantes y orientadores; y 5 grupos focales. Los resultados remarcan la preponderancia que tiene la utilización del móvil y ordenador, la utilización indebida de los mismos por un 30% de usuarios y la casi inexistencia de medidas de control por parte de educadores y familias. Asimismo, que las conductas de riesgo ante las TIC se dan más en estudiantes de ciclos formativos, del género masculino y entre los 15 a 17 años. Los datos permitieron identificar actuaciones frecuentes que realizan los centros educativos respecto a la problemática, percepciones que del tema tienen usuarios y educadores y establecer un decálogo sobre usos y abusos de las TIC en adolescentes y derivar propuestas que disminuyan los riesgos.

Palabras clave: tecnología educativa; enseñanza secundaria; relación padres-escuela; tecnologías de la información y la comunicación.

Correspondencia: Cristina Mercader, cristina.mercader@uab.cat, Plaça del Coneixement, G6. 08193 Bellaterra (Barcelona).

Resultados de la investigación "Usos y abusos de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en Adolescentes" financiado por las Ayudas a la Investigación de Mapfre.

Abstract

Over the last years, the time that an adolescent spends with Information and Communication Technologies (ICT) has increased, as well as the possibility to do it without any kind of supervision. Adolescents use ICT in different ways in their every-day life: at school, at home or on the street, not only to do their homework but also to entertain themselves individually or with their friends. This study analyses uses and abuses of ICT in adolescents in their every-day life contexts, focusing on the following Autonomous Communities: Catalonia, Andalusia and Madrid. The study gathered the sample of 1.194 surveys from adolescents between 12 and 18 years old from 31 different educational centres; also, the information was collect from 135 interviews to teachers, students and counsellors, and 5 focus groups. The results highlight the supremacy of smartphones and computers, the wrong usage by 30% of users and the almost absence of control measures on the part of educators and families. Besides, risk behaviours with ICT are more usual in students from post-secondary education, male students and between 15 and 17 years old. Likewise, this data helped to identify frequent activities that educational centres develop regarding this problem, perceptions of users and educators and allowed us to create a guide about uses and abuses of ICT in adolescents and how to address the situation to diminish their risks.

Keywords: educational technology; secondary education; relationship parents-school; information and communication technologies.

Introducción

Son numerosos los estudios, informes o revisiones teóricas sobre la utilización responsable de las TIC y sobre los riesgos generados a través de ellas. Así, por ejemplo, la publicación de Carbonell, Fuster, Chamarro y Oberst (2012) analiza los factores que diferencian el uso de internet y el móvil saludable del patológico, o De la Caba y López (2013) que tratan de ofrecer estrategias para atacar el problema de la agresión entre iguales mediada por las tecnologías. Además de los estudios, también existen variados recursos 'online' que pretenden aconsejar y guiar a toda la comunidad educativa y a los adolescentes sobre el uso de las tecnologías digitales. Páginas web como la *European Network and Information Security Agency* (www.enisa.europa.eu/) disponen de diferentes materiales sobre la temática así como de informes elaborados por expertos con recomendaciones para mitigar los riesgos del ciber-acoso; también es el caso de *The e-learning for kids Foundation* (s.f.) donde, además de ofrecer recursos multimedia de aprendizaje académico, también cuenta con recursos para enseñar a los alumnos a protegerse en Internet y proporciona información práctica a los padres sobre cómo navegar de forma segura.

Los últimos datos del Instituto Nacional de Estadística (INE, 2015) señalan que el acceso a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC, en adelante) se produce a una edad cada vez más temprana. La evolución de los datos referentes a los niños y niñas usuarios del ordenador e internet, desde el 2006 hasta la actualidad, evidencia un aumento en los menores usuarios, aunque con una estabilización en los últimos años (Figura 1).

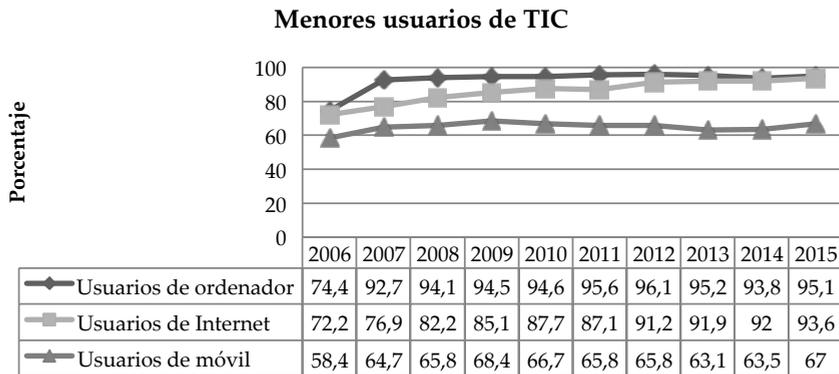


Figura 1. Evolución del porcentaje de menores usuarios de ordenador, Internet y móvil.

Fuente: INE, 2015. (Elaboración propia)

En este contexto, parece necesario establecer ciertas normas o pautas de conducta para la utilización de las TIC puesto que, como advierten Villadangos y Labrador (2009, p.75): “su uso generalizado y cotidiano, desde hace años, ha hecho que se la considere como algo ‘habitual’ y se tenga en poca consideración su capacidad para generar ‘adicción’”. Así, el propósito del estudio es elaborar y difundir una guía y código de actuación para el uso responsable de las TIC por parte de los adolescentes¹, partiendo de un análisis de los hábitos de uso por parte de los jóvenes y de su percepción del peligro ante éstas. La guía propuesta puede promover líneas de actuación para la formación y prevención de situaciones de peligro que impliquen a todos los miembros de la comunidad educativa (estudiantes, padres, profesores) y administración en la creación de hábitos de uso responsable, seguro y saludable de las TIC.

Utilización y problemáticas con las TIC

El análisis de la utilización de las TIC considera tres ámbitos generales: escolar, familiar y socio-relacional. El primero delimita el entorno vinculado al desarrollo de las actividades académicas, incluyendo aspectos como: la búsqueda de información, el uso del correo electrónico, la descarga del software necesario para trabajar, el envío de materiales y trabajos requeridos mediante las plataformas virtuales, la organización de actividades de clase, la elaboración de trabajos de aula o la preparación de exámenes y presentaciones. El ámbito familiar se vincula a la utilización de las TIC para el entretenimiento, ocio o la comunicación en espacios compartidos, sirviendo para visionar programas o series de televisión, usando redes sociales o incluso el juego en videoconsolas o aplicaciones de tabletas entre padres/madres e hijos/as. Finalmente,

¹ Estudio financiado por la Fundación Mapfre (ayudas a la investigación 2012) bajo el título “Usos y abusos de las tecnologías de la información y comunicación en adolescentes”, en el que han intervenido Diego Castor y Joaquín Gairín (Coord.); M^º José Bartrina, Pere Marqués, Cristina Mercader, David Rodríguez-Gómez y Anna Díaz Vicario, con la colaboración de Mario Martín, Carlos Utrera, Juan Antonio López, César Torres y Mohamed el Homrani.

el ámbito socio-relacional se vincula con los momentos de relación que los adolescentes tienen entre ellos o con otros adultos fuera de la familia o de la escuela y donde interactúan sin la supervisión de un adulto.

Algunas actividades del ámbito sociorelacional no son en sí misma nocivas, como las conversaciones por mensajería instantánea (Whatsapp), la visualización de vídeos (Youtube), las redes sociales (Facebook) o los juegos online, pero el contexto es más propicio para los malos usos como el *sexting* entre o con menores, el ciber-acoso o la suplantación de identidad, sin olvidar que no es exclusivo del mismo. Como señala el estudio de Castaño (2009, p.80): “existe coincidencia entre padres e hijos en las pautas de comportamiento relacionadas con el lugar y tiempo de conexión” remarcando que un mayor o menor uso guarda relación con la importancia que se da a este medio en la familia.

El estudio realizado por Protégeles en colaboración con Club Penguin (2013) pone de manifiesto la distancia digital entre los padres y madres con sus hijos. De los 700 padres y madres que participaron, sólo el 4% consiguieron identificar correctamente los términos de la jerga “tecnológica” que utilizan sus hijos, tales como “noob” “camppear” o “chetao” y el 95% de ellos manifiestan necesitar formación sobre seguridad on-line en los centros escolares. Otro aspecto que señala es que la preocupación de los padres aumenta a medida que lo hace la edad de sus hijos y que las conductas de riesgo por un uso inadecuado o abuso aumentan con la edad y, especialmente, toman protagonismo en la adolescencia.

Las TIC han venido y se han instalado en nuestras vidas, pero aún no forman parte habitual de los procesos formativos escolares y familiares. Su novedad y un cierto desconocimiento de sus posibilidades educativas pueden explicar su poca presencia en los programas formativos y, en consecuencia, el bajo nivel de debate sobre sus aplicaciones formativas. Las últimas aportaciones (Gil & Padilla, 2016) resaltan que el bagaje del profesorado, la cultura educativa y docente de los centros y su organización deberían de cambiar en profundidad para fomentar la competencia digital en el alumnado. Su utilización abre grandes posibilidades, pero se acompaña de miedos y retos que debemos de superar. Hablamos, al respecto, de usos y abusos, entendiendo que la mala utilización de las TIC viene más por desconocimiento que por factores vinculados a la naturaleza de las mismas o a los potenciales riesgos que las pueden acompañar cuando el contexto de utilización no es el más adecuado a la edad, contenidos y características de los usuarios.

Los menores, en muchos casos, no explican a nadie si tienen problemas, sus padres tampoco se dan cuenta de los mismos y, en consecuencia, tampoco se llegan a denunciar muchas de estas conductas (Livingstone, Haddon, Görzig & Olafsson, 2011). De hecho, en España y desde el 2008 se han denunciado cerca de 2000 casos (menos del 1% de la población entre 8 y 17 años) y, sin embargo, algunas encuestas hablan de que un 37% de menores españoles son víctimas del *Cyberbullying* (Microsoft Corporation, 2012) y el porcentaje más bajo señalado por los estudios es del 8% (400.000 víctimas de acoso escolar menores de 17 años), tal y como señala Save the Children, (2013). Más allá del riesgo evidente de estas conductas, también se descubre correlación entre victimización y agresión (Durán & Martínez-Pecino, 2015) y que el 60% de las víctimas del ciberacoso se convierten, posteriormente, en acosadores, según el estudio europeo de Görzig (2011).

La clasificación de los tipos de abuso más extendida es la que propuso el Consejo de Europa en 2001 en su convenio sobre Ciberdelincuencia, que categoriza los malos usos de tipo penal en cuatro: a) Intrusión: referente a la intimidación del usuario; b) Patrimonio: referente a estafas e intento de apropiación de datos indebida; c) Propiedad intelectual e industrial: referente a los derechos de autor y d) Contenido: referente al tipo de contenido visitado o producido (violencia, amenazas, pornografía infantil, etc.).

Otro aspecto derivado del abuso es el riesgo a la adicción a las tecnologías, desorden que Goldberg (citado en Tao et al., 2010) ya introdujo como “Internet Addiction Disorder” o “IAD”. Es evidente que, con el aumento del uso y variedad de dispositivos, también crecen las posibilidades del IAD. Según Echeburúa, Labrador y Becoña (2010), el envío de mensajes mediante el móvil es especialmente adictivo entre los jóvenes durante la adolescencia, principalmente entre los 15 y 16 años y a causa de su relación con los ritmos biológicos, dado que el uso de estos dispositivos puede alterar el estado de ánimo y la consciencia llegando a producir una ‘subida’ similar a la generada por la cocaína y convertir al adolescente en un consumidor compulsivo o generar problemas de conducta (Alonso & Romero, 2017). Se puede considerar que una persona tiene adicción a Internet cuando de manera habitual es incapaz de controlar el tiempo de conexión, llegando a posponer, en el caso de los adolescentes, las tareas académicas, familiares y de relación con los otros, e incluso derivar a un aumento de la agresividad, y la ansiedad (Giménez, Maquilón & Arnaiz, 2015) y a causar dependencia en los casos de uso continuado de los dispositivos (Silva et al., 2017).

Otras conductas de riesgo que se pueden dar entre adolescentes son el *ciberbullying* (Alfaro et al., 2015; Belsey, 2005; Del Rey et al., 2011; Giménez, Maquilón & Arnaiz, 2015), el *happy slapping* (Valero, Sala & Moran, 2006), el *sexting* (Alfaro et al., 2015; Houck et al., 2014;), la sextorsión (Kopecký, 2014), el grooming (Alfaro et al., 2015; Davidson & Gottschalk, 2011; Katz, 2013) o el *dating violence* (Durán & Martínez-Pecino, 2015; Zweig, Lachman, Yahner & Dank, 2014). Las posibilidades de las TIC no son, por tanto, sólo lúdicas y académicas, sino que también hay que contemplar la existencia de un uso con finalidades violentas y delictivas (Alfaro et al., 2015; Agustina, 2010; Buelga, Cava & Musitu, 2010; Chóliz & Villanueva, 2011).

Método

El **objetivo general** del estudio es: “Analizar los usos y abusos de las Tecnologías de la Información y Comunicación en los adolescentes españoles”. Los objetivos específicos derivados son los siguientes:

- Realizar un diagnóstico sobre el uso actual que los adolescentes españoles hacen de las TIC y la percepción que tienen del peligro que su mal uso puede tener.
- Identificar factores influyentes en la forma de uso de las TIC en los adolescentes.
- Elaborar una guía y código de actuación para el uso responsable de las TIC por parte de los adolescentes.

La elección del **método** con el que nos acercamos a la realidad debe ser coherente con la conceptualización, los interrogantes formulados y los planteamientos teórico-

prácticos puestos en marcha. En nuestro caso, se utiliza una metodología mixta que tiene en cuenta tanto la recogida amplia de datos de la población como la subjetividad de los procesos a analizar y la carga de valores que comporta. Cabe recordar que las aproximaciones metodológicas mixtas permiten, entre otros beneficios, neutralizar o eliminar sesgos de determinados métodos cuando éstos se utilizan de forma aislada, apoyar los resultados de los distintos métodos o constituir una especie de subproceso de otro método, proporcionándole datos sobre diferentes niveles o unidades de análisis.

El desarrollo de la investigación se concretó en dos fases:

Fase I. Análisis de la realidad y problemática actual: Identificación, vaciado, clasificación y sistematización de estudios sobre la temática; Construcción y validación de los instrumentos para la recogida de datos; y Estudio de campo: cuestionario, entrevistas y grupos de discusión;

Fase II. Elaboración de una guía para el uso responsable de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC): Elaboración provisional de la guía; Validación de la propuesta por expertos; Edición y maquetación de la guía; Delimitación de estrategias para el uso y difusión de la guía.

La **Población** objeto de estudio fueron adolescentes de 12 a 17 años ubicados en España y que, habitualmente, cursan los estudios de secundaria en sus distintas modalidades (educación secundaria obligatoria, bachillerato, formación profesional, educación artística u otras). También se incluyen datos de jóvenes de 18 y 20 años, con el fin de comparar sus actitudes y comportamientos con los anteriores.

El estudio de campo se llevó a cabo en tres territorios (Andalucía, Cataluña y Madrid) diferenciados por pertenecer a contextos socio-culturales diferentes. Se recogieron las impresiones de adolescentes, profesorado, orientadores, expertos y miembros de la comunidad educativa. El tipo de muestreo fue aleatorio, pues los centros y profesores se seleccionaron con criterios de azar, y estratificado al ser proporcional al territorio y etapa educativa. La **muestra** final estuvo compuesta por 1.194 cuestionarios de estudiantes (910 de entre 12 a 17 años y 284 de más de 18 años) de 31 centros educativos diferentes (17 de titularidad pública y 14 de titularidad privada). Se realizaron, además, 135 entrevistas (profesores, orientadores y estudiantes) y 5 grupos focales en los que se contó con un total de 54 participantes (3 grupos focales con expertos, padres y profesores y 2 de adolescentes entre 12 y 17 años).

Los **instrumentos** que se utilizaron para la recolección de datos, realizada en los años 2013 y 2014, fueron el cuestionario, el guion de entrevista y el protocolo del grupo de discusión:

- Cuestionario: aplicado a adolescentes con el objetivo de diagnosticar los hábitos de uso de las TIC de los adolescentes españoles de 12 a 17 años incluidos, recogiendo sus opiniones sobre la utilización que hacen de estos recursos y su percepción sobre sus peligros.
- Entrevistas para tres destinatarios (adolescentes, profesorado y orientadores/escolares), con el objetivo de profundizar en el sentido y significado de algunas de las principales dimensiones implicadas en el uso y/o abuso de la tecnología por parte de los adolescentes.

- Grupo de discusión. Se desarrollan dos grupos de discusión (con adolescentes y con miembros de la comunidad educativa y expertos), con el doble objetivo de: a) profundizar en los resultados obtenidos previamente con las entrevistas y cuestionarios; y b) aportar elementos para delimitar estrategias, acciones y orientaciones susceptibles de configurar una guía para el buen uso de la tecnología entre adolescentes.

La utilización de diferentes instrumentos buscaba la triangulación de los informantes (adolescentes, directivos y profesores) e instrumentos. En el caso del cuestionario, la prueba Alfa de Cronbach otorga una fiabilidad alta con un coeficiente de .897, .925 y .844 para los grupos de variables asociadas al ámbito escolar, ámbito socio-relacional y satisfacción y uso de TIC, respectivamente. Todos los instrumentos fueron validados por 10 jueces teóricos y prácticos, sin contar con los análisis previos que hizo el propio equipo de investigación, participando expertos universitarios, personal del Departamento de justicia de la Generalitat de Catalunya, técnicos de juventud y educación de los ayuntamientos, así como profesorado, pedagogos y educadores sociales que trabajan habitualmente con adolescentes.

Respecto al **procedimiento de recogida y análisis de datos**, se utilizó inicialmente el cuestionario extensivo para diagnosticar los hábitos respecto al uso de las TIC. Posteriormente, se realizaron las entrevistas y grupos de discusión para profundizar en el sentido y significado de algunos de los resultados y en recoger opiniones valorativas de los diferentes colectivos implicados. Así, mientras que los datos cuantitativos permiten “vincular conceptos abstractos con indicadores empíricos” (Hernández, Fernández & Baptista, 2003, p. 345), los datos cualitativos aportan una “descripción profunda y completa de eventos, situaciones, imágenes, percepciones, experiencias, actitudes, creencias, emociones, pensamientos de las personas” (Albert, 2007, p. 179).

El análisis de los datos del cuestionario se realizó con el paquete estadístico SPSS y para analizar el tipo y tiempo de uso de las TIC, auto percepción de conductas de riesgo y aplicación de medidas de control se llevaron a cabo estudios descriptivos, utilizando la prueba ANOVA o similares en relación variables clave como curso, edad y género. Hablamos de pruebas paramétricas aplicadas a muestras superiores a 30 individuos, con variables tipo Likert y distribución normal (homocedasticidad de las varianzas); también, se han considerado las condiciones de aplicación de cada una de las pruebas. El análisis de los datos cualitativos se realizó utilizando categorías de significado prefijadas y emergentes de acuerdo con los objetivos del estudio y, en algunos casos, con ayuda del programa ATLAS.ti de tratamiento de datos.

Resultados

Los resultados del estudio de campo se muestran de acuerdo con los objetivos de investigación. En relación con el diagnóstico sobre el uso de TIC en adolescentes, se desarrollan los resultados relativos a: Frecuencia y lugar de uso de las TIC; Conductas de riesgo; y Frecuencias de medidas de control. Sobre los factores influyentes, se analizan las Diferencias entre cursos; las Diferencias de género; y las Diferencias entre las edades. Por último, la guía elaborada para la comunidad educativa se presenta en el apartado guía de actuación para los institutos.

Frecuencia y lugar de uso de las TIC

El 38% de los encuestados utiliza el móvil más de 6 horas entre el sábado y el domingo y un 37% el ordenador más de 3 horas durante el fin de semana; la tableta (92%) y la videoconsola (81.3%) son utilizados menos de tres horas. La Figura 2 presenta la localización donde se utilizan las diferentes herramientas tecnológicas, siendo mayor en el propio hogar familiar (51.8% del tiempo) seguido de la calle (16.6% del tiempo) y del centro educativo (13.9% del tiempo).

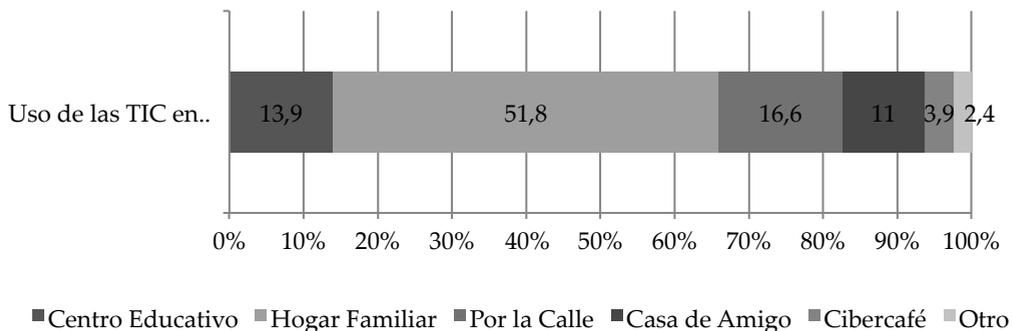


Figura 2. Distribución del tiempo de uso de TIC en función del lugar de uso.

Conductas de riesgo

Algunas preguntas del cuestionario perseguían identificar conductas de riesgo en los adolescentes como el *ciberbullying*, el riesgo de *grooming*, la apropiación indebida de datos, la suplantación de identidad o la falta de supervisión. Destacan, al respecto, las respuestas de los participantes de entre 15 a 17 años, donde se detectan más conductas de riesgo. Así, el 31% de ellos afirma utilizar las tecnologías para molestar a algunos de sus compañeros, el 41,7% afirma usarlas para enviar mensajes de burla a otros, el 25,7% afirma compartir fotografías y grabaciones de otros sin consentimiento y el 54,2% tienen contacto con desconocidos.

En cuanto a actividades consideradas delictivas, los porcentajes descienden, pero existen y son significativos: el 19,4% afirma apropiarse de datos personales ajenos, el 16,9% de suplantar la identidad y el 33,9% de guardar información perteneciente a otras personas. Finalmente, un síntoma de la falta de supervisión es la percepción de soledad que tienen los adolescentes ante el uso de las TIC: 63,5% de los menores entre 15 y 17 y un 71,8% en el caso de los menores de 12 a 14 años.

Las entrevistas y grupos focales ratifican la percepción de mayor riesgo que tienen los adolescentes en temas extremos como la suplantación de la identidad, el robo o el mal uso de material de otras personas. Estas conductas las reconocen en los demás compañeros o amigos, pero no sobre ellos mismos: "a mí no me ha pasado nunca nada molesto o peligroso, pero tengo una amiga que le robaron las claves y le enviaban correos a través de su cuenta" (Estudiante C16).

Frecuencias de medidas de control

Respecto a la utilización de antivirus y otras medidas de protección, el 85.1% de los encuestados dice utilizarlos bastante o mucho pero, por el contrario, la protección mediada o controlada por los padres es percibida como nula o poca (Figura 3): el 84.4% afirma que sus padres no les instalan ninguna medida de protección y un 78.8% señala que no les ayudan (o muy poco) a resolver problemas o dificultades relacionadas con el uso de las TIC a pesar de que tienen la percepción de que el 68.9% consideran que las conocen bastante o mucho.

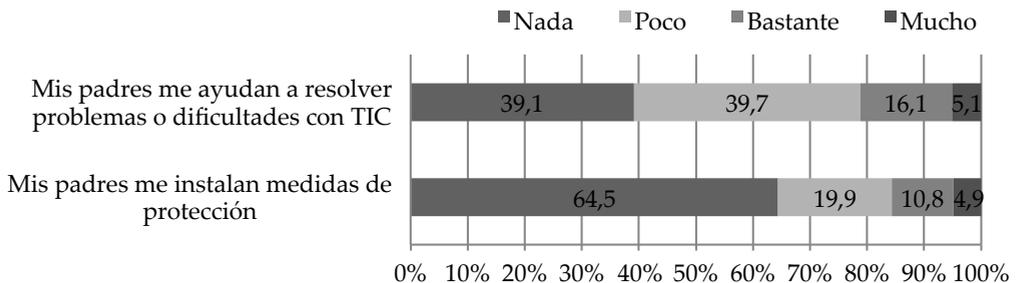


Figura 3. Percepción de los adolescentes en cuanto a la protección y ayuda de los padres en temas de TIC.

Las entrevistas evidencian, también, la escasez de medidas de protección utilizadas por los adolescentes. De hecho, la mayoría afirman no utilizar ninguna medida de protección, más allá de los antivirus y algunas contraseñas que suelen compartir con facilidad. Las entrevistas y grupo focal remarcan la falta de supervisión o control parental y los participantes, en raras ocasiones, afirman tener limitaciones de acceso a determinadas páginas web. La intervención de los familiares suele centrarse en normas de comportamiento sobre las horas de acceso o la prohibición de su uso durante las comidas: “en mi casa, mi madre siempre se está metiendo con nosotras porque dice que estamos enganchadas al móvil y que nos lo va a quitar porque no hacemos nada. Pero solo, cuando se cabrea porque suspendemos alguna nos lo quita; si no suspendemos, no nos pasa nada y siempre te lo deja usar un poco más.” (Estudiante A 2).

Diferencias en control y supervisión según el curso

Tras realizar la corrección de Bonferroni, se observaron diferencias significativas en función del curso académico. Así, los estudiantes de ciclos formativos tienen una percepción significativamente menor que los alumnos del primer ciclo de ESO ($p=.041$) y del segundo ciclo de ESO ($p=.019$) sobre el conocimiento que consideran que tienen sus padres de las TIC [$F(4,126)=3.576$, $p=.008$]. Respecto a la instalación de medidas de protección por parte de los padres, los alumnos de primer ciclo de la ESO tienen una mayor percepción de la existencia de esas medidas ($p=.003$) que

la que tienen los de ciclos formativos ($p=.002$). Por el contrario, si se analizan las respuestas sobre la utilización de las mismas medidas de protección por parte del propio usuario de internet, $F(4.126)=4.192$, $p=.003$, los alumnos de ciclos formativos y bachillerato ($p=.004$) son los que más las aplican respecto a los alumnos de PCPI que son los que menos.

A pesar de que los participantes afirman agredir poco a través de las tecnologías, $F(4.103)=3.086$, $p=.019$, arroja que los alumnos de ciclos formativos lo hacen en mayor grado que los alumnos de primer ciclo de ESO ($p=.030$) y bachillerato ($p=.029$).

Diferencias en el tipo de uso de las TIC en el ámbito escolar según el género

Las alumnas utilizan significativamente más que los alumnos las TIC en el ámbito escolar, sobre todo en actividades como elaborar documentos o hacer trabajos, $F(1.127)=5.565$, $p=.020$, enviar documentos a compañeros o profesores, $F(1.127)=6.098$, $p=.015$, o comunicarse con el colegio/instituto, $F(1.127)=5.825$, $p=.017$.

También hay diferencias en la utilización y satisfacción con las TIC en cuanto a utilizar la tecnología para labores personales de tipo escolar, $F(1.104)=4.132$, $p=.045$, y utilizar las tecnologías para tareas escolares en grupo, $F(1.104)=5.357$, $p=.023$. En ambos casos y de manera significativa, las chicas hacen un mayor uso de las TIC que los chicos; también, dicen hacer un uso más responsable de las TIC que los chicos, que suelen realizar más descargas de materiales ilegales de Internet y utilizan en mayor grado las tecnologías para ofender a sus iguales.

Diferencias en las conductas de riesgo con las TIC según la edad

Aunque el simple análisis de frecuencias destaca que la franja de 15 a 17 años es donde se dan más conductas de riesgo, existen diferencias significativas entre las otras dos franjas analizadas (12-14 años y más de 18 años). Así, muchas de las acciones consideradas de abuso o mal uso se dan en mayor medida y con diferencias significativas en los mayores de 18 años. Sus valores medios son más elevados que los de los alumnos de 12 a 14 años en conductas como molestar a sus compañeros (+0.24), comprar productos ilegales (+0.26), realizar descargas ilegales (+0.59), ofender a otras personas con la grabación y envío de imágenes (+0.15), sentirse obligados por otras personas a enviar información personal (+0.17), enviar mensajes de burla (+0.32) y difundir fotos personales de contenido sexual (+0.18). Además, es la franja de edad donde manifiestan estar significativamente menos satisfechos con el uso que su grupo de amigos hace de las TIC (-0.19).

Respecto a la privacidad de acciones como “informar de lo que están haciendo” e “informar de dónde están”, los alumnos de 15 a 17 años son los que más informan, tanto a sus padres como a sus amigos, de donde están y qué están haciendo. La aplicación de Pearson permite identificar una correlación moderada pero altamente significativa entre la información dada a los padres y a los amigos ($r=.534$, $p=.01$) (Tabla 1). Sobre “informar de lo que están haciendo” (*t-student*), se encuentran diferencias significativas entre la cantidad de información que dan a sus padres con la que dan a sus amigos, siendo significativamente superior la segunda (Tabla 2).

Tabla 1

Prueba r de Pearson entre información a padres y amigos sobre localización

		Con mis padres y hermanos: informar de dónde estoy	Entre amigos: informar de dónde estoy
Con mis padres y hermanos, el uso de la tecnología me sirve para: informar de dónde estoy	Correlación de Pearson	1	.534(**)
	Sig. (bilateral)		.000
	N	586	584
Entre amigos, el uso de la tecnología me sirve para: informar de dónde estoy	Correlación de Pearson	.534(**)	1
	Sig. (bilateral)	.000	
	N	584	585

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

Tabla 2

Prueba T-Student entre la información ofrecida a los padres y amigos sobre qué están haciendo

Diferencias relacionadas								
Con mis padres y hermanos, el uso de la tecnología me sirve para: explicar lo que estoy haciendo - Entre amigos, el uso de la tecnología me sirve para: explicar lo que estoy haciendo	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia		t	gl	Sig. (bilateral)
				Superior	Inferior			
	-.321	.976	.040	-.401	-.242	-7.946	581	.000

Discusión y conclusiones

El tiempo de uso de las diferentes herramientas TIC coincide con los datos estadísticos del INE, remarcando su gran utilización por parte de los adolescentes de 12 a 17 años, pero no se confirman los resultados de conexión excesiva de Silva et al. (2017). El estudio también evidencia una menor utilización de tabletas y consolas, que habría que relacionarla en estudios posteriores con el nivel de acceso que tienen a las mismas.

La mayor parte del tiempo dedicado a las actividades con las TIC se da en el hogar familiar, seguido del colegio y la calle. Se complementan así los datos del INE (2015), donde se señala que el 92,5% de los niños de entre 10 y 15 años se conectan desde su casa y el 70,9% desde el centro de estudios, concluyendo que la responsabilidad es compartida entre padres, educadores y los propios alumnos.

La percepción de los adolescentes de que sus padres tienen un alto conocimiento de las TIC se contradice, a priori, con el estudio Protégeles y Club Penguin (2013) que afirma la existencia de un *gap* entre los conocimientos y utilización de las TIC de los adolescentes y sus padres. Entendemos que, aunque el conocimiento de las TIC les pueda parecer alto a los adolescentes no significa que sea realmente así si consideramos la diferencia que pueda existir entre conocimientos reales o la percepción. Por otro lado, la baja ayuda que dicen recibir de sus padres, ¿es por falta de voluntad o de conocimientos tecnológicos?

Analizando las respuestas relativas a la sensación de soledad de los usuarios menores de edad, la existencia de conductas ilegales o inadecuadas, el ciberacoso y el contacto deliberado con desconocidos mediante internet, se encuentran diferencias en aspectos relativos a las actividades ofensivas o delictivas entre los menores y los mayores de edad, siendo estos últimos los que se encuentran con mayores situaciones de riesgo. Los situados entre 15 y 17 años tienen más conductas de riesgo que los de 12 a 14, abogando por incidir preventivamente en ambos grupos de edad; asimismo, no podemos olvidar a los jóvenes mayores de 18 años pues, pese a ser adultos legales, realizan acciones de riesgo que, en algunos casos, tienen efectos penales. En cualquier caso, no se han identificado estas conductas como recurrentes o generalizadas, ni tampoco otras conductas violentas o con finalidades delictivas, en contraste con otros estudios realizados (Agustina, 2010; Belsey, 2005; Buelga, Cava & Musitu, 2010; Chóliz y Villanueva, 2011; Del Rey et al., 2011).

Es importante remarcar que las diferencias significativas encontradas no deben suponer e implicar inmediatamente un mal uso. Así, por ejemplo, el hecho de que los chicos frente a las chicas utilicen en mayor medida las TIC para descargas ilegales, no significa que las hayan utilizado habitualmente para esa actividad. Los resultados más bien sugieren la necesidad de someter los resultados a análisis cruzados y relacionar las medias obtenidas en cada uno de los ítems con la escala de medida (en su mayoría de 'nada de acuerdo' a 'muy de acuerdo').

Finalmente, y en la línea de los estudios más etnográficos y sistémicos, debemos remarcar la necesidad de analizar las dificultades que tienen los usuarios teniendo en cuenta también las condiciones del contexto en el que intervienen. Estudios realizados en todas las etapas educativas (Berzosa & Arroyo, 2016; Padilla, Moreno & Hernández, 2015; Ramírez, Cañedo & Clemente, 2011) identifican como barreras para integrar las buenas prácticas con TIC: la falta de incentivos al profesorado, las actitudes del profesorado, la falta de flexibilidad curricular y la falta de confianza en las posibilidades de la formación virtual. Asimismo, el estudio de Área, Hernández y Sosa (2016) sobre los modelos de integración didácticas de las TIC en el aula habla de modelos de integración débiles o intensos, que podrían adaptarse a su utilización en los entornos familiares y de relación social y así enriquecer el análisis realizado.

Guía de actuación para los institutos

Más allá de un mejor conocimiento de la relación TIC-Adolescentes que proporciona el estudio, su realización ha servido para concretar y validar el decálogo mencionado sobre la utilización de las TIC y conocer mejor las especificidades de utilización que realizan los adolescentes. Las diferencias de comportamiento asociadas a la edad, aunque deberían de profundizarse en nuevos estudios complementarios al actual, sirvieron para identificar actividades específicas para prevenir y/o detener las conductas de riesgo con TIC en los adolescentes y podrían servir para evaluar su impacto. Las actividades mencionadas y analizadas son las siguientes:

- Autoprotección. Medidas referentes a la privacidad y a la protección de datos personales. Establecer contraseñas es lo más habitual, pero otras opciones serían revisar la privacidad de las cuentas de las redes sociales o la caducidad de las contraseñas (renovarlas cada cierto tiempo). Las medidas de autoprotección se pueden configurar en los ordenadores, las videoconsolas, los móviles y las tabletas.
- Restricciones. Las restricciones hacen referencia a los controles parentales, gestionando el tipo de páginas de acceso para el adolescente, así como establecer contraseñas en la televisión para que no pueda ver los programas para adultos, que pueden activarse en cualquiera de los dispositivos con acceso a Internet.
- Antivirus. Los antivirus se centran en los peligros externos que puedan dañar el ordenador o robar información confidencial. Pese a que los adolescentes han crecido con las TIC, desconocen aspectos técnico-informáticos y la inocencia de la edad no siempre les hace cautos a virus o troyanos que circulan por la red, aconsejando configurar antivirus en ordenadores, móviles y tabletas.
- Reglas y normas. Establecer como normas y reglas algún tipo de actividades como no compartir fotografías con desconocidos, no visitar ciertas páginas o no proporcionar informaciones personales e íntimas a quienes no se conozca o confía.
- Horarios pactados. Una medida de control es pactar (mejor que imponer) con el adolescente los horarios de conexión para fines lúdicos y de ocio, tanto entre semana como los fines de semana.
- Zonas comunes. Para aumentar el control del uso de las TIC, es efectivo disponer de los dispositivos en las zonas comunes de la casa. Si disponen de la televisión, el ordenador, la tableta, la videoconsola y el móvil a su alcance durante todo el día y en su lugar privado, el autocontrol del adolescente es susceptible de desvanecerse, además de poder distanciar las relaciones familiares.

Concluyendo, y en relación con los objetivos del estudio, podemos señalar que la intervención con adolescentes debería de tener en cuenta los efectos de la edad, los contextos de utilización y la naturaleza y contenido de los malos usos que se hacen de las TIC; también considerar el sentido y utilización que se puede hacer de una Guía de intervención como la que se propone. En nuestro caso, la Guía se concreta en un decálogo organizado en 10 aspectos clave: 1) Colaboración, 2) Espacios, 3) (Ab)

usos, 4) Competencia, 5) Personas, 6) Dispositivos, 7) Protección, 8) Convivencia, 9) Respeto y 10) Retos, donde se describe cada dimensión, se proponen estrategias y orientaciones para cada uno de los colectivos (centro educativo, jóvenes y familias) y se complementa la información y de manera gráfica con datos relevantes del estudio (Castro & Gairín, 2014)

Globalmente, las TIC son percibidas de manera positiva, por la multitud de posibilidades que ofrecen a nivel socio-relacional, de aprendizaje, ocio, desarrollo profesional u otras, y por sus potencialidades en cualquier ámbito (personal, social, familiar, educativo, profesional) y a cualquier edad. Asimismo, se reconocen como parte de la cotidianidad y están integradas en el día a día de los jóvenes de forma normalizada.

Los buenos usos de las TIC se concretan para el profesorado en las acciones relacionadas con actividades escolares y de aprendizaje, la comunicación e interacción con otras personas, el entretenimiento, el desarrollo de la creatividad, la curiosidad y la investigación, siendo todas estas acciones importantes en la medida en que ayudan al adolescente a pensar y a crear su propia identidad a través de la información a la que tienen acceso. Para los adolescentes, la utilización de las TIC se asocia a valoraciones muy positivas referidas a su funcionalidad, rapidez y facilidad, con la idea de fondo de que 'ayudan a vivir mejor'.

Referencias

- Agustina, J.R. (2010). ¿Menores infractores o víctimas de pornografía infantil? Respuestas legales e hipótesis criminológicas ante el Sexting. *Revista Electrónica de Ciencia Penal y Criminológica. RECPC*, 12, 1-44.
- Albert, M. (2007). *La investigación educativa: Claves teóricas*. Madrid: Mac-Graw-Hill.
- Alfaro, M., Vázquez, M.E., Fierro, A., Herrero, B., Muñoz, M.F., & Rodríguez, L., (2015). Uso y riesgos de las tecnologías de la información y comunicación en adolescentes de 13-18 años. *Actas Pediatría Española*, 73(6), 126-135.
- Alonso, C. & Romero, E. (2017). Problematic Technology use in a clinical sample of children and adolescents. Personality and behavioral problems associated. *Actas Españolas de Psiquiatría*, 45(2), 62-70.
- Área, M., Hernández, V. & Sosa, J.J. (2016). Modelos de integración didáctica de las TIC en el aula. *Comunicar*, 24(47). doi:10.3916/C47_2016-08
- Belsey, B. (2005). Cyberbullying: An emerging: Threat to the "Always On Generation". Presentación online. Recuperado de: http://www.cyberbullying.ca/pdf/Cyberbullying_Article_by_Bill_Belsey.pdf
- Berzosa, I. & Arroyo, M^a J. (2016). Docentes y TIC: un encuentro necesario. *Contextos educativos*, 19, 147-159.
- Buelga, S., Cava, M.J., & Musitu, G. (2010). Cyberbullying: victimización entre adolescentes a través del teléfono móvil y de Internet. *Psicothema*. 22(4), 784-789.
- Carbonell, X., Fuster, H., Chamarro, A., & Oberst, U. (2012). Adicción a internet y móvil: una revisión de estudios empíricos españoles. *Papeles del psicólogo*, 33(22), 82-89.
- Castaño Collado, C. (2009). Los usos de Internet en las edades más jóvenes. *CEE Participación Educativa*, 11, 73-93.

- Castro, D., & Gairín, J.(coords.). (2014). *Usos y abusos de las TIC en adolescentes*. Equipo de Desarrollo Organizacional (EDO). Departament de Pedagogia Aplicada. Universitat Autònoma de Barcelona. Recuperado de: http://acclera.uab.cat/documents_edo/pdf/decalogo_usosabusos.pdf).
- Chóliz, M., & Villanueva, V. (2011). Evaluación de la adicción al móvil en la adolescencia. *Revista española de drogodependencias*, 36(2), 165-183.
- Davidson, J., & Gottschalk, P. (2011). Characteristics of the internet for criminal child sexual abuse by online groomers. *Criminal Justice Studies*, 24(1), 23-36.
- De la Caba, M. A., & López, R. (2013). La agresión entre iguales en la era digital: estrategias de afrontamiento de los estudiantes del último ciclo de Primaria y del primero de Secundaria. *Revista de Educación*, 362, 247-272.
- Del Rey, R., Flores, J., Garmendia, M., Martínez, G., Ortega, R., & Tejerina, O.(2011). *Protocolo de actuación escolar ante el cyberbullying*. Bilbao: Grupo EMICI -Equipo Multidisciplinar de Investigación sobre Cyberbullying.
- Durán, M., & Martínez-Pecino, R. (2015). Ciberacoso mediante teléfono móvil e Internet en las relaciones de noviazgo entre jóvenes. *Comunicar*, 22(44), 159-167. doi: <https://doi.org/10.3916/C44-2015-17>
- Echeburúa, E., Labrador, F.J., & Becoña, E (Coords.) (2009). *Adicción a las nuevas tecnologías en adolescentes y jóvenes*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- European Union Agency for Network and Information Security (2015). *Work Programms and Annual Reports*. Recuperado de: <http://www.enisa.europa.eu/>
- Gil, J. M., & Padilla, P. (2016). La competencia digital en la educación secundaria: ¿dónde están los centros? Aportaciones de un estudio de caso. *New Approaches in Educational Research*, 5(1), 60-66.
- Giménez, A. M., Maquilón, J. J., & Arnaiz, P. (2015). Usos problemáticos y agresivos de las TIC por parte de adolescentes implicados en cyberbullying. *Revista de Investigación Educativa*, 33(2), 335-351.
- Görzig, A. (2011). *Who bullies and who is bullied online? A study of 9-16 year old Internet users in 25 European countries*. London: EU Kids Online Network.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Houck, C. D., Baker, D., Rizzo, C., Hancock, E., Norton, A., & Brown, L.K (2014). Sexting and sexual behavior in at-risk adolescents. *Pediatrics*, 133(2), 276-282.
- Instituto Nacional de Estadística (2015). *Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los Hogares (TIC-H)*. Recuperado de: <http://www.ine.es/>
- Katz, C. (2013). Internet-related child sexual abuse: What children tell us in their testimonies. *Children and Youth Services Review*, 35 (9), 1536-1542.
- Kopecký, K. (2014). A brief introduction to the issue of online blackmail of Czech children with a focus on sextortion. *Pediatric pro Praxi*, 15(6), 352-354.
- Livingstone, S., Haddon, L., Görzig, A., & Olafsson, K. (2011). *Risks and safety on the Internet. The perspective of European children*. Recuperado de: [http://www.lse.ac.uk/media%40lse/research/EUKidsOnline/EU%20Kids%20II%20\(2009-11\)/EUKidsOnlineIIReports/D4FullFindings.pdf](http://www.lse.ac.uk/media%40lse/research/EUKidsOnline/EU%20Kids%20II%20(2009-11)/EUKidsOnlineIIReports/D4FullFindings.pdf).

- Microsoft Corporation (2012). *Online Bullying Among Youth 8-17 Years Old*. Recuperado de: <http://www.microsoft.com/about/corporatecitizenship/en-us/youthspark/youthsparkhub/programs/onlinesafety/resources/>
- Padilla, S., Moreno, C.I., & Hernández, R. (2015). Barreras para la integración de buenas prácticas con TIC. Estudio de caso. Innoeduca. *International Journal of Technology and Educational Innovation*, 1(2), 80-90.
- Protégeles & Club Penguin (2013). *Padres: de la preocupación al desconocimiento sobre la realidad digital de los hijos. Informe de IPSOS*. Recuperado de: http://www.ipsos.es/sites/default/files/documents/otrasnews_np20131128_02.pdf
- Ramírez, E., Cañedo, I., & Clemente, M. (2011). Las actitudes y creencias de los profesores de secundaria sobre el uso del Internet en sus clases. *Comunicar*, 19 (38), 47-155.
- Save the Children (2013). *Informe Acoso escolar y ciberacoso: Propuestas para la acción*. Recuperado de: www.savethechildren.es/docs/Ficheros/675/Acoso_escolar_y_ciberacoso_informe_vOK_-_05.14.pdf.
- Silva, R. A., Ferreira-Silva, P.M., de Moura, J. F., Dias, D.C., dos Santos, J. C., & Ribeiro, B. M. (2017). Adolescentes e abuso de tecnologias: um indicativo de problemas comportamentais?, *Adolescência & Saúde*, 14(3), 77-82.
- Tao, R., Huang, X., Wang, J., Zhang, H., Zhang, Y., & Li, M. (2010). Proposed diagnostic criteria for internet addiction. *Addiction*, 105(3), 556-564.
- The e-learning for Kids Foundation (s.f). *Life Skills – Bullying*. Recuperado de: <http://www.e-learningforkids.org/life-skills/lesson/bullying/>
- Valero, L.F., Sala, G., & Morán, J.A. (2006) El fenómeno de la bofetada feliz y su relación con el acoso escolar. *Revista de Ciències de l'Educació*, 1, 261-287
- Villadangos, S.M, & Labrador, F.J (2009). Menores y Nuevas tecnologías (NT) ¿Uso o abuso? *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 5, 75-83.
- Zweig, J.M, Lachman, P, Yahner, J., & Dank, M. (2014). Correlates of Cyber Dating Abuse Among Teens. *Journal of Youth and Adolescence*, 43(8), 1306-1321.

Fecha de recepción: 20 de febrero de 2017.

Fecha de revisión: 23 de octubre de 2017.

Fecha de aceptación: 23 de octubre de 2017.

Alonso Ferres, M.; Berrocal de Luna, E. y Jiménez Sánchez, M. (2018). Estudio sobre la inteligencia emocional y los factores contextuales en estudiantes de cuarto de educación primaria de la provincia de Granada. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 141-158.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.36.1.281441>

Estudio sobre la inteligencia emocional y los factores contextuales en estudiantes de cuarto de educación primaria de la provincia de Granada

Study on emotional intelligence and contextual factors in students of fourth grade of elementary school in the province of Granada

Marta Alonso Ferres, Emilio Berrocal de Luna y Miguel Jiménez Sánchez

Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Facultad de Ciencias de la Educación.
Universidad de Granada (España)

Resumen

En este trabajo se presenta un estudio sobre la inteligencia emocional y los factores contextuales del alumnado de 4º de Educación Primaria procedentes de diversas zonas de la provincia de Granada, sumando un total de 230 participantes. El propósito fundamental del mismo es comprobar si existe alguna relación entre estas variables de contexto y la inteligencia emocional, entendiendo por factores contextuales la estructura y el clima familiar, el origen social y el medio sociocultural y el lugar de residencia de estos sujetos. Esta investigación se basa en una metodología apoyada por la técnica de encuesta. Asimismo, se ha utilizado una versión validada tanto de la Escala de Clima Familiar (FES) de Moos, Moos y Trickett, (1995) como de la Escala de inteligencia emocional validada por Chiriboga y Franco (2001). Los resultados obtenidos indican que no existe un vínculo significativo entre la inteligencia emocional y los factores contextuales entendidos estos de modo general, y de manera específica, con el lugar de residencia. Sin embargo, se ha hallado una relación entre la situación económica de la familia, los recursos escolares y número de libros disponibles en el hogar con

Correspondencia: Emilio Berrocal de Luna, emiliobl@ugr.es. Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada, Campus Universitario Cartuja, s/n, 18071, Granada. España.

la inteligencia emocional. Esta vinculación indica que a mayor nivel económico y de libros existentes en el hogar, mayor es la inteligencia emocional de los estudiantes tal y como indican Browning y Hohenstein (2015).

Palabras clave: inteligencia emocional; factores contextuales; estudiantes; educación primaria.

Abstract

This paper presents a study on emotional intelligence and contextual factors of students of 4th grade of elementary school of different places of the province of Granada, having 230 participants. The main purpose of it is to check whether there is any relationship between these contextual variables and emotional intelligence, understood contextual factors family structure and environment, social origin and socio-cultural environment and place of residence of these subjects. This research is based on a methodology supported by the survey technique. Therefore, we used a validated both Family Climate Scale (FES) of Moos, Moos and Tricket (1995) and Emotional Intelligence Scale validated by Chiriboga and Franco (2001). The results indicate that there is no significant link between emotional intelligence and contextual factors in general, and specifically, with the place of residence. However, we have found a relationship between the economic situation of the family and school resources and number of books available at home with emotional intelligence. This linkage indicates that the higher economic level and the existence of books at home, the greater emotional intelligence of the students as indicate Browning y Hohenstein (2015).

Key words: emotional intelligence; contextual factors; students; primary education.

Introducción

En el presente estudio, se proponen como objetivos principales conocer el nivel de inteligencia emocional (en su forma abreviada IE) de los estudiantes de 4º de Educación Primaria de la provincia de Granada y los factores contextuales vinculados con este alumnado. Asimismo, se pretende comprobar si existe relación entre estos y la IE.

Esta investigación está avalada por trabajos como Fernández-Berrocal y Mestre (2007) o Tiana (2012) y en los cuales se han encontrado que puede existir cierta relación entre la inteligencia emocional y los denominados factores de contexto. Es por ello que se ha considerado preciso aplicar estos estudios al contexto cercano para intentar determinar si esta relación es cierta y poder actuar conscientemente en futuros programas de intervención.

Asimismo, se ha considerado interesante profundizar en estas variables ya que sobre la inteligencia emocional existe multitud de información, mientras que la vinculación de ésta con los factores contextuales es escasa, por lo que resulta atractivo y motivador el hecho de investigar sobre este tema.

Inteligencia emocional (IE)

Se pueden hallar precedentes de la inteligencia emocional en los trabajos que se ocupan de la inteligencia y de la emoción. Los primeros antecedentes aparecen en una etapa en la que estos dos términos (inteligencia y emoción) no tenían relación alguna

entre ellos pero es a partir de la década de los noventa cuando estos dos conceptos se convierten en elementos básicos de la inteligencia emocional empleándose como constructo con un significado real (Goleman, 2012).

El *counseling* y la psicología humanista pueden ser valorados como predecesores antiguos o lejanos de la inteligencia emocional al darle vigor a las emociones. Después aparecerán la terapia cognitiva de Aaron Beck (Blackledge & Drake, 2013) y la psicoterapia racional-emotiva de Albert Ellis (Díaz, Anchondo & Pérez, 2013) al incidir en la desorganización de las emociones de una manera que puede ser juzgada como antecesores prácticos de la inteligencia emocional (Bisquerra, 2009).

Pero, sin duda alguna, el principal antecesor de la inteligencia emocional es Gardner (1998) con la teoría de las inteligencias múltiples. Esta teoría defiende que un sujeto tiene varias habilidades, en las que se incluye la matemática, espacial, verbal, musical kinestésica, interpersonal, intrapersonal y naturalista. Howard Gardner presenta una nueva visión en cuanto a la manera de comprender y estudiar la inteligencia (Gardner, 2016).

El constructo de inteligencia emocional apareció gracias a la consideración de que la emoción está relacionada con la actividad cognitiva, ya que la primera es valorada como una respuesta sistematizada que puede llegar a favorecer el intelecto (Smith & Lane, 2015). En contraste con esta idea se encuentra la de Descartes que pensaba que la emoción era la aparición de un mal desarrollo o funcionamiento cognitivo.

Desde la aparición del constructo de inteligencia emocional se han realizado múltiples definiciones que han propiciado el surgimiento de varios modelos de IE con la finalidad de orientar este concepto según unos determinados factores (Cazalla-Luna & Molero, 2016). La delimitación y concentración de este concepto por corrientes (dependiendo de la perspectiva desde la que se defina la IE y de los componentes que la integren) se debe a la necesidad de clasificar este término tan amplio y del que existe tanta información para facilitar su estudio (Bisquerra, 2003).

Las capacidades que constituyen el concepto de inteligencia emocional son múltiples y variadas según las propuestas de los modelos teóricos (Adair, Hideg & Spence, 2013). En la actualidad y según la literatura científica se pueden hallar dos grandes modelos de IE. Por un lado está el modelo de habilidad, el cual estudia las capacidades que tratan la información afectiva (Modelo de Salovey & Mayer, 1990 y Modelo de Conciencia Emocional de Lane & Schwartz, 1987). Por otro lado, se pueden encontrar los denominados modelos mixtos (Modelo de Daniel Goleman y Modelo de Reuven Bar-On), que vinculan las habilidades emocionales y cognitivas con la personalidad (Mayer, Salovey & Caruso, 2000).

En este trabajo empírico se ha estudiado la inteligencia emocional desde el modelo mixto de Daniel Goleman, ya que se ha empleado como base del estudio los cinco componentes o habilidades desarrollados por este autor (autoconciencia; autorregulación; automotivación; empatía; y habilidades sociales) (López-Martínez & Navarro-Lozano, 2010).

El propósito de este autor es pronosticar el éxito en la vida centrándose en el contexto profesional. Después de que Goleman publicara su libro *Emotional Intelligence* su teoría de inteligencia emocional logró una gran fama que atrajo el interés de diferentes ámbitos incluyendo el educativo (Antúnez & Sánchez, 2015).

La inteligencia emocional ayuda a conocer la manera en la que se emplean eficientemente otras cualidades que poseen las personas, entre las que se encuentra la inteligencia, por lo que se puede decir que el constructo IE es una meta-habilidad. Según este autor el cociente emocional (CE) es capaz de llegar a reemplazar al cociente intelectual (CI), ya que este último no revela el éxito que un individuo va a tener en su vida. La inteligencia emocional sí puede tener un gran valor en esta cuestión, es por ello que debería estar incluida en la enseñanza de los centros educativos (Goleman, 1995).

Este modelo, pese haber sido criticado en numerosas ocasiones, ha tenido un cargo fundamental en la divulgación del término inteligencia emocional (Fernández-Berrocal & Mestre, 2007).

Factores contextuales

La pesquisa sociológica afirmó y argumentó la relevancia tan abismal que tienen la situación social y el origen de un sujeto en su vida. Entre los factores del contexto que más inciden en los estudiantes se pueden mencionar los vinculados con el entorno social e individual de la educación. Por este motivo, la formación de un individuo también se fundamenta en la socialización, por lo que es importante mencionar y tener en consideración las circunstancias culturales y socioeconómicas de los escolares así como el ámbito social y familiar en el que viven (Delors, 2013). La importancia otorgada a la preocupación de la sociedad y de los docentes por la igualdad en la educación ha puesto de manifiesto que los elementos relacionados con el contexto tengan una importancia considerable (Murillo, 2008).

Se han realizado diversas clasificaciones sobre las variables que conforman el contexto ya que no siempre está patente la idea de cuáles son los factores que integran este concepto. Es por ello que resulta aconsejable examinar con mayor precisión este tipo de factores que se están mencionando. Según el estudio realizado en 1990 por Coll, Marchesi y Palacios se pueden diferenciar dos modelos de variables contextuales. El primero se denomina variables socio-familiares ya que se refieren a aquellos elementos que afectan al sujeto “desde fuera”; y, el segundo modelo comprende las variables escolares que integra todo lo que alude al marco institucional de la educación (Alonso & Román, 2014). Según esta clasificación los factores que conforman el contexto serían los relacionados tanto con las cualidades del entorno como con las circunstancias sociales e individuales de la persona (Bochantin & Cowan, 2016).

Asimismo, Tiana (2012) distingue entre variables intrínsecas y extrínsecas. Las primeras estarían vinculadas estrechamente con el funcionamiento del centro educativo, mientras que las segundas no tendrían esa relación directa.

Estas dos clasificaciones realizadas han tenido numerosas críticas por no ser completamente específicas, ni adecuadas. Por lo que con el objetivo de lograr una organización más precisa, determinante y ajustada, dos años más tarde, este mismo autor ha diferenciado entre tres tipos de factores su estudio teniendo en consideración los prototipos empleados asiduamente para realizar los análisis propios que afectan al individuo como estudiante y sujeto de la vida (factores de contexto, factores de entrada y factores de proceso).

En este estudio se ha considerado oportuno centrarse en los factores de contexto ya que estos aluden a las situaciones sociales, culturales y económicas que posee un alumno y que están relacionados con su ámbito social y familiar (Argyriou, Bakoyannis & Tantaros, 2016). Comprenden el nivel cultural y socioeconómico de los escolares de manera propia, las peculiaridades de su ambiente familiar y, por último, el lugar de residencia en el que habitan (Jaimes, 2016).

Planteamiento del problema

El propósito de esta investigación es conocer de manera empírica la relación existente entre el nivel de inteligencia emocional de los estudiantes de Educación Primaria de la provincia de Granada, concretamente los matriculados en el 4º curso, con los factores contextuales en el que estos sujetos desarrollan su vida. Dentro de este contexto se incluyen los elementos de estructura y clima familiar, el lugar de residencia y origen social y el medio sociocultural del alumnado. Por tanto, el problema del presente estudio es ¿Existe un vínculo o una relación entre la inteligencia emocional y los factores contextuales?

Objetivos

El primer objetivo general de la presente investigación es conocer el nivel de inteligencia emocional que poseen los estudiantes de 4º de Educación Primaria de la provincia de Granada.

El segundo objetivo general de este estudio es conocer los factores contextuales vinculados con el alumnado. De este modo, de este objetivo general surgen los siguientes objetivos específicos:

- Conocer la estructura y el clima familiar de los estudiantes.
- Conocer el origen social y el medio sociocultural del alumnado.
- Determinar el lugar de residencia de los estudiantes en las diferentes zonas de la provincia granadina.

Hipótesis

Las hipótesis planteadas para este estudio son las que se mencionan a continuación:

- H1. Se espera encontrar una correlación positiva entre el nivel de inteligencia emocional de los estudiantes de 4º de Educación Primaria de la provincia de Granada con los factores de contexto.
- H2. El alumnado procedente de una familia con una situación económica media-alta posee un nivel de inteligencia emocional superior a los procedentes de familias cuya situación económica es media-baja.
- H3. El número de libros disponibles en el hogar es un factor vinculado con el nivel de inteligencia emocional del alumnado.

- H4. Existen diferencias significativas, en cuanto a inteligencia emocional se refiere, entre los estudiantes residentes en zonas urbanas y los que habitan en zonas rurales.

Método

Metodología

El diseño del presente estudio está basado fundamentalmente en las características propias de una investigación con una metodología apoyada por la técnica de encuesta, ya que el tema tratado se presta a emplear estos instrumentos.

La técnica de encuesta se basa fundamentalmente en la obtención de información o datos mediante preguntas realizadas a una muestra determinada. Los instrumentos básicos de esta técnica son los cuestionarios y las entrevistas. En este caso, como se ha mencionado en apartados anteriores, se ha empleado un cuestionario ya que lo que se persigue es conocer las opiniones, pensamientos y hechos de la muestra participante, a través de preguntas que se pueden realizar por escrito y en ausencia del encuestador (Colas, Buendía & Hernández, 1998).

Participantes

La población empleada para el presente estudio han sido estudiantes de 4^º curso de educación primaria procedentes de diferentes zonas de la provincia granadina (zona del litoral, la Alpujarra granadina y de gran ciudad). La muestra lograda ha sumado un total de 230 discentes de entre los cuales 107 son niñas y 123 son niños. Estos estudiantes se encuentran matriculados en centros públicos, privados y concertados por lo que se ha podido hallar gran diversidad de alumnado encontrando hasta nueve nacionalidades diferentes entre los estudiantes de la muestra. El muestreo se ha realizado de manera intencional ya que se han buscado centros educativos localizados en zonas específicas de la provincia. Este es homogéneo, en el sentido de que todos pertenecen a 4^º curso de educación primaria y habitan en la provincia de Granada, y suficiente ya que existe una cantidad representativa para conocer el planteamiento del problema de esta investigación.

Se ha determinado que esta investigación esté dirigida al alumnado de 4^º de educación primaria ya que autores como Gallardo-Vázquez (2007) afirman que a esta edad (9-10 años) el desarrollo emocional y afectivo del sujeto está determinado por un elevado sentimiento psíquico, social y físico revelado por una actitud en la que sobresale la seguridad en sí mismo, aunque en ocasiones manifiesta inquietud o preocupación en situaciones concretas que comienza a dirigir.

Instrumento de evaluación

El instrumento empleado en este trabajo de investigación ha sido un cuestionario estructurado en tres partes claramente diferenciadas.

La primera se ha denominado “Variables sociodemográficas”, con ella se pretende conocer los factores contextuales de cada uno de los sujetos de la muestra.

La segunda se ha titulado “Clima familiar”. Es una adaptación de la Escala de Clima Familiar (FES) de Moos, Moos y Tricket, (1995). Con esta escala se pueden observar las singularidades socio-ambientales de cualquier familia.

La tercera y última parte del cuestionario es la denominada “Inteligencia emocional”. La escala empleada para medirla es la validada por Chiriboga y Franco (2001). Esta escala está dirigida a estudiantes de 10 años de edad. Las habilidades que se estudian son: autoconciencia, autocontrol, aprovechamiento emocional, empatía y habilidad social.

Cabe mencionar que la segunda y tercera parte del cuestionario han sido sometidas a una validación mediante juicio de expertos con el propósito de reducir el número de ítems debido a la muestra a la que va dirigido.

Para ello se ha contado con la colaboración de expertos del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Granada. Estos han valorado cada uno de los ítems de ambas escalas del 1-4 para, posteriormente, realizar una media con las respuestas en cada una de las preguntas.

La Escala de Clima Familiar (FES) de Moos, Moos y Tricket, (1995) se ha reducido a 15 ítems para adecuarlo a la edad de los estudiantes y al tiempo requerido para su cumplimentación. A continuación se muestra la Tabla 1 de fiabilidad de la escala.

Tabla 1

Fiabilidad, consistencia interna e índice de homogeneidad de la Escala de Clima Familiar (FES) de Moos, Moos y Tricket (1995)

Subescalas	FES		
	r_n N=47	r_{xx} N= 1067	r_{re} N=1067
CO	.86	.78	.44
EX	.73	.69	.34
CT	.85	.75	.43
AU	.68	.61	.27
AC	.74	.64	.32
IC	.82	.78	.44
SR	.77	.67	.33
MR	.80	.78	.43
OR	.76	.76	.42
CN	.77	.67	.34

*Nota: (r_n) = fiabilidad del retest, (r_{xx}) = consistencia interna, (r_{re}) = índice de homogeneidad

Por otro lado, la adaptación de la Escala de inteligencia emocional de Chiriboga y Franco (2001) se ha realizado del mismo modo. Los ítems de esta escala se han redu-

cido a 20 de 60 que contiene, ya que se han seleccionado aquellos cuya media en la valoración de los expertos ha superado el 3.8 sobre 4. Las propiedades psicométricas indican que el instrumento es válido y fiable.

Tabla 2

Fiabilidad de las subescalas de la Escala de inteligencia emocional de Chiriboga y Franco (2001)

Subescalas	α
Autoconciencia	.44
Autocontrol	.38
Aprovechamiento emocional	.64
Empatía	.64
Habilidades sociales	.65

Procedimiento de recogida de datos

Para poder acceder a los diferentes centros educativos empleados como muestra del estudio ha sido indispensable poseer una autorización de la Delegación de Educación, pues los investigadores no están autorizados legalmente a entrar en los colegios.

Una vez recibida esta autorización se procedió a concertar una cita con aquellos centros que habían enviado su autorización y que, por tanto, aparecían reflejados en dicho documento. La recogida de datos se hizo en tres días (un día por semana), en los que se dividieron los centros dependiendo de la distancia existente entre ellos.

Los estudiantes debían contar con la autorización de los familiares cumplimentada (previamente se envió al centro) para poder participar como muestra de este estudio ya que todos son menores de edad.

Análisis de datos

Para realizar el análisis de datos se ha empleado el programa estadístico SPSS en su versión 22.0. En una primera instancia se ha llevado a cabo un análisis descriptivo de cada una de las variables o cada uno de los ítems existentes en el cuestionario. Este análisis descriptivo se ha dividido en dos apartados, estando el primero de ellos destinado al análisis de las variables relacionadas con la estructura y el ambiente familiar; y, el segundo, al análisis de las variables relacionadas con el origen social y el medio sociocultural de los estudiantes de la muestra participante.

Por otro lado, una vez realizados los análisis descriptivos, se pretende comprobar si las hipótesis iniciales tienen cabida en este estudio. Para ello se han realizado Correlaciones bivariadas, la prueba t-Student y ANOVA de un factor en las que dicho factor principal siempre es la inteligencia emocional, para comprobar si existe una

relación directa entre la misma y otras variables. Previa a la comparación de medias, se ha procedido a realizar la prueba de Kolgomorov-Smirnov (K-S) para determinar la normalidad y homocedasticidad de la muestra obteniendo una distribución normal de la misma, utilizando como variable de agrupación el lugar de residencia de los participantes.

Resultados

Estadísticos descriptivos

Para realizar los análisis descriptivos de las variables trabajadas en el presente estudio, se ha considerado pertinente compilar la información por cada uno de los factores contextuales para visualizar de manera más clarificadora los diferentes datos obtenidos.

En cuanto al análisis de las variables relacionadas con la estructura y el ambiente familiar se puede mencionar que los datos obtenidos en cuanto al lugar de residencia se distribuye de la siguiente forma. En primer lugar, los ítems vinculados con la dimensión "relaciones" indican que se ha obtenido una $M > 1.50$ en todas las zonas, aunque existen algunas diferencias entre ellas. En la zona rural-Alpujarra granadina, se ha obtenido la media más baja (1.52), siguiéndola con un 1.58 la zona urbana-Gran ciudad, mientras que la zona rural-litoral granadino asciende a 1.75, por lo que estos últimos serían los más expresivos en su núcleo familiar.

En segundo lugar se encuentra la dimensión "Desarrollo". Todas las zonas han obtenido una media de verdadero, siendo la de la zona rural-Alpujarra granadina la más elevada con un 1.35 y $DT = .47$.

Por último, se encuentra la dimensión "Estabilidad", en esta se ha logrado una media equivalente al verdadero, es decir, inferior a 1.50, por lo que los estudiantes tienen estabilidad en la organización familiar.

En este segundo apartado de análisis descriptivos se explican los resultados obtenidos en aquellas variables relacionadas con el origen social y el medio sociocultural del alumnado de cuarto de Educación Primaria de la provincia de Granada participantes como muestra de este estudio. Las variables que se van a analizar son: la situación socioeconómica, la formación obtenida o estudios cursados por los padres y madres de los estudiantes, la ocupación de los mismos y el ambiente cultural del alumnado.

En las tablas que se muestran a continuación aparecen los datos obtenidos tras el análisis descriptivo de los estudios cursados por los padres y madres de los estudiantes en relación al hábitat o lugar de residencia al que pertenecen cada uno de ellos.

Tras haber realizado el análisis descriptivo de la ocupación de los padres de los estudiantes con el lugar de residencia de los mismos se puede indicar, de modo general, que en la zona rural-Alpujarra granadina el 16.4% de los padres de los discentes son albañiles.

En la zona rural-Litoral granadino el 29.3% son agricultores.

Por último, el 17.2% de los padres de los alumnos pertenecientes a la zona urbana-Gran ciudad son administrativos.

Tabla 3

Análisis de frecuencias: Estudios padres-Lugar de residencia

Estudios padres	Univ. Superiores	Univ. Medios	Técnico superior FP	Bachillerato	Técnico medio FP	Estudios obligatorios	No completó los estudios obligatorios
	%	%	%	%	%	%	%
Zona rural-Alpujarra granadina	5.5	7.3	10.9	10.9	25.5	21.8	18.2
Zona rural-Litoral granadino	2.4	7.3	4.9	7.3	4.9	46.3	26.8
Zona urbana-Gran ciudad	11.2	15.7	9.0	6.0	6.7	26.1	25.4

Tabla 4

Análisis de frecuencias: Estudios madres-Lugar de residencia

Estudios madres	Univ. Superiores	Univ. Medios	Técnico superior FP	Bachillerato	Técnico medio FP	Estudios obligatorios	No completó los estudios obligatorios
	%	%	%	%	%	%	%
Zona rural-Alpujarra granadina	3.6	21.8	7.3	10.9	9.1	40.0	7.3
Zona rural-Litoral granadino	2.4	9.8		7.3	4.9	58.5	17.1
Zona urbana-Gran ciudad	7.5	17.9	5.2	12.7	4.5	32.1	20.1

Asimismo, si se analiza estas mismas variables pero en las madres se puede encontrar que el 12.9% de los estudiantes de la zona rural-Alpujarra granadina, dicen que sus madres no tienen empleo.

En la zona rural-Litoral granadino el 19.5% de las madres son agricultoras, al igual que en la zona urbana-gran ciudad con un 21.6%.

La situación económica según el lugar de residencia es un factor a tener en consideración. Los resultados estadísticos descriptivos obtenidos se muestran en la Tabla 9 del presente estudio.

Tabla 5

Estadístico descriptivo: Recursos materiales-Lugar de residencia

	Mesa para estudiar		Habitación propia		Internet		Videoconsola		TV en la habitación		Material de apoyo al estudio	
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT
Zona rural-Alpujarra granadina	1.10	.45	1.25	.43	1.05	.22	1.32	.47	1.63	.48	1.10	.31
Zona rural-Litoral granadino	1.14	.35	1.48	.50	1.21	.41	1.19	.40	1.56	.50	1.21	.41
Zona urbana-Gran ciudad	1.08	.27	1.29	.45	1.13	.34	1.23	.42	1.51	.50	1.26	.44

En esta tabla, se pueden apreciar las preguntas vinculadas con el ambiente cultural y el lugar de residencia de los estudiantes de la muestra participante.

Tabla 6

Estadístico descriptivo: Libros-Lugar de residencia

Libros	Zona rural-Alpujarra granadina		Zona rural-Litoral granadino		Zona urbana-Gran ciudad	
	M	DT	M	DT	M	DT
	3.01	0.87	2.34	0.79	2.64	1.02

En relación al número de libros existentes en el hogar según el lugar de residencia, se puede observar que los estudiantes de la Alpujarra granadina son los que han obtenido una media superior (3.01) siendo el máximo de la escala propuesta 4, lo que se equipara con la cantidad de entre 26-100 libros, con una $DT=.87$. Mientras que, los de la zona rural-Litoral granadino son los que tienen una media menor en el número de libros con un 2.34, esto significa que estos estudiantes dicen tener entre 11 y 25 libros en casa.

En último lugar se han realizado análisis descriptivos de cada una de las dimensiones que conforman el cuestionario de inteligencia emocional para conocer el nivel que tienen los estudiantes según su lugar de residencia.

En la habilidad de "autoconciencia", la zona que ha logrado una puntuación mayor ha sido la zona urbana-Gran ciudad con una $M=2.75$ y una $DT=.75$, siguiéndole la zona rural-Alpujarra granadina y, por último, la zona rural-Litoral granadino.

En cuanto al "autocontrol", la Alpujarra granadina ha sido la que ha alcanzado un nivel superior ($M=3.12$ y $DT=1.07$), estando en segundo lugar la zona urbana-

Gran ciudad ($M=3.11$) y en tercer puesto la zona rural-Litoral granadino ($M=3.02$). El mismo orden se ha obtenido en la competencia de "habilidad social".

Otra habilidad es la denominada "aprovechamiento emocional", en ésta la Alpujarra también está en primer lugar con una $M=2.84$ y $DT=0.90$.

La última competencia es la "empatía". En esta se han obtenido unos datos divergentes con respecto a las otras habilidades, ya que el litoral granadino se halla en primera posición ($M=2.90$), siguiéndole la Gran ciudad y la Alpujarra.

Análisis de las hipótesis

Para la verificación de las hipótesis planteadas se han realizado Correlaciones bivariadas, la prueba t-Student y ANOVA de un factor.

H1 (*Se espera encontrar una correlación positiva entre el nivel de inteligencia emocional de los estudiantes de 4º de Educación Primaria de la provincia de Granada con los factores de contexto*). Para esta hipótesis se ha realizado una Correlación bivariada (Tabla 7) no encontrándose relación entre las variables en ninguno de los factores analizados, por lo que no se puede decir que exista un vínculo entre la IE y los factores contextuales en los estudiantes de la muestra participante. Dichos factores de contexto han sido medidos previamente mediante los resultados obtenidos con el instrumento empleado en el que los participantes tenían que responder, a través de una serie de opciones, cuestiones relacionadas con su propio contexto.

Tabla 7

Correlación bivariada: Inteligencia emocional-Factores Contextuales

		IE	F. CONTEXTO
IE	Correlación de Pearson	1	.05
	Sig. (bilateral)		.40
	N	230	230
F.CONTEXTO	Correlación de Pearson	.05	1
	Sig. (bilateral)	.40	
	N	230	230

En la H2 (*El alumnado procedente de una familia con una situación económica media-alta posee un nivel de inteligencia emocional superior a los procedentes de familias cuya situación económica es media-baja*) se ha llevado a cabo un ANOVA de un factor (Tabla 8). Verificando la misma obteniendo una significatividad inferior a .05 (con un intervalo de confianza del 95%), lo que indica que, efectivamente, la inteligencia emocional está determinada, en parte, por la situación económica familiar como se puede apreciar en la tabla que se muestra a continuación (Tabla 8). Como complemento a este argumento se ha añadido una tabla (Tabla 9) en la que se pueden apreciar los datos descriptivos correspondientes a la situación económica de los participantes en el estudio según el lugar de residencia de los mismos.

Tabla 8

ANOVA un factor: Inteligencia emocional-Situación económica

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Entre grupos	4.641	12	.38	2.51	.004
Dentro de grupos	33.389	217	.15		
Total	38.030	229			

Tabla 9

Estadísticos descriptivos: Situación económica-Lugar de residencia

	Teléfonos móviles		Televisores		Ordenadores/ Portátiles		Coches		Tablets	
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT
Zona rural-Alpujarra granadina	3.67	.54	2.87	.84	2.54	.89	2.92	.71	2.47	.97
Zona rural-Litoral granadino	3.68	.64	3.19	.67	2.36	.99	2.65	.79	2.51	.95
Zona urbana-Gran ciudad	3.71	.54	3.26	.72	2.60	.84	2.46	.78	2.47	.94

Para comprobar y verificar la H3 (*El número de libros disponibles en el hogar es un factor vinculado con el nivel de inteligencia emocional del alumnado*), se ha realizado una Correlación bivariada logrando una $r=.152^*$ y una $p=.021$. Estos datos indican que la inteligencia emocional de los estudiantes de la muestra participante está vinculada con el número de libros que tienen en el hogar.

Tabla 10

Correlación bivariada: Inteligencia emocional-Libros

		IE	LIBROS
IE	Correlación de Pearson	1	.152*
	Sig. (bilateral)		.021
	N	230	230
LIBROS	Correlación de Pearson	.152*	1
	Sig. (bilateral)	.021	
	N	230	230

Nota* La correlación es significativa en el nivel 0,05 (2 colas).

En la última Hipótesis, (*Existen diferencias significativas, en cuanto a inteligencia emocional se refiere, entre los estudiantes residentes en zonas urbanas y los que habitan en zonas rurales*) se ha realizado la prueba t-Student.

El significado de los datos alcanzados en esta hipótesis indican que no se han encontrado diferencias significativas en inteligencia emocional entre los estudiantes residentes en zonas urbanas y los que habitan en zonas rurales tal y como se puede apreciar en los datos reflejados en las siguientes tablas.

Tabla 11

Prueba t-Student: Inteligencia emocional-Lugar de residencia

	Lugar de residencia	M	DT	t	Sig.
IE	Alpujarra	2.84	.38	-.53	.48
	Ciudad	2.88	.41		

Tabla 12

Prueba t-Student: Inteligencia emocional-Lugar de residencia

	Lugar de residencia	M	DT	t	Sig.
IE	Zona litoral	2.91	.41	.43	.92
	Ciudad	2.88	.41		

Discusión y conclusiones

A partir de los datos obtenidos se pueden indicar algunas convergencias y similitudes surgidas en este trabajo que se van a ir mencionando a partir de cada una de las hipótesis planteadas.

La H1 (*Se espera encontrar una correlación positiva entre el nivel de inteligencia emocional de los estudiantes de 4º de Educación Primaria de la provincia de Granada con los factores de contexto*) es considerada el problema de este estudio, por lo que se puede decir que es muy general ya que engloba cada uno de los factores trabajados en esta investigación (estructura y clima familiar, el origen social y el medio sociocultural y el lugar de residencia de los estudiantes). Sobre esta cuestión se ha realizado una Correlación bivariada no obteniendo relación entre ambas variables en la línea de lo que indican Alfaro Mateu, Bastias Manresa y Salinas Hernández, (2016), por lo que no se puede afirmar que exista un vínculo entre la IE y los factores contextuales en los estudiantes de la muestra participante.

La H2 (*El alumnado procedente de una familia con una situación económica media-alta posee un nivel de inteligencia emocional superior a los procedentes de familias cuya situación*

económica es media-baja) se propuso tras los argumentos efectuados por Aguaded (2000), la cual señala que los estudiantes procedentes de familias con una situación económica pobre o baja tienen unas competencias intelectuales y un poder de reflexión menores que los pertenecientes a familias bien situadas económicamente.

Además, Matute, Sanz, Gumá, Rosselli, y Ardilla (2009), así como uno de los últimos estudios internacionales relacionados con esta cuestión como el de los autores Landry y Neubauer (2016), señalan que el alumnado que procede de familias y hogares poco afortunados social y culturalmente son beneficiarios de menos ayuda por parte de sus padres lo que, en muchas ocasiones, puede provocar el riesgo de alcanzar un nivel de inteligencia emocional menor.

Para verificar esta segunda hipótesis se ha llevado a cabo un ANOVA de un factor obteniendo una $p < .05$ lo que indica que, efectivamente, la inteligencia emocional está determinada, en parte, por la situación económica familiar.

Para la H3 (*El número de libros disponibles en el hogar es un factor vinculado con el nivel de inteligencia emocional del alumnado*), según las autoras Caballero y García-Lago (2010), los libros son, sin duda, el recurso material más beneficioso para la educación de los hijos. Estos autores señalan que tener en la vivienda más de cien libros provoca grandes progresos y avances en los estudiantes junto con la disponibilidad en el hogar de una enciclopedia.

Para comprobar y verificar esta hipótesis se ha realizado una Correlación bivariada logrando una $r = .152^*$ y una $p = .021$. Estos datos indican que la inteligencia emocional de los estudiantes de la muestra participante está vinculada con el número de libros que tienen en el hogar. Este resultado lleva a reflexionar sobre la necesidad de fomentar el hábito lector entre los estudiantes y en el papel tan importante que tienen tanto los docentes como familiares en este tema. Desde un punto de vista académico, como mencionan Browning y Hohenstein (2015), sería oportuno realizar un llamamiento a los docentes para animarlos a incitar este hábito desde la infancia para así promover un mayor desarrollo intelectual entre el alumnado. Asimismo, es conveniente mencionar que poseer libros en el hogar puede traducirse como una fuente de riqueza cultural y social al alcance de la mano de cualquier persona que tenga acceso a ellos.

La última Hipótesis, la número 4, (*Existen diferencias significativas, en cuanto a inteligencia emocional se refiere, entre los estudiantes residentes en zonas urbanas y los que habitan en zonas rurales*) se formuló debido a que autores como Fuica et al. (2014) indican que los estudiantes procedentes de zonas rurales, por lo general, suelen contar con medios y oportunidades limitados tanto de interacción social como académica ya que la situación geográfica en la que se hallan no permite un desarrollo eficaz de sus posibilidades, sino que se requiere de la ayuda y el apoyo de los familiares o adultos con el objetivo de poder movilizar a ese sujeto hacia sus intereses evitando que se quede estancado. Asimismo, como indican Gökçen, Furnham, Mavroveli y Petrides (2014), que un estudiante tenga su lugar de residencia en una zona urbana hace que disponga de un amplio abanico de posibilidades para promover su desarrollo como persona. Algo que no encuentra otro individuo de su misma edad en un hábitat rural, aunque este también ofrezca unos conocimientos y unas experiencias ricas para el desarrollo del sujeto.

Para verificar dicha hipótesis y a partir de los datos obtenidos con la prueba t-Student, se puede indicar que no se han encontrado diferencias significativas en las variables de inteligencia emocional y lugar de residencia de los estudiantes de la muestra. Este resultado resulta predecible, ya que en la actualidad no existen tantas diferencias como hace unos años debido al avance y desarrollo de los medios tecnológicos y comunicativos existentes en todo el mundo (Shorkey & Uebel, 2014).

Por consiguiente, se considera necesario ampliar esta vía de investigación iniciada estudiando las relaciones de los diferentes factores Contextuales entre sí y no sólo vinculándolos con la inteligencia emocional, de este modo se podrá obtener una visión más profunda sobre esta temática. Asimismo, se puede incluir la participación de distintas provincias andaluzas y no solo Granada, e incluso ampliar el estudio a diferentes Comunidades Autónomas para tener una población y una muestra participante divergente. Del mismo modo, sería interesante realizar un estudio comparativo entre otros países y España para comprobar si existe ese vínculo entre los factores contextuales de los estudiantes con el nivel de inteligencia emocional. También resultaría innovador incorporar la titularidad de los centros educativos dentro de los factores de contexto, distinguiendo entre titularidad pública, privada y concertada. Por último, es preciso indicar que podría resultar atractivo realizar esta investigación incorporando otras edades para compararlas entre sí y comprobar si existen diferencias en relación a esta variable.

Como conclusión final del presente estudio, es importante señalar que la inteligencia emocional es un factor muy relevante en la vida de cualquier ciudadano, es por ello que resulta fundamental trabajarla en los centros educativos para lograr un desarrollo óptimo desde la infancia. En esta investigación se han propuesto varios objetivos e hipótesis con el propósito de averiguar, a través de una muestra de 230 estudiantes de la provincia de Granada, si lo que se plantea en la teoría tiene cabida en estos estudiantes. Por ello, tras haber llevado a cabo este trabajo cabe señalar que tanto la situación económica, los recursos o materiales escolares como los libros disponibles en el hogar son variables relacionadas con la inteligencia emocional de los discentes. Esto no quiere decir que las otras variables no sean igualmente válidas, ya que, como se ha mencionado anteriormente, este estudio se ha realizado con una muestra determinada incluyendo solo a estudiantes de la misma edad y residentes en una misma provincia.

Referencias

- Adair, W.L., Hideg, I., & Spence, J.R. (2013). The Culturally Intelligent Team: The Impact of Team Cultural Intelligence and Cultural Heterogeneity on Team Shared Values. *Journal of cross-cultural psychology*, 44(6), 941-962.
- Aguaded, C. (2000). La participación de la familia en el desarrollo del lenguaje y en el aprendizaje escolar. *Revista Educación XXI*, 2, 313-318.
- Alfaro Mateu, V., Bastias Manresa, J., & Salinas Hernández, F. J. (2016). Relation between emotional intelligence and instrumental areas grades in one group of third course of Primary Education. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 19(3), 149-156. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.19.3.267301>

- Alonso, J., & Román, J.M. (2014). Nivel sociocultural, prácticas educativas familiares y autoestima de los hijos en edades tempranas. *Revista de Investigación Educativa*, 32(1), 187-202. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.32.1.173421>
- Antúnez, Á., & Sánchez, A. (2015). Inteligencia emocional y manejo de conflictos en docentes de Educación básica y Media general. *Escenario Educativo*, 1(1), 49-65.
- Argyriou, E., Bakoyannis, G., & Tantaros, S. (2016). Parenting styles and trait emotional intelligence in adolescence. *Scandinavian Journal of Psychology*, 57(1), 42-49.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Blackledge, J.T., & Drake, C.E. (2013). Acceptance and commitment therapy: Empirical and theoretical considerations. *Advances in relational frame theory and contextual behavioral science: Research and application*, 219-252.
- Bochantin, J.E., & Cowan, R.L. (2016). Focusing on Emotion and Work-Family Conflict Research: An Exploration Through the Paradigms. *Journal of management inquiry*, 25(4), 367-381.
- Browning, E., & Hohenstein, J. (2015). The use of narrative to promote primary school children's understanding of evolution. *Education*, 43(5), 530-547.
- Caballero, P., & García-Lago, V. (2010). La lectura como determinante del desarrollo de la competencia emocional: un estudio hecho con población universitaria. *Revista de Investigación Educativa*, 28(2), 345-359.
- Cazalla-Luna, N., & Molero, D. (2016). Inteligencia emocional percibida, disposición al optimismo-pesimismo, satisfacción vital y personalidad de docentes en su formación inicial. *Revista de Investigación Educativa*, 34(1), 241-258. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.34.1.220701>
- Chiriboga, R.D., & Franco, J.E. (2001). Validación de un test de Inteligencia emocional en niños de 10 años de edad. *Revista Médico de Familia*, 9(1), 24-38.
- Colas, P., Buendía, L., & Hernández, F. (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
- Coll, C., Marchesi, A., & Palacios, J. (1990). *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Delors, J. (2013). *Los cuatro pilares de la educación*. Caracas (Venezuela): Galileo.
- Díaz, N. R., Anchondo, H. E., & Pérez, O. R. (2013). *Inteligencia emocional plena: Mindfulness y la gestión eficaz de las emociones*. Barcelona: Editorial Kairós.
- Fernández-Berrocal, P., & Mestre, J.M. (Coord.) (2007). *Manual de inteligencia emocional*. Madrid: Ed. Pirámide.
- Fuica, P., Lira, J., Alvarado, K., Araneda, C., Lillo, G., Miranda, R., Tenorio, M., & Pérez-Salas, C.P. (2014). Habilidades Cognitivas, Contexto Rural y Urbano: Comparación de Perfiles WAIS-IV en Jóvenes. *Terapia psicológica*, 32(2), 143-152.
- Gallardo-Vázquez, P. (2007). El desarrollo emocional en la educación primaria (6-12 años). *Cuestiones pedagógicas*, 18, 143-159.
- Gardner, H. (1998). Are there additional intelligences? En J. Kane (Ed.), *Education, information and transformation* (pp. 111-131). Englewood Cliffs, NJ (EEUU): Prentice Hall.

- Gardner, H. (2016). *Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples*. Bogotá (Colombia): Fondo de cultura económica.
- Gökçen, E., Furnham, A., Mavroveli, S., & Petrides, K.V. (2014). A cross-cultural investigation of trait emotional intelligence in Hong Kong and the UK. *Personality and Individual Differences*, 65, 30-35.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. Nueva York (EEUU): Bantam Books.
- Goleman, D. (2012). *El cerebro y la inteligencia emocional*. Barcelona: Ediciones B.
- Jaimes, E.I.G. (2016). Estudio sobre factores contexto en estudiantes universitarios para conocer por qué unos tienen éxito mientras otros fracasan. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 15, 135-154.
- Landry, L., & Neubauer, D. (2016). The role of the government in providing access to higher education: the case of government-sponsored financial aid in the US. *Journal of Education and Work*, 29(1), 64-76.
- Lane, R.D., & Schwartz, G.E. (1987). Levels of emotional awareness: A cognitive developmental theory and its application to psychopathology. *American Journal of Psychiatry*, 144(2), 133-143.
- López-Martínez, O., & Navarro-Lozano, J. (2010). Creatividad e inteligencia: un estudio en Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 28(2), 283-296.
- Matute, E., Sanz, A., Gumá, E., Rosselli, M., & Ardilla, A. (2009). Influencia del nivel educativo de los padres, el tipo de escuela y el sexo en el desarrollo de la atención y la memoria. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41(2), 257-276.
- Mayer, J., Salovey, P., & Caruso, D. (2000). Models of emotional intelligence. En R.J. Sternberg (Ed.), *Handbook of Intelligence* (pp. 396-420). New York (EEUU): Cambridge.
- Moos, R.H., Moos, B.S., & Trickett, E.J. (1995). *Escalas de Clima Social: Familia, Trabajo, Instituciones Penitenciarias, Centro Escolar*. Madrid: TEA.
- Murillo, F.J. (2008). Hacia un modelo de eficacia escolar. Estudio multinivel sobre los factores de eficacia de las escuelas españolas. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(1), 4-28. Recuperado de <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/5451/5890>
- Salovey, P., & Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211. doi: 0.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG
- Shorkey, C.T., & Uebel, M. (2014). History and development of instructional technology and media in social work education. *Journal of Social Work Education*, 50(2), 247-261.
- Smith, R., & Lane, R.D. (2015). La base neural de los propios estados emocionales conscientes e inconscientes. *Neuroscience y Biobehavioral*, 57, 1-29.
- Tiana, A. (2012). Analizar el contexto para obtener el máximo beneficio de la evaluación. *Bordón. Revista de pedagogía*, 64(2), 13-28.

Fecha de recepción: 25 de enero de 2017.

Fecha de revisión: 5 de julio de 2017.

Fecha de aceptación: 5 de julio de 2017.

Cubero-Ibáñez, J.; Ibarra-Sáiz, M.S. y Rodríguez-Gómez, G. (2018). Propuesta metodológica de evaluación para evaluar competencias a través de tareas complejas en entornos virtuales de aprendizaje. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 159-184.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.36.1.278301>

Propuesta metodológica de evaluación para evaluar competencias a través de tareas complejas en entornos virtuales de aprendizaje

Proposal for an assessment methodology to assess skills by using complex tasks within virtual learning environments

Jaione Cubero-Ibáñez, María Soledad Ibarra-Sáiz y Gregorio Rodríguez-Gómez
Grupo EVALfor - Universidad de Cádiz

Resumen

Se presenta en este artículo una propuesta metodológica de evaluación del nivel competencial de los estudiantes universitarios en cinco competencias: juicio analítico y crítico, resolución de problemas, sentido ético, toma de decisiones y trabajo en equipo. Se centra la introducción en los dos focos conceptuales en los que se sustenta el estudio, la evaluación de competencias a través de tareas complejas y en un contexto digital con e-rúbricas. En el segundo apartado se contextualiza la propuesta en el Proyecto DevalSimWeb en el que surge, se definen las competencias y se ofrece una descripción de los aspectos fundamentales del Programa Formativo APREVAL-DevalSimWeb. En método se especifican los interrogantes que guían la propuesta, el procedimiento y el diseño metodológico, de acuerdo al método de diseño de experto, de la propuesta de evaluación. Los resultados recogen la propuesta metodológica realizada sobre la base de las tareas complejas y el uso de e-rúbricas que se utilizarán antes y después de la realización

Correspondencia: Jaione Cubero Ibáñez, jaione.cubero@uca.es, Universidad de Cádiz, Avda. República Árabe Saharaui s/n, 11519. Puerto Real, Cádiz.

Resultados de la investigación: Comisión Europea Proyecto DevalSimWeb N° de contrato DCI-ALA/19.09.01/11/21526/264-773/ALFAIII(2011)-10.

del programa formativo para evaluar el nivel competencial de los estudiantes de primer año de carrera. Finaliza el artículo con unas conclusiones y líneas de investigación asociadas a la propuesta. En un anexo se ofrece para cada una de las competencias la descripción de las tareas complejas especificando, antes y después de la implementación del programa, las situaciones/problema planteadas, los recursos utilizados y las actividades concretas de evaluación junto con las cinco e-rúbricas completas correspondientes a cada competencia.

Palabras clave: evaluación competencial; tareas complejas; e-rúbricas; educación superior.

Abstract

This article presents a methodology to assess the skill level of university students in five skills: analytical and critical thought, problem solving, sense of Ethics, decision making and teamwork. The introduction focuses on two conceptual foci in which the study is based, skills assessment through complex tasks and a digital context with e-rubrics. In the second section the proposal is contextualized in the DevalsimWeb Project in which it arises, skills are defined and a description of the fundamental aspects of APREVAL-DevalSimWeb Training Course is offered. In method are specified the questions that guide the proposal, the procedure and the methodological design of the evaluation proposal, according to Expert Desing Method. The results reflect the methodological proposal made on the basis of complex tasks and applying e-rubrics before and after the completion of the training course to assess the skill level of first year university students. The article ends with conclusions and research associated with the proposal. An annex is provided for the description of complex tasks specifying the situations/problems raised, the resources used and the specific evaluation activities for each skill, before and after implementation of the training course together with the five e-rubrics for each skill.

Keywords: skill evaluation; complex task; e-rubrics; higher education.

Introducción

La Educación Superior ha ido integrando a lo largo de los últimos años una formación basada en competencias como respuesta a la necesidad de formar estudiantes autorregulados (Dresel, 2015) capaces de transferir sus conocimientos y habilidades a diferentes contextos caracterizados por un entorno dinámico, cambiante y poder adaptarse exitosamente a las exigencias del mercado laboral actual (Peris-Ortiz & Merigó Lindahl, 2015). Este nuevo paradigma educativo, centrado en los resultados de aprendizaje del estudiante, ha posibilitado nuevos planteamientos relacionados con el diseño, desarrollo y la evaluación de competencias (Tejada & Ruiz, 2016).

Diferentes autores (Baartman & Ruijs, 2011; Gómez-Ruiz, Rodríguez-Gómez & Ibarra-Sáiz, 2013; Kamphorst, Hofman, Jansen & Terlouw, 2013; Rodríguez-Gómez, Ibarra-Sáiz & Cubero-Ibáñez, 2018) han evaluado el nivel competencial de los estudiantes a través de la competencia percibida, valiéndose de instrumentos como cuestionarios o autoinformes competenciales que recogen la respuesta de los mismos. Esta medida indirecta de evaluación ha cobrado importancia por la capacidad de los estudiantes para hacer una valoración acertada de su propio nivel competencial (Baartman y Ruijs, 2011) y promover la autorregulación del aprendizaje a través de la reflexión sobre las debilidades y fortalezas de sus propias capacidades (Gómez-Ruiz

et al., 2013). Sin embargo, Zlatkin-Troitschanskaia, Shavelson & Kuhn (2015) ponen de manifiesto la necesidad de diseñar e investigar nuevas propuestas de evaluación que permitan evaluar competencias de forma directa, fiable, y válida, ya que se evidencia la falta de métodos basados en demostraciones. Además afirman que existe una falta de métodos innovadores en evaluación, predominando el uso de instrumentos como cuestionarios o pruebas de opción múltiple basadas en lápiz y papel. Es importante por lo tanto, realizar nuevas propuestas e investigaciones que se centren en cómo abordar procesos de evaluación desde posiciones innovadoras (Rodríguez-Gómez & Ibarra-Sáiz, 2011), diseñando métodos de evaluación competencial basados en las construcciones de los estudiantes e integrando las potencialidades de la tecnología como herramienta para su desarrollo (Tejada & Ruiz, 2016).

En este trabajo se presenta una propuesta metodológica de evaluación para valorar directamente el nivel competencial, previo y posterior, de estudiantes universitarios de primer año participantes en programas formativos. En ella se presenta a los estudiantes una serie de tareas complejas para su resolución, de forma que se enfrenta al estudiante a situaciones/problemas conectados con la realidad, que le exigen poner en práctica los distintos elementos de la competencia que se desea evaluar.

Evaluación de competencias a través de tareas complejas

Sobre las tareas de evaluación son varios los autores que han incidido en su importancia para desarrollar una evaluación auténtica (Ashford-Rowe, Herrington & Brown, 2014; Gulikers, Bastiaens & Kirschner, 2004). En esta línea Rodríguez-Gómez & Ibarra-Sáiz (2015), cuando se refieren a los tres retos a los que se enfrenta el enfoque de evaluación como aprendizaje y empoderamiento, indican como uno de ellos las tareas de calidad a través de las cuales se deben desarrollar los otros dos retos, la participación de los estudiantes y la proalimentación. Estas tareas de calidad se basan en los principios de reto, reflexión y transversalidad y se caracterizan por estar contextualizadas en situaciones reales, ser retadoras y transversales; exigir demostraciones y productos de los estudiantes que impliquen tanto un rigor intelectual y pensamiento crítico como la puesta en práctica de diferentes competencias y estrategias. Es decir que propicien en los estudiantes la autorregulación y empoderamiento de su aprendizaje.

La complejidad en la evaluación competencial es comprensible teniendo en cuenta que se evalúa un constructo que integra distintos elementos. Siguiendo a Rodríguez-Gómez & Ibarra-Sáiz (2011), se concibe el término competencia como un “atributo latente, conocimiento, actitud, habilidad, destreza, y facultad para el desarrollo de una profesión, puesto de trabajo o actuación académica, ejecutando adecuada y correctamente las actuaciones y actividades laborales o académicas exigidas” (p. 70). En la misma línea, Villa y Poblete (2011) lo definen como un conjunto de “conocimientos, técnicas, actitudes, procedimientos, valores que una persona pone en juego en una situación problemática concreta, demostrando que es capaz de resolverla” (p. 148), por ello defendemos un sistema de evaluación que parta de la actuación activa del estudiante, permitiéndole utilizar sus conocimientos de manera creativa para resolver problemas reales (Villardón, 2006).

Apoyando esta idea, diferentes autores (Fernández March, 2011; Poblete & Villa, 2011; Ibarra-Sáiz & Rodríguez Gómez, 2014a; Zabala & Arnau, 2008) proponen enfrentar a los estudiantes ante problemas que sean reflejo de las situaciones reales en las que se pretende que sean competentes, exigiendo al estudiante movilizar un conjunto de recursos de diferente orden para poder resolverlo. De ahí que en esta propuesta de evaluación se plantean tareas complejas como situación para que, sobre la base de las demostraciones de los estudiantes, se pueda evaluar su nivel competencial.

Ahora bien, evaluar el nivel de adquisición de una competencia no es tarea sencilla, pues requiere la determinación de niveles de dominio y el establecimiento de indicadores y evidencias que permitan ser valoradas (Villa & Poblete, 2007). Por ello, aunque hasta ahora no se le ha prestado la suficiente atención en los diseños de evaluación competencial (Lester, 2014), es necesario establecer una definición de cada nivel para diferenciar el umbral, de esta forma “se vincula de modo más directo el aprendizaje y/o adquisición/desarrollo de la competencia con su evaluación” (Villa & Poblete, 2011, p. 152).

En cuanto a los instrumentos adecuados para evaluar competencias a través de tareas complejas se presta especial atención a las rúbricas, ya que permiten valorar aspectos complejos, imprecisos y subjetivos, aportando una evaluación fácilmente interpretable (Buján, Rekalde & Aramendi, 2011; García, 2014), además de posibilitar la “evaluación del grado del cumplimiento de un atributo ofreciendo la descripción de requisitos para situarse en cada nivel” (Rodríguez-Gómez & Ibarra-Sáiz, 2011, p.108), aspecto imprescindible para determinar el grado de desarrollo o nivel competencial que presentan los estudiantes en una determinada competencia.

Evaluación con rúbricas en un entorno digital (e-rúbricas)

El uso de las rúbricas en el contexto de la educación superior es cada vez mayor, como lo ponen de manifiesto las aportaciones de Andreu-Andrés y García-Casas (2014), Hack (2015), Jonnson y Svingby (2007), o Menéndez-Varela y Gregori-Giralt (2016). En la actualidad estamos en un escenario educativo condicionado por la virtualización y digitalización, en el que los entornos virtuales de aprendizaje constituyen el principal soporte electrónico para la formación y el desarrollo en la educación superior (Mueller & Strohmeier, 2011), pero es preciso poner de manifiesto la necesidad de que la evaluación se adapte al entorno digital coherentemente con los enfoques pedagógicos del siglo XXI, con el fin de desarrollar estudiantes reflexivos y autorregulados (Eyal, 2012). En consecuencia, no basta con la digitalización de antiguas formas o tareas de evaluación (Bennett, 2002), sino que es preciso un cambio tanto en el sistema, como en el planteamiento de las distintas actividades de evaluación (Delgado, 2005).

La incorporación de tecnologías a la evaluación aporta numerosos beneficios. Así, Redecker y Johannessen (2013) resaltan las posibilidades que ofrecen las tecnologías de la información y la comunicación para presentar nuevas tareas y formatos de evaluación más holísticos que permitan evaluar competencias transversales difícilmente

evaluables con los métodos tradicionales. Sliney y Murphy (2011), por su parte, destacan la potencialidad de simular tareas y escenarios conectados con la realidad donde los estudiantes interactúan y se enfrentan a situaciones cotidianas en contextos virtuales y Bridgeman (2009) destaca la facilidad en la gestión de la información y la rapidez de cálculo.

En el caso del uso de las rúbricas como instrumentos de evaluación, Reddy y Andrade (2010) manifiestan que a veces se conceptualizan como rúbricas algunos instrumentos que no pasan de ser meras escalas de estimación o listas de control. Para considerar un instrumento de evaluación como rúbrica analítica estos autores consideran tres elementos característicos. En primer lugar, que se expliciten los criterios de evaluación, centrados en los resultados de aprendizaje o competencias que serán objeto de evaluación; en segundo lugar, que se presente la calidad de cada criterio mediante la incorporación de descripciones cualitativas de lo que se espera para un determinado nivel o calificación; y por último, que se contemple el sistema de puntuación, a través del establecimiento de rangos o grados para cada una de las descripciones de calidad. Logicamente, las condiciones y requisitos de las rúbricas analíticas, deben mantenerse también cuando se hace uso de las e-rúbricas, es decir, rúbricas utilizadas en un contexto digital de forma que se facilite la gestión y la rapidez pero, también, se mantenga la coherencia con el enfoque evaluativo en el que se sustentan.

Contexto del estudio: El proyecto DevalSimWeb

Este estudio se enmarca en un escenario internacional contextualizado en el Proyecto DevalSimWeb-*Desarrollo de competencias profesionales a través de la evaluación participativa y la simulación utilizando herramientas web*, en el que han participado dos socios europeos (Universidad de Cádiz y Durham University) y cuatro de América Latina (Pontificia Universidad Católica de Ecuador-Sede Ibarra, Universidad de Antioquia [Colombia], Universidad de Costa Rica y Universidad Nacional Agraria [Nicaragua]). A través de este proyecto se pretendía mejorar la calidad de la Educación Superior en América Latina (AL) mediante el desarrollo de la competencia evaluadora del profesorado y de los estudiantes en un conjunto de competencias transversales, consideradas necesarias para el éxito académico y la integración laboral de los estudiantes en un entorno caracterizado por el uso de las TIC mediante redes sociales y de conocimiento.

Con la intención de innovar y propiciar cambios en los modelos evaluativos de las instituciones universitarias de América Latina, una de las acciones se centró en diseñar e implementar varios programas formativos, dirigidos tanto al profesorado (1 programa formativo) (Ibarra-Sáiz & Rodríguez-Gómez, 2014b) como al estudiante (2 programas formativos), incorporando premisas de enfoques innovadores en evaluación y diseñados e implementados en un contexto de aprendizaje mixto donde predomina el componente virtual utilizando diferentes recursos y herramientas tecnológicas.

Catálogo de competencias transversales a la evaluación

Como punto de partida para el diseño de los tres programas formativos, se consensuaron y definieron las competencias que iban a ser objeto de los programas formativos y se elaboró el Catálogo de Competencias Transversales a la Evaluación-DevalSimweb (Ibarra-Sáiz, Rodríguez-Gómez & García-Jiménez, 2013), resultado de diversos estudios previos en los países socios de América Latina, en el cual se definen las cinco competencias seleccionadas como transversales a la evaluación (Tabla 1), y se establecen tres niveles de desarrollo (Tabla 2). Representadas mediante una matriz, se especifican también las actuaciones asociadas a cada una de las competencias, clasificándolas de acuerdo a sus facetas (dimensiones que componen la competencia) y en progresión lógica en el nivel competencial correspondiente. En esta especificación se siguió el manual *The Student Evaluation Standards* (Joint Committee on Standards for Educational Evaluation [JCSEE], 2002) y se realizó una validación de contenido en la que participaron un total de 43 jueces expertos internacionales.

Tabla 1

Definición de las competencias transversales a la evaluación (Ibarra-Sáiz et al., 2013)

Competencias	Definición
Juicio analítico y crítico	Actúa sistemáticamente, establece jerarquías y utiliza herramientas para el análisis; interroga las situaciones que se le presentan y argumenta la pertinencia de los juicios para tomar decisiones en el marco de su desempeño.
Resolución de problemas	Identifica, analiza, construye criterios, aplica conocimientos ante situaciones específicas, toma decisiones y valora posibles riesgos.
Sentido ético	Actúa responsablemente de acuerdo a principios axiológicos universales y respetando contextos culturales diversos.
Toma de decisiones	Actúa oportuna, eficaz y eficientemente, ante diversas situaciones de forma ágil y proactiva, apoyándose en información relevante que facilite la identificación, comprensión, evaluación y asunción de ciertos riesgos en situaciones de incertidumbre, eligiendo la mejor alternativa, mediante la consulta a las fuentes más adecuadas, contrastándolas e integrándolas.
Trabajo en equipo	Se compromete responsablemente y colabora con otras personas en el logro de objetivos comunes, compartiendo recursos y conocimientos, armonizando diversos intereses, valorando las oportunidades y contribuyendo así a un clima de trabajo que facilite la ejecución y desarrollo de tareas.

Tabla 2

Niveles competenciales de acuerdo al Catálogo de Competencias Transversales a la Evaluación-DevalSimWeb (Ibarra-Sáiz, et al., 2013)

Nivel competencial	Descripción
Cotidiano	Indica un conocimiento intuitivo y dominio básico de la evaluación que permite desarrollar actividades elementales y comprensivas sobre las acciones evaluativas a desarrollar.
Reflexivo (técnico)	Se establecen análisis y conexiones entre las acciones, utilizando procedimientos, estrategias y recursos que permiten explicaciones sensatas y fundamentadas sobre los resultados obtenidos.
Comprensivo (integrador y creativo)	Existe integración, aplicación, creatividad y criticidad en las decisiones tomadas respecto a las acciones y resultados de la evaluación, argumentando las mismas y facilitando una información objetiva, fiable, útil y orientada a la mejora.

Programa Formativo APREVAL-DevalSimWeb: Aprender Evaluando en la Educación Superior

El Programa Formativo APREVAL-DevalSimWeb: *Aprender evaluando en la Educación Superior* (Rubio, Tocaín, & Ruiz, 2014), de carácter semipresencial, se centra en la capacitación de los estudiantes para abordar procesos de e-evaluación a través de herramientas electrónicas y simulación, con el fin de incrementar su nivel competencial y favorecer así su éxito académico.

Los destinatarios, estudiantes universitarios de primer año pertenecientes a las universidades socias de AL participantes en el Proyecto DevalSimWeb, se caracterizan por realizar la formación de manera voluntaria, principalmente motivados por aprender y sin mayores requisitos que disponer de acceso a internet y conocimientos de manejo básico en plataformas virtuales.

El marco lógico del programa se centra en cuatro aspectos fundamentales que guían el proceso, representados en la Figura 1.

El programa tiene como objeto desarrollar y trabajar las cinco competencias consideradas transversales a la evaluación recogidas en el Catálogo de Competencias Transversales a la Evaluación-DevalSimWeb. Tanto las competencias seleccionadas como los contenidos/aspectos referentes a la evaluación (principios de la evaluación, criterios de evaluación, instrumentos de evaluación y modalidades de evaluación) se desarrollan y se ponen en práctica explícitamente a través de diferentes tareas de calidad.

Los estudiantes participan en el programa formativo en procesos de e-evaluación a través del uso del servicio web EvalCOMIX® (<http://evalcomix.uca.es/>) y otras herramientas electrónicas como foros, wikis y juegos de simulación.

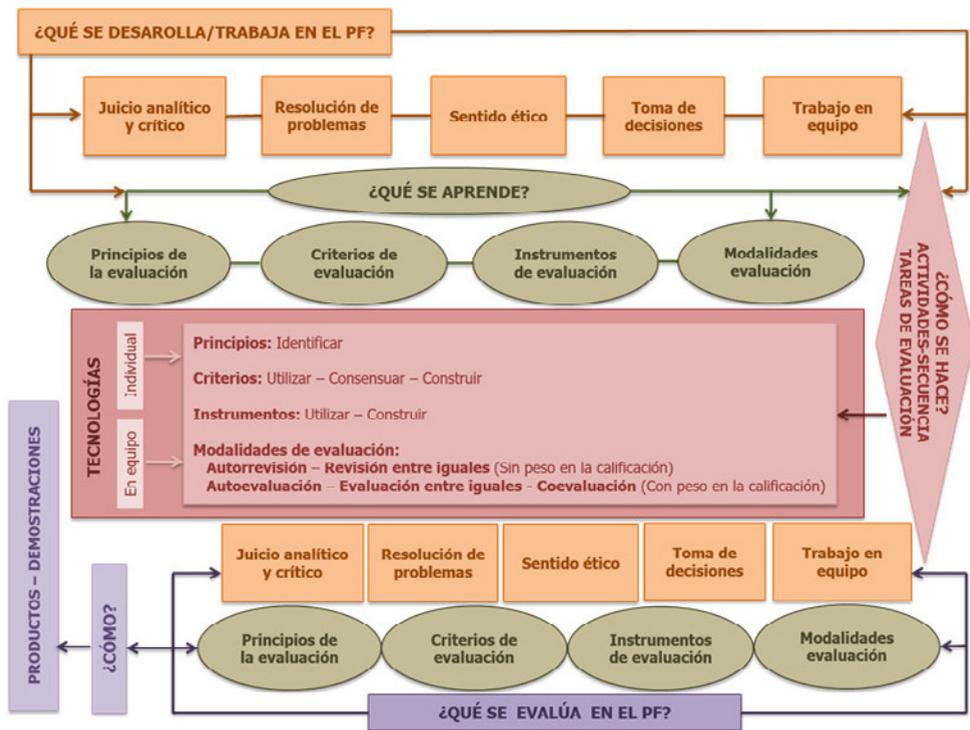


Figura 1. Marco lógico del PF APREVAL-DevalSimWeb (Ibarra-Sáiz & Rodríguez- Gómez, 2014a, p. 18).

Método

Objetivos

El interés del estudio reside en diseñar una propuesta metodológica para evaluar el nivel competencial de los estudiantes de primer año universitario participantes en el PF APREVAL-DevalSimWeb, basada en la construcción de respuestas directas de los estudiantes en un contexto virtual.

Específicamente se pretendía dar respuesta a los siguientes interrogantes:

- ¿Qué plataforma podemos utilizar como entorno virtual de evaluación?
- ¿Qué tareas se pueden diseñar para evaluar el nivel competencial de los estudiantes en las cinco competencias consideradas transversales a la evaluación (antes y después de participar en el programa formativo) a través de entornos virtuales?
- ¿Qué instrumentos se pueden utilizar para medir el nivel competencial de los estudiantes?
- ¿Cómo analizar el nivel competencial de los estudiantes?

Procedimiento

A continuación se presenta la descripción del proceso seguido para diseñar la propuesta metodológica de evaluación competencial realizada a partir del Método de Diseño de Experto (Álvarez-Rojo, 1998). En la Figura 2 se describen las fases seguidas para realizar la propuesta que se describirá posteriormente.

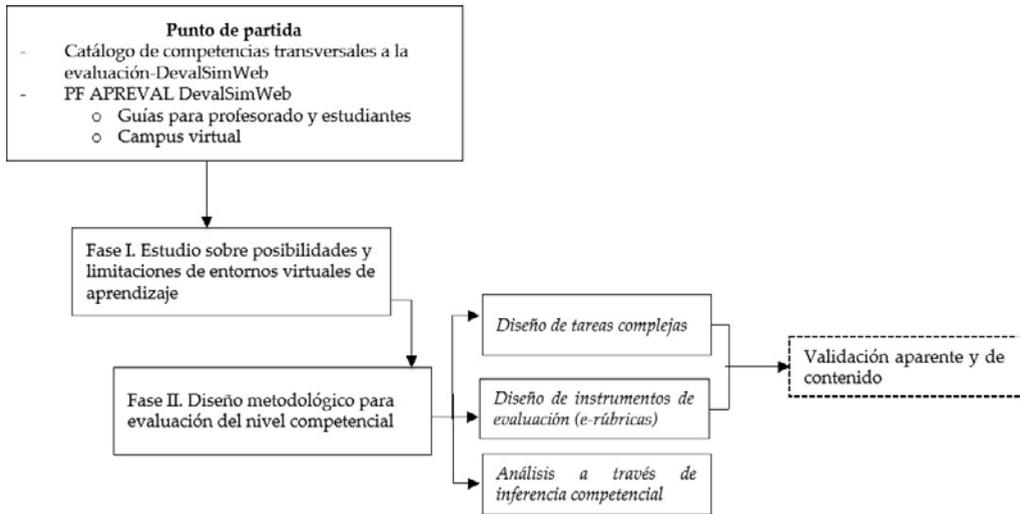


Figura 2. Fases para la elaboración del diseño metodológico de evaluación competencial del PF APREVAL-DevalSimWeb.

Proceso de validación

Entre los diferentes métodos comúnmente utilizados para la validación mediante jueces expertos (Corral, 2009; Litwin, 2003) como el método de agregados individuales, el método Delphi o la técnica de grupo nominal, en esta investigación se ha optado por el método de consenso grupal, ya que mediante el mismo se evitan los sistemas de votación. Este método permite que a través de un desarrollo iterativo e incremental en sucesivos ciclos se consiga el objetivo de llegar a un producto final con el que están de acuerdo todos los expertos consultados.

En este estudio el método de consenso grupal mediante jueces expertos se ha utilizado, en primer lugar, para la validación aparente y de contenido de las 10 tareas complejas (5 de pretest y 5 de postest referidas a cada una de las 5 competencias seleccionadas). Así mismo, se ha utilizado para la validación de los 5 instrumentos (e-rúbricas) diseñados para la evaluación de cada una de las competencias. Las secuencias de diseño de las tareas complejas y de las e-rúbricas se presentan posteriormente, y su propuesta consensuada final se incluyen en el anexo.

En cada uno de estos 2 procesos de validación han participado 9 expertos pertenecientes a 6 universidades de 5 países diferentes. Estos expertos fueron propuestos

por los diferentes equipos de investigación participantes en el proyecto, tomando en consideración los criterios propuestos por Skjong y Wentworth (2000) de experiencia en la realización de juicios y toma de decisiones, disponibilidad y motivación para participar en el proceso e imparcialidad. Sobre la base de una propuesta inicial se sucedieron diversos ciclos iterativos cualitativos e incrementales inter-jueces hasta llegar al consenso final.

Fase I: Estudio sobre posibilidades y limitaciones de entornos virtuales de aprendizaje

El carácter virtual del programa formativo, y la naturaleza de los resultados a medir (competencias), planteó el reto de diseñar un procedimiento de evaluación competencial a través de un entorno virtual de aprendizaje. La condición previa fundamental para obtener ventajas mediante el uso de un entorno virtual de aprendizaje, es la correcta selección del sistema adecuado a los requerimientos (Mueller & Strohmeier, 2011). Por ello, en este caso, además de buscar una plataforma de código abierto, se basó en las cuatro características básicas e imprescindibles que define Boneu (2007) para seleccionar adecuadamente una plataforma virtual: interactividad, flexibilidad, escalabilidad y estandarización. Igualmente otros aspectos como la calidad técnica, organizativa y creativa, comunicacional y didáctica (Belloch, 2012) fueron relevantes en la selección. Finalmente tras revisar las diferentes plataformas existentes y valorar las posibilidades y limitaciones de cada una teniendo en cuenta los criterios citados, se optó por la plataforma Moodle, creando el espacio virtual “Nivel Competencial APREVAL”, e incorporando la integración del servicio web EvalCOMIX®.

Fase II: Diseño metodológico de evaluación competencial

Para diseñar las tareas de evaluación, se tomó como referencia el modelo de evaluación basado en situaciones complejas (Figura 3) propuesto por Poblete y Villa (2011).

En consonancia, se decide diseñar una tarea compleja diferente por competencia y momento de evaluación, es decir un total de diez tareas complejas (5 para la evaluación previa y otras 5 para la evaluación posterior).

Seguidamente se especifican los pasos que guiaron el diseño de estas tareas complejas (Figura 4):

1. Especificar las condiciones que debe reunir una tarea para que sea compleja. Se basaron en las condiciones propuestas por Fernández March (2011):
 - Análisis de diferentes dimensiones
 - Aplicación a más de una situación para facilitar la transferencia
 - Cercanas a la realidad
 - Movilización de recursos diversos internos (saber, saber hacer y saber ser) y externos (solicitados de manera autónoma por el estudiante)
 - Utilización de juicio y discernimiento rigurosos.
 - Indicadores de desarrollo (niveles de dominio)
 - Intervención en el proceso de evaluación de diferentes agentes (Concordancia)

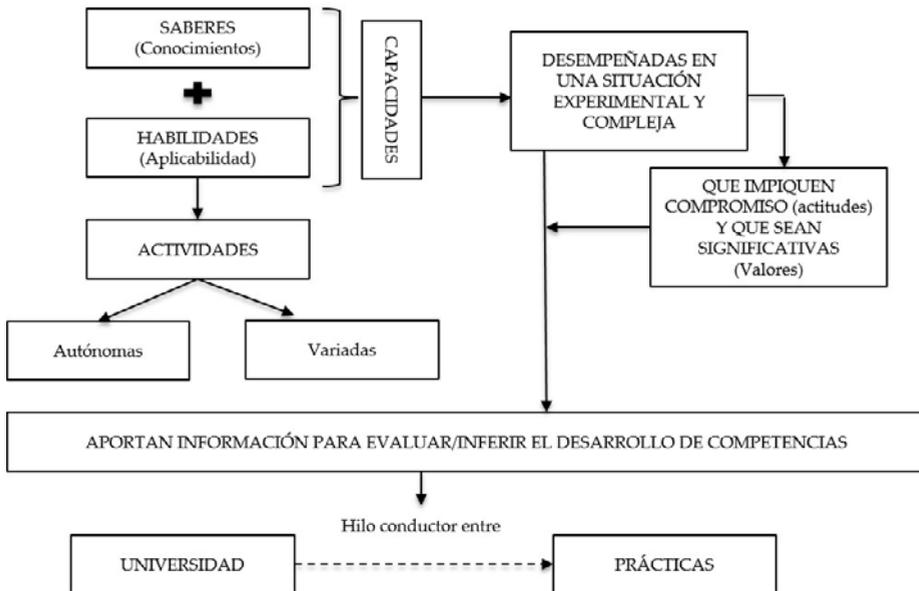


Figura 3. Modelo de evaluación basado en situaciones complejas a partir de Poblete y Villa (2011, p. 17).

2. Determinar la tipología de las tareas de evaluación en función de las competencias a evaluar. Para ello se siguió la clasificación de actividades propuesta por Delgado y Oliver (2006).
3. Seleccionar/diseñar las situaciones/problema a resolver para cada una de las competencias. Para determinar el contenido y las preguntas de evaluación, se tuvieron en cuenta las definiciones, niveles de desarrollo y actuaciones descritas en el Catálogo de Competencias Transversales a la Evaluación-DevalSimWeb.
4. Buscar y seleccionar diferentes recursos mediante los cuales puedan ser presentadas. Siguiendo a Zabala y Arnau (2008) éstas pueden ser representadas mediante acontecimientos, textos periodísticos o científicos, sucesos, conflictos. En esta propuesta la naturaleza de las tareas varía dependiendo del caso concreto de cada competencia, por lo que fue necesario buscar y seleccionar diferentes recursos para poder presentar las situaciones/problemas.
5. Revisión general de aspectos formales. Adecuación del lenguaje y estimación del tiempo de resolución de cada tarea.



Figura 4. Secuencia para el diseño de las tareas complejas.

Como instrumento para evaluar el nivel competencial de los estudiantes se optó por el uso de e-rúbricas, las cuales permiten especificar de manera anticipada las dimensiones que integra una tarea así como los niveles de desempeño a alcanzar (De la Cruz & Abreu, 2014). Tomando como ejemplo la propuesta de evaluación de competencias genéricas de Villa y Poblete (2007) y teniendo en cuenta los niveles, facetas y actuaciones establecidas en el Catálogo de Competencias Transversales a la Evaluación-DevalSimWeb, se diseñaron un total de cinco e-rúbricas utilizando para ello el servicio web EvalCOMIX®. Es decir, se empleó el mismo instrumento de evaluación para cada una de las competencias en el pretest y postest.

Tanto el diseño de tareas complejas, diez, como el diseño de los instrumentos de evaluación, cinco, fueron objeto de validación aparente y de contenido mediante acuerdo interjueces. Ambas validaciones se realizaron a través de la herramienta de trabajo colaborativo BSCW, donde se subieron los materiales elaborados, y se establecieron dos rondas de revisión por jueces.

Resultados

Los resultados de este estudio no se refieren al nivel competencial alcanzado por los estudiantes, sino a la presentación de una propuesta metodológica para evaluar el desarrollo competencial de estudiantes universitarios de primer año. Específicamente, la propuesta se basa en tres aspectos principales:

- disponer de un entorno virtual de evaluación adecuado,
- diseño y uso de tareas complejas y
- elaboración y uso de e-rúbricas analíticas.

Como se ha destacado anteriormente, el entorno virtual de evaluación que se propone se construye sobre un entorno Moodle, mejorado con la integración del servicio web EvalCOMIX® a través de la API EvalCOMIX_MD® (Figura 5). Esta arquitectura permite el uso de instrumentos de evaluación y diferentes modalidades evaluativas de manera fácil e integrada.



Figura 5. Arquitectura de integración del servicio web EvalCOMIX®.

La función de las tareas complejas y la e-rúbricas en esta propuesta metodológica de evaluación se ilustra en la Figura 6 y, como podemos observar, se centra en evaluar el nivel competencial de los estudiantes antes (evaluación nivel competencial inicial) y

después de participar en un programa formativo (evaluación nivel competencial final). En este caso, esta evaluación se realiza sobre las cinco competencias seleccionadas como transversales a la evaluación (juicio analítico y crítico, resolución de problemas, sentido ético, toma de decisiones y trabajo en equipo).

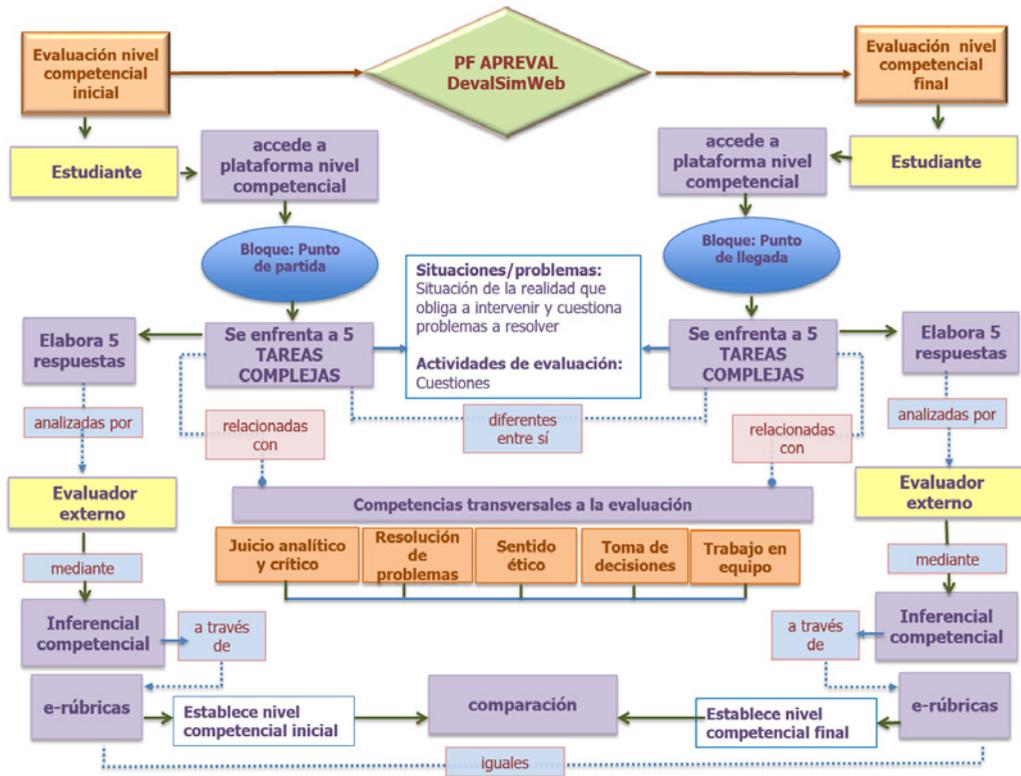


Figura 6. Propuesta metodológica de evaluación competencial para el PF APREVAL-DevalSimWeb.

La actividad de los estudiantes y evaluadores, se desarrolla en el espacio virtual de evaluación, al que se le ha denominado "Nivel Competencial APREVAL", que se divide en dos bloques (pestañas), según el momento de la ejecución de las tareas complejas y su correspondiente evaluación: Punto de partida, en el que se alojan las tareas complejas iniciales y sus actividades; y Punto de llegada, después de la finalización del programa formativo, donde se presentan las tareas complejas finales y sus actividades concretas (Figura 7).

En ambos casos, los estudiantes deben acceder a la plataforma y enfrentarse a cinco tareas complejas (una por cada competencia) las cuales plantean una situación problema y unas cuestiones relacionadas a las que el estudiante debe responder (Figura 8). Esas respuestas son registradas en la plataforma para ser posteriormente evaluadas por un evaluador externo.



Figura 7. Captura de los bloques “Punto de partida” y “Punto de llegada” del Campus Virtual “Nivel competencial APREVAL”.

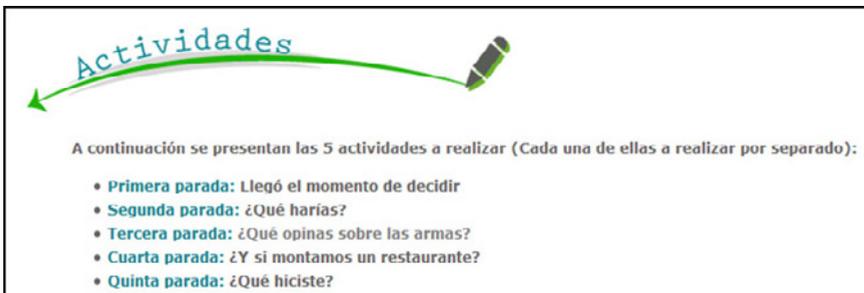


Figura 8. Captura de las cinco tareas correspondientes al bloque “Punto de partida”.

Como se puede apreciar en la Figura 9, cada tarea presenta tres elementos imprescindibles para facilitar la comprensión de los estudiantes: una pequeña introducción, el recurso donde se presenta la tarea compleja (visual o escrito) y el espacio de entrega de producciones (formato pdf), donde se especifican las actividades y cuestiones a responder.

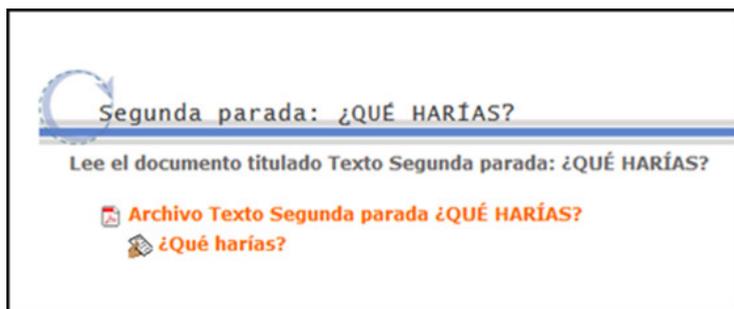


Figura 9. Captura de la presentación de una de las tareas complejas.

En la Tabla 3 se presenta un resumen de las tareas complejas diseñadas atendiendo a sus cinco elementos principales: competencias, tipologías, actividades y recursos, siendo los últimos tres diferentes en el pretest y postest. Con el objeto de ofrecer una información detallada se presenta, en el anexo, para cada una de las cinco competencias del estudio (Juicio analítico y crítico, Resolución de problemas, Sentido ético, Toma de decisiones y Trabajo en equipo) una descripción de las tareas complejas diseñadas, haciendo referencia a la situación planteada a los estudiantes, el recurso utilizado y la propia actividad de evaluación.

Tabla 3

Tipología, actividad y recurso de las tareas complejas diseñadas

Competencias	Tipología	Punto de partida (pretest)		Punto de llegada (postest)	
		Actividad	Recurso	Actividad	Recurso
Juicio analítico y crítico	Comentario crítico	¿Qué opinas sobre las armas?	Artículo web de opinión	Ley, ciencia y conciencia ante el aborto	Artículo web de opinión
Resolución de problemas	Resolución caso	¿Qué hiciste?	Texto escrito	¿De quién es el pececito?	Texto escrito
Sentido ético	Dilema moral	¿Qué harías?	Texto escrito	¿Qué harías?	Texto escrito
Toma de decisiones	Supuesto práctico	Es tiempo de decidir	Fragmento película	Es tiempo de decidir	Fragmento película
Trabajo en equipo	Supuesto práctico	¿Montamos un restaurante?	Fragmento programa TV	¿De turismo?	Fragmento programa TV

El periodo para realizar las tareas de nivel competencial previo (pretest) se establece durante la semana anterior al comienzo del programa formativo, y el nivel competencial posterior (postest) una semana después de la finalización del mismo. De este modo, los estudiantes pueden acceder a la plataforma libremente durante este espacio de tiempo para construir sus respuestas, aportando flexibilidad al proceso.

Otro aspecto esencial de la propuesta metodológica reside en los instrumentos de evaluación que se utilizan para valorar el nivel competencial de los estudiantes en cada una de las competencias. En este caso se emplean cinco e-rúbricas cuya estructura se presenta en la Tabla 4. El diseño con EvalCOMIX® se adjunta en el anexo organizadas junto con la tarea compleja correspondiente a las producciones que se valoran.

Las respuestas de los estudiantes a las tareas complejas, es decir, sus producciones se registran en el sistema y la valoración de las mismas se efectúa mediante el uso de las

e-rúbricas utilizando para ello el servicio web EvalCOMIX®. Mediante el uso integrado de EvalCOMIX® y el libro de calificaciones de Moodle, se permite la comparación de los niveles competenciales inicial y final de cada estudiante en cada una de las competencias, pudiéndose evidenciar si hay alguna modificación entre ambos momentos.

Tabla 4

Estructura de las e-rúbricas.

Facetas/dimensiones	Niveles competenciales		
	Cotidiano	Reflexivo	Compreensivo
Cuestionamiento	Actuaciones asociadas	Actuaciones asociadas	Actuaciones asociadas
Argumentación	Actuaciones asociadas	Actuaciones asociadas	Actuaciones asociadas
Criticismo	Actuaciones asociadas	Actuaciones asociadas	Actuaciones asociadas

Discusión y conclusiones

Este trabajo presenta una propuesta metodológica para evaluar el nivel competencial de los estudiantes en cinco competencias transversales a la evaluación en un contexto virtual de aprendizaje. Mientras hay autores que basan sus investigaciones en las percepciones de los actores (Baartman & Ruijs, 2011; Gómez-Ruiz et al., 2013; Kamphorst et al., 2013; Rodríguez-Gómez et al., 2018) es importante dar voz a las construcciones de los estudiantes, es decir, a su manera de enfrentarse a los retos de cuestionamientos que les puede ayudar a afrontar soluciones y respuestas a ciertas situaciones reales con las que se encuentran cotidianamente.

Hasta el momento se ha prestado más atención a demostrar los beneficios del uso de la e-evaluación que en construir propuestas metodológicas prácticas para su implementación (Tomas, Borg & McNeil, 2015), por ello el valor de este estudio consiste en arrojar luz respecto a las tareas, recursos e instrumentos que pueden emplearse para evaluar el nivel competencial de los estudiantes universitarios en un entorno virtual de aprendizaje.

De acuerdo al objeto de este estudio, presentar una propuesta metodológica basada en la evaluación del nivel competencial de estudiantes a través de la realización de tareas complejas de evaluación y evaluando mediante e-rúbricas, se destacan los siguientes aspectos claves innovadores de la propuesta descrita:

- Construcción de un escenario de e-evaluación competencial integrando las tecnologías como herramientas de apoyo útiles para este fin (Olmos Migueláñez & Rodríguez Conde, 2011).

- Presentación de tareas de evaluación a través de diferentes componentes multimedia (Liu & Li, 2014), rompiendo con modelos de presentación lineal y favoreciendo la recreación de la realidad mediante entornos virtuales.
- Enfrentar a los estudiantes a la resolución de tareas complejas, situaciones o problemas conectados con la realidad, exigiendo en los estudiantes un pensamiento analítico y reflexivo de alto nivel que podrán transferir posteriormente a otros contextos (Ibarra-Sáiz, Rodríguez-Gómez & García-Jiménez, 2016).
- Empleo de rúbricas analíticas en Educación Superior (Hack, 2015) y hacerlo a través de herramientas tecnológicas convirtiéndose en e-rúbricas (Ibarra-Sáiz & Rodríguez-Gómez, 2017).

Ese trabajo es un acercamiento para poner en práctica una evaluación digital coherente con los enfoques pedagógicos del siglo XXI (Eyal, 2012), no obstante, no se pueden obviar ciertas limitaciones que presenta la propuesta como el tiempo que exige y alto nivel de capacitación por parte del evaluador a la hora de realizar el juicio valorativo para inferir el nivel competencial.

Es preciso considerar que la generalización de una propuesta metodológica como la presentada exige un elevado compromiso institucional ya que, en primer lugar, es necesario disponer de los recursos y herramientas tecnológicos necesarios, integrados en un espacio virtual de aprendizaje de fácil utilización por parte del profesorado y los estudiantes; y en segundo lugar, se hace del todo imprescindible procesos de alfabetización digital (Eyal, 2012) mediante actividades formativas que permitan convencer al profesorado y a los estudiantes de las ventajas de este tipo de estrategias de e-evaluación.

Para optimizar esta propuesta será necesario realizar nuevas investigaciones y desarrollos que faciliten la integración y fácil utilización de los recursos y herramientas tecnológicas en los procesos de evaluación competencial, favoreciendo así el empoderamiento personal, la participación y el desarrollo de competencias transversales de los estudiantes.

Referencias

- Álvarez-Rojo, V. (1998). Diseño de programas de orientación. En X. Salvador & M.L. Rodicio (Eds.), *Actas del Simposium sobre Orientación: ¿Para onde camiña a orientación?* (pp. 142-168). A Coruña: Universidade de A Coruña
- Andreu-Andrés, M. A., & García-Casas, M. (2014). Evaluación del pensamiento crítico en el trabajo en grupo. *Revista de Investigación Educativa*, 32(1), 203-222. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.32.1.157631>
- Ashford-Rowe, K., Herrington, J., & Brown, C. (2014). Establishing the critical elements that determine authentic assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(2), 205-222. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/02602938.2013.819566>
- Baartman, L., & Ruijs, L. (2011). Comparing students' perceived and actual competence in higher vocational education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(4), 385-398. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/02602938.2011.553274>
- Belloch, C. (2012). *Entornos virtuales de aprendizaje*. Unidad de Tecnología Educativa (UTE). Universidad de Valencia. Recuperado de <https://goo.gl/TaUViS>

- Bennett, R.E. (2002). Inexorable and inevitable: The continuing story of technology and assessment. *Journal of Technology, Learning and Assessment* 1(1). Recuperado de <https://goo.gl/52v5ja>
- Boneu, J.M. (2007). Plataformas abiertas de e-learning para el soporte de contenidos educativos abiertos. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento* 4(1). Recuperado de <https://goo.gl/SV0Ja>
- Bridgeman, B. (2009). Experiences from large-scale computer-based testing in the USA, in F. Scheuermann & J. Björnsson (Eds.), *The Transition to Computer-Based Assessment*. Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities.
- Buján, K., Rekalde, I., & Aramendi, P. (2011). Las rúbricas de evaluación en formación de competencias. En K. Bujan; I. Rekalde & P. Aramendi (Coords.) *La evaluación de competencias en la educación superior* (pp. 75-97). Sevilla: MAD, S.L.
- Corral, Y. (2009). Validez y confiabilidad de los instrumentos de investigación para la recolección de datos. *Revista de Ciencias de la Educación*, 19(33), 228-247. Recuperado de <https://es.scribd.com/doc/48628674/Validez-y-confiabilidad-de-instrumentos>
- De la Cruz, G., & Abreu, L.F. (2014). Rúbricas y autorregulación: pautas para promover una cultura de la autonomía en la formación profesional terciaria. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 12, 31-48. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/365061>
- Delgado, A.M. (Dir.). (2005). *Competencias y diseño de la evaluación continua y final en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Programa de Estudios y Análisis, Ministerio de Educación y Ciencia (MEC). Recuperado de <https://goo.gl/BZgFzr>
- Delgado, A.M., & Oliver, R. (2006). La evaluación continua en un nuevo escenario docente. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 3(1). Recuperado de <https://goo.gl/rv2sCi>
- Dresel, M.G. (2015). Competencies for successful self-regulated learning in higher education: structural model and indications drawn from expert interviews. *Studies in Higher Education*, 40(3), 454-470. Recuperado de <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03075079.2015.1004236>
- Eyal, L. (2012). Digital Assessment Literacy - the Core Role of the Teacher in a Digital Environment. *Educational Technology & Society*, 15, 37-49. Recuperado de http://www.ifets.info/journals/15_2/5.pdf
- Fernández March, A. (2011). La evaluación orientada al aprendizaje en un modelo de formación por competencias en la enseñanza universitaria. En K. Bujan, I. Rekalde & P. Aramendi (Coords.), *La evaluación de competencias en la educación superior* (pp. 37-57). Sevilla: MAD, S.L.
- García, M.P. (2014). La evaluación de competencias en Educación Superior mediante rúbricas: un caso práctico. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 17(1), 87-106. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.1.198861>
- Gómez-Ruiz, M.A., Rodríguez-Gómez, G., & Ibarra-Sáiz, M.S. (2013). Desarrollo de las competencias básicas de los estudiantes de Educación Superior mediante la e-Evaluación orientada al aprendizaje. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 1(19), 1-17. Recuperado de <https://goo.gl/JMXbAx>

- Gulikers, J., Bastiaens, T., & Kirschner, P. (2004). A five-dimensional framework for authentic assessment. *Educational Technology Research and Development*, 52(3), 67-86. Recuperado de <https://racetothetopvolusia.wikispaces.com/file/view/A+Five+Dimensional+Framework+for+Authentic+Assessment.pdf>
- Hack, C. (2015). Analytical rubrics in higher education: A repository of empirical data. *British Journal of Educational Technology*, 46(5), 924-927. <http://doi.org/10.1111/bjet.12304>
- Ibarra-Sáiz, M.S., & Rodríguez-Gómez, G. (2014a). Aportaciones para la formación del profesorado y estudiantes de Educación Superior en e-Evaluación: herramientas tecnológicas facilitadoras. En *Proceedings of the VII International GUIDE Conference Cultura en la modernización global: El papel de la educación a distancia*. Recuperado de <https://goo.gl/btq09m>
- Ibarra-Sáiz, M.S., & Rodríguez-Gómez, G. (2014b). Formación del profesorado universitario en evaluación: análisis y prospectiva del Programa Formativo EVAPES-DevalSimWeb "Evaluación para el aprendizaje en la Educación Superior". En *Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación*. Buenos Aires. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado de <https://goo.gl/MFmbEa>
- Ibarra-Sáiz, M.S. & Rodríguez-Gómez, G. (2017). EvalCOMIX®: a Web-Based Programme to Support Collaboration in Assessment. En T. Issa, P. Kommers, T. Issa, P. Isaías, & T.B. Issa (Eds.), *Smart Technology Applications in Business Environments* (pp. 249-275). Hershey, PA: IGI Global.
- Ibarra-Sáiz, M.S., Rodríguez-Gómez, G., & García-Jiménez, E. (2013). *DevalSimWeb_ Catalogue of transversal assessment skills*. Cadiz: EVALfor Research Group.
- Ibarra-Sáiz, M.S., Rodríguez-Gómez, G., & García-Jiménez, E. (2016). *Tareas de calidad: Caracterización I*. [Microvídeo]. Cádiz: EVALfor - Grupo de Investigación. Recuperado de <https://goo.gl/f5hP58>
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation. (2002). *The student evaluation standard: How to improve evaluations of students*. Thousands Oaks, CA: Corwin.
- Jonsson, A., & Svingby, G. (2007). The Use of Scoring Rubrics: Reliability, Validity and Educational Consequences. *Educational Research Review*, (2), 130-144. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2007.05.002>
- Kamphorst, J., Hofman, W., Jansen, E., & Terlouw, C. (2013). The relationship between perceived competence and earned credits in competence-based higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 38(6), 646-661. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/02602938.2012.680015>
- Lester, S. (2014). Professional competence standards and frameworks in the United Kingdom. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 39(1), 38-52. doi:10.1080/02602938.2013.792106
- Litwin, M. S. (2003). *How to Assess and Interpret Survey Psychometrics*. Thousands Oaks, CA: SAGE Publications.
- Liu, X., & Li, L. (2014). Assessment training effects on student assessment skills and task performance in a technology-facilitated peer assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(3), 275-292. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/02602938.2013.823540>

- Menéndez-Varela, J.L., & Gregori-Giralt, E. (2016). The contribution of rubrics to the validity of performance assessment: a study of the conservation–restoration and design undergraduate degrees. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(2), 228-244. doi: <http://doi.org/10.1080/02602938.2014.998169>
- Mueller, D., & Strohmeier, S. (2011). Design characteristics of virtual learning environments: state of research. *Computers & Education* 57(4), 2505-2516. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2011.06.017>
- Olmos Migueláñez, S., & Rodríguez Conde, M.J. (2011). Perspectiva tecnológica de la evaluación educativa en la universidad. *Teoría de la Educación* 23(1), 131-157. Recuperado de http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/1130-3743/article/viewFile/8581/8813
- Peris Ortiz, M., & Merigó Lindahl, J.M. (Eds.). (2015). *Sustainable learning in higher education, innovation, technology, and knowledge management*. London: Springer-Verlag. doi: http://dx.doi.org/10.1007/978-3-319-10804-9_1
- Poblete, M., & Villa, A. (2011). SEBSCO, una experiencia alternativa para evaluar competencias. *Aula Abierta*, 39(3), 15-30. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3691465>
- Redecker, C., & Johannessen, O. (2013). Changing assessment—Towards a new assessment paradigm using ICT. *European Journal of Education*, 48(1), 79-96. doi: <http://dx.doi.org/10.1111/ejed.12018>
- Reddy, Y., & Andrade, H. (2010). A Review of Rubric Use in Higher Education. *Assessment & Evaluation In Higher Education*, 35(4), 435-448. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/02602930902862859>
- Rodríguez-Gómez, G., & Ibarra-Sáiz, M.S. (Eds.) (2011). *e-Evaluación orientada al e-Aprendizaje estratégico en la Universidad*. Madrid: Narcea.
- Rodríguez-Gómez, G., & Ibarra-Sáiz, M.S. (2015). Assessment as Learning and Empowerment: Towards Sustainable Learning in Higher Education. En M. Peris-Ortiz & J. M. Merigó Lindahl (Eds.), *Sustainable Learning in Higher Education. Developing Competencies for the Global Marketplace* (pp. 1-20). Springer International Publishing. doi: http://dx.doi.org/10.1007/978-3-319-10804-9_1
- Rodríguez-Gómez, G., Ibarra-Sáiz, M.S., & Cubero-Ibáñez, J. (2018). Competencias básicas relacionadas con la evaluación. Un estudio sobre la percepción de los estudiantes universitarios. *Educación XXI*, 21(1), 181-208. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/educXX1.14457>
- Rubio, M.J., Tocaín Garzón, A.L., & Ruiz Quiranza, R. (2014). Programa formativo APREVAL DevalSimWeb: aprender evaluando en la Educación Superior: manual del formador. Ecuador: Ibarra.
- Sliney, A., & Murphy, D. (2011). Using serious games for assessment. In M. Ma, A. Oikonomou, & L. C. Jain (Eds.), *Serious Games and Edutainment Applications* (pp. 225-243). Springer. doi: [10.1007/978-1-4471-2161-9_12](http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4471-2161-9_12)
- Skjong, R. & Wentworth, B. (2000). Expert Judgement and Risk Perception. Recuperado de <http://research.dnv.com/skj/Papers/SkjWen.pdf>
- Tejada, J., & Ruiz, C. (2016). Evaluación de competencias profesionales en Educación Superior: Retos e implicaciones. *Educación XXI*, 19(1), 17-38. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/educXX1.12175>

- Tomas, C., Borg, M., & McNeil, J. (2015). E-assessment: Institutional development strategies and the assessment life cycle. *British Journal of Educational Technology*, 46(3), 588-596. doi: <http://dx.doi.org/10.1111/bjet.12153>
- Villa, A., & Poblete, M. (2007). *Aprendizaje Basado en Competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: Mensajero.
- Villa, A., & Poblete, M. (2011). Evaluación de competencias genéricas: principios, oportunidades y limitaciones. *Bordón: Revista de Pedagogía*, 63(1), 147-170. Recuperado de http://www.innova.deusto.es/images/archivos/evaluaci%C3%B3n_competencias_aurelio_bordon.pdf
- Villardón, L. (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias. *Educatio Siglo XXI*, 24. Recuperado de <http://revistas.um.es/educatio/article/view/153>
- Zabala, A., & Arnau, L. (2008). Evaluar competencias es evaluar procesos en la resolución de situaciones problema. En A. Zabala y L. Arnau, *11 Ideas clave: cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.
- Zlatkin-Troitschanskaia, O., Shavelson, R.J., & Kuhn, C. (2015). The international state of research on measurement of competency in higher education. *Studies in Higher Education* 40(3), 393-411. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/03075079.2015.1004241>

Agradecimientos

Este trabajo ha sido posible gracias al Proyecto DevalSimWeb *Desarrollo de competencias profesionales a través de la evaluación participativa y la simulación utilizando herramientas web*. Nº de contrato DCI-ALA/19.09.01/11/21526/264-773/ALFAIII(2011)-10. Programa de cooperación entre la Unión Europea y América Latina en materia de Educación Superior, ALFA III (2007-2013). Comisión Europea, Dirección General de Desarrollo y Cooperación, EuropaAid América Latina y el Caribe. Socios: Universidad de Cádiz-España (Coordinadora), Durham University-United Kingdom, Pontificia Universidad Católica de Ecuador-Sede Ibarra, Universidad de Antioquia-Colombia, Universidad de Costa Rica y Universidad Nacional Agraria de Nicaragua.

Queremos mostrar nuestro agradecimiento a Eduardo García Jiménez y Laura Sánchez Calleja por su colaboración en el proceso de diseño de la propuesta, así como a los validadores externos del diseño.

Fecha de recepción: 21 de diciembre de 2016.

Fecha de revisión: 18 de abril de 2017.

Fecha de aceptación: 11 de mayo de 2017.

Apéndice: Descripción de tareas de evaluación y e-rúbricas

Descripción de las tareas complejas de la competencia Juicio analítico y crítico

Juicio analítico y crítico		
	Evaluación inicial	Evaluación final
Situación/problema	Artículo “¿Las armas matan o disuaden?” en el que su autor muestra diferentes argumentos a favor y en contra acerca de la tenencia de armas.	Artículo “Ley, ciencia y conciencia ante el aborto” en el que su autor se apoya en aspectos legales, científicos y morales para argumentar su opinión sobre el aborto.
Recurso	Artículo web de opinión Esplugas, A. (1 de diciembre de 2012). ¿Las armas matan o disuaden? <i>Libertad Digital</i> . Recuperado de https://goo.gl/9gMiZ	Artículo web de opinión Masiá, J. (13 de mayo de 2013). Ley, ciencia y conciencia ante el aborto. <i>El País</i> . Recuperado de https://goo.gl/nm0ft
Actividad de evaluación	Redacción de su opinión respecto al tema que se aborda en el mismo.	Redacción de su opinión respecto al tema que se aborda en el mismo.

Rúbrica para evaluar la competencia Juicio analítico y crítico															
100%	Nivel competencial de Juicio analítico y crítico	Cotidiano					Reflexivo			Comprensivo					
		33%	100%	Cuestionamiento					- Realiza preguntas relevantes. - Tiene en cuenta el reconocimiento de las condiciones del contexto para evitar generalizar.			- Se plantea su propia perspectiva. - Explora distintas creencias, argumentos y teorías para desarrollar su propia perspectiva.			- Se cuestiona la situación dada. - Plantea y argumenta posibilidades y alternativas que abarquen a las distintas audiencias implicadas en dicha situación.
		0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100			
		○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○			
33%	100%	Argumentación					- Acepta y reconoce el valor de las críticas. - Explora alternativas y posibilidades de análisis para defender sus puntos de vista.			- Sigue una lógica argumentativa para defender su razonamiento. - Valora perspectivas, interpretaciones y teorías diversas para construir la lógica de su argumento.			- Muestra y utiliza habilidades de argumentación. - Es capaz de clarificar conceptos, hacer distinciones y establecer conexiones para fundamentar sus conclusiones.		
		0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100			
		○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○			
33%	100%	Crítica					- Se cuestiona lo que sucede. - Trata de averiguar cuál es el fundamento racional de lo que se conoce o de nuestros actos.			- Desarrolla estrategias cognitivas y metodológicas para cuestionar lo que sucede. - Profundiza en las razones y argumentos que justifican lo que sucede.			- Se cuestiona su propia forma de ver lo que sucede. - Elabora juicios propios que le permitan encontrar soluciones alternativas que le ayuden a mejorar sus acciones.		
		0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100			
		○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○			

Descripción de las tareas complejas de la competencia Sentido ético

Sentido ético		
	Evaluación inicial	Evaluación final
Situación/problema	Un farmacéutico descubre el medicamento que puede salvar la vida de una mujer enferma. La medicina es cara porque el farmacéutico está cobrando diez veces lo que le costó hacerla. El marido de la mujer enferma, solo ha podido reunir la mitad de lo que cuesta. Le dice al farmacéutico que su mujer se está muriendo y le pide que le venda el medicamento más barato o le deje pagar más tarde. El farmacéutico se niega y, ante esto, el marido desesperado piensa atracar la farmacia para robar la medicina.	Luis cuando tenía 18 años estaba metido en la droga y en compañía de otros jóvenes asaltó la vivienda de una mujer, viuda y madre de dos niños pequeños, y le robaron 2000 euros que la mujer tenía para pagar el colegio de los sus hijos, además de algunos objetos de valor y recuerdos familiares. En 2007 fue condenado a más de dos años de prisión. La sentencia fue recurrida y el supremo ratificó la condena 7 años después. Luis en este tiempo se ha casado, tiene un hijo y trabajo. Su abogado ha pedido el indulto alegando que ya está reinsertado en la sociedad.
Recurso	Texto escrito (Adquisición medicamento)	Texto escrito (sentencia judicial)
Actividad de evaluación	-¿Qué haría en lugar del marido? Justifique su respuesta. -Redacte su opinión respecto al dilema planteado.	-¿Se le debe indultar? Justifique su respuesta. -Redacte su opinión respecto al dilema planteado.

Rúbrica para evaluar la competencia Sentido ético												
100%	Nivel competencial de Sentido ético	Cotidiano					Reflexivo			Comprensivo		
		33%										
100%	Conflicto de intereses	Reconoce conflictos de conciencia y tiene la habilidad para encontrar posibles respuestas a los mismos.					Ejercita el control de posibles conflictos de intereses en diferentes situaciones.			Valora las situaciones sociales que presentan dificultades morales desde diferentes perspectivas, y considera otras lógicas y niveles de conocimiento.		
		0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
		○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
33%												
100%	Credibilidad	Antes de hacer algo, considera si posee todo lo que necesita para actuar responsablemente.					Antes de actuar, recaba evidencias que le permitan responder correctamente ante la situación a la que se enfrenta.			Considera otros puntos de vista, entendiendo los argumentos o explicaciones que hay detrás de cada postura o juicio, y realiza revisiones críticas de cada una de ellos.		
		0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
		○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
33%												
100%	Sesgo	Reconoce que pueden existir factores arbitrarios que influyen en sus valoraciones.					Utiliza criterios defendibles e información válida para evitar la influencia de factores arbitrarios en las valoraciones.			Incorpora e integra la existencia de valores y prácticas de otros contextos aportándoles otros sistemas éticos.		
		0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
		○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○

Descripción de las tareas complejas de la competencia Resolución de problemas

Resolución de problemas		
	Evaluación inicial	Evaluación final
Situación/problema	En esta tarea partimos de su propia experiencia. Seleccione una situación-problema que haya vivenciado en el pasado, y a partir de la misma vaya respondiendo a la actividad de evaluación propuesta.	Tenemos cinco casas de cinco colores diferentes y en cada una de ellas vive una persona de una nacionalidad diferente. Cada uno de los dueños bebe una bebida diferente, fuma una marca de cigarrillos diferente y tiene una mascota diferente. Después de aportar diferentes claves, la pregunta es: ¿De quién es el pececito?
Recurso	Texto escrito (presentación qué hiciste)	Texto escrito (El acertijo de Einstein) Recuperado de https://goo.gl/f0lxVP
Actividad de evaluación	-Describa la situación-problema ¿Qué pasos siguió para solventarlo? -¿Ha aplicado alguna vez este mismo procedimiento en la resolución de otro problema? Explíquelo. -¿En qué otra situación cree que podría aplicar este mismo método?	-Intente resolver el problema y explique qué pasos ha dado para lograrlo: -¿Cuál es el problema? -¿Qué pasos ha seguido para solventarlo? (Explique detalladamente cada uno de ellos) -¿Ha aplicado alguna vez este mismo procedimiento en la resolución de otro problema? Explíquelo. -¿En qué otra situación cree que podría aplicar este mismo método?

Rubrica para evaluar la competencia Resolución de problemas															
Nivel competencial Resolución de problemas	Cotidiano	Reflexivo	Compreensivo	33%											
				0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100	
100%	Comprensión del problema	Reconoce los rasgos distintivos de un problema, aunque no conoce muy bien cómo ha llegado a identificarlo. Intuitivamente sabe que en esa situación o explicación hay algo que no es coherente.	Analiza de forma sistemática el problema tomando en consideración qué pregunta hay que resolver, qué variables o dimensiones tiene el problema, cómo debe ser la respuesta, etc.	Reconoce las características del problema y busca problemas similares que le sirvan de referencia.	0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
33%	Planificación y ejecución	Establece un plan de acción para resolver el problema apoyándose en las soluciones aportadas por otros que le resultan adecuadas. Hay un modelo experiencial, pero no teórico de resolución de problemas. Lleva a cabo el plan de acción diseñado	Define o elige una estrategia para enfrentarse al problema tomando como punto de partida un referente teórico que indica qué pasos deben darse para solucionar el problema. Lleva a cabo la estrategia escogida.	Examina diferentes posibilidades para construir o elegir un modo de resolución poniendo a prueba distintas estrategias y comparándolas entre sí para ver cuál es la más acertada. Resuelve el problema	0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
100%	Revisión y transferencia	Analiza la solución dada al problema y se pregunta en qué medida puede aplicarlo a situaciones similares.	Cuestiona la adecuación de la respuesta que ha dado para resolver el problema preguntándose si hay una manera más sencilla de solucionarlo. Y se plantea la posibilidad de aplicar esta resolución en situaciones similares.	Analiza alternativas a la respuesta dada al problema (teniendo en cuenta qué tipos de conocimiento y qué consecuencias sociales están asociados a cada una de estas alternativas) y establece un procedimiento para determinar cuando la alternativa adoptada para un contexto determinado, es transferible a otro contexto.	0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100

Descripción de las tareas complejas de la competencia Toma de decisiones

Toma de decisiones		
	Evaluación inicial	Evaluación final
Situación/problema	El 4 de noviembre de 1979, cuando la revolución iraní alcanza su momento de mayor tensión, unos militantes irrumpen en la embajada norteamericana en Teherán, tomando a 52 norteamericanos como rehenes. Pero en medio del caos, seis de ellos consiguen escabullirse y encuentran refugio en la embajada canadiense. Para salir del país con vida, deben decidir qué hacer.	Tres amigos caminando por el bosque encuentran de casualidad, una avioneta accidentada bajo la nieve. Su piloto ha fallecido, pero en el aeroplano hallan una maleta llena de dinero. A continuación vamos a observar un video en el que se muestra esta secuencia y lo que sucede a partir de este momento.
Recurso	Fragmento película. Affleck, B. (escritor y director). (2012). <i>Argo</i> . USA: Warner Bros.	Fragmento película. Raimi, S. (director). (1998). <i>A simple plan</i> . USA: Paramount Pictures.
Actividad de evaluación	-Enumere las actuaciones de los protagonistas de la película que, en su opinión, son necesarias para una buena toma de decisiones. -Describa aquellas actuaciones que crea necesarias para una buena toma de decisiones que no aparecen reflejadas en el vídeo.	-¿Qué decisión tomaría si se encontrara en esta situación? -Enumere y describa qué actuaciones llevaría a cabo para tomar la decisión antes indicada.

Rúbrica para evaluar la competencia Toma de decisiones													
Nivel competencial de Toma de decisiones	Cotidiano	Reflexivo	Cotidiano			Reflexivo			Comprensivo				
			0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
100%	Consistencia en las valoraciones	- Antes de tomar la decisión se cuestiona la opción, repasando como ha llegado a la misma. - Tiene en cuenta las diferentes opciones que le ofrecen las personas de su entorno.	- Expone y defiende la opción tomada de forma convincente y constructiva, revisando la lógica que ha seguido. - Tiene en cuenta las distintas apreciaciones que realizan otras personas y las contrasta para asegurarse que responde a la lógica seguida.							- Somete a revisión la lógica predominante en su contexto para valorar diferentes aspectos que pueden influir. - Propone y debate nuevas formas o alternativas.			
33%			0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
100%	Información relevante y confiable	Adopta una actitud escéptica ante las informaciones que recibe y sopesa su relevancia para justificar la opción elegida.	Comprueba si la información recogida satisface las necesidades de la situación a la que tiene que responder y revisa si es válida y fiable.			Se cuestiona la relevancia de la información integrando fuentes diversas para determinar qué información es realmente importante, contrastándolas e integrándolas.							
33%			0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
100%	Resultados o informes de evaluaciones eficaces	Se cuestiona cuál es la utilidad o valor práctico de la decisión tomada para sí mismo y para los otros.	Analiza la relevancia de la información que se deriva de esa situación en función de las consecuencias que tendrá ahora o en el futuro.			Anticipa las consecuencias de las decisiones asumiendo y compartiendo los riesgos responsablemente.							
			0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100

Descripción de las tareas complejas de la competencia Trabajo en equipo

Trabajo en equipo		
	Evaluación inicial	Evaluación final
Situación/problema	Un grupo de personas decide montar un restaurante temático. Para ello, forman un equipo de trabajo. A continuación vamos a observar un video en el que se muestra lo que ocurre en el equipo a partir de ese momento.	Un grupo de personas decide organizar actividades para turistas. Para ello, forman un equipo de trabajo. A continuación vamos a observar un video en el que se muestra lo que ocurre en el equipo desde la primera toma de contacto de los miembros del equipo.
Recurso	Fragmento programa de televisión Basat, L. (director). (2009). Semana 2. <i>El Aprendiz</i> . La Sexta. España.	Fragmento programa de televisión Basat, L. (director). (2009). Semana 3. <i>El Aprendiz</i> . La Sexta. España.
Actividad de evaluación	Identifique y enumere las actuaciones de los protagonistas del video que, en su opinión, están contribuyendo a que la tarea que deben realizar (montar restaurante temático) se convierta en un verdadero trabajo de equipo. -Identifique y enumere las actuaciones de los protagonistas del video que, en su opinión, no están contribuyendo a que dicha tarea sea un trabajo en equipo	Identifique y enumere las actuaciones de los protagonistas del video que, en su opinión, están contribuyendo a que la tarea que deben realizar (organizar actividades para turistas) se convierta en un verdadero trabajo de equipo. -Identifique y enumere las actuaciones de los protagonistas del video que, en su opinión, no están contribuyendo a que dicha tarea sea un trabajo en equipo

El abandono en el recorrido formativo del estudiante de ADE de la Universidad de Barcelona

Abandonment in the Student's educational itinerary of ADE of the University of Barcelona

Montserrat Freixa Niella, Juan Llanes Ordóñez y Marta Venceslao Pueyo

Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Facultad de Educación.
Universidad de Barcelona (España)

Resumen

El presente artículo corresponde a un análisis del abandono de la carrera de ADE en primer, segundo y tercer curso; las diferentes causas que hacen que el alumnado abandone y los motivos. La metodología es de carácter cuantitativo descriptivo, utilizando un cuestionario como instrumento de recogida de información. Se presentan, en primer lugar, el análisis cuantitativo de los motivos de abandono y, en segundo, el análisis del discurso de los estudiantes. La investigación demuestra que el abandono universitario no puede interpretarse únicamente como abandono del sistema educativo puesto que un número importante de estudiantes reingresa en otros grados universitarios o ciclos formativos. Sitúa, a su vez, claras diferencias en las causas de abandono para aquellos estudiantes que simultanean trabajo y estudios y los que sólo estudian. Para estos últimos, la desmotivación y las expectativas no cumplidas en relación a la carrera sería una causa fundamental. Encontramos otros motivos de abandono preeminentes en las dificultades de compaginación entre trabajo y estudios; el fracaso académico y la construcción de una identidad profesional débil.

Palabras clave: abandono; universidad; educación superior; orientación.

Correspondencia: Montserrat Freixa Niella, mfreixa@ub.edu, Passeig de la Vall d'hebron 171 (edifici llevant), C.P. 08035 (Barcelona).

El artículo es resultado de una investigación procedente de un proyecto MECD, I+D, EDU 2009-10351, EDU 2012-31563s

Abstract

This article focuses on the analysis of the abandonment of ADE's career in the first, second and third years. It aims to analyze the moment of abandonment throughout the study period, to identify the different causes that make/cause students abandon; it also describes the abandonment reasons over the three years. The methodology is descriptive in quantitative terms, using a questionnaire as a tool for collecting information. We present, firstly, the quantitative analysis of the reasons for abandonment and, secondly, the analysis of the students' discourse. Research shows that university dropout cannot be interpreted solely as abandonment of the education system since a significant number of students re-enter other university degrees or training cycles. It establishes, in turn, clear differences in the causes of abandonment for those students who simultaneously work and study and those who only study. For the latter, demotivation and unfulfilled expectations in relation to the career would be a fundamental cause. We find other reasons for abandonment preeminent in the difficulties of reconciliation between work and studies; academic failure, lack of motivation and the construction of a weak professional identity.

Keywords: dropping out; university; higher education; guidance.

Introducción

El fenómeno del abandono en la educación superior ha devenido objeto de estudio de las ciencias sociales durante las últimas décadas. La preocupación social e institucional ha espoleado tanto la elaboración de modelos y teorías explicativas, como el debate conceptual y operativo sobre la precisión en la terminología empleada. En el caso del Estado Español, la prevalencia del problema del abandono universitario ha sido analizada profusamente por autores como Arce, Crespo y Miguez-Álvarez (2015), Bethencourt, Cabrera, Hernández, Álvarez y González (2008), Escandell, Marrero y Rubio (1999) o Torrado (2012), entre otros.

Este interés ha permitido una mayor comprensión de la complejidad de las circunstancias y características de las personas que deciden abandonar o continúan sus estudios y plantear las políticas de retención a partir de medidas que abarcan desde programas de orientación, hasta políticas de becas y ayudas institucionales (Berlanga, Figuera & Pons-Fanals, 2013).

El abandono nos remite a una variedad de situaciones identificadas en el proceso educativo con un denominador común: detención o interrupción de estudios iniciados antes de finalizarlos (Cabrera, Burkum, La Nasa & Bibo, 2012). Conviene diferenciar, en este sentido, el abandono voluntario del forzoso o no voluntario, y deserción tardía, de primera deserción. Las tasas más elevadas de abandono son de carácter voluntario y se producen durante el primer curso. Los datos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD, 2015) sitúan que uno de cada cinco estudiantes abandona en el primer curso. Durante los dos primeros años se sitúa en el 20.7% y la de cambio de estudio en el 10%.

En el marco de estas consideraciones, distintas investigaciones (Beaupère, Chalumeau, Gury & Hugree, 2007; Figuera, Torrado, Dorio & Freixa, 2015) sitúan, por un lado, que la decisión de abandonar ocupa un tiempo concreto en las trayectorias académicas del estudiante y, por otro, que existen momentos de especial sensibilidad frente a la decisión

de abandono como el inicio del curso y el momento posterior a los primeros resultados. Estudios como Krause y Coates (2008) o Yorke y Longden (2008) destacan la importancia de las primeras experiencias universitarias para explicar la adaptación a la universidad a largo plazo. Sin embargo, existen pocas investigaciones que se centren en el abandono más allá del primer curso. El trabajo de Nora y Crips (2012) y la tesis doctoral de Torrado (2012) confirman perfiles diferenciales en las trayectorias de abandono cuando se incluye el tiempo o el curso en el que acaece el abandono.

La literatura especializada señala que el abandono universitario es un fenómeno de naturaleza multicausal en el que intervienen situaciones de diversa índole como la elección de la carrera, el rendimiento o la tipología de estudiantes. Todas ellas se inscriben en un conjunto de factores personales e institucionales significativos para el abandono (Bethencourt et al. 2008). Algunos estudios, como el de Cabrera et al. (2012), subrayan que las variables del alumnado son más influyentes que las del contexto. Y dentro de aquellas, las más determinantes serían las características psicológicas y las estrategias de estudio. En esa misma línea, Escandell et al. (1999) sostienen que los factores de carácter psicoeducativo son los que mayor peso explicativo tienen en el abandono.

La elección de la carrera, constituye un factor relevante para el abandono (Corominas, 2001). El conocimiento sobre los estudios a cursar y los motivos de la elección conforman unas expectativas que serán confrontadas permanentemente en el transcurso de la carrera. Navarro y Soler (2014) distinguen tres tipos de motivaciones para la elección de la carrera: la expresiva (motivación intrínseca: “es la carrera que me gusta”), la instrumental (motivación extrínseca: aspectos económicos) y la profesional (proyecto de vida: profesión que desea ejercerse). Nuestra investigación sitúa para el grado de Administración y Dirección de Empresas (ADE, en adelante), un alto índice de motivación instrumental entre los estudiantes y una motivación expresiva moderada. No obstante, el conocimiento que el alumnado tiene sobre los estudios elegidos es, por lo general, escaso (Álvarez, López & Pérez-Jorge, 2015), cuestión que invita a continuar indagando en los factores de elección y sus consecuencias para articular medidas de orientación eficaces (Álvarez, 2015; Romero & Figuera, 2016).

El rendimiento académico es otro de los factores principales de abandono (Figuera & Torrado, 2013; Gairín, Figuera & Triadó, 2010; Torrado, 2012;). La obtención de resultados académicos inferiores a los esperados produce una desmotivación que puede desembocar en abandono. En esta línea, también cabría considerar los estudios que vinculan el rendimiento académico con las estrategias de estudios y los planes formativos de los grados (Braxton, Hirschy & McClendon, 2004; Mingorance & Calvo, 2012; Rubio-Hurtado, Ruiz-Bueno & Martínez-Olmo, 2016).

El rendimiento está relacionado con la tipología de estudiante. Hoy, el perfil del alumnado universitario es heterogéneo. Soler (2014) indica que solamente un 22% responde a un perfil tradicional, es decir, que su principal actividad sea el estudio. Es en este sentido que encontramos colectivos cuyas circunstancias no favorecen la persistencia en la carrera como los estudiantes que proceden de contextos socialmente desfavorecidos (Cabrera et al., 2012), los estudiantes que compaginan trabajo y estudio o los que proceden de ciclos formativos (Chen & Carroll, 2007; Crawford & Harris, 2008).

Los estudiantes trabajadores son una realidad cada vez más visible en el contexto español (Finkel & Barañero, 2014). Estos autores señalan que el 46% compagina los estudios con algún tipo de actividad remunerada y en el caso de ADE, los alumnos que compaginan ambas tareas alcanzan un 42%. Los estudiantes que acceden a través de ciclos formativos también constituyen un colectivo con más probabilidades de abandonar (Figuera et al., 2015).

Método

Objetivos

El presente artículo, que describe el abandono de la carrera de ADE en primer, segundo y tercer curso, tiene por objeto: a) analizar el momento del abandono a lo largo del periodo de estudio; b) identificar las diferentes causas que hacen que el alumnado abandone; y c) describir los motivos de abandono a lo largo de los tres primeros cursos. La metodología utilizada ha sido de carácter cuantitativo descriptivo, utilizando un cuestionario como instrumento de recogida de información.

El trabajo se inscribe en el marco de dos proyectos I+D realizados por el equipo TRALS de la Universidad de Barcelona (UB, en adelante). La persistencia y el abandono en el primer año de universidad en Ciencias Sociales: Bases para la mejora de la retención (EDU 2009-10351). Y trayectorias de abandono, persistencia y graduación en Ciencias Sociales: Validación de un modelo predictivo (EDU 2012-31563).

Población y Muestra

La población de referencia de los estudiantes de la cohorte 2010-11 de ADE, incluidos los de la doble titulación ADE-Derecho, que accede a la universidad es de 1.290. Los datos de la población y de la muestra (Tabla 1), han sido recogidos a partir de la base de datos institucional facilitada por la UB. El error muestral del conjunto de participantes es de 2.41.

Tabla 1

Distribución de la población y muestra de abandono de la cohorte 2010-11 de ADE

Población	Población abandono 1er curso	Muestra abandono 1er curso	Población abandono 2º curso	Muestra abandono 2º curso	Población abandono 3er curso	Muestra abandono 3er curso
1290	218	144	100	50	42	35

En relación con los datos sociodemográficos de la muestra, el 59.6% de las personas que abandonan son hombres y el 40.4% mujeres, su edad media oscila entre los 18 y

21 años y el 42.7% trabaja. Un 82.7% han escogido ADE en primera opción. Un 45% accede a la carrera a través del bachillerado, el 35.6% a través de ciclos formativos, el 13.8% de otras carreras universitarias y el 6.2% como mayores de 25 años.

Instrumento

Para la recogida de los datos se ha utilizado un cuestionario telefónico de preguntas abiertas y cerradas, adaptado de la Entrevista telefónica de los alumnos que han abandonado de Torrado (2012), cuyas dimensiones son: estatus actual (estudia, trabaja, estudia y trabaja, inactivo), proceso y causas del abandono (momento de la decisión y causa principal del abandono), valoración académica y la situación académica actual. Se analizan las dos primeras. Respecto a la validez de contenido, de las causas del abandono se revisó la literatura especializada asegurando así la adecuación de la selección y representación de las variables. Y se utilizó la estrategia de juicios de expertos en educación.

Procedimiento de recogida y análisis de datos

El mes de enero del año posterior al curso académico estudiado, se realizan las llamadas del curso anterior asegurando, de este modo, la fiabilidad de los datos de la base de datos de la universidad. El análisis de los datos cuantitativos se realizó mediante el programa informático SPSS-Win.

La pregunta abierta sobre los motivos del abandono ha sido categorizada a partir del análisis de los ítems para confirmar su agrupación teórica en grandes factores explicativos del fenómeno y la revisión bibliográfica, para validar el constructo:

- a) Roles compartidos (compaginación de la vida académica y laboral);
- b) Variables personales (familia, salud, economía);
- c) Variables psicológicas (desmotivación);
- d) Estrategias de estudio (organización del estudio y resultados académicos);
- e) Variables contextuales (integración y plan de carrera).

Asimismo, se ha realizado un análisis sobre los motivos del abandono a través del programa *Iramuteq* desarrollado por el *Laboratoire d'Études et de Recherches Appliquées en Sciences Sociales de l'Université* de Toulouse. Este software permite un análisis multidimensional de textos y cuestionarios a partir del análisis estadístico del vocabulario del texto examinado (Lebart & Salem, 1994). Proporciona varios tipos de análisis de los cuales se han utilizado el análisis de similitudes y el índice de especificidad. El primero remite a una técnica que se apoya en la teoría de los grafos para estudiar la proximidad y las relaciones entre los elementos de un conjunto y llegar a un grafo conexo, en este caso bajo la forma de un árbol (Degenne & Vergès, 1973). El segundo, permite determinar qué elementos son característicos de un texto al realizar un estudio comparativo con otros textos a través del cálculo hipergeométrico. Así, surgen las palabras que aparecen en los textos de forma reiterada e infrautilizada.

Resultados

Análisis cuantitativo de los motivos del abandono

El mayor número de abandono se produce antes de acabar el primer de año de estudios. Este porcentaje va disminuyendo curso a curso [F(2,20)=204.36; $p<.005$] (HSD Tukey, Scheffe y Duncan).

Existen diferencias significativas en cuanto a los motivos de abandono [F(3,20)=10.25; $p<.005$]. Mayoritariamente quien abandona continua estudios o compagina su formación con el trabajo y en menor medida se encuentra inactivo o sólo trabajando. La causa del abandono de los estudiantes que actualmente están inactivos estriba en las variables personales (cuestiones de salud, económicas o familiares). En cambio, aquellos que trabajan y estudian, la incompatibilidad de los roles es el detonante para decantarse por el trabajo. Los que abandonan, pero siguen estudiando, las variables psicológicas (desmotivación hacia los estudios o descontento con la formación) son el detonante para tomar la decisión.

La variable tipo de abandono se ha relacionado con los motivos de abandono. La prueba HSD Tukey y Duncan [F(4,30)=9.01; $p<.005$] expresa que independientemente de volver a estudiar o no las variables personales y los roles compartidos son las causas principales del abandono de los estudios de ADE. Esta realidad es independiente del año de abandono.

La Tabla 2 presenta los resultados del tipo de abandono, el estatus actual, el momento y su motivo.

Tabla 2

Tipo de abandono, estatus actual, momento de decisión y motivo del abandono por parte del estudiante según curso

Tipo de abandono	1 curso				2 curso				3r curso		
	REINGRESO n=100 69.4%	DESERCIÓN n=44 30.6%			REINGRESO n=40 80%	DESERCIÓN n=10 20%			REINGRESO n=26 74.3%	DESERCIÓN n=9 25.75%	
Estatus actual	Est. n=51 35.4%	Est. Tra- baja n=49 34.1%	Trab. n=33 22.9%	Inac- tivo n=11 7.6%	Est. n=30 60%	Est. Tra- baja n=10 19.6%	Trab. n=8 16.3%	Inac- tivo n=2 4.1%	Est. n=14 40%	Est. Trab. n=12 34.3%	Trabaja n=9 25.7%
2 meses	12 23.5%	15 30.6%	6 18.2%		3 10%						
1 semes- tre	15 29.4%	16 32.6%	10 30.3%	8 72.7%	2 6.7%	1 10%	1 12.5%				
2 semes- tre	12 23.5%	6 12.3%	7 21.2%	1 9.18%	1 3.3%	4 40%	1 12.5%		1 8.3%		

MOMENTO DE LA DECISIÓN	Final 1er curso	12 23.6%	12 24.5%	10 30.3%	2 18.2%	5 17%						1 11.1%
	Durante el 2º curso						1 10%	2 25%	1 50%	2 14.3%	1 8.3%	
	Final 2º curso					19 33%	4 40%	4 50%	1 50%	4 28.6%	5 41.7%	1 11.1%
	Durante el 3er curso									4 28.6%	1 8.3%	5 55.5%
	Final 3er curso									4 28.6%	4 33.3	2 22.2%
MOTIVO	Rol compartido	4 7.8%	15 30.6%	15 45.4%	5 45.4%	4 13.3%	4 40%	4 50%			3 25%	4 44.4%
	Variable personal	5 9.8%	3 6.1%	5 15.1%	1 9%		1 10%	1 12.5%	1 50%	3 21%	1 8,3%	2 22.2%
	Variable psicológica	31 60.8%	23 46.9%	10 30.3%	3 27.3%	15 50%	4 40%	3 37,5%	1 50%	8 57.1%	4 33.3%	3 33.3%
	Estrategia de estudio	4 7.8%	3 6.1%	3 9%	2 18.1%	3 10%				1 7.1%	1 8.3%	
	Variable contextual	7 13.7%	5 10.2%			8 26.6%	1 10%			2 14%	3 25%	

Primer curso

Podemos atribuir el abandono de los estudiantes de primero de ADE (que reingresa en el sistema educativo y que únicamente estudia en el momento de realizar la entrevista) a variables de naturaleza psicológica (al 60.8% no le motiva la carrera). La decisión de abandonar no estuvo vinculada a ningún momento del curso académico en particular. La Tabla 2, muestra cómo los porcentajes se reparten entre los cuatro momentos del abandono.

Entre el estudiantado que reingresa al sistema educativo, y que compagina trabajo y estudios, también encontramos variables psicológicas en el motivo de abandono (no les satisfacía el grado al 46.9%). Esta decisión se tomó, en la mayoría de los casos, durante el primer semestre (63.2%): entre los dos primeros meses (30.6%) y al finalizar el primer semestre (32.6%). Por tanto, los estudiantes que reingresan abandonan ADE por motivos psicológicos, especialmente por ausencia de motivación hacia la carrera.

Para los estudiantes que no reingresan en el sistema educativo, concretamente los que en el momento de la entrevista únicamente trabajaban, la incompatibilidad entre estudio y empleo deviene el motivo principal de abandono (45.4%). Una parte del estudiantado tomó la decisión al finalizar el primer semestre (30.3%), y la otra, al concluir el curso (30.3%). Los estudiantes inactivos decidieron abandonar a partir de finales del primer semestre (72.7%) motivados por la imposibilidad de conciliar vida académica y laboral (45.4%).

En suma, los estudiantes que desertan del sistema educativo, tanto los que trabajan como los inactivos, abandonaron ADE por la imposibilidad de compaginar los roles de estudiante y trabajador.

Segundo curso

El alumnado que reingresa en el sistema educativo y que solo se dedica a los estudios, decide abandonar al final de segundo (33.3%), a diferencia de aquellos que, estudiando y trabajando al mismo tiempo, lo hicieron en dos momentos distintos: segundo semestre (40%) y final del segundo curso (40%). Señálese que ambos grupos de estudiantes van arrastrando la decisión de abandono desde primero.

Aquí, el motivo principal de abandono también está sujeto a cuestiones psicológicas: desmotivación y descontento con la carrera. Asimismo, cabe destacar los estudiantes (40%) que, tratando de compaginar estudio y empleo, deciden abandonar por las dificultades de compatibilizar ambas tareas.

En relación con los estudiantes de “deserción” que únicamente trabajaban en el momento de la entrevista, señalamos que, como en primero, la incompatibilidad entre el estudio y el trabajo vuelve a ser el motivo de abandono (50%), seguido de las variables psicológicas (37.5%). La mayoría de ellos ha tomado la decisión de abandonar en segundo.

Tercer curso

Los datos indican que el alumnado que llega a tercero y abandona, inició la carrera con determinación y la mantiene hasta la mitad del segundo curso. A partir de este momento, se suceden una serie de motivos, vinculados a variables psicológicas, que les conminan a abandonar la carrera aunque continúan estudiando. Este proceso es unitario tanto para el estudiantado que trabaja y estudia, como para el que únicamente estudia.

En el caso de los estudiantes que desertan, cabe destacar que todos trabajaban en el momento de la entrevista y que abandonaron, en su mayoría, durante el tercer curso (77.7%). La decisión viene tomada por las dificultades de compaginación entre la esfera laboral y académica, y por motivos psicológicos como la desmotivación o el descontento.

Análisis lexicométrico de los motivos del abandono

La Tabla 3 recoge los diferentes elementos que componen los corpus del relato para cada uno de los cursos. Confirma un comportamiento común en los trabajos de análisis lexicométrico: en los hápax, alrededor del 70% del total son formas (palabras que no se repiten) y las ocurrencias (palabras que se repiten en diferentes frecuencias) alrededor del 30%. Así sucede en segundo y tercer curso, en los que el porcentaje de las ocurrencias se acerca al 30%, pero no en primero puesto que los motivos de abandono son mucho más diversos. Así, el discurso de estos estudiantes se compone de menor número de palabras que se repiten en diferentes frecuencias.

La recurrencia con la que los estudiantes utilizan la palabra GUSTAR en su discurso, nos remite a distintos motivos de abandono para primero. No les gusta la carrera porque: no es lo que QUERIAN estudiar/hacer en un inicio; por la dificultad para compaginar estudios y trabajo y, porque el TRABAJO obstaculiza la asistencia a clase.

El motivo principal de abandono en el primer curso de ADE se recoge en la frase “No me gusta” que está relacionada con dos elementos. Por un lado, se vincula con el imaginario de los estudiantes sobre la universidad desconociendo tanto las formas de trabajo universitario, como la cultura de la institución. Así, estos estudiantes construyen unas expectativas previas al comienzo de la carrera que se ven defraudadas durante los primeros meses. De ahí la recurrencia de la frase “No era lo que me esperaba”.

Por otro lado, el rendimiento académico difiere según las diversas vías de acceso a la universidad. Los estudiantes que acceden a ADE a través de ciclos formativos señalan que carecen del nivel académico necesario para sostener las exigencias de estudio de la carrera y terminan abandonando. Tal como indican diversas investigaciones (Figuera & Torrado, 2013; Gairín et al. 2010; MECD, 2015; Torrado, 2012).

Soler (2014) señala que alrededor de la mitad del alumnado presenta actitudes periféricas, esto es, una vinculación débil con los estudios. En este sentido, la significación que construyen en torno al ser estudiante universitario está desprovista de la necesidad de tener que dedicar un esfuerzo y tiempo prolongado al estudio, como sucede con la asignatura de matemáticas. Estas actitudes periféricas, como muestran los siguientes núcleos, también son atribuidas al alumnado que trata de compaginar la esfera laboral con la académica (Soler, 2014).

En el núcleo CARRERA, TRABAJO y CLASE, la palabra principal es Carrera. Aquí se solapan dos cuestiones que intervienen en la decisión de abandonar. Primera, a los estudiantes no les gusta la carrera, hecho al que se le añade la dificultad para compaginar el trabajo con la asistencia a las clases. Segunda, podría realizarse una interpretación inversa. A saber, el hecho de no poder ir regularmente a clase les aleja paulatinamente de la universidad, llegando a la conclusión de que no les gusta la carrera.

El núcleo COMPAGINAR, ESTUDIO Y TRABAJO aparece vinculado al alumnado cuya actividad primordial es la laboral. El principal motivo de abandono es la imposibilidad de compaginar estudio y trabajo tal como sucede en otras investigaciones (Chen & Carroll, 2007; Crawford & Harris, 2008; Finkel & Barañero, 2014) que sitúan a los estudiantes trabajadores como un colectivo vulnerable y en riesgo. Si bien muchos de éstos dedican más tiempo al estudio que aquellos que no trabajan, los resultados académicos no siempre muestran este esfuerzo, aspecto que viene a reforzar los motivos de abandono. Otros buscan alternativas que les permitan compaginar de un modo más óptimo el estudio con el trabajo y, así, continuar con la carrera. En ese sentido, los que abandonan los estudios en la UB se matriculan en universidades con modalidades no presenciales.

Las palabras del núcleo QUERER y ESTUDIAR adquieren significado en el marco de la elección de la carrera. Una elección que, podría decirse, se realiza sin demasiada convicción y que encontramos resumida en otra de las frases recurrentes entre el alumnado: “No era lo que quería estudiar”; elección basada en lo que Navarro y

Soler (2014, p. 64) llaman “motivación expresiva” en alusión al “interés específico por la disciplina que se elige y se estudia”. Los estudiantes de este núcleo abandonan ADE, precisamente, porque su motivación expresiva está puesta en otro tipo de carreras.

El análisis del núcleo HACER es similar al anterior. El verbo hacer se utiliza coloquialmente como sustituto de un sinnfín de acciones. En ese caso, el verbo ESTUDIAR se sustituye por HACER. La frase que viene a sintetizar esta cuestión es: “No me gustaba y por lo tanto, no era lo que quería hacer”.

Segundo curso

La dimensión discursiva del alumnado de segundo año se centra en la palabra CARRERA. Como puede observarse en la Figura 2, surgen tres ramas de este núcleo: GUSTAR, ESTUDIO y una tercera, que no termina de concretarse en ninguna palabra específica y que, por tanto, no será objeto de análisis. A partir de este árbol, se podría decir, que la carrera tiene una carga de matemáticas excesiva para muchos estudiantes; la carrera continúa sin terminar de gustarles y, finalmente, existen dificultades de compaginación entre estudio y trabajo.

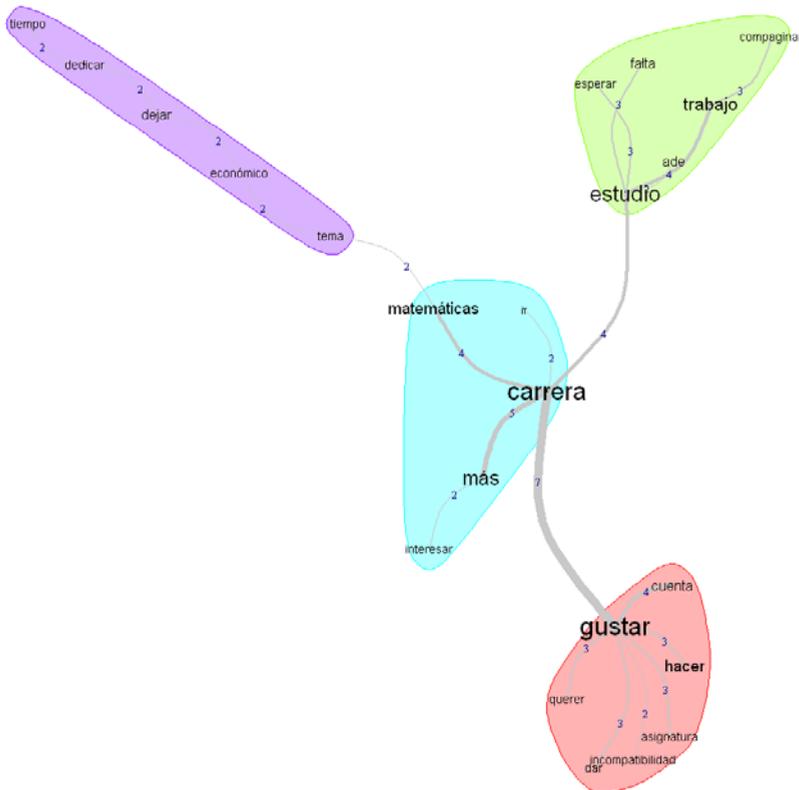


Figura 2. Árbol del análisis de similitud de los motivos de abandono de segundo curso.

El núcleo central de esta arborescencia gira alrededor de la palabra CARRERA que, siguiendo el discurso de los estudiantes, nos remite a la idea de una carrera con un grado de dificultad elevado, especialmente por lo referente a las materias de matemáticas y estadística. A pesar de los cursos preparatorios que ofrece la Facultad de Economía y Empresa para reforzar los aprendizajes en dichas materias, los estudiantes continúan teniendo serias dificultades. Los obstáculos con las matemáticas suponen un motivo no menor de abandono.

Si la motivación expresiva hacia la carrera aumenta en el segundo curso (Navarro & Soler, 2014), podría sugerirse que la desmotivación expresiva también crece entre aquellos estudiantes que no han tomado todavía la decisión de abandonar. Es lo que surge en el núcleo GUSTAR. Álvarez et al. (2015) sitúan que un porcentaje importante del alumnado no tienen claro el qué y el para qué de lo que estudian. El desconocimiento sobre la formación puede incentivar la desmotivación entre los estudiantes y abrir una puerta hacia el abandono de la carrera.

Finalmente, la palabra ESTUDIO, nos remite a las dificultades de los estudiantes para compaginar vida académica y laboral. De nuevo, el colectivo de alumnos que tiene un empleo deviene un grupo de riesgo (Chen & Carroll, 2007; Crawford & Harris, 2008). Al mismo tiempo, y como sucede en primero, encontramos estudiantes que, además de las dificultades para conciliar estudio y empleo, sitúan que la carrera no cumple con sus expectativas.

Tercer curso

El discurso de los estudiantes se centra en el núcleo ESTUDIO que, como puede apreciarse en la Figura 3, contiene, a su vez, un pequeño núcleo con las palabras año, primero y segundo. ESTUDIO se relaciona con el núcleo GUSTAR, de la que surgen dos ramificaciones: una formada por la palabra QUERER y otra formada por TITULACIÓN y DERECHO. Encontramos un último núcleo alrededor de la palabra HACER.

En este árbol se observa la desmotivación hacia el ESTUDIO que lleva a los estudiantes a expresar que no volverían a HACER ADE. Han sostenido la carrera por una motivación profesional que, en tercero, se desmorona. Así, los verbos GUSTAR y QUERER continúan conjugándose en negativo en relación ya no con la carrera sino a la propia profesión.

Cuando los estudiantes de tercero relatan sus motivos de abandono alrededor de la palabra ESTUDIO, refieren situaciones ya detectadas durante el primer curso pero que, ahora, aparecen de una forma más acentuada. De ahí que este núcleo aparezca acompañado de un sub-núcleo con las palabras: año, primero y segundo. Si bien, en los cursos anteriores, una de las causas relevantes de abandono era la incompatibilidad entre universidad y trabajo, en tercero, encontramos la desmotivación como motivo principal que viene arrastrándose desde los años previos.

Los alumnos de tercero conjugan el verbo GUSTAR como en los cursos anteriores: "No me gusta". A estas alturas de la carrera, podemos indicar que uno de los motivos de esa insatisfacción subyace en los escollos académicos que han encontrado con las materias de contenido matemático. Esta cuestión se ve agravada, en ocasiones, con las dificultades recurrentes para compaginar trabajo y estudio. Ambos factores terminan desencadenando el abandono.

Especificidades

La Figura 4 muestra las palabras más utilizadas y más infrarrepresentadas por los estudiantes que dan significado al abandono en los tres cursos con especificidades distintas (por encima de 0, positivo; por debajo del 0, negativo).

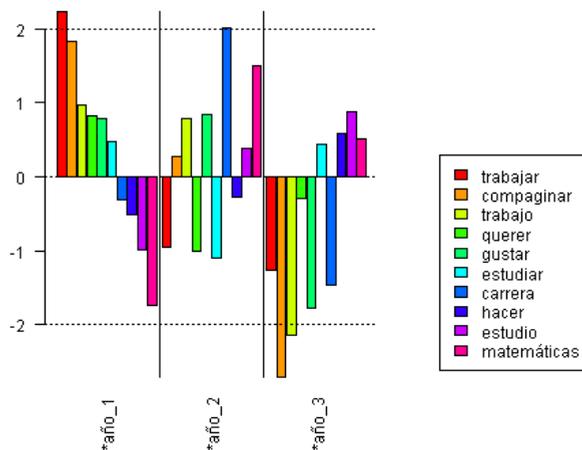


Figura 4. Índice de especificidades de las palabras de los distintos cursos.

Las más representadas en primero trabajar, compaginar, trabajo, querer y gustar se infrautilizan en tercero.

La triada COMPAGINAR-TRABAJAR Y TRABAJO remite a la compartimentación de los roles empleo/carrera a la que se ven abocados los estudiantes. Durante el primer curso, uno de los motivos reiterados de abandono es la imposibilidad de compaginar ambos roles. En segundo, esta dificultad es nombrada en menor medida. ¿Qué podría indicar? ¿Qué los estudiantes que continúan trabajando han encontrado los recursos para la conciliación de ambas esferas? ¿Qué quedan muy pocos estudiantes trabajadores? El segundo curso parece ser el decisivo para abandonar por motivos laborales puesto que, en tercero, estas palabras se presentan bajo una especificidad negativa. De este modo, pasado el ecuador de la carrera, o bien los estudiantes no trabajan, o el trabajo ya no les resulta un obstáculo para continuar los estudios.

El verbo QUERER solamente cuenta con especificidad positiva en primero. Y es que la elección de los estudios tiene sus efectos en ese momento. Son los estudiantes que no querían estudiar ADE y por distintas circunstancias se vieron impelidos a matricular este grado.

La especificidad de Gustar es positiva en los dos primeros cursos. Los estudiantes abandonan porque no les gusta ADE. Es significativo que en segundo se continúe esgrimiendo este motivo. Podría aventurarse que los estudiantes se dan un curso académico más para comprobar que, en efecto, no les gusta la carrera.

En el segundo curso, Carrera y Matemáticas son las palabras más empleadas. En este curso, las matemáticas aparecen como una fuente incontestable de obstáculos. En

primero, los estudiantes empiezan a vislumbrar su dificultad, pero apenas la nombran. En segundo, se hace evidente el problema, puesto que son las asignaturas que los estudiantes repiten y el problema continúa en tercero, pero con menor intensidad.

En tercero, las palabras Estudio y Hacer adquieren importancia. Ahora, las particularidades del abandono se anclan en la experiencia acumulada de estos años en la universidad. Ya no es “No quiero HACER ADE” como en primer curso, sino que se convierte en “No volvería a HACER ADE”. Han tenido que pasar tres años para tomar esta decisión.

Discusión y conclusiones

Los resultados confirman la línea actual del abandono. Éste se produce en ADE mayoritariamente en el primer curso y toman la decisión durante el primer trimestre, tal como señala la literatura. El abandono universitario no debe interpretarse únicamente como el abandono del sistema educativo. Un número significativo de estudiantes reingresa en otros grados universitarios o ciclos formativos. Esto sucede en los tres cursos analizados, registrándose en primero el menor porcentaje. Es en este curso donde se producen las mayores cifras de abandono. Esta realidad nos lleva a cuestionar la calidad de la orientación antes de la entrada a la universidad puesto que el relato de estos estudiantes de primero se estructura alrededor de la frase: “No me gusta”. Podría ser una elección inadecuada de la carrera (Corominas, 2001; Navarro & Soler, 2014). De ahí la importancia de la orientación (Álvarez, 2015; Romero & Figuera, 2016). Si bien ésta está más arraigada en la elección de la carrera, tiene que ampliarse hacia la reflexión de la trayectoria personal del estudiante y sus expectativas de futuro. Ello puede permitir al estudiante visualizar posibles obstáculos como la compaginación de roles de estudiante y trabajador, como sucede frecuentemente en el alumnado proveniente de ciclos formativos y mayores de 25 años.

Las causas del abandono para los estudiantes que reingresan son diferentes según su estatus. Por un lado, en los tres cursos, aquellos que solamente estudian dejan la carrera por desmotivación. El análisis lexicométrico permite ahondar en esta desmotivación. El abandono de primer curso se estructura alrededor de “No quería estudiar ADE” y de “No me gusta”. Después de un primer semestre en la universidad, el estudiantado que abandona se da cuenta que realmente no es lo que esperaba. ¿Qué esperaba de la Universidad? ¿De las asignaturas? ¿Del ambiente? ¿Del profesorado? En segundo, este gustar se concreta y surge la oración “No me gusta la carrera”. Es una carrera difícil con muchas matemáticas. En tercero, algunos estudiantes siguen sintiéndose insatisfechos con los estudios. La construcción de su futura identidad profesional no les atrae. Por otro lado, un número importante de estudiantes que compaginan trabajo y estudios se ven obligados a abandonar ante la incompatibilidad de ambas esferas. No obstante, una parte reingresa en universidades virtuales para continuar el mismo grado. Como indica el análisis lexicométrico, esto es especialmente notorio en el primer curso, que se reduce en segundo. Los estudiantes que trabajan y estudian ya no llegan a tercero o han buscado alguna solución para la conciliación.

En la línea de lo anteriormente planteado, cabe subrayar el significado que los estudiantes le otorgan al hecho de simultanear esfera académica y laboral. Los resultados

indican que su actividad laboral impacta y condiciona la continuidad de los estudios. Esos estudiantes se confrontan a lo largo del primer curso con los obstáculos propios de simultanear ambas actividades, pero no es hasta segundo que toman la decisión de abandonar. Estos elementos abren un interrogante en relación con las actuales políticas de permanencia. Si un número creciente de estudiantes se ve abocado a simultanear trabajo y estudio, tal vez sea pertinente sugerir un replanteamiento en los itinerarios formativos universitarios basados, preeminentemente, en la presencialidad. La equidad en la inclusión en la enseñanza superior queda asimismo en entredicho si observamos que, como muestra la investigación, la deserción entre los grupos no convencionales es más notorio que en el resto.

Otros de las cuestiones ligadas a ADE es la exigencia en las materias de matemáticas. El constante fracaso académico lleva a los estudiantes a abandonar en cursos posteriores a primero. Como expresan Navarro y Soler (2014, p. 71), el incremento de la motivación expresiva en los cursos posteriores se explicaría por el siguiente hecho: “el éxito académico suele convertirse en el principal elemento motivador intrínseco del propio avance en los estudios”. En este sentido, ciertas materias de la titulación podrían ser predictivas del futuro abandono, dato que podría ayudar a los responsables de la titulación a crear planes específicos de acción tutorial y apoyo académico que contribuyeran a prevenir dichas deserciones (Álvarez, 2013). Existe una estrecha vinculación entre las metodologías docentes y la (des)motivación del alumnado. Dichas metodologías influyen directamente en las actividades de aprendizaje, la motivación y el seguimiento de los estudios (Freixa, Aparicio & Triadó, 2014; Mingorance & Calvo, 2012; Rubio-Hurtado et al., 2016), de modo que podría sugerirse una relación de causalidad entre metodologías docentes inadecuadas y motivos de abandono. Nuestro estudio vislumbra esta conexión abriendo así una línea de investigación futura.

Finalmente, hay que considerar la construcción de la identidad profesional. Los estudiantes que, habiendo llegado a tercero, abandonan, lo hacen por una decepción en relación con el rol profesional que habían imaginado. En el transcurso de los tres años, van tomando consciencia entre el ideal de la profesión y la realidad. No se sienten atraídos por la identidad profesional asociada a la carrera. Por ello, cabría sugerir la pertinencia de espacios, especialmente en primero, que permitieran a los estudiantes comenzar a confrontar y construir una identidad profesional. Este aspecto es especialmente sensible para los estudiantes que acceden de ciclos formativos. Dicho desencanto es más notorio entre éstos puesto que cuentan con una visión profesional previa.

Referencias

- Álvarez, M. (2015). La orientación y la tutoría universitaria en la formación de grados y postgrados. Las transiciones académicas. En P. Figuera (Coord.), *Persistir con éxito en la universidad: De la investigación a la acción* (pp. 175-204). Barcelona: Laertes.
- Álvarez, P. (2013). La tutoría como eje articulador del proceso de aprendizaje del alumnado universitario. *Revista Currículum*, 26, 73-87.
- Arce, M.E., Crespo, B., & Miguez-Álvarez, C. (2015). Higher Education Drop-Out in Spain—Particular Case of Universities in Galicia. *International Education Studies*, 8(5), 247-264.

- Álvarez, P., López, D., & Pérez-Jorge, D. (2015). Análisis de los factores que intervienen en la transición del bachillerato a la universidad. En AIDIPE (Ed.), *Investigar con y para la sociedad* (pp. 599-608). Cádiz: Bubok. Recuperado de <http://aidipe2015.aidipe.org>
- Beaupère, N., Chalumeau, L., Gury, N., & Hugree, C. (2007). *L'abandon des études supérieures. Rapport réalisé pour l'Observatoire national de la vie étudiante*. París (Francia): La Documentation Française.
- Berlanga, V., Figuera, P., & Pons-Fanals, E. (2013). Incidencia de la beca salario: impacto, perfil y rendimiento de los estudiantes. *RELIEVE*, 19(2), 1-15. doi: 10.7203/relieve.19.2.2654
- Bethencourt, J.T., Cabrera, L. Hernández, J.A., Álvarez, P., & González, M. (2008). Variables psicológicas y educativas en el abandono universitario. *Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(3), 603-622.
- Braxton, J., Hirschy, A., & McClendon, S. (2004). *Understanding and reducing college students' departure*. San Francisco (EEUU): Jossey-Bass.
- Cabrera, A.F., Burkum, K.R., La Nasa, S.M., & Bibo, E. (2012). Pathways to a four-year degree: Determinants of degree completion among socio-economically disadvantaged students. En A. Seidman (Ed.), *College Student Retention: A Formula for Student Success* (pp. 155-209). Westport, Connecticut (EEUU): Praeger Publishers.
- Chen, X., & Carroll, C. D. (2007). *Part-time undergraduates in post-secondary education: 2003-04 (NCES 2007-165. U.S. Department of Education)*. Washington, DC (EEUU): National Center for Education Statistics.
- Corominas, E. (2001). La transición de los estudios universitarios. Abandono o cambio en el primer año de universidad. *Revista de Investigación Educativa*, 19(1), 127-151.
- Crawford, K., & Harris, M. (2008). Differential predictors of persistence between community college adult and traditional aged students. *Community College Journal of Research and Practice*, 32, 75-100.
- Degenne, A., & Vergès, P. (1973). Introduction à l'analyse de similitude. *Revue Française de Sociologie*, 14(4), 471-512.
- Escandell, O., Marrero, G., & Rubio, F. (1999). El abandono de los estudiantes de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2(1) pp. 673-680. Recuperado de http://m.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1224339869.pdf
- Figuera, P., & Torrado, P. (2013). El contexto académico como factor diferenciador en la transición a la universidad. *Contrapontos*, 13(1), 33-41.
- Figuera, P., Torrado, M., Dorio, I., & Freixa, M. (2015). Trayectorias de persistencia y abandono de estudiantes universitarios no convencionales: Implicaciones para la orientación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(2), 107-123.
- Finkel, L., & Barañero, M. (2014). La dedicación al estudio y al trabajo de los estudiantes universitarios en España. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 7(1), 82-103.
- Freixa, M., Aparicio, P., & Triadó, X. (2014). El rol del profesorado como elemento clave en las Instituciones y en el contexto de la educación superior. En P. Figuera (Coord.), *Persistir con éxito en la universidad: De la investigación a la acción* (pp. 139-157). Barcelona: Laertes.

- Gairín, J., Figuera, P., & Triadó, X. (2010). *L'abandonament dels estudiants a les universitats catalanes*. Barcelona: AQU.
- Krause, K., & Coates, H. (2008). Students' engagement in first-year University. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 3(5), 493-505.
- Lebart, L., & Salem, A. (1994). *Statistique textuelle*. París (Francia): DUNOP.
- Mingorance, C., & Calvo, A. (2012). Los resultados de los estudiantes en un proceso de evaluación con metodologías distintas. *Revista de Investigación Educativa*, 31(1), 275-293.
- Ministerio de Educación Cultura y Deporte [MECD] (2015). *Datos y cifras del sistema universitario español. Curso 2015-2016*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Navarro, P., & Soler, I. (2014). Las motivaciones de la elección de carrera por los estudiantes universitarios. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 7(1), 61-81.
- Nora, A., & Crips, G. (2012). Student persistence and degree attainment beyond the first-year in college: Existing knowledge and directions for future research. En A. Seidman (Ed.), *College Student Retention* (pp. 229-251). Westport, CT (EEUU): Rowan y Littlefield publishers.
- Romero, S., & Figuera, P. (2016). La orientación en la universidad. En A. Manzanares (Ed.), *Orientación a lo largo de la vida* (pp. 163-196). Madrid: Wolters Kluwer.
- Rubio-Hurtado, M.J., Ruiz-Bueno, A., & Martínez-Olmo, F. (2016). Percepción del alumnado sobre la utilidad de las actividades de aprendizaje para desarrollar competencias. *Revista de Investigación Educativa*, 34(1), 221-240.
- Soler, I. (2014). Una tipología de la población estudiantil universitaria. *Revista de la Asociación de la Sociología de la Educación*, 7(1), 104-122.
- Torrado, M. (2012). *El fenómeno del abandono en la Universidad de Barcelona: El caso de ciencias experimentales* (Tesis doctoral, Universidad de Barcelona). Recuperado de http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/134955/01.MTF_TESIS.pdf?sequence=9
- Yorke, M., & Longden, B. (2008). *The first-year experience of higher education in the UK*. York, UK: The Higher Education Academy.

Fecha de recepción: 30 de diciembre de 2016.

Fecha de revisión: 5 de mayo de 2017.

Fecha de aceptación: 11 de mayo de 2017.

Evaluación de las competencias profesionales a través de las prácticas externas: incidencia de la creatividad

Evaluation of professional competencies through external internships: the effect of creativity

Mercedes Mareque Álvarez-Santullano y Elena De Prada Creo
Universidad de Vigo

Resumen

Esta investigación pretende analizar en qué medida existe una correspondencia entre la formación académica recibida por el alumnado y las exigencias del mercado laboral desde el punto de vista competencial, con especial atención a la creatividad. Para alcanzar este objetivo se ha recurrido a la información obtenida de las prácticas externas en empresas, que proporcionan un entorno ideal para el desarrollo y evaluación de las competencias profesionales que debe adquirir el alumnado, ya que constituyen un elemento de transición para la incorporación al mercado laboral. Se han examinado un total de 274 prácticas realizadas durante los cursos 2013-14 y 2014-15 de los estudios de grado de la Facultad de Ciencias Empresariales y Turismo de la Universidad de Vigo. Tanto los alumnos como los tutores en las empresas recibieron un informe para valorar, de forma individual, una relación de idénticas competencias para ambos grupos desarrolladas a lo largo de las prácticas. Los resultados obtenidos en nuestro estudio muestran que, en general, la puntuación promedio de todas las competencias evaluadas, tanto por alumnos como por los tutores de las empresas, es, en todos los casos, alta, exceptuando la creatividad, competencia que ha sido valorada con la puntuación más baja por ambos grupos.

Palabras clave: practicum; competencias profesionales; creatividad; empleabilidad.

Correspondencia: Mercedes Mareque Álvarez-Santullano, chedesmareque@uvigo.es, Facultad de Ciencias Empresariales y Turismo. Campus Universitario – 32004 Ourense.

Grupo investigación: RGEAF Economics and Business Administration for Society (ECOBAS), Universidad de Vigo.

Abstract

The aim of this research study is to analyse to what extent the academic training received by students and the requirements of the job market are related from a competence point of view, with special attention paid to creativity. To meet this goal, the information obtained from the external internships in companies has been a valuable source that provides an ideal context for the development and assessment of the professional competences that students need to acquire, as they constitute a transitional stage for their incorporation into the labour market. 274 internships carried out during the academic years 2013-14 and 2014-15 were analysed, these internships forming part of the degree studies at the Faculty of Business Studies and Tourism at the University of Vigo. Both students and company tutors were given a form to individually assess a list of identical competences for both groups, presumably acquired or developed during their internships. The results of the study reveal that, in general, the average score of all the evaluated competences given by both students and tutors is high, except for creativity, a competence that was scored as the lowest by both groups.

Keywords: practicum, job skills, creativity, employment.

Introducción

Este trabajo parte de la preocupación por la calidad educativa a nivel universitario y cómo ésta se traduce en la incorporación al mercado laboral del alumnado. Si bien la evaluación de las materias tiene un reflejo directo en las calificaciones otorgadas por los profesores y poseemos datos sobre si esos conocimientos han sido o no asimilados, resulta mucho más difícil evaluar las competencias adquiridas durante la titulación, competencias que van a ser determinantes en la práctica profesional de los egresados.

Si todas las competencias a evaluar son relevantes para este objetivo, especial interés suscita la creatividad, fundamental para la innovación y el emprendimiento inherentes a las titulaciones objeto de estudio, la cual hemos constatado como la gran ausente, ya que aproximadamente la mitad de las universidades públicas españolas no la mencionan en sus memorias, pese a las abrumadoras evidencias de su importancia en el mundo empresarial y las recomendaciones hechas desde Europa sobre su relevancia como competencia transversal.

El Marco de Referencia Europeo recomienda específicamente la creatividad como uno de los temas sobre los que se han de articular todas las competencias y, por tanto, la sitúa como un elemento de gran importancia para la formación competencial global del alumno. Pero esta recomendación no se queda sólo en un plano teórico a nivel institucional sino que es la principal demanda de las empresas en la actualidad, que ven el binomio creatividad-innovación como clave para hacer frente a la crisis económica (Ghosh, 2014), destacándose que no sólo ha de restringirse a los puestos ejecutivos tradicionalmente asociados con la creatividad sino hacerla extensiva a todos los trabajadores (Zhou, 2007) y a todo tipo de empresas (Epstein, Kaminaka, Phan & Uda, 2013).

En la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, introducida por exigencias del proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (en

adelante EEES), se puso un especial énfasis en la realización de prácticas externas por los estudiantes universitarios, previendo que los planes de estudios de grado contuviesen toda la formación teórica y práctica que el estudiante debía adquirir. En este mismo sentido, el Estatuto del Estudiante Universitario, reconoce el derecho de los estudiantes de Grado a disponer de la posibilidad de realización de prácticas, curriculares o extracurriculares, que podrán realizarse en entidades externas y en los centros, estructuras o servicios de la Universidad, según la modalidad prevista, y garantizando que sirvan a la finalidad formativa de las mismas (Real Decreto 592/2014).

El complejo y cambiante entorno al que tendrán que enfrentarse nuestros alumnos universitarios, futuros profesionales, les llevará a tener que demostrar que durante sus estudios han adquirido una formación integral que hace que la teoría y la práctica se encuentren perfectamente interrelacionadas, y que, por tanto, no solo posean los conocimientos académicos y técnicos adecuados, sino que también hayan adquirido habilidades profesionales, actitudes y valores que manifiesten su capacidad de enfrentarse a un mercado laboral que cada vez es más competitivo. A este conjunto de capacidades, habilidades y actitudes complementarias a la formación técnica que los alumnos deben adquirir se les ha denominado competencias profesionales (Biedma, Gómez Aguilar & Ruiz Barbadillo, 2011)¹.

Las prácticas externas servirán como complemento de la formación teórico-práctica recibida en la universidad y, constituirán un espacio preprofesional integrado por actividades dirigidas a capacitar profesionalmente a los alumnos (Molina, Bolívar & Burgos, 2007).

Uno de los objetivos de todos los estudios superiores es preparar al alumnado para su integración en el mundo laboral y profesional. El sistema universitario tiene un importante papel relacionado con la enseñanza de competencias a los alumnos, con la finalidad de que estos futuros profesionales obtengan las habilidades prácticas necesarias que les capacitarán para ejercer de forma óptima una labor profesional. El EEES, concededor de esta necesidad, da especial relevancia a que los estudios se orienten hacia la empleabilidad, desarrollando competencias profesionales y, habilitando y capacitando a los alumnos para el desarrollo de actividades de carácter profesional. Este compromiso de empleabilidad asumido por el EEES viene reflejado mediante la posibilidad de que los alumnos puedan realizar durante el periodo formativo prácticas externas, completando su formación (García Manjón & Pérez López, 2008). Si bien, como señalan González Lorente y Martínez Clares (2016) existen una serie de factores que inciden en el proceso de inserción laboral, el denominado triángulo

1 La Ley Orgánica 5/2002 de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional entiende por competencia profesional el conjunto de conocimientos y capacidades que permiten el ejercicio de la actividad profesional conforme a las exigencias de la producción y el empleo. Por el contrario, el Libro Blanco del Título de Grado en Economía y en Empresa (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, ANECA, 2005) define este concepto exclusivamente como una competencia específica ligada al saber hacer, distinguiéndolo así de los conocimientos disciplinares que aportan el saber y de las competencias académicas. Este concepto ha sido ampliamente definido, puede consultarse: Boyatzis, 1982; Climent, 2010; Delgado, Borges Bravo, García Albero, Oliver Cuello y Salomón Sancho, 2005; Fernández, 2005; García Manjón y Pérez López, 2008; Hartog, 1992; Jurado, 2009; Martínez Ruiz y Sauleda, 2005; Mertens, 1996; Oliveros, 2006.

básico formación-orientación-empleo. Es decir, el éxito de los estudiantes a la hora de acceder a un empleo, no sólo depende de la formación recibida, sino también de sus circunstancias y actitudes, así como del contexto laboral, social y económico en el que se encuentran y del estado del mercado de trabajo, entre otros factores.

En el diseño de los actuales grados universitarios se tienen en cuenta no solo competencias específicas –conjunto de conocimientos relevantes para cada tipo de trabajo– sino también las competencias genéricas o transversales –conducta asociada al desarrollo, comunes a las distintas ocupaciones o ramas de actividad– (Solanes, Núñez Núñez & Rodríguez Marín, 2008). Dentro de estas competencias, la creatividad ha sido señalada como una de las de mayor relevancia en el mundo empresarial, llegando a ser, en numerosos casos, el rasgo más demandado.

Las prácticas externas deben tratar de coordinar o aunar dos funciones básicas, una que proviene del sistema educativo, la transmisión de conocimientos y desarrollo de capacidades propias del individuo, y la otra que proviene del sistema laboral, emplear los conocimientos del sistema educativo y combinarlos con la experiencia profesional y con la formación continua con el objetivo de desarrollar las competencias que conlleven un correcto desempeño del puesto de trabajo (Tejada & Navío, 2005).

La introducción de la posibilidad de realización de prácticas externas a lo largo de los estudios universitarios reforzará la formación de los estudiantes, y les permitirá por un lado, aplicar las capacidades y conocimientos adquiridos en sus estudios, desarrollando así las competencias profesionales en el ámbito laboral, y por otro, reforzará la adquisición de conocimientos, habilidades profesionales y actitudes, demostrando sus capacidades y sus competencias. A las empresas, les permitirá comprobar si las competencias adquiridas por el alumnado, como resultado de su formación, se adaptan a las requeridas en los puestos de trabajo. Por tanto, la realización de prácticas externas en empresas proporciona un entorno ideal para el desarrollo y evaluación de las competencias profesionales que deben poseer los alumnos. La información que aporte el análisis de los resultados será de gran importancia para conocer en qué medida la formación del alumnado se adecúa a las demandas del mercado laboral. Además, debemos tener en cuenta que las empresas en sus procesos de selección están valorando cada vez más la tenencia por parte de los candidatos de competencias profesionales.

Es importante que las competencias demandadas por las empresas y las adquiridas por los estudiantes a lo largo de sus estudios universitarios sean, en la medida de lo posible, coincidentes. El análisis de las competencias profesionales en los titulados universitarios ha sido estudiado por diversos autores. Montoro, Mora y Ortiz de Urbina (2012) realizan una clasificación de estos trabajos diferenciando por un lado, entre los publicados desde un punto de vista académico (se centran en el análisis de las competencias teóricas), y por otro, los trabajos desde el punto de vista laboral, los cuales analizan las competencias prácticas. En ocasiones, es difícil separar a nivel práctico ambos tipos de competencias; así, un primer grupo de estudios analizan las competencias teóricas o del ámbito académico-educativo (Abad & Castillo, 2004; Quintana, Raccoursier, Sánchez Guzmán, Sidler & Toirkens, 2007), un segundo grupo, estudian la relación entre las competencias teóricas y prácticas (Biedma et al., 2011; Blanco & Latorre, 2012; Finkel, Parra & Roquero, 2010; Freire, Teijeiro & Pais, 2013;

Marzo, Pedraga & Rivera, 2006; Montoro et al., 2012; Oliveros, 2006), y un tercero, se centran en las competencias del ámbito laboral (Gil, 2007). El trabajo que nosotros hemos desarrollado se enmarca en el segundo grupo de estudios.

Método

Objetivo

El objetivo de este trabajo es examinar en qué medida existe una correspondencia entre la formación académica recibida por el alumnado y las exigencias del mercado laboral a través del análisis de las competencias desarrolladas en las prácticas externas, con especial atención a la creatividad.

Población y muestra

La población de referencia está formada por la totalidad de las prácticas académicas externas realizadas por el alumnado durante los cursos 2013-14 y 2014-15 en la Facultad de Ciencias Empresariales y Turismo de la Universidad de Vigo que arrojó un total de 310 casos. A todos los alumnos y tutores en las empresas se les hizo entrega del correspondiente informe para que a la finalización de las prácticas realizasen la evaluación de las competencias adquiridas en las mismas y, se lo hiciesen llegar al tutor académico en la facultad. De estas 310 prácticas se recibieron los informes de evaluación de un total de 274, es decir, 548 informes, la mitad cumplimentados por los alumnos y la otra mitad por los tutores. Por tanto, la muestra objeto de estudio está formada por un total de 274 prácticas realizadas por los alumnos matriculados en las dos titulaciones de nuestro centro, Grado en Administración y Dirección de Empresas (ADE) y Grado en Turismo.

Aunque no se realiza un análisis para determinar la representatividad de la muestra, consideramos que, dado el elevado porcentaje de casos estudiados con respecto a la población total considerada (274 de 310 casos), existe un sobre muestreo que, entendemos, justifica sobradamente la representatividad de la muestra y sus resultados. En la Tabla 1 y 2 podemos apreciar la composición de la población y de la muestra por sexo y por titulación, pudiendo observar que para cualquiera de los cursos las prácticas en las dos titulaciones son realizadas en su mayoría por mujeres.

Tabla 1

Composición de la población por sexo y titulación

	Hombres		Mujeres		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
ADE	63	72.41%	118	52.91%	181	100.00%
Turismo	24	27.59%	105	47.09%	129	100.00%
Total	87	28.06%	223	71.94%	310	100.00%

Tabla 2

Composición de la muestra por sexo y titulación

	Hombres		Mujeres		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
ADE	54	33.96%	105	53.30%	159	100.00%
Turismo	23	20.00%	92	46.70%	115	100.00%
Total	77	28.10%	197	71.90%	274	100.00%

Instrumento

Los datos utilizados para la realización de nuestro trabajo se han extraído de los citados informes de valoración cubiertos por el alumno y por el tutor externo. Ambos informes, de uso obligatorio para las prácticas desarrolladas en nuestra universidad, han sido diseñados por el Área Empleo y Emprendimiento de la Universidad de Vigo los cuales contienen un conjunto de competencias a valorar tanto genéricas como específicas sobre las prácticas realizadas.

Respecto a la medición de las competencias, ambos informes contienen 7 competencias a valorar: capacidad técnica, administración de los trabajos, habilidades de comunicación oral y escrita, creatividad, iniciativa, motivación y trabajo en equipo. La medición se hace sobre una escala de 1 a 5, donde 1 indica "mal" y 5 "excelente".

Para corroborar la fiabilidad de la escala de medida se calculó el coeficiente de Alfa de Cronbach, cuyos resultados mostraron un coeficiente alfa de .906 para la muestra de alumnos y de 0895 para la muestra de tutores, lo que implica una alta fiabilidad en ambos casos (Gliem & Gliem, 2003; Sijtsma, 2009).

Procedimiento

Existen diversas técnicas para la identificación y evaluación de las competencias, pudiéndose distinguir entre técnicas para valorar las competencias (fundamentadas en rasgos o características de las personas), técnicas basadas en el comportamiento de las personas en sus puestos de trabajo, y técnicas que aportan valoraciones recogidas de los propios trabajadores o de otros miembros de la organización (Gil, 2007). Nuestro estudio se basa en este tercer tipo de técnicas, donde por un lado, los alumnos autoevaluarán un conjunto de competencias desarrolladas en las prácticas, y por otro, los tutores en las empresas evaluarán esas mismas competencias.

La gestión de las prácticas en la Universidad de Vigo se desarrolla bajo un proceso definido, que de forma esquemática se puede observar en la Figura 1.

- Fase 1: El alumno debe buscar y seleccionar la empresa/entidad donde va a realizar la práctica y comunicárselo al responsable de prácticas del centro.
- Fase 2: En primer lugar, el coordinador del centro valorará y decidirá si la empresa es adecuada para el desarrollo de las prácticas del alumno. Una vez

comprobado que el departamento y funciones a desarrollar en la práctica son las adecuadas, el coordinador del centro en colaboración con la Fundación de la Universidad² comprobará si existe convenio de colaboración con la entidad firmado y, caso de que no exista se procederá a la gestión y firma del mismo.

- Fase 3: Se procede a la tramitación y firma de la documentación de formalización de la práctica, en la cual constará toda la información de la misma: datos de la empresa, datos del alumno, duración en horas de la práctica, fecha de inicio y finalización, remuneración, departamento y funciones a desarrollar. Además, el coordinador del centro asignará al alumno un tutor interno o académico y un tutor externo o tutor en la empresa/entidad. Los tutores internos son profesores pertenecientes a la titulación en la cual cursan estudios los alumnos y son los encargados de velar por el normal desarrollo de la práctica garantizando entre otras la compatibilidad de horarios con las obligaciones académicas, formativas y de representación y participación del estudiante, así como del seguimiento efectivo de las prácticas en coordinación con el tutor externo o tutor en la entidad. Por último, en esta fase se le hace entrega tanto al alumno como al tutor externo de un informe con un conjunto de competencias desarrolladas en la práctica, las cuales deben valorar a finalización de la práctica. Estos informes una vez cubiertos serán entregados al tutor académico a finalización de la práctica.
- Fase 4: Se trata del desarrollo efectivo de la práctica, donde tanto por el tutor interno como del externo estarán a disposición del alumno para su asesoramiento, seguimiento y guiar al alumno en su aprendizaje. Una vez finalizada la práctica el tutor interno debe evaluar y certificar la práctica, lo cual hará en base a los dos informes cubiertos por el tutor interno y por el alumno, en base a una memoria que el alumno debe elaborar sobre la práctica y, si lo considera necesario, en base a la realización de una entrevista con el alumno. Por último, toda la documentación generada en la práctica es entregada por el tutor académico al coordinador del centro para su custodia y evaluación.

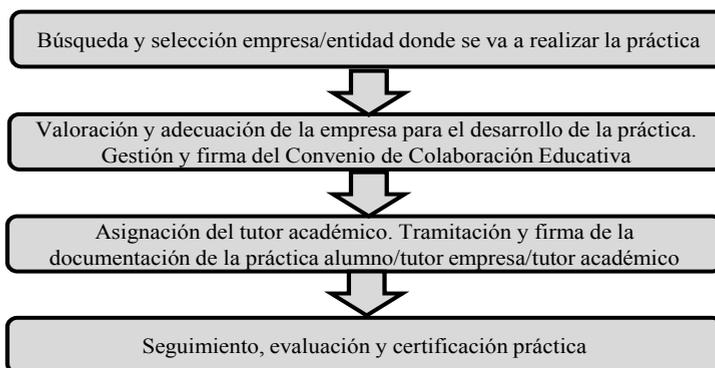


Figura 1. Proceso de prácticas.

² Fundación Universidad de Vigo (FUVI), entidad sin ánimo de lucro creada en 1997 para impulsar actuaciones en el ámbito del empleo, del emprendimiento y de la formación.

Análisis de datos y limitaciones

La metodología de investigación es de corte cuantitativo, fundamentalmente descriptiva, recogiendo la información aportada en los informes cubiertos por los alumnos y por los tutores en las empresas sobre las prácticas realizadas. Estos informes además de la evaluación de las competencias desarrolladas o adquiridas en las prácticas contienen otra información que nos ha permitido realizar un análisis de las mismas desde el punto de vista de género y de la titulación que cursa el alumno.

Una vez recibidos los informes por parte de los alumnos y tutores se codifican los datos utilizándose para su análisis los estadísticos descriptivos más adecuados en función de las características de los ítems. Como ya se ha comentado las competencias se han medido a través de una escala ordinal desde 1 hasta 5, donde 1 indica “mal” y 5 “excelente”.

Debe tenerse en cuenta que nuestro estudio cuenta con una serie de limitaciones. Por un lado, partimos de una encuesta tipo elaborada del Área Empleo y Emprendimiento de la Universidad de Vigo y que forma parte del protocolo genérico obligatorio a seguir en la evaluación de las prácticas. En segundo lugar, dado que normalmente la empresa recibe solo un alumno el tutor en la entidad al realizar su valoración carece de un elemento comparativo para evaluar las competencias de forma simultánea, si bien si lo posee, pues cuenta con la sucesión de distintos alumnos que recibe en diferentes momentos de tiempo, ya que son muchas las empresas que cuentan con nuestro alumnado de forma sistemática y frecuente.

Resultados

A continuación vamos a presentar los resultados más relevantes de nuestro análisis sobre los ítems analizados de la muestra.

1) Competencias evaluadas por los alumnos y por los tutores en las empresas.

En relación con la importancia otorgada por los alumnos y por los tutores en las empresas a las competencias desarrolladas en las prácticas, los resultados procedentes del análisis se muestran en la Tabla 3:

- Los resultados de la media son muy aceptables en ambos cursos; así, por un lado, en todas las competencias la puntuación media dada tanto por los alumnos como por los tutores es alta y en todos los casos superior a 4.342 excepto en creatividad, donde los alumnos disminuyen hasta el 3.959. Por otro lado, comparando la puntuación media dada en todas las competencias por ambos grupos, la valoración dada por los tutores siempre es superior que la de los alumnos.
- El valor de la mediana, para ambos grupos y para todas las competencias es de 5, excepto en la creatividad calificada por los alumnos que es de 4.
- La moda, puntuación más repetida por los alumnos y por los tutores es de 5.
- La desviación típica, nos indica que en todos los casos las valoraciones dadas por los alumnos tienen una mayor variabilidad que las dadas por los tutores, que son más uniformes.

- En referencia a las puntuaciones máximas y mínimas, cabe destacar que las mínimas más bajas son valoradas por los alumnos, exceptuando a la creatividad y a la iniciativa, donde también el valor mínimo (1) lo emiten los tutores.
- Para evaluar si las variables introducidas tienen o no poder discriminante, se lleva a cabo la prueba de igualdad de medias de los grupos, prueba Lambda de Wilks, donde se constata la existencia de diferencias significativas entre ambos grupos, alumnos y tutores, para todas las competencias excepto para las habilidades de comunicación oral y escrita, con un nivel de confianza del 95% para la capacidad técnica y la administración de trabajos, y del 99% para el resto de las competencias.

Tabla 3

Estadísticos descriptivos sobre la valoración de las competencias dadas por los alumnos y por los tutores de las empresas

Competencias		Media	Mediana	Moda	Desv. típica	Mín.	Máx.	Lambda de Wilks p-valor
Capacidad técnica	AL	4.398	5	5	0.755	1	5	.002*
	TE	4.553	5	5	0.605	3	5	
Administración de los trabajos	AL	4.550	5	5	0.691	1	5	.049*
	TE	4.632	5	5	0.561	2	5	
Habilidades de comunicación oral y escrita	AL	4.474	5	5	0.748	1	5	.119
	TE	4.554	5	5	0.669	2	5	
Creatividad	AL	3.959	4	5	0.986	1	5	.000**
	TE	4.422	5	5	0.700	1	5	
Iniciativa	AL	4.342	5	5	0.928	1	5	.001**
	TE	4.531	5	5	0.682	1	5	
Motivación	AL	4.549	5	5	0.799	1	5	.000**
	TE	4.746	5	5	0.535	2	5	
Trabajo en equipo	AL	4.598	5	5	0.819	1	5	.001**
	TE	4.755	5	5	0.509	2	5	

AL: alumno; TE: tutor empresa

* indica un nivel de confianza superior al 95%. ** indica un nivel de confianza superior al 99%

2) Competencias evaluadas por los alumnos y por los tutores en las empresas según el sexo.

En este apartado trataremos de mostrar la relación de importancia otorgada por los alumnos y por los tutores a las competencias desarrolladas en las prácticas teniendo en cuenta el sexo de los alumnos. Así, en la Tabla 4, podemos apreciar que:

- Desde el ámbito del alumnado, tanto los alumnos del sexo femenino como masculino otorgan la puntuación media más alta al trabajo en equipo, siendo de 4.571 para los hombres y de 4.608 para el caso de las mujeres. La puntuación

media más baja dada por cualquiera de los sexos es para la creatividad, 3.921 en los hombres y 3.974 para las mujeres. La mayor diferencia observada entre las puntuaciones promedio dadas por hombres y mujeres para cada una de las competencias corresponde a la iniciativa, siendo de 0.237.

- Desde el ámbito de los tutores, éstos conceden la puntuación media más alta en el caso de los alumnos hombres al trabajo en equipo, 4.766 y, en el caso de las mujeres a la motivación, 4.795. La puntuación media más baja dada por los tutores tanto al alumnado masculino como femenino es en creatividad, 4.377 y 4.440, respectivamente. La mayor diferencia observada en la puntuación promedio entre hombres y mujeres corresponde a la motivación siendo del 0.171.
- Si realizamos una comparación entre las puntuaciones promedio ofrecidas por los alumnos y por los tutores, en todos los casos los tutores dan puntuaciones medias más elevadas. Y es en creatividad donde encontraremos una mayor variabilidad entre la puntuación otorgada por los tutores y por los alumnos, para cualquiera de los sexos.

Tabla 4

Puntuación promedio de las competencias desagregada por sexo

Competencias		Hombres	Mujeres
Capacidad técnica	AL	4.390	4.401
	TE	4.519	4.566
Administración de los trabajos	AL	4.487	4.574
	TE	4.532	4.672
Habilidades de comunicación oral y escrita	AL	4.429	4.492
	TE	4.474	4.585
Creatividad	AL	3.921	3.974
	TE	4.377	4.440
Iniciativa	AL	4.171	4.408
	TE	4.468	4.557
Motivación	AL	4.474	4.579
	TE	4.623	4.795
Trabajo en equipo	AL	4.571	4.608
	TE	4.766	4.750

AL: alumno; TE: tutor empresa

3) Competencias evaluadas por los alumnos y por los tutores en las empresas según la titulación

Teniendo en cuenta la titulación de donde proceden los alumnos que realizan las prácticas (ADE o Turismo), en la Tabla 5 podemos observar la valoración dada a las competencias desarrolladas en las prácticas por sus alumnos y por los tutores.

- Desde el ámbito del alumnado, los alumnos de ADE otorgan la puntuación media más alta a la administración de trabajos, 4.538 y los alumnos de Turismo al trabajo en equipo, 4.737. Para los alumnos de las dos titulaciones, se pone de manifiesto que, de las 7 competencias analizadas la que menos puntuación media recibe es la creatividad, 3.892 en ADE y 4.054 en Turismo. La mayor diferencia observada entre las puntuaciones promedio dadas en las dos titulaciones corresponde a la iniciativa, siendo de 0.333.
- Desde el ámbito de los tutores, la competencia con puntuación más alta en ADE es la motivación, 4.796 y para Turismo es el trabajo en equipo, 4.796. Al igual que los alumnos, los tutores confieren la menor puntuación promedio a la creatividad, 4.436 en ADE y 4.404 en Turismo. La mayor diferencia observada en la puntuación promedio entre ADE y Turismo corresponde a la motivación siendo del 0.118.
- Si realizamos una comparación entre las puntuaciones promedio ofrecidas por los alumnos y por los tutores, en todas las competencias los tutores dan puntuaciones medias más altas. Y es en creatividad donde apreciamos una mayor variabilidad entre la puntuación otorgada por los tutores y por los alumnos, para cualquiera de las titulaciones.

Tabla 5

Puntuación promedio de las competencias según titulación

Competencias		ADE	Turismo
Capacidad técnica	AL	4.403	4.391
	TE	4.595	4.496
Administración de los trabajos	AL	4.538	4.565
	TE	4.627	4.640
Habilidades de comunicación oral y escrita	AL	4.456	4.500
	TE	4.582	4.513
Creatividad	AL	3.892	4.054
	TE	4.436	4.404
Iniciativa	AL	4.203	4.535
	TE	4.516	4.553
Motivación	AL	4.532	4.574
	TE	4.796	4.678
Trabajo en equipo	AL	4.497	4.737
	TE	4.761	4.746

AL: alumno; TE: tutor empresa

Conclusiones

La realización de prácticas externas en empresas proporciona un entorno ideal para el desarrollo y evaluación de las competencias profesionales que deben adquirir

los alumnos. Al alumnado les permitirá tanto aplicar las capacidades y conocimientos adquiridos en sus estudios como reforzar la adquisición de estos conocimientos, de las habilidades profesionales y de las actitudes. Las empresas podrán comprobar si las competencias desarrolladas por los alumnos se adaptan a las requeridas en los puestos de trabajo y a las universidades les permitirá conocer si su formación se adapta a las exigencias del mercado laboral, que en la actualidad presta especial atención a la creatividad, competencia íntimamente relacionadas con la capacidad de innovar y el éxito en el emprendimiento. Teniendo en cuenta estas premisas el objetivo de este trabajo es analizar en qué medida existe una correspondencia entre la formación académica recibida por el alumnado y las exigencias del mercado laboral desde punto de vista competencial, con especial atención a la creatividad.

Basándonos en nuestros grupos de referencia, alumnado y tutores en las empresas, los resultados obtenidos en este estudio muestran que en general, la puntuación promedio de todas las competencias evaluadas por ambos es satisfactoria, pues en todos los casos es alta y superior a 4 sobre 5, debiendo exceptuar de estos resultados a la creatividad, competencia que ha sido evaluada como la más baja. Además, las puntuaciones dadas por los tutores en las empresas para cualquiera de las competencias analizadas son siempre más elevadas que las calificadas por los alumnos. Esto último nos puede llevar a sospechar que tal vez los tutores pueden estar siendo excesivamente complacientes en las altas valoraciones otorgadas, si bien según los resultados obtenidos entendemos son perfectamente válidas ya que discriminan que formación competencial resulta más adecuada o más limitada.

Teniendo en cuenta el análisis de las competencias según el género y la titulación que cursan los alumnos, las conclusiones más relevantes son:

- El análisis de las competencias según el sexo nos ha permitido observar que desde el ámbito de los tutores, éstos otorgan la puntuación media más alta, para los alumnos hombres al trabajo en equipo y, en el caso de las mujeres a la motivación. Desde el punto de vista del alumnado, los alumnos tanto del sexo femenino como masculino otorgan la puntuación media más alta al trabajo en equipo. La puntuación media más baja para ambos sexos y, tanto desde la perspectiva de los tutores como del alumnado, es en creatividad.
- Teniendo en cuenta la titulación que cursan los alumnos, ADE o Turismo, tanto desde la perspectiva de los tutores como del alumnado, la competencia con puntuación más alta en ADE es la motivación y para Turismo el trabajo en equipo. La puntuación media más baja en ambas titulaciones y, tanto desde la perspectiva de los tutores como del alumnado, al igual que ocurría en el análisis por sexo, vuelve a ser la creatividad.

Discusión y aplicabilidad de los resultados

En cuanto a las implicaciones que tiene este trabajo, si bien los datos obtenidos pueden ser considerados de interés tanto para los alumnos como para los responsables de prácticas y para los empleadores, creemos que en el mundo universitario y concretamente para los docentes es donde más implicaciones tendrían, sobre todo con

el objetivo de mejorar o potenciar competencias tales como la creatividad, que como hemos podido observar es la peor valorada tanto por el alumnado como por los tutores en las empresas. En este sentido, el proyecto Tuning (2007) reconoce la creatividad como una competencia genérica a desarrollar por todos los estudiantes universitarios, independientemente de la rama de estudios que cursen, pero cuya inclusión entre las competencias a desarrollar en los grados españoles es inferior a lo deseable. El escaso desarrollo de la creatividad en los estudios universitarios también ha sido puesto de manifiesto en otros países por investigadores tales como Cheung, Rudowicz, Xiao y Kwan (2003), Rinaudo y Donolo (1999) o Soler (2003).

Además de su positivo efecto en el ámbito empresarial consolidado, no podemos olvidar que la creatividad está íntimamente relacionada con la innovación y el emprendimiento por lo que fomentar la capacidad y pulsión para crear nuevos negocios e innovar es especialmente importante en el contexto económico y social actual.

La Universidad debe fomentar la educación emprendedora pues es un elemento clave para la mejora de la empleabilidad de los estudiantes. Las Universidades deben transmitir a sus alumnos además de conocimientos y ciencia, valores como la creatividad, la iniciativa, la innovación, la responsabilidad, etc. que contribuyan a desarrollar el potencial emprendedor de los estudiantes. Una vez detectada esta carencia, la siguiente pregunta que hemos de plantearnos es si desde los centros de formación universitaria estamos haciendo lo necesario y, de ser la respuesta negativa, si es posible subsanar esta limitación. El aspecto positivo es que existen numerosas evidencias que ponen de manifiesto que es posible fomentar la creatividad desde las aulas (Runco, 2014).

Siguiendo a Runco (2014), es importante destacar que es fundamental promover una actitud positiva hacia la creatividad (personas e ideas) y apoyar al estudiante de forma incondicional, motivándolo con el fin de fortalecer su ego, seguridad y confianza, dentro de una atmósfera y contexto físico positivo, permisivo y constructivo, eliminando las posibles barreras e inhibiciones aunque con prudencia, sabiendo cuándo es necesario seguir las reglas y el comportamiento socialmente aceptable.

Respecto al trabajo a desarrollar dentro de este clima propicio, se enfatiza la necesidad de que se realice con esfuerzo, ética y constancia y las tareas y actividades fomenten el pensamiento divergente, la detección (además de la solución) de problemas, el trabajo independiente y personalizado y la generalización, aplicando lo aprendido a contextos reales.

Metodológicamente, es importante medir la información que se le ofrece al alumno, que ha de ser cuantitativamente equilibrada, y marcar unos objetivos manejables y específicos. Es importante hacer entender al alumno cuándo ha de basarse en la memoria y cuando ser original. La intervención del profesor ha de ser cada vez menor, reduciendo paulatinamente su ayuda e incrementando la dificultad y exigencia de las tareas, aportando feedback inmediato al trabajo realizado.

Es igualmente importante fomentar la implicación en actividades extracurriculares ya que constituyen un poderoso contexto para la creatividad y el desarrollo del talento.

En el caso específico de las titulaciones objeto de estudio en las universidades españolas, como hemos señalado, son pocos los programas que otorgan a la creatividad un papel prominente y ni siquiera se mencionan en muchas titulaciones de ADE y Turismo entre las competencias a desarrollar.

Esta problemática es también puesta de manifiesto en Estados Unidos por Schlee y Harich (2014) quienes destacan la importancia de la conexión entre creatividad y pensamiento innovador y la necesidad de incluir esta temática en el programa académico, siguiendo la recomendación del informe de la Association to Advance Collegiate Schools of Business (AACSB) sobre la conveniencia de que los centros de formación fomenten la adquisición de destrezas de resolución de problemas creativos con el fin de incrementar la innovación.

Dada su importancia, recientes estudios (Fekula, 2011; Kerr & Lloyd, 2008a; Schmidt-Wilk, 2011) coinciden en que la creatividad debería incluirse en los programas de estudios empresariales, necesidad reforzada por el hecho de que en trabajos comparativos realizados, los estudiantes de empresas puntúan más bajo que estudiantes de otras disciplinas (McIntyre, Hite & Rickard, 2003; Wang, Peck & Chern, 2010).

En la misma línea, tras una exhaustiva revisión crítica sobre la importancia de la creatividad y la innovación en la empresa en la actualidad, Ghosh (2014) defiende la necesidad de introducirla en el curriculum académico universitario “creativity development of students becomes a priority in business schools” (p. 172) y propone las líneas a seguir para lograr este objetivo, que ha de contar necesariamente con la consideración de todos los agentes implicados: “empresa-industria-facultad-instituto-estudiante-sociedad” (p. 176).

Otros autores como Kerr y Lloyd (2008b) proponen sugerentes líneas de acción concretas, basadas en las artes, el proceso creativo y el trabajo en equipo para desarrollar la creatividad en los futuros directivos.

Epstein et al. (2013) destacan que los ejecutivos que tuvieron formación obtuvieron mejores resultados. En definitiva, dar oportunidades y estímulos a los estudiantes para desarrollar el pensamiento creativo, ya que parece evidenciarse que desde las aulas estamos, sin ser conscientes, estableciendo límites y barreras para que el alumnado pueda desarrollar todo su potencial en lo que a su creatividad se refiere.

Detectada esta carencia de la creatividad, en futuras investigaciones, se puede abordar el estudio de esta competencia desde el punto de vista de la enseñanza, donde cabría analizar si se está haciendo desde las aulas de los centros de formación universitaria lo necesario para fomentar esta competencia. Y por otra parte, dados los resultados obtenidos desde el punto de vista de género, donde la valoración dada tanto por tutores como por alumnos a las mujeres es proporcionalmente más baja que la de los hombres, se puede indagar si existe algún fundamento psicológico, neurológico o social como afirman algunos estudios (Abraham, 2016).

Referencias

- Abad, I.M., & Castillo, A.M. (2004). Desarrollo de competencias directivas. Ajuste de la formación universitaria a la realidad empresarial. *Boletín Económico de ICE*, 2795, 29-41.
- Abraham, A. (2016). Gender and creativity; An overview of psychological and neuroscientific literature. *Brain Imaging and Behavior*, 10(2), 609-618. doi: <https://doi.org/10.1007/s11682-015-9410-8>
- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación [ANECA] (2005). *Libro Blanco Título de Grado en Economía y Empresa*. Madrid: ANECA.

- Blanco, F.J., & Latorre, M^aJ. (2012). La enseñanza práctica y pre-profesional en el marco de las Ciencias Administrativas. *Revista Innovar*, 22(45), 69-82.
- Biedma, E., Gómez Aguilar, N., & Ruiz Barbadillo, E. (2011). El practicum como herramienta de evaluación de las competencias profesionales de los alumnos del Máster de Contabilidad y Auditoría. *Revista de Educación en Contabilidad, Finanzas y Administración de Empresas*, 2, 113-143.
- Boyatzis, R.E. (1982). *The Competent Manager: A Model for Effective Performance*. New York (EEUU): Riley.
- Cheung, C., Rudowicz, E., Xiao, Y., & Kwan, A. (2003). Creativity of university students: what is the impact of field and year of study?. *Journal of Creative Behaviour*, 37(1), 42-63.
- Climént, J.B. (2010). Reflexiones sobre la educación basada en competencias. *Revista Complutense de Educación*, 21(1), 91-106.
- Delgado, A.M^a. (Coord.), Borges Bravo, R., García Albero, J., Oliver Cuello, R., & Salomón Sancho, L. (2005). *Competencias y diseño de la evaluación continua y final en el Espacio Europeo de Educación Superior. Programa de estudios y análisis*. Madrid: Dirección General de Universidades, MEC.
- Epstein, R., Kaminaka, K., Phan, V., & Uda, R. (2013). How is Creativity Best Managed? Some Empirical and Theoretical Guidelines. *Creativity and Innovation Management*, 22(4), 359-374.
- Fernández, G. (2005). *Las competencias: clave para una gestión integrada de los recursos humanos*. Barcelona: Ediciones Deusto.
- Fekula, M. (2011). Managerial creativity, critical thinking, and emotional intelligence: Convergence in course design. *Business Education Innovation Journal*, 3, 92-102.
- Finkel, L., Parra, P., & Roquero, E. (julio, 2010). La evaluación por competencias: una propuesta metodológica para las prácticas externas de máster oficial en el área de Ciencias Sociales. En T. Hernández, *Sociología y sociedad en España. Hace treinta años, dentro de treinta años*. Ponencia realizada en X Congreso Español de Sociología, Pamplona.
- Freire, M., Teijeiroz, M., & Pais, C. (2013). La adecuación entre las Competencias adquiridas por los graduados y las requeridas por los empresarios. *Revista de Educación*, 362, 13-41.
- García Manjón, J.V., & Pérez López, M.C. (2008). Espacio Europeo de Educación Superior, competencias profesionales y empleabilidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(9), 1-12.
- Ghosh, K. (2014). Creativity in Business Schools: Towards a Need Based Developmental Approach. *Global Journal of Flexible Systems Management*, 15(2), 169-178.
- Gil, J. (2007). La evaluación de competencias laborales. *Educación XX1*, 10, 83-106.
- Gliem, J., y Gliem, R. (2003). Calculating, Interpreting, and Reporting Cronbach's Alpha Reliability Coefficient for Likert-Type Scales. *Conference in Adult, Continuing and Community Education*. Midwest Research to Practice. The Ohio State University, Columbus. Recuperado de: <http://www.ssnpstudents.com/wp/wp-content/uploads/2015/02/Gliem-Gliem.pdf>
- González Lorente, C., & Martínez Clares, P. (2016). Expectativas de futuro laboral del universitario de hoy: un estudio internacional. *Revista de Investigación Educativa*, 34 (1), 167-183.

- Hartog, J. (1992). *Capabilities, Allocation and Earnings*. Boston (EEUU): Kluwer.
- Jurado, F. (2009). El enfoque sobre competencias: Una perspectiva crítica para la educación. *Revista Complutense de Educación*, 20(2), 343-354.
- Kerr, C., & Lloyd, C. (2008a). Pedagogical learnings for management education: Developing creativity and innovation. *Journal of Management and Organization*, 14, 486-503.
- Kerr, C., & Lloyd, C. (2008b). Developing creativity and innovation in management education: an artful event for transformative learning. En I. King, C. Watkins, N. Nissley, & C. Funk (Orgs.), *Proceedings of the Fourth Art of Management and Organisation Conference*. Alberta (Canada): The Art of management & Organization. Recuperado de <http://eprints.qut.edu.au/35677/1/c35677.pdf>
- Ley Orgánica 5/2002 de 19 de junio de las Cualificaciones y de la Formación Profesional. Boletín Oficial del Estado, 21 de junio de 2002, 147.
- Martínez Ruiz, M.A., & Sauleda, N. (2005). Las universidades ante la necesidad dual de cambio y estabilidad. En M. J. Frau & N. Sauleda (Edits.), *Investigar en diseño curricular. Redes de docencia en el Espacio Europeo de Educación Superior* (vol. II, pp.5-22). Alicante: Editorial Marfil.
- Marzo, M., Pedraga M., & Rivera, P. (2006). Definición y validación de las competencias de los graduados universitarios. *Revista de la Educación Superior*, 25(4), 140, 49-70.
- McIntyre, F.S., Hite, R.E., & Rickard, M.K. (2003). Individual characteristics and creativity in the marketing classroom: Exploratory insights. *Journal of Marketing Education*, 25, 143-149.
- Mertens, L. (1996). *Labour Competence: Emergence, Analytical Frameworks and Institutional Models*. Montevideo (Uruguay): Cinterfor/ILO.
- Molina, E., Bolívar, A., & Burgos, A. (2007). Mejorar el practicum de pedagogía. Aportaciones desde la investigación. *Revista de investigación educativa*, 25(2), 443-461.
- Montoro, E.M^a, Mora, M., & Ortiz de Urbina, M. (2012). Análisis de las competencias adquiridas en los estudios de Dirección de Empresas y su grado de aplicación en las prácticas en empresas. *Revista Complutense de Educación*, 23(1), 241-263.
- Oliveros, L. (2006). Identificación de competencias: Una estrategia para la formación en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Complutense de Educación*, 17(1), 101-118.
- Proyecto Tuning (2007). *Tuning Education Structures in Europe. Informe final*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Quintana, M.A., Raccoursier, M. S., Sánchez Guzmán, A.X., Sidler, H.W., & Toirkens, J.R. (2007). Competencias transversales para el aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación*, 44(5), 1-6.
- Real Decreto 592/2014, de 11 de julio, por el que se regulan las prácticas académicas externas de los estudiantes universitarios. *Boletín Oficial del Estado*, 30 de julio de 2014, 184, 60502-60511.
- Rinaudo, M.C., & Donolo, D. (1999). ¿Creatividad en educación? Retos actuales de la enseñanza universitaria. *Contextos de Educación*, 1(2), 202-219.
- Runco, M.A. (2014). *Creativity, 2nd Edition: Theories and Themes: Research, Development and Practice*. New York (EEUU): Elsevier, Academic Press.

- Schlee, R.P., & Harich, K.R. (2014). Teaching creativity to business students: How well are we doing? *Journal of Education for Business*, 89(3),133-141
- Schmidt-Wilk, J. (2011). Fostering management students' creativity. *Journal of Management Education*, 35, 775-778.
- Sijtsma, K. (2009). On the use, the misuse and the very limited of the Cronbach's alpha. *Psychometrika*, 74(1), 107-120.
- Solanes, P., Núñez Núñez, R., & Rodríguez Marín, J. (2008). Elaboración de un cuestionario para la evaluación de competencias genéricas en estudiantes universitarios. *Apuntes de Psicología*, 26(1), 35-49.
- Soler, M.I. (2003). Creatividad en el ámbito universitario: la experiencia de Chile. *Creatividad y Sociedad*, 3, 39-45.
- Tejada, J., & Navío, A. (2005). El desarrollo y la gestión de competencias profesionales: Una mirada desde la formación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37(2), 14-28.
- Wang, S., Peck, K.L., & Chern, J. (2010). Difference in time influencing creativity performance between design and management majors. *International Journal of Technology & Design Education*, 20, 77-93.
- Zhou, J. (2007). Leading for Creativity: An employee-manger dyadic approach. En T. Davila, M. J. Epstein, & R. Shelton (Eds.), *The Creative Personality: Managing innovative organizations and people* (vol. 2 Culture, pp.16-36). Westport, CT (EEUU): Praeger Perspectives.

Fecha de recepción: 22 de noviembre de 2016.

Fecha de revisión: 10 de enero de 2017.

Fecha de aceptación: 10 de enero de 2017.

El estilo de aprendizaje y su relación con la educación entre pares

Learning style and its relationship with peer tutoring

Pilar Gómez Ruiz* y Alfonso J. Gil López**

* Equipo de Orientación Educativo Psicopedagógico, La Rioja (España).

** Departamento de Economía y Empresa. Universidad de la Rioja (España)

Resumen

Los objetivos de esta investigación son: diagnosticar el Estilo de Aprendizaje (EA) del alumnado de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), conocer la percepción de este alumnado sobre la figura del compañero tutor, y analizar la relación entre el EA del alumnado y la figura del compañero tutor. Se plantean como hipótesis que no existen diferencias entre los Estilos de Aprendizaje del alumnado y las características del compañero tutor. El estudio empírico se llevó a cabo con estudiantes de todos los cursos de la ESO en 6 Centros en España. La recogida de datos se realizó con dos instrumentos: el CHAEA y un cuestionario diseñado por el propio equipo de investigación sobre compañero tutor. En los resultados se comprueba que el EA del alumnado es predominantemente reflexivo, que los alumnos consideran la figura del compañero tutor adecuada para su aprendizaje, y las mayores diferencias significativas se encuentran entre el Estilo activo y el compañero tutor.

Palabras clave: estilo de aprendizaje; compañero tutor; atención a la diversidad; enseñanza secundaria.

Abstract

The objectives of this work are: to diagnose the Learning Style (LS) of the students of compulsory secondary education (ESO), to know their perception of the peer tutoring and to analyze the relationship between the students' LS and peer tutoring. The empirical study was conducted with students from all courses of the ESO in 6 school centers in Spain. Data collection was performed using two instruments: the CHAEA and a questionnaire designed by the team of research on peer tutor. In the results it is found that the students' LS is predominantly reflective, students consider the figure of the peer tutor right for learning, and the largest significant differences were found between the active Style and peer tutor.

Keywords: learning style; peer tutoring; attention to diversity; secondary education.

Introducción

En la actualidad un gran reto docente es responder a la diversidad de estilos de aprender y las diferentes necesidades educativas de los alumnos en las aulas (Álvarez et al., 2002). Bajo esta perspectiva se plantea este trabajo, en el que analizamos dos temas relacionados con el desarrollo del aprendizaje del alumnado que cursa Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en España. Por un lado, su Estilo de Aprendizaje (EA) y, por otro, la educación entre pares o tutoría entre iguales.

El EA se ha definido como el conjunto de características psicológicas, rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que suelen expresarse conjuntamente cuando una persona debe enfrentar una situación de aprendizaje (Alonso, Gallego y Honey, 1994). El EA se refiere a la forma que cada persona afronta la tarea de aprender (Moya, Hernández, Hernández y Cózar, 2011). El concepto de EA está relacionado, entonces, con la idea de que aprendizaje es un proceso activo, en el que propio discente elabora su aprendizaje (Armstrong, Cools y Sadler-Smith, 2012; Li y Armstrong, 2015). Por ello, el diagnóstico y análisis de los Estilos de Aprendizaje resultan especialmente importantes para alcanzar un aprendizaje efectivo. Pues, por un lado, se mejora la acción didáctica al ajustar el estilo de enseñar al estilo de aprender y, por otro, se desarrolla el EA al conocer las posibles deficiencias en el aprendizaje del alumno (Soflano, Connolli y Haney, 2015).

La literatura ha señalado diversos tipos de instrumentos para diagnosticar el EA de los estudiantes, en especial para los nativos en inglés, de entre los que se pueden destacar: el "Learning Style Inventory" (Dunn, Dunn y Price, 1975, 1989); el "Student Learning Styles Scales" (Riechmann y Grasha, 1974); el "Learning Style Delineator" (Gregorc, 1982); y el "Learning Styles Inventory" (Kolb, 1976, 1984). De los instrumentos más conocidos en lengua española se encuentra el "Cuestionario Honey Alonso de Estilos de Aprendizaje" CHAEA (Alonso, 1992).

Siguiendo los estudios de Honey y Mumford (1986), Alonso (1992) llevó a cabo una investigación con los estudiantes universitarios de distintas especialidades académicas. De esta investigación, surgió el Cuestionario Honey Alonso de Estilos de Aprendizaje CHAEA que tiene un largo recorrido en los últimos años, son muy numerosos los estudios que utilizan el CHAEA como instrumento de análisis del Estilo de Aprendizaje del alumnado o del aprendiz (ver tabla 1).

Tabla 1

Estudios sobre Estilos de Aprendizaje y CHAEA

Estudios	Activo	Reflexivo	Teórico	Pragmático
	Media			
Universitarios (Alonso, 1992)	10.7	15.3	11.3	13.1
Bachilleres (Adán, 2002)	12.3	14.8	12.3	12.9
Bachilleres (Santibáñez, Adán, Gil y Sáenz de Jubera, 2004)	12.9	14.3	12.7	12.9
Matemáticas (Nevot, 2004)	12.1	14.2	12.2	12.7
Secundaria (Quintanal y Gallego, 2011)	12.8	13.6	12.9	13.4
PCPI (Gil y Sánchez, 2012)	14.4	13.2	11.7	13.2
PCPI y 4º curso de ESO (Antelm y Gil, 2013)	13.1	12.3	11.4	13.6

Nota: adaptado a partir de Gil y Sánchez (2012). Nota. CHAEA: Cuestionario Honey Alonso de Estilos de Aprendizaje. PCPI: Programa de Cualificación Profesional Inicial. ESO: Educación Secundaria Obligatoria.

Como se observa en la tabla 1 existe un predominio casi absoluto en los estudiantes de distintas especialidades en el EA reflexivo, en particular las medias más elevadas se observan en la investigación de Alonso (1992) con estudiantes Universitarios (15.3). Los estudiantes con un Estilo predominantemente activo son los que cursan algún Programa de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) (Gil y Sánchez, 2012). Y los estudiantes con un Estilo predominantemente pragmático cursan algún PCPI y 4º curso de ESO.

En un sentido amplio, la tutoría entre pares o iguales se entiende como parejas de personas, que pueden ser alumnos, familiares o profesores, que aprenden a partir de una interacción estructurada (Durán, 2006). Se trata, por tanto, de un método de aprendizaje cooperativo, un recurso didáctico que convierte el trabajo en grupo en aprendizaje (Durán y Monereo, 2012). El aprendizaje cooperativo se basa en la teoría del aprendizaje social, según esta teoría los discentes tienen más probabilidades de poseer alta autoeficacia para completar una tarea cuando saben que tendrán la asistencia de sus pares (Ormrod, 1999). Cuando se trabaja en cooperación con los demás, las personas adquieren estrategias de aprendizaje más eficaces y resuelven problemas con un mayor éxito (De Backer, Van Keer y Valcke, 2015; Gillies y Ashman, 2003). Con todo ello, el aprendizaje entre iguales se convierte en un eficaz instrumento de aprendizaje activo, en el que se considera la diversidad del alumnado para intervenir en los procesos de aprendizaje en común. Pero, como indica Topping (2000), parece necesario aplicar esta estrategia de aprendizaje de forma adecuada en las aulas. Para ello, la planificación de este tipo estrategias puede ayudar a evitar la transferencia de información errónea, que puede dificultar el aprendizaje del alumno tutorizado (Durán y Vidal, 2004).

Como se observa ambos temas, el EA y la tutoría entre pares, están relacionados. A través del desarrollo del EA y de la tutoría entre iguales, se facilita la atención a la diversidad y la mejora de los procesos de aprendizaje del alumnado. Como señalan Loke y Chow (2007), los estudiantes que participan en los procesos de tutoría entre

iguales mejoran sus habilidades de aprendizaje y su capacidad reflexiva de pensamiento crítico, lo que implica una mejora en su EA. De la misma forma, un fortalecimiento de los Estilos de Aprendizaje de los estudiantes puede mejorar las experiencias con otros de sus pares (Rodríguez y Vázquez, 2013) y, con ello, avanzar en la educación entre iguales.

El estudio empírico se lleva a cabo con estudiantes de ESO. Esta etapa es crucial en el alumnado pues supone el comienzo de “la pubertad” (Fierro, 1993). Se trata de una etapa de transición entre la infancia y la edad adulta. Es una época en la que las personas tratan de crear su identidad y un sentido de autonomía. A nivel cognitivo se caracteriza por el pensamiento formal, que es un pensamiento hipotético, lógico y abstracto, de manera que el adolescente o adulto es capaz de pensar sobre las abstracciones y conceptos hipotéticos así como de especular mentalmente sobre lo real y lo posible. En esta etapa del ciclo vital las relaciones sociales están condicionadas por los tres contextos interrelacionados en los años escolares: la familia, la escuela y los iguales. Por estas razones, en esta etapa educativa es especialmente significativo el EA y la figura del compañero tutor como instrumentos de mejora de los procesos de aprendizaje.

Método

Objetivos e hipótesis

En esta investigación empírica se plantean cuatro objetivos: (1) analizar las propiedades psicométricas de las puntuaciones del instrumento de medida de las características del compañero tutor; (2) analizar el EA predominante del alumnado de la ESO; (3) analizar las respuestas de este alumnado en relación a la educación entre iguales; y (4) contrastar la relación entre el EA de este alumnado y sus respuestas relativas al compañero tutor. La tabla 2 recoge las hipótesis propuestas.

Tabla 2

Hipótesis propuestas sobre las variables relacionadas con la figura del compañero tutor y sobre las características de los Estilos de Aprendizaje

Hipótesis	Descripción de la hipótesis
H1	El instrumento de medida de la figura del compañero tutor presentará adecuadas propiedades en cuanto a la fiabilidad de las puntuaciones y evidencias de validez de estructura interna.
H2	No Existen diferencias estadísticamente significativas entre las características del EA del alumnado de ESO y las variables relacionadas con el compañero tutor denominadas como “tareas de tutor”.
H3	No Existen diferencias estadísticamente significativas entre las características del EA del alumnado de ESO y las variables relacionadas con el compañero tutor denominadas como “beneficios como tutorizado”.

- H4 No Existen diferencias estadísticamente significativas entre las características del EA del alumnado de ESO y las variables relacionadas con el compañero tutor denominadas como “beneficios como tutor”.
- H5 No Existen diferencias estadísticamente significativas entre las características del EA del alumnado de ESO y las variables relacionadas con el compañero tutor denominadas como “problemas como tutor”.

Nota: EA: Estilo de Aprendizaje; ESO: Educación Secundaria Obligatoria.

Participantes

El estudio se realizó en una muestra de 6 Institutos de Enseñanza Secundaria Obligatoria de las Comunidades Autónomas de Aragón, Navarra y Valencia. La encuesta se llevó a cabo durante los meses de febrero y marzo de 2015, coincidiendo con el curso avanzado, de tal forma que el alumnado tuviera una experiencia que podría plasmar en las respuestas del cuestionario.

La muestra está formada por 302 estudiantes de la ESO, que se distribuyen por sexo, edad y nivel académico según señala la tabla 3.

Tabla 3

Características de la muestra de alumnado

VARIABLES	N	%
Sexo		
Hombre	156	51.7
Mujer	146	48.3
Edad		
12 años	29	9.6
13 años	61	20.2
14 años	80	26.5
15 años	74	24.5
16 años	37	12.2
17 años	14	5.6
+ 17 años	4	1.4
Nivel académico (ESO)		
1º	37	12.3
2º	81	26.8
3º	94	31.1
4º	90	29.8
(N)	(302)	(100)

Nota: ESO: Educación Secundaria Obligatoria.

Variables e instrumento

Las variables dependientes se corresponden con los Estilos de Aprendizaje (activo, reflexivo, teórico y pragmático) de los alumnos de la ESO y las variables independientes son las características que definen al compañero tutor recogidas en el cuestionario.

Para la recogida de datos se utilizaron dos instrumentos: el CHAEA y un cuestionario ad hoc que recoge las características del compañero tutor. El CHAEA (Alonso et al., 1994) toma como base los trabajos de Honey y Mumford (1986) y señala 4 estilos de aprendizaje: activo, reflexivo, teórico y pragmático. En la tabla 4 se recogen las características de cada uno de los estilos de aprendizaje.

Tabla 4

Relación entre las etapas del ciclo de aprendizaje y los Estilos de Aprendizaje según Honey y Mumford

Ciclo de Aprendizaje	Estilo de Aprendizaje	Características del Estilo de Aprendizaje
Primer Nivel: Experimentar	Estilo Activo	Las personas que tienen preponderancia en Estilo activo se implican plenamente y sin prejuicios en nuevas experiencias. Son de mente abierta, nada escépticos y acometen con entusiasmo las tareas nuevas.
Segundo Nivel: Reflexionar	Estilo Reflexivo	A los reflexivos les gusta considerar las experiencias y observarlas desde diferentes perspectivas. Recogen datos, analizándolos con detenimiento antes de llegar a alguna conclusión.
Tercer Nivel: Concluir	Estilo Teórico	Los teóricos adaptan e integran las observaciones dentro de sus teorías lógicas y complejas. Tienden a ser perfeccionistas. Integran los hechos en teorías coherentes.
Cuarto Nivel: Planificar	Estilo Pragmático	El punto fuerte de las personas con predominancia en estilo pragmático es la aplicación práctica de las ideas. Les gusta actuar rápidamente y con seguridad con aquellas ideas y proyectos que les atraen.

Nota: Fuente a partir Fleming, Mckee y Huntley-Moore (2011)

El cuestionario ad hoc fue diseñado por el propio equipo de investigación. Para la realización de este instrumento se revisaron numerosas investigaciones relativas al aprendizaje entre iguales (Cheng y Ku, 2009; De Backer, Van Keer y Valcke, 2012; De Backer et al., 2015; Ginsburg-Block y Fantuzzo, 1997; Rittschof y Griffin, 2001), lo que permitió conocer las principales características de esta figura, que se trasladaron al cuestionario. En el apartado de resultados se cometan su estructura factorial y se examina su fiabilidad y su validez.

Análisis de datos

Se realizaron diferentes análisis estadísticos para llevar a cabo los objetivos del estudio. En primer lugar, se calculó la estructura interna del cuestionario mediante análisis de componentes principales con posterior rotación Varimax. La fiabilidad de las puntuaciones se estimó mediante el coeficiente alpha de Cronbach. También se calcularon coeficientes de correlación lineal de Pearson y estadísticos univariados. Finalmente se llevaron a cabo diferentes ANOVAS univariados. Para el análisis estadístico se utilizó el programa SPSS versión 22.

Resultados

Propiedades psicométricas del instrumento de medida: evidencias de estructura interna y estimación de la fiabilidad

En primer lugar se lleva a cabo un análisis de componentes principales con rotación Varimax. Los diferentes criterios utilizados para la determinación de la estructura dimensional de las puntuaciones que la mejor solución factorial se ajusta a factores que coinciden con los 4 grupos de facetas que se han denominado como: (1) tareas como tutor; (2) beneficios como tutorizado; (3) beneficios como tutor, y (4) problemas de tutorización (ver tabla 5).

Tabla 5

Análisis factorial de las características del compañero tutor

Variables	Tareas de tutor	Beneficios tutorizado	Beneficios tutor	Problemas de tutoría
Tareas de Ayuda	.843			
Tareas de Apoyo	.783			
Beneficios en comprensión		.785		
Beneficios en estudio		.736		
Beneficios en tareas		.673		
Beneficios en apoyo		.582		
Beneficios en tareas			.809	
Beneficios en comprensión			.605	
Beneficios en motivación			.593	
Problemas en comprensión				.841
Problemas en ayuda				.781
% Varianza	20.891	18.645	13.988	13.378
% Varianza acumulada	20.891	39.536	53.524	66.903

Como se observa en la tabla 5, en el análisis de la varianza total explicada llevada a cabo se comprueba que las 4 primeras componentes resumen el 66.903 de la variabilidad total. Además, la medida Káiser-Meyer-Olkin resultó 0.763; mientras que el test de esfericidad de Bartlett resultó 835.214 ($p < .001$), lo que señala que no es significativa la hipótesis nula de variables iniciales incorrelacionadas, por ello se puede llevar a cabo la aplicación del análisis factorial (Pérez, 2004).

Para estimar la fiabilidad de las puntuaciones en el cuestionario se utilizó el coeficiente alpha de Cronbach para las escalas de más de 2 ítems y la correlación de Pearson para las escalas con únicamente 2 ítems. Como se observa en la tabla 6, las alpha de Cronbach (Cronbach, 1951) son superiores a .700 como se exige en las etapas tempranas de la investigación (Nunnally, 1978). Y el coeficiente de Pearson es superior a .300 (tabla 7).

Tabla 6

Coeficiente alpha de Cronbach

	Número de ítems	α de Cronbach
Beneficios como tutorizado	4	.730
Beneficios como tutor	3	.700

Tabla 7

Correlación de Pearson

	Número de ítems	Correlación de Pearson	p
Tareas de tutor	2	.596	<.001
Problemas con la tutorización	2	.347	<.001

La validez de constructo se refiere a la exactitud con el que un instrumento de medida evalúa un atributo (García, 2003), con el constructo o variable no observable latente que se pretende medir. Para obtener evidencias de validez se utilizó las correlaciones de Pearson. Para cada dimensión se obtuvo la correlación entre cada uno de los ítems enunciados para su medida, tal como se observa en la tabla 8.

Como se observa en la tabla 8, las correlaciones medias son, en general, elevadas. Asimismo son muy elevadas las correlaciones de valor máximo. En cuanto a las correlaciones de valor mínimo no se encuentran valores pequeños. Con todo lo señalado se confirma la Hipótesis 1, el instrumento de medida presenta adecuadas propiedades en cuanto a la fiabilidad de las puntuaciones y evidencias de validez de estructura interna.

Tabla 8

Correlaciones de Pearson

	Valor mínimo	Valor medio	Valor máximo
Beneficios como tutorizado	.280	.404	.452
Beneficios como tutor	.257	.336	.428
Tareas de tutor	.569	.569	.569
Problemas con la tutorización	.347	.347	.347

Nota: Todas las correlaciones resultaron estadísticamente significativas $p < .01$.

Estadísticos descriptivos del EA predominante del alumnado de la ESO

En la tabla 9 se recogen los primeros resultados relativos a los estadísticos descriptivos del EA.

Tabla 9

Estilos de Aprendizaje del alumnado de la ESO

	Activo	Reflexivo	Teórico	Pragmático
N	302	302	302	302
Media	12.33	13.34	12.47	12.83
Mediana	13	14	13	13
Desviación típica	3.31	3.01	3.05	2.76
Mínimo	2	2	1	5
Máxima	20	21	19	20

Nota: ESO: Educación Secundaria Obligatoria.

En la tabla 9 se observa que el EA predominante del alumnado de la ESO es reflexivo, seguido del pragmático, del teórico y del activo. Las desviaciones típicas son similares en todos los casos.

Estadísticos descriptivos de las respuestas del alumnado relacionadas con el aprendizaje entre iguales

En la tabla 10 se recogen resultados relativos a los estadísticos descriptivos que se relacionan con el estudio del compañero tutor.

Tabla 10

Análisis descriptivo sobre las respuestas de los alumnos de la ESO en relación a su percepción sobre el compañero tutor

Grupos de preguntas	Media	Desviación típica
Tareas de Tutor		
Con regularidad ayudo a mis compañeros o compañeras a hacer sus tareas o trabajos de clase.	3.76	1.61
Con regularidad ayudo a mis compañeros o compañeras a estudiar	3.35	1.61
Beneficios como tutorizado		
Cuando mis compañeros o compañeras me ayudan a estudiar comprendo mejor lo que estoy estudiando	4.84	1.43
Cuando estoy acompañado con otro compañero o compañera estudio mucho mejor	3.66	1.81
Cuando mis compañeros o compañeras me ayudan a hacer los trabajos de clase los hago mucho mejor	4.37	1.67
Con regularidad me suelo ayudar de un compañero o compañera para estudiar	2.82	1.68
Beneficios como tutor		
Cuando ayudo a un compañero o compañera a hacer sus deberes aprendo mejor	4.77	1.56
Cuando leo una actividad junto con un compañero o compañera entiendo mejor la actividad	4.52	1.59
Me motiva mucho ayudar en el estudio o en las tareas de clase a un compañero o compañera	4.37	1.73
Problemas con la tutorización		
Cuando leo una actividad con un compañero o compañera entiendo peor la actividad que estoy leyendo.	3.39	1.90
Cuando ayudo a un compañero o compañera a estudiar comprendo peor lo que estoy estudiando.	3.04	2.70

Nota: ESO: Educación Secundaria Obligatoria.

Como se observa en los datos, la puntuación más alta (4.84) corresponde con la pregunta: "Cuando mis compañeros a compañeras me ayudan a estudiar comprendo mejor lo que estoy estudiando". También es relativamente elevada (4.77) la pregunta: "Cuando ayudo a un compañero o compañera a hacer sus deberes aprendo mejor". Asimismo, es relativamente elevada (4.52) la pregunta: "Cuando leo una actividad junto con un compañero o compañera entiendo mejor la actividad". La cuestión con menos puntuación (2.82) es: "Con regularidad me suelo ayudar de un compañero o compañera para estudiar", también tiene una baja puntuación las preguntas que hacen

referencia a los problemas con la tutorización (3.39 y 3.04 respectivamente): “Cuando leo una actividad con un compañero o compañera entiendo peor la actividad que estoy leyendo” y “Cuando ayudo a un compañero o compañera a estudiar comprendo peor lo que estoy estudiando”.

Contraste de hipótesis de las relaciones entre el EA y las características de compañero tutor

En la tabla 11 se recoge el análisis de varianza de las variables dependientes “Estilos de Aprendizaje” y las variables independientes “tareas de tutor”.

Tabla 11

Análisis de varianza para las variables dependientes EA activo, reflexivo, teórico y pragmático, y las variables independientes relacionadas con las “tareas de tutor” del alumnado de la ESO

EA	Tutor en tareas			Tutor en estudio		
	GL	F	p	GL	F	p
Activo	6	1.134	.343	6	.123	.994
Reflexivo	6	.910	.488	6	1.572	.155
Teórico	6	1.016	.415	6	1.383	.221
Pragmático	6	1.152	.332	6	1.055	.390

Nota: GL: Grados de Libertad; EA: Estilo de Aprendizaje. ESO: Educación Secundaria Obligatoria.

Como se observa en la tabla 11 no existen diferencias significativas entre las variables dependientes “Estilos de Aprendizaje” y las variables relacionadas con el compañero tutor, que hemos denominado como “tareas de tutor”, por lo que aceptamos la Hipótesis 2.

En la tabla 12 recogemos el análisis de varianza de las variables dependientes “Estilos de Aprendizaje” y las variables independientes “beneficios como tutorizado”.

Tabla 12

Análisis de varianza para la variable dependiente EA de aprendizaje activo, reflexivo, teórico y pragmático, y las variables independientes relacionadas con los “beneficios como tutorizado” del alumnado de la ESO

EA	Tutorización en estudio			Tutorización en acompañamiento			Tutorización en trabajos			Tutorización en ayuda		
	GL	F	p	GL	F	p	GL	F	p	GL	F	p
Activo	6	2.965	.008	6	2.940	.008	6	2.940	.008	6	1.166	.325
Reflexivo	6	1.349	.235	6	1.101	.362	6	1.101	.362	6	1.220	.296
Teórico	6	3.342	.001	6	2.632	.017	6	2.632	.017	6	.938	.468
Pragmático	6	1.704	.120	6	.345	.913	6	.345	.913	6	.632	.705

Nota: Grados de Libertad; EA: Estilo de Aprendizaje. ESO: Educación Secundaria Obligatoria.

Como se observa en la tabla 12 existen algunas diferencias significativas entre las variables dependientes “Estilos de Aprendizaje” y las independientes “beneficios como tutorizado”. En el Estilo activo con: la tutorización en estudio ($p=.008$), la tutorización en acompañamiento ($p=.008$) y la tutorización en trabajos ($p=.008$). En el Estilo teórico con: la tutorización en estudio ($p<.001$), la tutorización en acompañamiento ($p=.017$) y la tutorización en trabajos ($p=.017$). Por lo que se rechaza parcialmente la Hipótesis 3.

En la tabla 13 recogemos el análisis de varianza de las variables dependientes “Estilos de Aprendizaje” y las variables independientes “beneficios como tutor”.

Tabla 13

Análisis de varianza para la variable dependiente EA activo, reflexivo, teórico y pragmático, y las variables independientes relacionadas con los “beneficios como tutor” del alumnado de la ESO

EA	Tutor de tareas			Tutor de lectura			Tutor de estudio		
	GL	F	p	GL	F	p	GL	F	p
Activo	6	.926	.476	6	2.354	.031	6	1.490	.181
Reflexivo	6	2.541	.021	6	.869	.498	6	6.935	.001
Teórico	6	1.356	.232	6	1.126	.347	6	2.170	.046
Pragmático	6	1.098	.363	6	1.031	.405	6	2.499	.023

Nota: GL: Grados de Libertad; EA: Estilo de Aprendizaje; ESO: Educación Secundaria Obligatoria.

La tabla 13 muestra algunas diferencias significativas entre los Estilos de Aprendizaje como variables dependientes y las variables relacionadas con el compañero tutor como variables independientes. En el Estilo activo con tutor de lectura ($p=.031$). En el Estilo reflexivo con tutor de tareas ($p=.021$) y con tutor de estudio ($p<.001$). En el Estilo teórico con tutor de estudio ($p=.046$). Y en el Estilo pragmático con el tutor de estudio ($p=.023$). Por lo que se rechaza parcialmente la Hipótesis 4.

En la tabla 14 se recoge el análisis de varianza de las variables dependientes “Estilos de Aprendizaje” y las variables independientes “problemas con la tutorización”.

Tabla 14

Análisis de varianza para las variables dependientes EA activo, reflexivo, teórico y pragmático, y las variables independientes relacionadas con los “problemas con la tutorización” del alumnado de la ESO

EA	Problemas de lectura			Problemas de comprensión		
	GL	F	p	GL	F	p
Activo	6	1.533	.167	6	1.976	.073
Reflexivo	6	1.815	.096	6	1.134	.341
Teórico	6	1.197	.308	6	.634	.727
Pragmático	6	.654	.687	6	1.873	.074

Nota: GL: Grados de Libertad; EA: Estilo de Aprendizaje. ESO: Educación Secundaria Obligatoria.

Como se advierte en la Tabla 14 no existen diferencias significativas entre la variable dependientes “Estilos de Aprendizaje” y las características del compañero tutor que hemos denominado como “problemas con la tutorización”, por lo que se acepta la Hipótesis 5.

Discusión

Este trabajo ha tenido como objetivo principal relacionar los constructos “Estilo de Aprendizaje” y “compañero tutor”, pues ambas líneas de investigación se vinculan con el desarrollo de los procesos de aprendizaje. Un análisis conjunto de ambos temas ayuda a potenciar las estrategias tendentes al desarrollo del aprendizaje en el alumnado. Además, esta investigación ha tenido dos objetivos secundarios, el primero, conocer el EA del grupo de alumnos de ESO en España, un ciclo formativo crítico en el desarrollo cognitivo del adolescente y, el segundo, avanzar en el estudio empírico de las características del compañero tutor.

Así, hemos podido comprobar que el EA característico del alumnado de la ESO es reflexivo. Este resultado coincide con estudios que analizaron los Estilos en este mismo nivel educativo (Quintanal y Gallego, 2011) y, también, con investigaciones en otros niveles educativos como, por ejemplo, en bachillerato (Adán, 2002; Santibáñez, Adán, Gil y Sáenz, 2004) y en la universidad (Alonso, 1992). Asimismo, el Estilo activo fue predominante en los estudiantes de matemáticas (Nevot, 2004). Estos resultados vienen a señalar que los alumnos responden a la exigencia del medio educativo en el que se encuentran. Pues, en la Enseñanza Secundaria fomenta la escucha y la observación, rasgos propios del Estilo reflexivo, frente a la espontaneidad que caracteriza al Estilo activo y la capacidad de experimentar y resolver problemas que caracteriza al Estilo pragmático.

En relación al estudio sobre la educación entre pares o compañero tutor se ha comprobado que los alumnos tienen una percepción positiva acerca de los beneficios de esta estrategia de aprendizaje, especialmente cuando se actúa como tutorizado (“Cuando mis compañeros o compañeras me ayudan a estudiar comprendo mejor lo que estoy estudiando”) y en menor medida como tutor (“Cuando ayudo a un compañero o compañera a hacer sus deberes aprendo mejor”). Aunque también se observa que la tutorización puede generar problemas de aprendizaje (“Cuando leo una actividad con un compañero o compañera entiendo peor la actividad que estoy leyendo”). Esto vendría a señalar que para llevar a cabo esta estrategia de intervención a través de la figura del compañero tutor, parece necesario realizar análisis previos para controlar en qué medida esta estrategia de aprendizaje es propicia para el alumno y, asimismo, si el alumno es más favorable a ser tutor o tutorizado (Topping, 2000).

En el estudio sobre la varianza, que corresponden con las relaciones entre los Estilos de Aprendizaje y las variables relacionadas con las características del compañero tutor, no se han encontrado diferencias significativas en la mayoría de las situaciones. En la primera, que hemos denominado como “tareas de tutor”, no se han encontrado en ninguna de las tareas y en ninguno de los Estilos, el apoyo que se puede llevar a cabo, no se relaciona con el Estilo de Aprendizaje. En la segunda, “beneficios como tutorizado”, se han encontrado fundamentalmente en el Estilo activo. Estos resultados

vendrían a señalar que los discentes con un EA activo podrían estar más predispuestos a este tipo de estrategia de aprendizaje. Como se ha señalado, este tipo de alumnado tiene una mayor implicación en nuevas experiencias y en general las personas son más abiertas al aprendizaje, lo que podría explicar las diferencias significativas. En la tercera, “beneficios como tutor”, se encuentra una diferencia significativa en los casos de los EA reflexivo y pragmático, y la opción “tutor de estudio”, entendemos que por las características del Estilo reflexivo, más centrado en el estudio y reflexión esta diferencia es razonable. En la cuarta y última, “problemas con la tutorización”, no se han encontrado diferencias significativas, todos los Estilos pueden generar problemas.

Con todo lo señalado, se pueden destacar tres conclusiones clave de este estudio. Primera conclusión clave, al igual que en otras investigaciones (e.g., Quintanal y Gallego, 2011) se ha comprobado que el EA del alumnado de Educación Secundaria es reflexivo. De este resultado se obtienen dos importantes consecuencias. La primera, se refiere a que el alumno que no tenga un EA predominante reflexivo puede tener mayores problemas de fracaso escolar (Antelm y Gil, 2013), pues su EA no se ajusta a las exigencias del contexto educativo, más proclive a favorecer el Estilo reflexivo (Santibáñez et al., 2004). La segunda, se refiere a la necesidad de mejorar los Estilos Pragmático y Activo de este tipo de alumnado, con la finalidad de desarrollar de forma óptima su proceso de aprendizaje (Alonso, 1992).

Segunda conclusión clave, se ha probado que el alumnado de Educación Secundaria percibe el compañero tutor como una eficiente estrategia de aprendizaje. Sin embargo, se ha comprobado que en general los alumnos no se apoyan mayoritariamente en esta figura para mejorar su proceso de aprendizaje.

Tercera conclusión clave, se han comprobado diferencias significativas en la relación entre el EA y el compañero tutor, en algunos Estilos de Aprendizaje, especialmente en el Estilo activo. Por ello, se podría pensar que la figura del compañero tutor sería más apropiada para el desarrollo del EA activo.

Para terminar, en la actualidad, se presta especial atención a los modelos de enseñanza integradores en el aula (Buendía, Expósito, Aguadez y Sánchez, 2015; Cecchini-Estrada, Méndez-Giménez y Fernández-Río, 2014) así como de inclusión en la escuela. La escuela inclusiva postula por encontrar estrategias que permitan atender a la diversidad educativa del alumnado (Pujolàs, 2003). El conocimiento del EA y la tutoría entre iguales, pueden ayudar al logro de un aprendizaje competencial y significativo, así como la integración del alumnado en el aula.

Referencias

- Adán, I. (2002). *Estilos de Aprendizaje, Modalidades de Bachillerato y rendimiento académico*. Tesis doctoral inédita, UNED. Madrid: UNED.
- Álvarez, V., Rodríguez, A., García, E., Gil, J., Romero, S., Padill, M.T., García, J., & Correa, J. (2002). La atención a la diversidad en los centros de enseñanza secundaria: Estudio descriptivo de la provincia de Sevilla. *Revista de Investigación Educativa*, 20(1), 225-245. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/viewFile/97631/93681>

- Alonso C.M. (1992). *Estilos de Aprendizaje: Análisis y diagnóstico en estudiantes universitarios*. Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid. Madrid: Universidad Complutense.
- Alonso, C., Gallego, D., & Honey, P. (1994). *Los estilos de aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora*. Bilbao: Mensajero.
- Antelm, A. M., & Gil, A. J. (2013). El Estilo de Aprendizaje del alumnado en riesgo de abandono escolar. En A. Fidalago & M.L. Sein-Echaluce (Eds.). *Aprendizaje, Innovación y Creatividad* (pp. 630-634). Madrid: Fundación General de la Universidad Politécnica de Madrid.
- Armstrong, S.J., Cools, E., & Sadler-Smith, E. (2012). Role of cognitive styles in business and management: Reviewing 40 years of research. *International Journal of Management Reviews*, 14, 238–262. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1468-2370.2011.00315.x>
- Buendía, L., Espósito, J., Aguadez, E.M., & Sánchez, Ch. A. (2015). Análisis de la convivencia escolar en las aulas multiculturales de Educación Secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 33(2), 303-319. doi: <https://doi.org/10.6018/rie.33.2.211491>
- Cecchini-Estrada, J.A., Méndez-Giménez, A., & Fernández-Río, J. (2014). Análisis de un modelo integrador del aprendizaje: relaciones entre variables contextuales y meta creencias del alumnado de Secundaria. *Aula Abierta*, 42, 90–97. doi: <https://doi.org/10.1016/j.aula.2014.05.003>
- Cheng, Y.C., & Ku, H.Y. (2009). An investigation of the effects of reciprocal peer tutoring. *Computers in Human Behavior*, 25, 40–49. doi: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2008.06.001>
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16, 297–334. Recuperado de <https://link.springer.com/article/10.1007%2FBF02310555?LI=true>
- De Backer, L., Van Keer, H., & Valcke, M. (2012). Exploring the potential impact of reciprocal peer tutoring on higher education students' metacognitive know ledge and metacognitive regulation. *Instructional Science*, 40, 559-588. doi: <https://doi.org/10.1007/s11251-011-9190-5>
- De Backer, L., Van Keer, H., & Valcke, M. (2015). Exploring evolutions in reciprocal peer tutoring groups' socially shared metacognitive regulation and identifying its metacognitive correlates. *Learning and Instruction*, 38, 63-78. doi: <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2015.04.001>
- Dunn, R., Dunn, K., & Price, G. (1975). *The Learning Style Inventory*. Lawrence, KS: Price Systems.
- Dunn, R., Dunn, K., & Price, G. (1989). *Learning Styles Inventory (LSI): An Inventory for the Identification of How Individuals in Grades 3 through 12 Prefer to Learn*. Lawrence, KS: Price Systems.
- Durán, D. (coord.) (2006). Tutoría entre iguales, algunas prácticas. Monográfico de *Aula de Innovación Educativa*, 153-154, 7-39. doi: <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.4440.7440>
- Durán, D. & Monereo, C., (2012). *Entramados. Métodos de aprendizaje cooperativo y colaborativo*. Barcelona: Horsori.
- Durán, D., & Vidal, V. (2004). *Tutoría entre iguales: de la teoría a la práctica*. Barcelona: Grao.
- Fierro, A. (1993). Relaciones sociales en la adolescencia. En C. Coll, J. Palacios, & A. Marchesi (Comps.). *Desarrollo psicológico y educación, i. psicología de la educación* (pp. 339-340). Madrid: Alianza.

- Fleming, S., Mckee, G., & Huntley-Moore, S. (2011). Under graduate nursing students' learning styles: A longitudinal study. *Nurse Education Today*, 31, 444-449. doi: <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.4440.7440>
- García, M.C. (2003). La medición de la estructura organizativa. *Revista Europea de Dirección y Economía de la Empresa*, 12(3), 163-176. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=638879>
- Gil, A.J., & Sánchez, A. (2012). El Estilo de Aprendizaje del alumnado que cursa los Programas de Cualificación Profesional Inicial. En F. Guerra, R. García-Ruiz, N. González, P. Renés, & A. Castro (Coords.). *Estilos de Aprendizaje: Investigaciones y Experiencias*. Santander: Universidad de Cantabria.
- Gillies, R.M., & Ashman, A.F. (2003). An historical review of the use of groups to promote socialization and learning. En R.M. Gillies, & A. F. Ashman (Eds.). *Cooperative learning: the social and intellectual outcomes of learning in groups* (pp. 1-18). London: RoutledgeFalmer.
- Ginsburg-Block, M., & Fantuzzo, J. W. (1997). Reciprocal peer tutoring: an analysis of "teacher" and "student" interactions as a function of training and experience. *School Psychology Quarterly*, 12(2), 134-149. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/h0088955>
- Gregorc, A. (1982). *Gregorc Style Delineator*. Maynard, MA: Gabriel Systems.
- Honey, P., & Mumford, A. (1986). *The Manual of Learning Styles*. Maidenhead, Berkshire: Ardingly House.
- Kolb, D. (1976). *The Learning Style Inventory: Self-Scoring Test and Interpretation*. Boston: McBer & Company.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning: Experience at the Source of Learning and Development*. New Jersey: Prentice Hall.
- Li, M., & Armstrong, S.J. (2015). The relationship between Kolb's experiential learning styles and Big Five personality traits in international managers. *Personality and Individual Differences*, 86, 422-426.
- Loke, A.J.T.Y., & Chow, F.L.W. (2007). Learning partnership—the experience of peer tutoring among nursing students: A qualitative study. *International Journal of Nursing Studies*, 44, 237-244. doi: <https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2005.11.028>
- Moya, M.V., Hernández, J.R., Hernández, J.A., & Cózar, R. (2011). Análisis de los estilos de aprendizaje y las TIC en la formación personal del alumnado universitario a través del cuestionario REATIC. *Revista de Investigación Educativa*, 29(1), 137-156. Recuperado de <https://digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/45267/1/Analisis%20de%20los%20estilos%20de%20aprendizaje%20y%20las%20TIC%20en%20la%20formacion%20personal%20del%20alumnado%20universitario%20a%20traves%20del%20cuestionario%20REATIC.pdf>
- Nevot, A. (2004). Enseñanza de las Matemáticas basada en los Estilos de Aprendizaje. *Boletín de la Sociedad Española de Matemática Aplicada*, 28, 169-184.
- Nunnally, J. (1978). *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill.
- Ormrod, J.E. (1999). *Human learning* (3rd Ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Oxford, R. (1993). *Style Analysis Survey (SAS)*. Tuscaloosa, AL: University of Alabama.
- Pérez, C. (2004). *Técnicas de Análisis Multivariante de Datos*. Madrid: Pearson.
- Pujolàs, P. (2003). *Aprender junts alumnes diferents*. Vic: Eumo.

- Quintanal, F., & Gallego, D. J. (2011). Incidencia de los Estilos de Aprendizaje en el rendimiento académico de Física y Química de Secundaria. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 8(8), 198-223. Recuperado de http://www2.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero_8/articulos/lsr_8_articulo_11.pdf
- Riechmann, S., & Grasha, A. (1974). A rational approach to developing and assessing the construct validity of the Student Learning Style Scales Instrument. *Journal of Psychology*, 87, 213-223. doi: <https://doi.org/10.1080/00223980.1974.9915693>
- Rittschof, K. A., & Griffin, B. W. (2001). Reciprocal peer tutoring: re-examining the value of a co-operative learning techniques to college students and instructors. *Educational Psychology*, 21(3), 313-331. Recuperado de http://www.cfder.org/uploads/3/0/4/9/3049955/reciprocal_peer_tutoring_re-examining_the_value_of_a_cooperative_learning_technique_to_college_students_and_instructors.pdf
- Rodríguez, M.C. & Vázquez, E. (2013). Fortalecer estilos de aprendizaje para aprender a aprender. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 11(11), 19-37. Recuperado de http://www2.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero_11/articulos/articulo_02.pdf
- Santibáñez, J., Adán, I., Gil, A.J., & Sáenz de Jubera, M. (2004). Estrategias didácticas y estilos de Aprendizaje, según sexo y modalidad de Bachillerato cursada. En C.M. Alonso y D.J. Gallego (Eds.): *Actas I Congreso Internacional de Estilos de Aprendizaje*. Madrid: Anaya.
- Soflano, M., Connolli, T. M., & Haney, T. (2015). Learning style analysis in adaptive GBL application to teach SQL. *Computers & Education*, 86, 105-119. doi: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.02.009>
- Topping, K. (2000). Tutoring. Geneva, Switzerland, International Bureau of Education and the International Academy of Education. *Serie Prácticas educativas*, 5. [www.ibe.unesco.org].

Fecha de recepción: 24 de julio de 2015.

Fecha de revisión: 10 de mayo de 2017.

Fecha de aceptación: 10 de mayo de 2017.

Accesibilidad y alfabetización digital: barreras para la integración de las TIC en la comunicación familia/escuela

Access and digital literacy: barriers of the integration of ICT in family/school communication

Mònica Macià Bordalba y Jordi Garreta Bochaca

Departamento de Geografía y Sociología. Facultad de Educación, Psicología y Trabajo Social. Universidad de Lleida (España)

Resumen

Los recursos tecnológicos han ido apareciendo en los centros escolares como potenciales instrumentos para mejorar la información y la comunicación con las familias. Una comunicación que es esencial para mejorar la relación entre ambos agentes e incrementar la implicación y participación de los progenitores en la educación de sus hijos y en el centro. En este contexto, el presente trabajo tiene como objetivos identificar los factores que influyen negativamente en el uso comunicativo de las TIC y determinar si los estudios realizados en el campo pedagógico (de aplicación de las TIC en los procesos educativos de aula) pueden aplicarse en el ámbito comunicacional con las familias. Para ello se ha llevado a cabo un estudio etnográfico en 20 centros de educación primaria (realizado en cuatro Comunidades Autónomas españolas), seleccionados por tener indicadores positivos de implicación de las familias en los centros. Los resultados muestran que el acceso de las familias, así como la formación y actitudes de padres y docentes hacia las TIC, condicionan el uso de las nuevas tecnologías en la comunicación familia-escuela. La investigación evidencia, pues, que no solo

Correspondencia: Mònica Macià Bordalba, monica.macia@geosoc.udl.cat, Avenida de l'Estudi General, 4, 25001, Lleida.

Artículo vinculado al Proyecto de Investigación Familias y Escuelas. Discursos y prácticas cotidianas sobre la participación en la educación obligatoria (referencia: EDU2012-32657). Se inscribe también dentro del Programa de Formación de Profesorado Universitario del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (referencia: FPU13/02456).

se debe mejorar la formación de las familias, sino también la de los docentes, especialmente para reducir su resistencia a utilizarlas (se requiere, sobre todo, una formación en actitudes).

Palabras clave: relación familia-escuela; comunicación mediada por ordenador; alfabetización digital; accesibilidad; barreras; educación primaria.

Abstract

Technological resources have gradually appeared in schools as potentially useful instruments to better communicate information to families. This communication is essential to improve the relationship between parents and teachers and to increase the involvement of families in their children's education and participation in schools. In this context, the article aims to identify the factors that negatively influence the communicative use of digital tools as well as to know whether the studies about the integration of ICT as pedagogical resources could be applied to the communicational field between families and schools. Based on an ethnographic study in 20 primary centres (located in Aragón, Cataluña, La Rioja y las Islas Baleares), which were selected for their positive indicators concerning the parental involvement, it was concluded that families' access as well as training and attitudes of parents and teaching staff influence the degree of ICT use as a means of communication. The research shows that the lack of training in ICT among families is important, but also teachers should be trained, especially to reduce resistance about using digital means of communication. Thus, it is recommended to stimulate accessibility and digital literacy among teachers and families to enhance the use of ICT in order to strengthen parent-school partnership.

Keywords: family-school relationship; computer mediated communication; computer literacy; accessibility; barriers; elementary schools.

Introducción

Vivimos en la sociedad de la información y del conocimiento (Burch, 2005). También en la sociedad líquida (Bauman, 2003) y en la sociedad red (Castells, 2006). Incluso hay quien la acuña sociedad de la ignorancia (Brey, Innerarity y Mayos, 2009). Diferentes términos que observan desde diferentes perspectivas la sociedad del siglo XXI, pero cuyos ojos convergen en un vector común: la demanda a sus miembros de una alfabetización informacional. Y tecnológica. Y digital. Y mediática. Y audiovisual. De nuevo, muchos términos impulsados desde múltiples ámbitos científicos y que ensalzan distintas necesidades competenciales (ver González, Gozávez y Ramírez, 2014; Lee y So, 2014) pero contruidos sobre un mismo pilar: la voluntad de crear ciudadanos que se formen a lo largo de toda la vida. Ciudadanos cultos y democráticos, capaces de socializarse en los nuevos sistemas comunicacionales y de desarrollarse en la nueva cultura digital.

Nuevas necesidades, nuevos retos y nuevas respuestas educativas. En España, el Programa Escuela 2.0 (2009-2012) ha sido la materialización de las políticas basadas en el modelo 1:1 o un ordenador por alumno, que tuvieron un amplio desarrollo a nivel internacional en la primera década del siglo XXI. Estas políticas pretendían la dotación masiva de recursos tecnológicos en las aulas y la formación del profesorado, con el objetivo último de conseguir la integración pedagógica de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en los procesos educativos (Area et al., 2014). Pero el

legado que han dejado estos programas ha sido básicamente material (Tirado-Morueta y Aguaded-Gómez, 2014). Los cambios acontecidos en las metodologías educativas han quedado en un segundo plano y las herramientas digitales se siguen utilizando, sobre todo, como un elemento anexo y complementario a la docencia, sin que su introducción haya significado un replanteamiento del modelo pedagógico (García-Valcárcel, Basilotta y López, 2014; Medina y Ballano, 2015; Ornellas, Sánchez, Fraga y Domingo, 2015). Y aquí llegamos a la pregunta clave: ¿por qué, a pesar de disponer de herramientas tecnológicas, se mantienen muchas de las prácticas pedagógicas anteriores al siglo XXI?

Aplicamos la fórmula utilizada en las políticas educativas en torno a las TIC: A (equipamiento tecnológico) + B (formación docente) = C (cambio educativo). Los estudios nos demuestran que A pero no C. Entonces, siguiendo la lógica deductiva, tampoco B. Diferentes autores e informes (González y De Pablos, 2015; Somekh, 2008) señalan la formación y la falta de confianza del profesorado como un factor explicativo de la dificultad de integrar las TIC en las pedagogías educativas. En este sentido, disponemos de varios estudios recientes en nuestro país (Pérez y Rodríguez, 2016; Fernández-Cruz y Fernández-Díaz, 2016; Roig-Vila, Mengual-Andrés y Quinto-Medrano, 2015) que corroboran la falta de formación instrumental y pedagógica en el uso de las TIC por parte de los maestros. Las creencias y actitudes de los docentes hacia estas herramientas (y la utilidad que tienen en el ámbito educativo) se consideran otro factor esencial (Inan y Lowther, 2010; Tirado-Morueta y Aguaded-Gómez, 2014). De todo lo anterior se desprende que para la integración y uso pedagógico de las TIC deben darse, entre otros, tres condicionantes principales: infraestructura, formación –en aspectos tecnológicos y metodológicos de integración de las TIC– y una actitud favorable hacia los recursos. En otras palabras, han de cubrirse las dimensiones material, cognitiva y afectiva y/o actitudinal. Poder, saber y querer.

Hasta ahora, las políticas se han dirigido a abastecer las aulas de recursos tecnológicos. En adelante, estas deberían centrarse en dar una formación integral a los maestros. Una formación en habilidades y conocimientos, pero también una formación centrada en las actitudes. Porque el simple conocimiento no mueve a la acción. Como sostiene R. Pérez (2006), «es necesario un conocimiento profundo, atravesado de la dimensión afectiva, emocional, capaz de hacer atractivo y deseable su objeto y, por lo tanto, de situarse a las puertas de la acción, del comportamiento» (p. 31).

El Programa Escuela 2.0 no ha generado cambios sustantivos en las metodologías de aula. Pero menos incidencia ha tenido en la comunicación entre maestros y familias (Area y Sanabria, 2014). Antes de la entrada del nuevo siglo, algunos autores (Bauch, 1998; Bernstein, 1998) ya apostaban por el uso de las TIC para mejorar la comunicación y relación entre progenitores y docentes. En los últimos años, los estudios internacionales en este campo se han multiplicado (Bouffard, 2008; Goodall, 2016; Heath, Maghrabi y Carr, 2015; Hohlfeld, Ritzhaupt y Barron, 2010; Lewin y Luckin, 2010; Rogers y Wright, 2008; Thompson, 2008). Y en España, las pocas investigaciones que tenemos, versan tanto sobre el uso de las TIC para la comunicación entre padres y maestros (Ballesta y Cerezo, 2011; Beneyto-Seoane, Collet-Sabe, Cortada-Pujol y Sánchez-Garrote, 2013; Sánchez-Garrote y Cortada-Puyol, 2015) como para mejorar la participación familiar en las instituciones educativas (Vázquez, López y Colmenares, 2014). Se trata, pues, de una línea de estudio emergente, cuya relevancia se apoya en

las ventajas que ofrecen las TIC para mejorar la relación entre ambos agentes: eficiencia, eficacia, rapidez, efectividad, conveniencia y supresión de barreras temporales (Bernstein, 1998; Olmsted, 2013).

No obstante, los correos electrónicos y las plataformas digitales han tenido poca aceptación en las instituciones educativas (Macià, 2016; Thompson, 2008). La escasez de tiempo del profesorado, los problemas de conectividad en los centros y la poca formación en TIC de los maestros son posibles factores que obstaculizan el uso de estos recursos (Beneyto et al., 2013; Heath et al., 2015; Palomares, 2015). Si nos fijamos en las familias, Lewin y Luckin (2010) y Rogers y Wright (2008) citan las siguientes barreras: una actitud acomodaticia con los actuales canales de comunicación, la falta de acceso y la falta de formación. Se constata así la brecha digital como uno de los posibles obstáculos para el uso de las TIC en la relación familia-escuela, entendiendo por brecha digital la situación causada por desigualdades estructurales –donde por problemas económicos o sociales no se tiene acceso a las tecnologías– o por desigualdades de agencia –cuando se tiene acceso pero no se sabe qué hacer con ellas (Ortoll, Casacuberta y Collado, 2007). Existen investigaciones que prueban la escasa accesibilidad de ciertas familias a los recursos tecnológicos (Bouffard, 2008; Heath et al., 2015; Segura y Martínez, 2011). Otros autores (Sánchez-Garrote y Cortada-Puyol, 2015), en cambio, sostienen y demuestran que la brecha digital emana, sobre todo, de la falta de conocimientos y habilidades por parte de las familias. Es más, en muchas ocasiones, los progenitores son conscientes de sus limitaciones en el manejo y uso social de las TIC y piden formación al respecto. Así lo demuestran en sus estudios Ballesta y Cerezo (2011) y Segura y Martínez (2011).

La realidad descrita nos sitúa ante un reto importante para las políticas educativas: la alfabetización digital de toda la comunidad. Y dentro del concepto de alfabetización digital incluimos la adquisición de habilidades y actitudes relacionadas con la búsqueda, comprensión, creación y comunicación de productos e informaciones utilizando las tecnologías. Es decir, para mejorar la relación familia-escuela mediada por TIC, docentes y familias deberían formarse en los cinco ámbitos competenciales de la alfabetización digital, que siguiendo a Area y Pessoa (2012) son los siguientes: competencias instrumentales (habilidades de manipulación del hardware y el software informático), competencias cognitivas (aprender a usar la información tanto para acceder como para reconstruirla personalmente), competencias socio comunicativas (desarrollo de comportamientos que permitan establecer comunicaciones fluidas y positivas hacia los demás), competencias axiológicas (evitar conductas de comunicación socialmente negativas) y competencias emocionales (de control de las emociones negativas que puedan aparecer con el uso de las TIC).

Partiendo de las investigaciones previas en nuestro campo de estudio, y a la luz de los informes que argumentan la lenta incorporación pedagógica de las TIC, consideramos la falta de acceso y el analfabetismo digital de algunas familias y docentes dos factores que podrían influir negativamente en el uso comunicativo de las TIC. Contemplamos también las actitudes de ambos agentes como un tercer factor a tener en cuenta. La investigación que presentamos tiene como objetivo analizar los discursos de docentes y familias y comprobar si estos tres factores juegan un papel determinante en las nuevas relaciones digitales entre ambos agentes educativos.

Método

Este artículo forma parte de una investigación más amplia sobre la participación de las familias en los centros educativos, cuyo objetivo principal es 1) conocer qué y cómo participan las familias en las instituciones escolares y 2) explorar los discursos de los agentes implicados (docentes y progenitores) en torno a tal realidad participativa. Para ello, el método etnográfico se presenta como el más adecuado, ya que se utiliza mayoritariamente en las investigaciones que tienen por objeto de estudio cuestiones descriptivas e interpretativas como son los valores, las ideas y las prácticas de grupos culturales concretos (Poupart, 2010; Robertt y Lisdero, 2016). Así pues, el trabajo de campo, que se ha realizado a lo largo de los cursos escolares 2013-2014 y 2014-2015 (de abril a noviembre de 2014), ha combinado diferentes técnicas de recogida de información: observación participante y no participante, conversaciones informales, entrevistas semiestructuradas y análisis de documentos y páginas web. No obstante, para este artículo se han utilizado solamente las entrevistas a docentes y familiares, ya que es a través de los discursos de los implicados que podemos conocer los condicionantes principales del uso –o no– de las TIC para la comunicación familia-escuela. Concretamente, los objetivos del presente texto son: 1) identificar los factores asociados al uso comunicativo de los recursos digitales y 2) determinar si los tres condicionantes para el uso pedagógico de las TIC –poder, saber y querer– también pueden considerarse los tres elementos a partir de los cuales establecer líneas de actuación que incrementen el uso de estas nuevas herramientas para la relación familia-escuela.

Muestra

La muestra está formada por 20 centros de educación primaria situados en cuatro comunidades autónomas: Aragón, Cataluña, La Rioja y Las Islas Baleares. La selección de estas comunidades autónomas tiene una doble motivación: de equipo y de voluntad de superar el ámbito territorial autonómico, tratándose además de autonomías con perfil diverso respecto a las políticas educativas, a los programas de implicación familiar, a la presencia de alumnado de origen extranjero en sus aulas (así como políticas diferentes de incorporación de este alumnado y sus familias) o a la existencia de una segunda lengua oficial, entre otras. Respecto al equipo, este está formado por investigadores de las Universidades de Lleida, Girona, Las Islas Baleares, Zaragoza y La Rioja, que han trabajado de forma conjunta durante años y que además son profundamente conocedores de sus respectivas comunidades, hecho que aportaba una situación de partida privilegiada.

Las escuelas de primaria seleccionadas lo fueron por criterios de tamaño (escuelas rurales y urbanas), localización (distribuidas por todo el territorio dentro de cada comunidad autónoma), tipología (escuelas públicas y concertadas) y perfil de alumnado (diferentes porcentajes de inmigración). Además de que todas ellas contaran con indicadores de calidad respecto a la participación de las familias (que fueran comunidades de aprendizaje o contaran con experiencias de éxito reconocidas, premios, etc.). Estos indicadores se detectaron en una fase previa de entrevistas en

profundidad a 46 personas representantes de las administraciones educativas, de Consejos Escolares Autonómicos, de Federaciones de Asociaciones de Madres y Padres de Alumnado, de representantes sindicales y de movimientos de renovación pedagógica, etc. (para ampliar el perfil de estas entrevistas previas se puede consultar, Garreta Bochaca, 2017). Una vez detectados los centros que respondían al citado perfil, y tomando como punto de partida obtener una muestra en la que hubiera centros rurales y urbanos, públicos y privados, y con diferentes perfiles de alumnado, en cada comunidad se decidió estudiar: una escuela rural, un centro concertado, uno público, una comunidad de aprendizaje y un centro con un elevado porcentaje de inmigración. La decisión de contar con las tipologías de escuela ha estado motivada por la voluntad del equipo investigador de conocer qué discursos y prácticas participativas son comunes a la mayoría de centros de educación primaria y cuáles son características de un determinado modelo de escuela, con el consiguiente hándicap de representatividad que este tipo de muestras implican.

Instrumentos

Como se ha apuntado en el apartado introductorio de la metodología, para este artículo se han utilizado las entrevistas a docentes y familiares dado que esta técnica permite comprender los discursos y puntos de vista subjetivos de los entrevistados (Flick, 2014) y por lo tanto, se presenta como el instrumento idóneo para alcanzar los objetivos del estudio: analizar los discursos de familias y maestros para detectar posibles barreras o estímulos al uso de las TIC en la comunicación familia-escuela.

El guion de la entrevista empleada para la recogida de información, de carácter semi-estructurado, fue elaborado por los investigadores del proyecto a partir del marco teórico de partida y de las citadas entrevistas previas, validándose posteriormente su idoneidad con estos mismos entrevistados (considerados expertos en la temática, quienes enriquecieron los puntos a tratar y los enfoques). Finalmente, el guion consistió en 6 grandes bloques temáticos, siguiendo las modalidades de participación familiar que plantea Epstein (1992): crianza, comunicación, voluntariado, aprendizaje en casa, toma de decisiones y colaboración con la comunidad. En relación al ámbito de la comunicación familia-escuela, se establecieron tres sub-temáticas a tratar en las entrevistas: 1) Los canales de comunicación tradicionales: uso y valoración personal; 2) Los canales de comunicación tecnológicos unidireccionales: uso y valoración; y 3) Los canales de comunicación tecnológicos bidireccionales: uso y valoración. Es importante destacar también que en la investigación no se preguntó directamente por los tópicos que aquí analizamos (acceso, formación y actitudes a favor o en contra), sino que estos aparecieron en los discursos de los informantes al tratar la cuestión de la comunicación en las escuelas. Este hecho aporta un valor añadido al artículo que presentamos, ya que el estudio muestra las inquietudes reales de familiares y docentes hacia los canales de comunicación tecnológicos (al no tratarse de cuestiones directamente demandadas por los entrevistadores en las sub-temáticas 2 y 3 antes mencionadas).

En total, se han entrevistado un mínimo de diez informantes en cada uno de los centros, siguiendo también criterios específicos en la selección de los mismos. Concretamente, se ha garantizado una equidad numérica entre familias y personal

docente, de forma que se recogiera la opinión de docentes (un maestro de cada ciclo, el director y otra persona con responsabilidad en el centro, es decir, un mínimo de cinco) y el mismo número de familiares con diferentes perfiles: miembros activos/no activos de la junta de las AMPA, representantes/no representantes del Consejo Escolar, y padres y madres cuyos hijos cursaran diferentes niveles educativos.

Las entrevistas, de duración entre 60 y 90 minutos, se han realizado dentro de las escuelas estudiadas, en las universidades participantes o en espacios privados que permitieran su desarrollo sin interrupciones. Al inicio de las entrevistas, los investigadores recordaron a los informantes el objetivo de la entrevista y los puntos más importantes que se iban a tratar, así como el compromiso ético de todos los investigadores de garantizar el total anonimato de las personas entrevistadas, así como de los sujetos sobre los que pudiera versar la conversación. Todas las entrevistas fueron grabadas y se transcribieron también en su globalidad.

Procedimiento

En todas las entrevistas (realizadas a 200 informantes) se han seleccionado los fragmentos de las mismas que tratan la cuestión del uso y valoración de las TIC en la comunicación unidireccional y bidireccional entre familia y escuela (sub-temáticas 2 y 3 del ámbito de la comunicación familia-escuela). A continuación se ha llevado a cabo un análisis de contenido, que se ha focalizado en los discursos de docentes y familiares en torno al acceso, la formación y las actitudes que tienen respecto a las TIC. Para ello, se ha realizado un análisis exhaustivo de cada una de las entrevistas y se han extraído los fragmentos relacionados con los tópicos expuestos, llevando a cabo un análisis *etic* de la información, es decir, la codificación de las entrevistas a partir de categorías resultantes de la literatura previa (Maxwell, 2005). Una vez finalizada esta primera criba de información, se han codificado 30 entrevistas para establecer las primeras sub-categorías. Se ha utilizado el mismo esquema de codificación para analizar el resto de entrevistas con el fin de asegurar una consistencia analítica. Posteriormente, se han agrupado todas las sub-categorías en significados similares. El resultado de este proceso ha sido la emergencia de cuatro categorías generales a partir de las cuales se ha organizado toda la información: hábito de uso, acceso, formación y preferencia por los canales tradicionales.

Resultados

El primer dato reseñable es que los discursos en torno al acceso, la formación y las actitudes hacia los canales de comunicación tecnológicos (conceptualizados en las categorías de «hábito de uso», «acceso», «formación» y «preferencia por los canales tradicionales») aparecen reiteradamente en las entrevistas (y en todos los perfiles de centro analizados). Y, sobre todo, los encontramos en los relatos sobre correos electrónicos y plataformas digitales (en las declaraciones sobre páginas web y blogs hay pocas referencias a las ideas que analizamos). Ahora bien, estos resultados, lejos de poder considerarse azarosos, nos sitúan ante el segundo dato a destacar: los discursos de accesibilidad, formación, hábito y preferencia por los medios tradicionales se relacionan principalmente con las herramientas digitales cuya implementación está poco

generalizada en las instituciones educativas. Todos los centros analizados, excepto uno, están presentes en la red a través de páginas web o blogs. Pero solamente tres escuelas utilizan las plataformas para informar y comunicarse con las familias, el mismo número que se sirve del correo electrónico para idéntico fin (Macià, 2016). Coincide, pues, la aparición o no de los relatos que estudiamos con el grado de utilización de los canales digitales para la relación familia-escuela (a menor frecuencia de uso del medio, mayor número de discursos que aluden a los tópicos que abordamos). Por consiguiente, hemos centrado el análisis en los correos electrónicos y las plataformas digitales (bloque temático 3 de la entrevista). De las 200 entrevistas, solamente 65 (30 familias y 35 docentes de 11 escuelas diferentes), abordaban la cuestión comunicativa de las TIC en profundidad, declarando el resto de los entrevistados que ellos no utilizaban las herramientas tecnológicas para comunicar y que por lo tanto, no podían valorarlas ni opinar al respecto. Así pues, situados en las 65 entrevistas que profundizan en los discursos de la comunicación bidireccional utilizando las TIC, encontramos 48 entrevistas que contienen referencias a alguna de las cuatro categorías establecidas, lo que representa el 73% del total de entrevistas tomadas en consideración para el análisis.

En el citado contexto, todos los informantes consideran a las familias como las más expuestas a sufrir desigualdades de acceso, de formación y, consecuentemente, de hábito. Los entrevistados nombran en 43 ocasiones estos aspectos cuando hablan de las familias, mientras que la frecuencia de aparición de estos tópicos en alusión a los docentes es mucho menor: 9. Si analizamos por separado cada una de estas categorías, la idea que señalan con más frecuencia padres y maestros es la relativa a las desigualdades de acceso en los hogares. El 36% de los entrevistados destacan la falta de equipamiento y/o conexión que sufren algunas familias en la mayoría de los centros. En menor medida aparece el discurso referente al hábito, nombrado por el 18% de los informantes. Y, en tercer lugar, se sitúa la necesidad de formación de los progenitores –idea expuesta solamente por el 10% de la población estudiada. En el terreno de las actitudes, ambos colectivos muestran por igual una preferencia por los canales tradicionales. Y, además, lo hacen con frecuencias elevadas. Esta categoría aparece en 25 de las 67 entrevistas, concretamente en 12 docentes y 13 familiares. En la tabla 1 se recogen las frecuencias obtenidas para cada una de las categorías según colectivo.

Tabla 1

Frecuencia de aparición de las categorías en las entrevistas

Categorías	Frecuencias		
	En los docentes	En las familias	Total
Poco hábito en el uso de las TIC	3	12	15
Desigualdades de acceso	4	24	28
Falta de formación	2	7	9
Preferencia por canales tradicionales	12	13	25
Total	21	56	77

Poco hábito en el uso de las TIC

Algunas familias consideran que los recursos digitales no forman parte de la cotidianidad profesional de ciertos docentes, lo que supone una barrera importante en la introducción de las TIC para la comunicación y relación con ellos. No obstante, la idea que prevalece entre padres y maestros es la falta de hábito por parte de las familias. Este discurso emerge en nueve entrevistas y otros tres informantes, aun siendo conscientes de que hay padres y madres que no utilizan con asiduidad los recursos digitales, creen que cada vez hay muchos más hogares en los que las TIC ocupan un lugar importante en la vida diaria de sus miembros. Destacamos algunas referencias sobre esta cuestión:

«Hay maestros que son más activos y otros que no tanto pero, bueno, en general, contestan.» (Representante AMPA, centro concertado, Cataluña).
 «La gente, hablamos de los inmigrantes, pero nosotros tampoco miramos los *e-mails*. La gente no los mira. A mí me sorprende, porque yo miro el correo cada día. Siempre. Y me estoy dando cuenta de que no todo el mundo mira el correo cada día, de que no es tan habitual entre las familias.» (Familiar, centro concertado, Cataluña).

Desigualdades de acceso

Las escuelas no manifiestan problemas de acceso a la red. Solamente en tres centros de Aragón los docentes consideran los problemas de conectividad como una barrera en la comunicación con las familias. Ambos agentes, en cambio, están preocupados por las desigualdades estructurales que existen en los hogares. Uno de los centros con mucha inmigración no utiliza ninguna herramienta TIC para relacionarse con los progenitores debido al elevado número de familias sin posibilidad de acceder a estos recursos. Y otras cuatro escuelas, a pesar de disponer de página web y/o blog de centro para difundir información, no se sirven de los canales tecnológicos para la comunicación bidireccional con las familias. Según los maestros de estas cinco instituciones, un cambio de rumbo en los medios utilizados podría perjudicar el fin al que sirven: facilitar el flujo de mensajes entre emisor-receptor y viceversa. La brecha digital entre las familias se concibe, pues, como el principal motivo por el que se siguen utilizando solamente los canales tradicionales.

Asimismo, los docentes de los centros que sí se comunican con los padres a través de correos electrónicos o plataformas, también conciben las desigualdades de acceso entre las familias como un problema que aún persiste en la mayoría de comunidades educativas. En estas escuelas, los profesionales son conscientes de la existencia de múltiples y variadas situaciones sociales y económicas, y de vivir en una realidad compleja ante la cual adoptan una solución: combinar los canales tecnológicos con los medios de comunicación más tradicionales (tutorías, reuniones grupales, encuentros cara a cara, circulares y agenda). Las familias, aunque en menor medida que los maestros, también aluden a las desigualdades de acceso en sus discursos. Mostramos algunas declaraciones que evidencian estas concepciones y actitudes:

«Nosotros tenemos un periódico del colegio, un blog. Pero, desde luego, las cuestiones de comunicaciones, de avisos y tal... no. Nosotros utilizamos, para casi todo, el boca a boca. Para empezar, muchas familias de aquí tenemos un alumnado socialmente desfavorecido, no tienen ordenador.» (Director, centro alta inmigración, Aragón).

«Internet no tiene todo el mundo. En nuestro colegio, la realidad que hay es que no llega a todos. Entonces, te tienes que asegurar de que llegue por agenda por lo menos. Aunque pongas en la plataforma una información, por ejemplo, los deberes, nunca irá solo por la red, va por otras vías.» (Docente, centro concertado, Aragón).

Falta de formación

Los discursos relativos al segundo nivel de exclusión digital son menos importantes. Solamente dos maestros aseguran no disponer de la formación adecuada para utilizar los canales digitales en su quehacer laboral diario –una falta de formación que relacionan con la edad. Esta carencia competencial personal también la manifiestan tres familiares. Asimismo, hay docentes que perciben la falta de habilidades y conocimientos TIC por parte de los progenitores como un factor que obstaculiza la implementación y uso de los e-mails y las plataformas para mejorar la relación familia-escuela. Algunos ejemplos que exponen la falta de formación en ambos colectivos:

«Yo soy una persona que, por edad y por formación, soy un advenedizo en esto.» (Director, centro concertado, La Rioja).

«No me parece mal que se vayan introduciendo, pero me parece que tenían que haberse dado unos cursos. Se explicó, pero no pienso que todos los padres estén preparados para ese funcionamiento digital.» (Docente, escuela rural, La Rioja).

En este punto debemos exponer una limitación del estudio. Las desigualdades de «agencia» ante los medios digitales pueden producirse por falta de conocimiento técnico, pero también por falta de destrezas centradas en el uso social de la información y la comunicación. El análisis de contenido desvela que algunos informantes se refieren claramente a las habilidades puramente instrumentales. No obstante, hay entrevistados que no especifican a qué tipo de formación se refieren cuando aluden a la misma, lo que nos obliga a hablar simplemente de formación –sin desgranar si se trata de formación puramente instrumental o de competencias en el uso social y comunicacional de las TIC.

Preferencia por canales tradicionales

La preferencia por los canales tradicionales aparece como el cuarto discurso a valorar en el establecimiento de líneas de actuación para favorecer el uso comunicativo de las TIC. Maestros y familias impregnan sus declaraciones de argumentos distintos, pero todos ellos formulados desde la desconfianza o inseguridad hacia la capacidad comu-

nicativa de los nuevos recursos. Algunos docentes, todos ellos ubicados en centros que usan los e-mails o las plataformas, muestran la voluntad de utilizar estas herramientas para ciertas informaciones (académicas y/o puntuales) y dejar el contacto directo para cuestiones complejas y delicadas que requieran de más tiempo y de una relación más personal. Los maestros también nombran la agenda y las circulares en sus declaraciones de preferencias, así como los carteles y la comunicación a través de los niños. En estos casos se trata mayoritariamente de maestros que ejercen su profesión en escuelas que no utilizan cotidianamente los canales digitales.

Si nos centramos en las familias, estas también optan, en gran medida, por los medios tradicionales. Y en este caso, el discurso que más se repite es el que alaba la comunicación directa y el contacto cara a cara. Otros progenitores argumentan su preferencia por los canales tradicionales a partir de alusiones positivas a las circulares y a la agenda. Ahora bien, ¿qué tipo de familias expone este discurso de preferencia hacia los medios tradicionales? El primer dato interesante es que no se trata de un perfil homogéneo, sino que se da en progenitores cuyos hijos cursan distintas etapas educativas y con diferentes niveles de implicación en las AMPA. Ahora bien, como sucede con el colectivo docente, la diferencia estriba en el enfoque que los entrevistados dan a sus palabras cuando exponen tal cuestión. En las escuelas que utilizan los e-mails o las plataformas, los discursos de las familias se construyen en torno a dos ideas principales: la limitación del uso de las TIC a ciertas informaciones rápidas y puntuales y la exposición de algún atributo negativo de la herramienta a partir de la propia experiencia. En los centros que optan por los canales tradicionales, los progenitores tienen una actitud más taxativa hacia el uso los medios digitales alegando que son innecesarios o inadecuados para el centro de sus hijos –por ser pequeño o por tratarse de la educación primaria. En relación con esta cuestión, familias y docentes lo expresan así:

«Por una parte viene bien, pero, personalmente, me gusta el trato más cercano, en este sentido. No es lo mismo hablar a una máquina... es un poco más frío.» (Docente, centro concertado, La Rioja).

«La agenda es mucho más inmediata. Si me la firman, al día siguiente la tengo.» (Docente, centro concertado, Aragón).

Discusión y conclusiones

Numerosos estudios (Area y Sanabria, 2014; García-Valcárcel et al., 2014; Medina y Ballano, 2015) demuestran que el proyecto 2.0 y otros programas similares han servido para mejorar la dotación de ordenadores y la conexión en los centros, una realidad que se evidencia también en el contexto que estudiamos. Solamente en tres centros persiste una preocupación docente por el mal funcionamiento de la red en determinadas escuelas (se trata, sobre todo, de edificios con mucha antigüedad). En cuanto a las familias, el estudio también muestra los resultados obtenidos en otras investigaciones (Heath et al., 2015; Segura y Martínez, 2011): la falta de acceso de este colectivo es un problema social que persiste en el siglo XXI. Progenitores y maestros son conscientes de la importancia que tiene la dimensión estructural en las situaciones de exclusión

digital, como se pone de manifiesto en las múltiples referencias a ello –en total, un tercio de los entrevistados. Por lo tanto, el acceso general de las familias a las TIC es una cuestión pendiente y a la cual debemos prestar atención cuando se implementen los recursos tecnológicos para la relación con las familias.

A diferencia de los resultados obtenidos en los centros analizados, Rogers y Wright (2008) no evidenciaron importantes diferencias de acceso a las TIC entre familias de distintos niveles socioculturales. Las desigualdades, según ellos, estriban en el uso que se hace de los nuevos recursos para la información y comunicación con las escuelas. En España también encontramos autores que respaldan esta idea (Ballesta y Cerezo, 2011; Segura y Martínez, 2011). Y, en nuestro caso, el discurso de la falta de hábito de algunas familias, aparecido en doce ocasiones, también apoya la existencia de desigualdades en el uso de las TIC expuesta por Rogers y Wright (2008). No obstante, la frecuencia de este relato en la presente investigación ha sido menor que el referente al acceso (lo que nos lleva a concluir que la accesibilidad es un factor más relevante para los agentes educativos implicados en el estudio). Asimismo, los datos recogidos no nos permiten determinar las causas de la diferenciación de uso según familias, pero sí que podemos inferir que la formación y las actitudes son dos de las variables explicativas del hecho que analizamos.

Por lo que se refiere a la falta de habilidades y competencias TIC de las familias, se trata del discurso menos nombrado por los informantes. Además, solamente tres padres reconocen no utilizar las tecnologías por falta de conocimientos. La formación de los maestros tampoco es una cuestión que preocupe demasiado a ambos agentes educativos. Beneyto et al., (2013), de forma similar, exponen que la falta de formación docente es una limitación en el uso de las TIC, pero sin determinar la fuerza de influencia que este factor ejerce en las relaciones entre padres y maestros. En cuanto a las actitudes, como ya demuestran algunos estudios (Rogers y Wright, 2008; Thompson, 2008), muchos maestros y progenitores entrevistados siguen mostrando una preferencia por los canales tradicionales, lo que convierte este discurso en un factor potencial en el estudio de los recursos digitales para la comunicación familia-escuela. Y, en este caso, ya no se trata de una cuestión que afecte sobre todo a las familias –como sucede con los tres discursos anteriores–, sino que ambos agentes, en un elevado porcentaje, son partidarios de mantener relaciones con el «otro» a través de los medios ya existentes. Ahora bien, ¿por qué se siguen prefiriendo los medios tradicionales? ¿Qué inconvenientes perciben en las herramientas TIC? ¿Qué ventajas les ofrecen los canales tradicionales versus los digitales? Futuras investigaciones deberían analizar y comprender los factores subjetivos y actitudinales que inhiben, aún hoy en día, el uso de la tecnología para la comunicación familia-escuela. Asimismo, atendiendo a las limitaciones de representatividad del estudio que presentamos, deberían llevarse a cabo nuevas investigaciones con amplias muestras de población que permitieran determinar si los factores que aquí se plantean (acceso, formación y actitudes) son realmente determinantes en el uso de las TIC en la relación familia-escuela, y qué peso ejerce cada una de estas variables en los comportamientos comunicativos de ambos agentes.

No obstante, los resultados del presente estudio nos llevan a una primera conclusión: el acceso de las familias, la formación de ambos agentes y, sobre todo, el cambio

de actitudes por parte de los dos colectivos son tres posibles condicionantes para que las relaciones entre familias y docentes mediadas por TIC puedan implementarse de forma exitosa en los centros. Por lo tanto, y cumpliendo el segundo objetivo que nos planteamos, se constata que los estudios anteriores sobre el uso de las TIC en el aula pueden servirnos de inspiración y de conocimiento científico a partir del cual empezar a dibujar las hipótesis y preguntas que guíen la investigación en nuestro campo.

Acceso y alfabetización se constituyen, pues, como las dos líneas de actuación que deberían seguir las políticas y las comunidades educativas si se quiere aprovechar el potencial de las TIC para mejorar la relación entre ambos agentes, como apuntan también otros estudios a nivel internacional (Bouffard, 2008; Rogers y Wright, 2008; Thompson, 2008). Ahora bien, la presente investigación aporta una nueva luz a los informes anteriores y amplía la necesidad de alfabetización digital también a los docentes –centrada, principalmente, en el cambio de actitudes hacia los nuevos canales de comunicación. Por lo tanto, cuando hablamos de alfabetización digital para mejorar la relación familia-escuela hacemos referencia al resultado de una educación integral. De una educación que se sitúe más allá de la formación en los cinco ámbitos competenciales de la alfabetización digital (Area y Pessoa, 2012) y ayude a crear actitudes positivas y abiertas hacia los recursos. De una educación cuyo objetivo sea construir individuos conscientes de los beneficios que aportan los nuevos recursos; individuos capaces de escoger el mejor medio para cada momento y cada necesidad; individuos, simplemente, alfabetizados de manera íntegra en la nueva cultura digital. Para lograrlo, la formación permanente del profesorado debería mirar también hacia la relación familia-escuela y, dentro de esta, hacia las nuevas posibilidades que ofrecen las TIC para mejorar la comunicación entre ambos. Además, las escuelas deberían ser las encargadas de abrir sus puertas y adquirir un papel fundamental como agentes de alfabetización del resto de la comunidad educativa (Ballesta y Cerezo, 2011), contribuyendo así a mejorar la relación familia-escuela y al mismo tiempo, a formar ciudadanos cultos y capaces de desarrollarse plenamente en la nueva sociedad digital.

Referencias

- Area, M., Alonso, C., Correa, J.M., Del Moral, M.E., De Pablos, J., Paredes, J., & Valverde, J. (2014). Las políticas educativas TIC en España después del Programa Escuela 2.0: las tendencias que emergen. *RELATEC. Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 13(2), 11-33. doi: <http://dx.doi.org/10.17398/1695-288X.13.2.11>
- Area, M., & Pessoa, T. (2012). De lo sólido a lo líquido: las nuevas alfabetizaciones ante los cambios culturales de la Web 2.0. *Comunicar*, 38(XIX), 13-20. doi: <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-01>
- Area, M., & Sanabria, A. (2014). Opiniones, expectativas y valoraciones del profesorado participante en el Programa Escuela 2.0 en España. *Educación*, 50(1), 15-39. doi: <http://dx.doi.org/10.5565/rev/educar.64>
- Ballesta, J., & Cerezo, M.C. (2011). Familia y escuela ante la incorporación de las tecnologías de la Información y la Comunicación. *Educación XX1*, 14(2), 133-156. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/educxx1.14.2.248>

- Bauch, J.P. (1998). Applications of technology to linking schools, families, and students. *Proceeding of the Families, Technology, and Education Conference*. Recuperado de <http://goo.gl/sk9ntp>.
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad Líquida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Beneyto-Seoane, M., Collet-Sabe, J., Cortada-Pujol, M., & Sánchez-Garrote, I. (2013). ¿Mucho ruido y pocas nueces? Escuelas, familias y TIC: discursos, realidades, logros y retos. In D. Aranda, A. Creus, & J. Sanchez-Navarro (Eds.), *Educación, medios digitales y cultura de la participación* (pp.241-262). Barcelona: Editorial UOC.
- Bernstein, A. (1998). Using electronic mail to improve school-based communications. *THE Journal*. Recuperado de <https://goo.gl/bBI5m2>.
- Bouffard, S.M. (2008). *Tapping into technology: The role of the Internet in family-school communication*. Cambridge, MA: Harvard Family Research Project. Recuperado de <http://goo.gl/bGi1ke>.
- Brey, A., Innerarity, D., & Mayos, G. (2009). *La Sociedad de la Ignorancia y otros ensayos*. Barcelona: Zero Factory, S.L. Recuperado de <http://goo.gl/6IYAIV>.
- Burch, S. (2005). Société de l'information et Société de la connaissance. In V. Peugeot & A. Ambrosi (Eds.), *Enjeux de mots. Regards multiculturels sur les sociétés de l'information* (pp.49-71). France: C&F éditions.
- Castells, M. (2006). *La Sociedad red: una visión global*. Madrid: Alianza Editorial.
- Epstein, J. (1992). *School and family partnerships. Report n° 3. Center on Families Communities, Schools and Children's Learning*. Baltimore, Md.: Johns Hopkins Univ.
- Fernández-Cruz, F.J., & Fernández-Díaz, M.J. (2016). Los docentes de la Generación Z y sus competencias digitales. *Comunicar*, 46(XXIV), 97-105. doi: <http://dx.doi.org/10.3916/C46-2016-10>
- García-Valcarcel, A., Basilotta, V., & López, C. (2014). Las TIC en el aprendizaje colaborativo en el aula de Primaria y Secundaria. *Comunicar*, 42(XXI), 65-74. doi: <http://dx.doi.org/10.3916/C42-2014-06>
- Garreta Bochaca, J. (coord.) (2017). *Familias y escuelas. Discursos y prácticas sobre la participación en la escuela*. Madrid: Pirámide.
- González, N., Gozálviz, V., & Ramírez, A. (2014). La competencia mediática en el profesorado no universitario. Diagnóstico y propuestas formativas. *Revista de Educación*, 367, 117-146. doi: <http://dx.doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-367-285>
- González, A., & De Pablos, J. (2015). Factores que dificultan la integración de las TIC en las aulas. *Revista de Investigación Educativa*, 33(2), 401-417. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.33.2.198161>
- Goodall, J.S. (2016). Technology and school-home communication. *International Journal of Pedagogies and Learning*, 11(2), 118-131. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/22040552.2016.1227252>
- Heath, D., Maghrabi, R., & Carr, N. (2015). Implications of Information and Communication Technologies (ICT) for school-home communication. *Journal of Information Technology Education: Research*, 14, 363-396. Recuperado de <http://goo.gl/ngi1qs>.
- Hohlfeld, T., Ritzhaupt, A., & Barron, A. (2010). Connecting schools, community and family with ICT: Four-year trends related to school level and SES of public schools in Florida. *Computers & Education*, 55, 391-405. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2010.02.004>

- Inan, F., & Lowther, D. (2010). Laptops in the K-12 Classrooms: Exploring Factors Impacting Instructional Use. *Computers & Education*, 55(3), 937-944. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2010.04.004>
- Lee, A., & So, C. (2014). Alfabetización mediática y alfabetización informacional: similitudes y diferencias. *Comunicar*, 42(XXI), 137-146. doi: <http://dx.doi.org/10.3916/C42-2014-13>
- Lewin, C., & Luckin, R. (2010). Technology to support parental engagement in elementary education: lessons learned from the UK. *Computers & Education*, 54, 749-758. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2009.08.010>
- Macià, M. (2016). La comunicación familia-escuela: el uso de las TIC en los centros de primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 73-83. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.19.1.245841>
- Maxwell, J.A. (2005). *Qualitative research design: An interactive approach* (2n Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Medina, A., & Ballano, S. (2015). Retos y problemáticas de la introducción de la educación mediática en los centros de secundaria. *Revista de Educación*, 369, 135-158. doi: <http://dx.doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-369-293>
- Olmsted, C. (2013). Using technology to increase parent involvement in schools. *TechTrends*, 57(6), 28-37. doi: <http://dx.doi.org/10.1007/s11528-013-0699-0>
- Ornellas, A., Sánchez, J.A., Fraga, L., & Domingo, L. (2015). Políticas y prácticas en la formación permanente del profesorado en TIC en Cataluña. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), 83-96. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.3.190271>
- Ortoll, E., Casacuberta, D., & Collado, A. (2007). *La alfabetización digital en los procesos de inclusión social*. Barcelona: Editorial UOC.
- Palomares, A. (2015). Análisis de modelos de comunicación, profesorado-familia, para gestionar conflictos: estudio de la comunidad educativa de Albacete. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 25, 277-298. doi: http://dx.doi.org/10.7179/PSRI_2015.25.12
- Pérez, R. (2006). La educación de calidad: una responsabilidad compartida. *Participación educativa*, 1, 27-34. Recuperado de <http://goo.gl/x0A5ze>.
- Pérez, A., & Rodríguez, M.J. (2016). Evaluación de las competencias digitales autopercibidas 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>
- Poupart, J.A. (2010). Entrevista de tipo cualitativo: consideraciones epistemológicas, teóricas e metodológicas. In J. Poupart et al. (Orgs.), *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos* (pp.215-253). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Robertt, P., & Lisdero, P. (2016). Epistemología y metodología de la investigación sociológica: reflexiones críticas de nuestras prácticas de investigación. *Sociologías*, 18(41), 54-83. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/15174522-018004103>
- Rogers, R. H., & Wright, V. H. (2008). Assessing technology's role in communication between parents and middle schools. *Electronic Journal for the Integration of Technology in Education*, 7, 36-58. Recuperado de <http://goo.gl/5v7KhP>.
- Roig-Vila, R., Mengual-Andrés, S., & Quinto-Medrano, P. (2015). Conocimientos tecnológicos, pedagógicos y disciplinares del profesorado de Primaria. *Comunicar*, 45(XXIII), 151-159. doi: <http://dx.doi.org/10.3916/C45-2015-16>

- Sánchez-Garrote, I., & Cortada-Pujol, M. (2015). Recursos digitales en la relación familia y escuela en la etapa 0-3. *Cultura y Educación*, 27(1), 221-233. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/11356405.2015.1006851>
- Segura, M.L., & Martínez, M.C. (2011). Análisis del perfil formativo en TIC de padres y madres en relación con su participación en la acción tutorial con la EEPP Sagrada Familia de Linares. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, 6, 77-97. Recuperado de <http://goo.gl/JdpGkm>.
- Somekh, B. (2008). Factors affecting teachers' pedagogical adoption of ICT. In J. Voogt & G. Knezek (Eds.), *International Handbook of Information Technology in Primary and Secondary Education* (pp.449-460). New York: Springer. Recuperado de <http://goo.gl/ujL4hg>.
- Thompson, B.C. (2008). Characteristics of parent-teacher email communication. *Communication Education*, 57(2), 201-223. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/03634520701852050>
- Tirado-Morueta, R., & Aguaded-Gómez, J.I. (2014). Influencia de las creencias del profesorado sobre el uso de la tecnología en el aula. *Revista de Educación*, 363, 230-255. doi: <http://dx.doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-363-179>.
- Vázquez, E., López, E., & Colmenares, L. (2014). La dimensión socializadora de la tecnología para una comunidad educativa más abierta y colaborativa. *Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación*, 8(1), 145-157. Recuperado de <http://goo.gl/ZQazef>.

Apéndice. Entrevista a las familias y a los docentes (adaptar las preguntas según el perfil de entrevistado)

1. Preguntas generales e introductorias.

- Descripción del entorno. Características sociodemográficas del barrio/pueblo. ¿Cómo describiría el contexto sociodemográfico en que se ubica el centro?
- Perfil de las familias que acoge el centro. ¿Cómo describiría las familias que acoge el centro?
- Valoración general de la relación entre familias y docentes ¿Cómo se relacionan las familias con el centro y el centro con las familias? ¿Cómo valora esta relación?
- Concepto de participación (en general). ¿Qué entiende usted por participación de las familias en la educación de los hijos?
- ¿Es importante la implicación parental? ¿Favorece el éxito del alumnado? ¿En qué sentido? ¿Qué otros beneficios aporta?
- Introducción a la participación real. ¿En qué participan las familias en este centro?

2. Crianza.

A) Acciones de las familias.

- ¿Las familias muestran interés por la educación de sus hijos?

- ¿Cómo valoraría las normas familiares o hábitos dentro de los hogares?
¿Suficiente, mejorable...?
- ¿Existe algún grupo de familias que necesite más apoyo institucional en este sentido?

B) Acciones del centro.

- ¿Qué se hace desde el centro para ayudar a las familias a crear este ambiente favorecedor?
- ¿Cuál es el papel de los profesionales externos?
- ¿Se llevan a cabo charlas y sesiones informativas para las familias?

3. Aprendizaje en casa.

A) Acciones de las familias.

- ¿Las familias se implican en la educación de sus hijos desde casa? ¿Cómo?
¿En qué actividades?
- Guiar al entrevistado en las siguientes actividades: control y ayuda en los deberes, fomento de un ambiente de trabajo en casa, realización de actividades conjuntas entre padres/tutores e hijos...
- ¿Cómo valoraría la implicación de las familias dentro de los hogares?
¿Suficiente, mejorable...?
- ¿Existe algún grupo de familias que necesite más apoyo institucional en este sentido?

B) Acciones del centro.

- ¿Qué se hace desde el centro para ayudar a las familias a mejorar su implicación parental desde los hogares?
- ¿Cuál es el papel de los profesionales externos y de los maestros?
- ¿Se llevan a cabo sesiones informativas para las familias?

4. Comunicación.

A) Canales de comunicación tradicionales: uso y valoración.

- ¿Qué canales de comunicación tradicionales utiliza el profesorado para relacionarse con las familias y las familias con el profesorado?
- ¿En qué ocasiones?
- ¿Cómo los valora?
- Si no aparecen, guiar al entrevistado con los siguientes canales: circulares, comunicación informal, agenda, reuniones grupales y tutorías.

B) Canales de comunicación tecnológicos unidireccionales: uso y valoración.

- ¿Cuando el centro quiere comunicar alguna información a todo el colectivo de familias, utiliza algún medio tecnológico?
- ¿En qué ocasiones?
- ¿Cómo lo valora?

- Si no aparecen, guiar al entrevistado con los siguientes canales: páginas web, blogs, correos electrónicos y plataformas.

C) **Canales de comunicación tecnológicos bidireccionales: uso y valoración.**

- ¿Se utilizan los emails o las plataformas digitales también para mantener conversaciones con las familias/docentes?
- ¿En qué ocasiones?
- ¿Cómo lo valora?

5. **Voluntariado.**

A) **Actividades festivas y eventos.**

- ¿En qué actividades participan las familias?
- ¿Cómo participan?
- ¿Niveles de participación? ¿Quiénes participan?
- ¿Cómo valora esta participación?
- ¿Es importante que las familias participen en este tipo de actividades? ¿Por qué?
- ¿Qué actuaciones lleva a cabo el centro para potenciar esta implicación parental?

B) **En el aula.**

- ¿En qué actividades participan las familias?
- ¿Cómo participan?
- ¿Niveles de participación? ¿Quiénes participan?
- ¿Cómo valora esta participación?
- ¿Es importante que las familias participen en este tipo de actividades? ¿Por qué?
- ¿Qué actuaciones lleva a cabo el centro para potenciar esta implicación parental?

C) **Otras formas de participación en el centro.**

- ¿Existen otras formas de participación de las familias en el centro que no hayamos comentado?
- ¿Cómo participan?
- ¿Niveles de participación? ¿Quiénes participan?
- ¿Cómo valora esta participación?
- ¿Es importante que las familias participen en este tipo de actividades? ¿Por qué?

6. **Toma de decisiones.**

A) **El Consejo Escolar .**

- ¿Qué decisiones se toman?
- ¿Cuál es el rol de los diferentes asistentes?
- ¿Cómo valoraría el Consejo Escolar? ¿Es útil?

- ¿Cuál es la implicación de las familias en el mismo?
- ¿Qué tipo de familias participan?

B) **AMPA.**

- ¿Cuál es la trayectoria del AMPA?
- ¿Cómo ha evolucionado la participación de la misma?
- ¿Cómo se renueva el AMPA y cómo se transmite la información a las familias en estos momentos de renovación?
- ¿Qué actividades organiza el AMPA?
- ¿Cómo son las relaciones con el Equipo Directivo y los profesionales?
- ¿Cuáles diría que son los puntos fuertes y débiles del AMPA y de las actuaciones que realiza?
- ¿Cómo valoraría la participación de las familias en el AMPA?

7. Colaboración con la comunidad.

A) **Con el entorno.**

- ¿Qué relación se establece con el entorno?
- ¿Se organizan actividades con el pueblo/barrio?
- ¿Se colabora con instituciones locales? ¿Cómo?
- ¿Qué beneficios aporta?

B) **Con otros profesionales del centro.**

- ¿Qué papel tienen los profesionales externos (EAP, trabajadores sociales...) en la relación familia-escuela?
- ¿Cómo valoraría sus acciones y ayuda en este sentido?

Fecha de recepción: 30 de marzo de 2017.

Fecha de revisión: 25 de octubre de 2017.

Fecha de aceptación: 25 de octubre de 2017.

Aplicación del SEEQ como instrumento para evaluar la actividad docente universitaria

Application of the SEEQ as an instrument to evaluate university teaching activity

Paola S. Andrade-Abarca, Lizeth N. Ramón-Jaramillo y María I. Loaiza-Aguirre
Ciencias Empresariales, Área Administrativa, Universidad Técnica Particular de Loja (Ecuador)

Resumen

En la presente investigación se aplicó el cuestionario "Student Evaluation of Educational Quality" (SEEQ) en el contexto latinoamericano, con el objetivo de conocer la percepción de los estudiantes acerca de la actividad docente universitaria. Se utilizó el método cuantitativo para realizar una medición minuciosa de las variables a través del análisis descriptivo e inferencial univariado. La muestra se conformó por 820 estudiantes de una universidad latinoamericana, quienes se encontraban cursando diferentes años en diversas áreas de saberes. Se confirmó la confiabilidad del instrumento al aplicarlo en un contexto diferente al que fue desarrollado. Los principales resultados muestran que: (1) los profesores universitarios se destacan en las dimensiones de aprendizaje y tarea, (2) los estudiantes perciben que el estímulo, motivación y suministro de lecturas y tareas mejoran su aprendizaje y (3) se presentaron deficiencias del profesorado en habilidades de tipo social, siendo poco visibles la actitud del docente para relacionarse con los alumnos y la habilidad para atraer su atención. Dadas las asociaciones que se presentaron entre las dimensiones evaluadas, las debilidades pueden ser mejoradas mediante el desarrollo de estrategias encaminadas a la formación de los profesores desde una perspectiva integral del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave: criterio de evaluación; evaluación del profesor; SEEQ; universidad.

Correspondencia: Paola S. Andrade-Abarca, Departamento de Ciencias Empresariales, Universidad Técnica Particular de Loja, Loja, PC. 110111, Ecuador. E-mail: psandrade@utpl.edu.ec.

Abstract

This research has applied the questionnaire “Student Evaluation of Educational Quality” (SEEQ) in the Latin American context, in order to know the perception of students about the university teaching activity. The quantitative method was used to perform a careful measurement of the variables, using a descriptive and inferential analysis. The sample was composed of 820 students in a Latin American university, who were enrolled in different courses and areas of knowledge. The reliability of the instrument has been checked by applying it in a different context from the one where it was developed. The main results show that: (1) university professors have a better performance in the learning and assignment dimensions; (2) students perceive that encouragement, motivation and assignments improve their learning; and (3) weaknesses have been identified in teachers’ social skills, since their abilities to interact with students and attract their attention have been rated low. On the basis of the connections detected among the assessed dimensions, these weaknesses can be overcome by developing strategies for the training of teachers from a holistic perspective of the teaching-learning process.

Keywords: evaluation criterion; teacher evaluation; SEEQ; university.

Introducción

Independientemente, del enfoque de enseñanza que caracteriza al profesorado o a una institución de educación superior, es importante evaluar la actividad docente. Los procesos de evaluación de la docencia resultan ineludibles y son prácticas utilizadas en la mayoría de universidades.

Son múltiples las finalidades de la evaluación docente, para Marsh y Roche (1997) tiene dos propósitos: a) desde el plano institucional pretende medir el grado de satisfacción del alumnado con las prácticas docentes, con el fin de ofrecer servicios educativos de calidad y establecer criterios precisos para la promoción del profesorado; y, b) en un nivel instruccional se busca incrementar la efectividad de la docencia para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para Villa (2008) la evaluación de la actividad docente ha tenido dos propósitos fundamentales: mejorar la calidad de enseñanza y aportar en la rendición de cuentas y toma de decisiones en una universidad.

Además de los propósitos de la evaluación docente, esta debe contemplar una amplia gama de actividades como la docencia, asesoría, tutoría, difusión cultural, elaboración de materiales didácticos y la investigación (Cárdenas, Méndez & González, 2014).

En relación a la calidad de la enseñanza, Adams et al. (2015) mencionan que el principal propósito de un sistema de evaluación debe ser el mejoramiento de la enseñanza para promover un mayor aprendizaje en el estudiante, recomiendan un sistema coherente y confiable de evaluación docente basado en estándares profesionales y sofisticados, suficientes para evaluar la calidad de la enseñanza como el desarrollo continuo del profesor, generando retroalimentaciones útiles en el proceso.

Aunque los sistemas de evaluación docente tienen diferentes orígenes, motivaciones y objetivos de acuerdo al contexto de políticas de cada país, por lo general buscan recolectar información sobre aspectos diversos de la práctica docente dentro y fuera del aula. Estos sistemas identifican a los maestros con problemas para

intervenir y ayudarlos a mejorar su enseñanza y sus prácticas en clases a través de medidas correctivas, o contrariamente, para brindar incentivos a los mejores maestros (Martínez, 2013).

Existen dos tipos de evaluaciones, sumativa y formativa. Los aspectos sumativos, por sí solos, no inciden necesariamente en la actividad docente, por lo que es imprescindible la evaluación formativa para detectar fortalezas y debilidades orientadas a reflexiones y retroalimentaciones para mejorar lo que no funciona de forma adecuada (Verdugo & Cal, 2010).

La evaluación de la actividad docente bajo el enfoque formativo ayuda a los docentes a diagnosticar falencias propias y a mejorarlas a partir de acciones de formación que incidan en su desarrollo profesional. Martínez (2013) menciona que la evaluación docente implica identificar a los maestros con problemas para intervenir y ayudarlos a mejorar su enseñanza y sus prácticas en clases a través de medidas correctivas, o contrariamente, para brindar incentivos a los mejores maestros.

Se utiliza una variedad de enfoques para recolectar información de cada constructo o aspecto que describa la calidad o el desempeño docente (Martínez, 2013). Salazar (2008) identifica cuatro actores que participan en el proceso de evaluación docente: a) estudiantes, por medio de una encuesta de opinión; b) docente, mediante una encuesta en la que se registra su autoevaluación; c) jefe directo, a través de su evaluación; y, d) pares, mediante una encuesta de evaluación.

Desde la perspectiva de quien realiza la evaluación Rodríguez e Ibarra (2011) manifiestan que se puede diferenciar la autoevaluación, la cual es una evaluación realizada por el propio docente y la heteroevaluación llevada a cabo por otros.

De los enfoques mencionados, por lo general predominan las encuestas de opinión estudiantil, siendo las más utilizadas en las instituciones de educación superior (Rueda & Luna, 2011), teniendo su desarrollo en el último tercio del siglo XX (Villa, 2008). Se considera a los estudiantes como la mejor fuente de información del proceso de enseñanza aprendizaje, ya que son los actores directos y pueden referenciar sobre el desarrollo de la actividad de sus docentes en el aula (Tirado, Miranda & Sánchez, 2007).

Hay que reconocer que la evaluación de la docencia universitaria a través de los cuestionarios de los estudiantes, y la evaluación institucional han supuesto la antesala para introducir los sistemas de garantía interna de calidad universitaria (Villa, 2008, p. 187).

Considerando los diferentes actores que intervienen en la evaluación docente, la orientación del presente trabajo se enfoca en la percepción de los estudiantes sobre la actividad docente como un criterio válido para la mejora académica.

De acuerdo a Verdugo y Cal (2010) las encuestas de opinión son una práctica habitual de evaluación docente asumida en la enseñanza superior. Además el uso de la encuesta puede aportar datos que sirvan para diseñar mejoras significativas en la práctica docente (Corral, Almajano & Domingo, 2008).

Adicionalmente, las encuestas a estudiantes tienen una menor influencia del contexto social y pueden ser usadas para crear indicadores confiables al nivel del aula

(Kane & Staiger, 2012; Martínez, 2013). Cortés, Campos y Moreno (2014) recomiendan el uso de estos cuestionarios para mejorar la enseñanza, la toma de decisiones sobre el personal académico y salvaguardar el control de la calidad educativa.

A pesar de sus ventajas, se evidencian críticas aplicadas a la mayoría de los sistemas de evaluación docente, percibidos como rituales monótonos sin consecuencias ni utilidad y con poco valor ya sea sumativo, formativo o informativo (Glazerman et al., 2010). En este sentido Reyer (2014) considera que en ocasiones la estadística resulta excesiva y que no todo puede medirse con instrumentos cuantitativos.

Además, hay que considerar que la mayoría de los instrumentos que valoran la actividad docente a través de la opinión estudiantil miden la actividad del profesor centrada en la enseñanza más que en el aprendizaje de los estudiantes (Villa, 2008).

La percepción de los estudiantes como criterio de evaluación también ha sido cuestionada, estudios de Galbraith y Merrill (2012) indican que los colegas identifican de forma mucho más precisa a los mejores docentes que los estudiantes.

A pesar de las críticas encontrados en varios estudios, por medio de los resultados se observa que el cuestionario es el instrumento más común y adecuado para evaluar la actividad docente por parte de los estudiantes.

Cuestionario “Student Evaluation of Educational Quality” (SEEQ)

El cuestionario Student Evaluation of Educational Quality (SEEQ) es un instrumento que permite analizar la eficiencia de la enseñanza utilizando nueve dimensiones: aprendizaje, entusiasmo, organización, interacción con los estudiantes, actitud personal, contenidos, evaluación, tareas y una valoración general; las cuales están compuestas por varios ítems, valorados en una escala tipo Likert. Su uso está fundamentado en sus propiedades psicométricas, aplicabilidad en varios contextos del ámbito académico y permite la posibilidad de perfeccionar los ítems de cada dimensión (Verdugo & Cal, 2010). Este instrumento fue diseñado por Herbert Marsh en 1982 y constituye uno de los cuestionarios mayormente utilizados en la evaluación de la enseñanza por parte de los estudiantes (Al-Muslim y Arifin, 2015).

La percepción de los estudiantes sobre la actividad docente, y la existencia de un sistema de evaluación permiten la mejora continua de la calidad educativa y la detección de áreas de oportunidad en su práctica (Olavarrieta, Gomez & García, 2015). Los autores concluyen que los profesores perciben al SEEQ como un instrumento útil para mejorar el sistema de evaluación docente, por lo que es positivo que una universidad considere su aplicación.

España fue el primer país iberoamericano en hacer investigación con el SEEQ (García & Medécigo, 2014). Adaptaciones en el mismo contexto fueron realizadas por Corral et al. (2008) y Pérez-Poch (2006) en la Universidad Politécnica de Catalunya; en la Universidad de Vigo por Bol, Pérez y Sáiz (2013) y Verdugo y Cal (2010) en la Universidad de Burgos.

A partir de la perspectiva de la presente investigación, se pretende considerar los resultados del SEEQ con una visión evaluativa formativa, que permita valorar la función del docente universitario en un contexto latinoamericano, para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de estrategias de refuerzo a su actividad.

Objetivos de la investigación

En esta investigación se propone en primer lugar conocer la percepción de los estudiantes sobre la actividad del docente universitario, a través de la aplicación del instrumento *Student Evaluation of Educational Quality* (SEEQ), en segundo lugar, se analizará las relaciones existentes entre las dimensiones propuestas por el SEEQ con el perfil del estudiante y las características académicas de la materia evaluada (tipo, dificultad, carga de trabajo y horas de dedicación semanal). Finalmente se analiza la existencia de asociaciones entre las dimensiones propuestas en el SEEQ.

Método

La presente investigación partió de una adaptación del SEEQ al contexto latinoamericano ya que esta herramienta ha sido principalmente aplicada a estudiantes cuya lengua materna ha sido la inglesa.

Para esta adaptación se inició con su transcripción del inglés al castellano a través de una traducción lineal (Carvajal, Centeno, Watson, Martínez & Sanz, 2011). Con la aplicación de la versión en español del instrumento a través de un sistema en línea y la obtención de los resultados se comprobó la fiabilidad del instrumento mediante un análisis de confiabilidad y factorial confirmatorio (AFC) (Ochoa-Meza, Sierra, Pérez-Rodrigo & Aranceta-Bartrina, 2014).

A partir de los resultados de la fiabilidad del instrumento se procedió a la aplicación en la muestra seleccionada. Para el análisis de los resultados se llevó a cabo un análisis descriptivo, mediante el cual se pretende determinar las características de un conjunto de observaciones; y, un análisis inferencial univariado para contrastar las relaciones entre dos variables o grupo de observaciones (Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores, 2009). Este método cuantitativo permitió realizar una medición minuciosa de las variables sobre la base de objetivos bien definidos y delimitados (Corona-Lisboa, 2016).

Población y Muestra

Se consideró como población objetivo la comunidad estudiantil de grado de una universidad latinoamericana constituida por 5111 estudiantes matriculados en el 2014, quienes en su totalidad fueron invitados a contestar el instrumento, de esta población 2787 estudiantes contestaron la encuesta. Se aplicó un proceso de depuración obteniéndose 820 respuestas válidas, las que constituyeron la muestra final productora de datos, con un error muestral del 3.20%.

Los estudiantes se encontraban cursando años diferentes en sus carreras, y evaluaron a un grupo de materias tipificadas como genéricas (asignaturas consideradas como pilares de la profesión y contribuyen a adquirir competencias genéricas) y troncales (asignaturas que proporcionan contenidos específicos y propios de la carrera a través de los cuales se alcanzan competencias específicas) dentro de la estructura académica de la universidad objeto de estudio. El 50.4% de la muestra son hombres y el 49.6% mujeres, este grupo de alumnos forman parte de 23 carreras de grado de diferentes

áreas de saberes; el 6.4% se encontraba cursando su primer año de carrera, 24.9% el segundo año, 18.7% el tercer año, 19.9% cuarto año, y el 30.1% el quinto año. Finalmente, el 21.9% de los alumnos evaluaron una asignatura de tipo genérica y el 78.1% una troncal.

Instrumento

El SEEQ es un instrumento que valora la efectividad de la enseñanza y se encuentra conformado por 31 ítems valorados en una escala likert de 1 *Totalmente en desacuerdo* a 5 *Totalmente de acuerdo*, agrupados en 9 dimensiones:

- **Aprendizaje:** mide si los estudiantes encontraron las clases estimulantes y sus intereses aumentaron en la asignatura.
- **Entusiasmo:** evalúa la actitud del profesor y su habilidad para atraer la atención de los estudiantes con la pedagogía usada en clase.
- **Organización:** mide si el docente alinea los objetivos con los materiales de la asignatura y si están preparados y presentados apropiadamente.
- **Interacción con los estudiantes:** evalúa la habilidad del profesor para motivar a los estudiantes a participar de discusiones en clase.
- **Actitud personal:** mide la habilidad del profesor para relacionarse con los alumnos a través de buenas técnicas de relación social y ser accesible durante horas de oficina y después de clase.
- **Contenido:** evalúa si el profesor realiza comparaciones y contrastes de ideas, presenta puntos de vista diferentes a los suyos, tendencias y descubrimientos.
- **Evaluación:** mide si el método de evaluación es justo, apropiado y alineado con los contenidos y si el docente realiza retroalimentaciones.
- **Tareas:** evalúa la habilidad del profesor para proveer lecturas y tareas que contribuyan a entender la asignatura.
- **Valoración general:** evalúa al profesor y la asignatura de manera integral.

Procedimiento de recogida y análisis de datos

Posterior a la adaptación del SEEQ se procedió con la aplicación en línea del instrumento en un mismo momento temporal del ciclo académico. Con el fin de obtener mayor participación de estudiantes, la encuesta fue enviada a la totalidad de la población objetivo a través de sus direcciones de correo electrónico institucional, mediante la plataforma digital e-encuesta, durante el mes de junio del año 2014.

Para motivar las respuestas de los estudiantes, se enviaron recordatorios personalizados tres días de cada semana durante el mes que estuvo disponible el cuestionario en la plataforma. La participación de los estudiantes fue voluntaria, obteniéndose 2787 registros. Previo al análisis de estos datos, se depuró la información a través de la detección de duplicados y encuestas que registraron un grupo pequeño de preguntas (menos del 70% de respuestas), posterior a ello se eliminaron dichas encuestas con el objetivo de no afectar los resultados generados, contando con 820 respuestas válidas, que constituyeron la muestra a estudiar.

Finalmente, para el procesamiento de los datos recolectados se utilizó el paquete estadístico Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) en su versión 22.0.

Resultados

Adaptación y fiabilidad del SEEQ

Respecto a la fiabilidad del instrumento, los resultados muestran un índice de confiabilidad de .972, el cual indica *muy alta consistencia* Cohen, Manion y Morrison (2013). En este mismo valor de lectura se encuentran las dimensiones de entusiasmo (.949), interacción con los estudiantes (.926) y contenidos (.908). Se presenta *alta consistencia* en las dimensiones de organización (.890), aprendizaje (.885), evaluación (.865) y tarea (.831). Finalmente, las dimensiones de actitud personal (.792) y valoración general (.770) registran una *consistencia moderada*.

El análisis factorial confirmatorio (AFC) muestra que la prueba de adecuación muestral (KMO=.979) y la prueba de esfericidad de Bartlett ($X^2=26947.53$; $p<.001$) presentan adecuación de los datos para el análisis. El AFC se realizó considerando las 9 dimensiones, las cuales explican el 79.6% de la varianza total, el porcentaje de la varianza de los 3 primeros factores se encuentra en un rango del 11% al 20%, mientras que el porcentaje de la varianza explicada desde el cuarto factor es inferior al 10% (rango de 3.2% a 8.6%). Finalmente, las cargas factoriales de los ítems se distribuyen entre .378 y .937.

Percepción de los estudiantes sobre la actividad del docente universitario

Los resultados de la evaluación de los estudiantes a las dimensiones del SEEQ (ver Tabla 1) muestran que aproximadamente el 70% están “de acuerdo o totalmente de acuerdo” con el cumplimiento de las nueve dimensiones, destacándose los factores de aprendizaje (73%) y tarea (74%).

Las dimensiones con mayor porcentaje en las escalas “en desacuerdo, totalmente en desacuerdo y neutro” son: entusiasmo, organización, interacción con los estudiantes, actitud personal, contenido y evaluación, en estas dimensiones se evaluarán los porcentajes considerando la composición por ítems.

En la dimensión entusiasmo, el 61% de los estudiantes indican estar “de acuerdo o totalmente de acuerdo” con la actitud del profesor y la capacidad para atraer la atención con su método de enseñanza; sin embargo, el 22% manifiesta que el profesor no es entusiasta ni posee adecuada motivación, el 17% de los alumnos tiene una opinión neutral sobre esta dimensión.

En el factor organización, el 65% de los estudiantes sostienen que los materiales de la asignatura están preparados apropiadamente y se relacionan con los objetivos de la materia. Contrariamente a esta percepción, el 16% manifiesta que las explicaciones no son claras, los materiales de las asignaturas son poco preparados y el plan docente no está relacionado con lo que se enseña en la clase. El 19% restante muestra no estar de acuerdo o en desacuerdo con este aspecto.

El 67% de los alumnos están de acuerdo con la habilidad de los profesores para incentivar a los estudiantes a participar en las discusiones en clase, expresar sus propias ideas, cuestionar al profesor, hacer preguntas y recibir respuestas completas y significativas; mientras que el 15% no está de acuerdo con esta opinión. Finalmente, el 18% tiene una apreciación neutra acerca de la dimensión de interacción con los estudiantes.

En cuanto a la actitud personal de los docentes, el 62% de los alumnos consideran que los profesores poseen habilidades para relacionarse con los alumnos a través de técnicas de relación social y son accesible durante horas de oficina y después de clase.; contrariamente el 18% manifiesta lo contrario. El 20% de los alumnos se ubican en un nivel *neutro*.

En la dimensión contenido el 64% de los estudiantes responden que los profesores discuten sus puntos de vista y los comparan con teorías a través de su método de enseñanza; el 15% señala que los profesores no realizan comparaciones ni contrasta ideas o teorías y se evidencia carencia de tendencias y descubrimientos en el campo de estudio de la asignatura. Finalmente, la opinión del 21% es neutra.

En la dimensión evaluación el 67% de los alumnos manifiestan que la retroalimentación y comentarios del profesor con respecto a los exámenes y deberes calificados es valiosa; los métodos de evaluación son justos y apropiados para la asignatura; y, los exámenes y trabajos calificados se basan en los contenidos que desarrolló el profesor. Por otra parte, se evidencia que el 15% de los alumnos consideran que no se detecta calidad, igualdad, valor y oportuna retroalimentación de los profesores en función de los objetivos planteados en las materias y su relación con las evaluaciones. El 18% restante mantiene una percepción neutra.

Tabla 1

Porcentajes por dimensiones del SEEQ

Dimensiones	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Neutro	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Aprendizaje	5%	6%	16%	30%	43%
Entusiasmo	11%	10%	17%	27%	34%
Organización	8%	8%	19%	28%	37%
Interacción con los estudiantes	7%	8%	18%	29%	38%
Actitud personal	9%	9%	20%	28%	34%
Contenido	7%	8%	21%	30%	34%
Evaluación	7%	8%	18%	31%	36%
Tarea	5%	5%	16%	30%	44%
Valoración general	8%	8%	18%	28%	38%

Asociaciones entre dimensiones y características académicas

Existen diferentes asociaciones entre las dimensiones que componen el SEEQ con las variables que describen el perfil del estudiante y características académicas (ver Tabla 2).

Tabla 2

Asociación entre las dimensiones del SEEQ y características de los estudiantes

Dimensiones	Sexo	Semestre*	Tipo de materia	Dificultad de materia	Carga de trabajo de la materia	Horas de dedicación semanal
Aprendizaje	X ²		61.45	125.04	157.58	181.20
	Sig.		.027	.002	.001	.001
Entusiasmo	X ²				180.31	
	Sig.				.000	
Organización	X ²	201.99		162.42	222.84	209.89
	Sig.	.000		.000	.000	.000
Interacción con los estudiantes	X ²	153.13	152.54	119.46	157.07	170.41
	Sig.	.002	.000	.007	.001	.005
Actitud personal	X ²	143.91	58.57			163.06
	Sig.	.007	.046			.015
Contenidos	X ²			167.10		189.14
	Sig.			.000		.007
Evaluaciones	X ²	34.51	243.45	103.52	173.91	169.83
	Sig.	.007	.000	.004	.000	.000
Tareas	X ²	21.75	97.19	65.01	107.11	122.97
	Sig.	.010	.000	.002	.000	.000

* Esta información hace referencia al semestre de estudio en el que se ubica el alumno

Las asociaciones significativas entre el sexo de los alumnos con las dimensiones evaluación ($X^2=34.51$; $p<.005$) y tarea ($X^2=21.75$; $p<.005$) indican que las mujeres tienden a valorar mejor al profesor que los hombres.

La relación detectada entre el semestre de estudio de los alumnos y las dimensiones del SEEQ: organización ($X^2=201.99$; $p<.005$), interacción con los estudiantes ($X^2=153.13$; $p<.005$), actitud personal ($X^2=143.91$; $p<.005$), evaluación ($X^2=243.45$; $p<.005$) y tarea ($X^2=97.19$; $p<.005$) reflejan que los estudiantes que se encuentran iniciando su carrera universitaria (primer semestre) son más indulgentes al momento de evaluar estos aspectos. Únicamente, en la dimensión actitud personal se evidencia que, a partir del sexto semestre, los estudiantes tienden a valorar mejor a la habilidad del profesor para proveer espacios considerando las diferencias individuales y el acompañamiento proporcionado.

Las dimensiones aprendizaje ($X^2=61.45$; $p<.005$), interacción con los estudiantes ($X^2=152.54$; $p<.005$) y actitud personal ($X^2=58.57$; $p<.005$) presentan asociación con el tipo de materia, estas relaciones muestran que los alumnos tienen una mejor percepción de las actitudes y habilidades de los profesores cuando estos imparten materias troncales o de contenido disciplinar.

Finalmente, las dimensiones aprendizaje, organización, interacción con los estudiantes, evaluación y tarea están asociadas con la dificultad de la materia, su carga de trabajo y las horas de dedicación del estudiante a la semana. Mientras que, entusiasmo se relaciona estadísticamente con la carga de trabajo de la materia; actitud personal está asociada con las horas de dedicación del estudiante; y, la dimensión contenidos se relaciona con la dificultad de la materia y las horas de dedicación del alumno.

Asociaciones entre dimensiones

Las relaciones existentes entre las dimensiones del SEEQ muestran correlaciones significativas, positivas moderadas y fuertes (Aguayo y Lora, 2007). Se evidencia 9 asociaciones moderadas y 19 relaciones positivas fuertes, las cuales se muestran en la Figura 1.

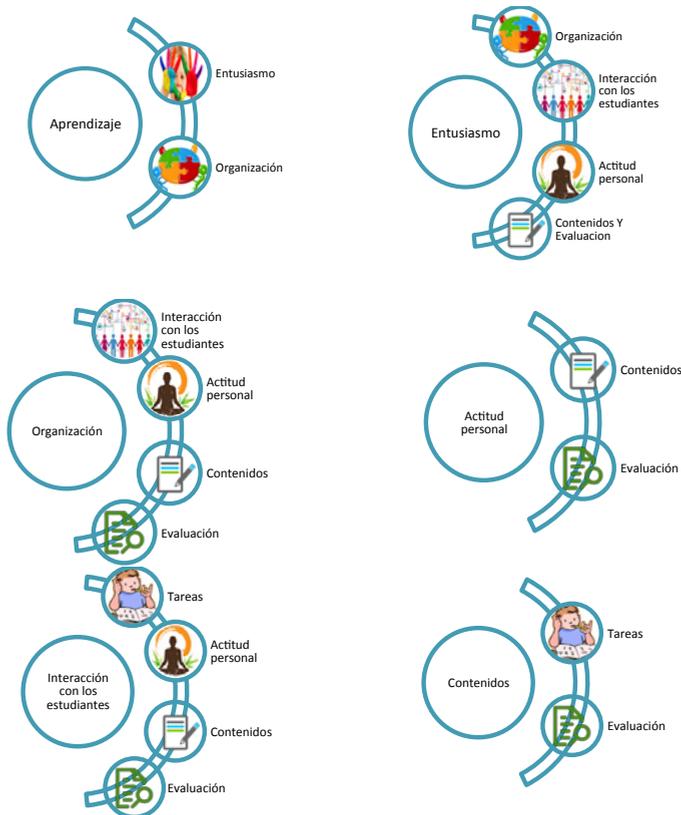


Figura 1. Correlaciones fuertes entre dimensiones.

La organización del profesor está fuertemente relacionada con: la interacción con los estudiantes ($\rho=0.827$; $p<.001$), actitud personal ($\rho=0.746$; $p<.001$), contenidos ($\rho=0.815$; $p<.001$); y, evaluación ($\rho=0.804$; $p<.001$).

La dimensión interacción con los estudiantes se encuentra fuertemente relacionada con: la actitud personal del profesor ($\rho=0.746$; $p<.001$), contenidos ($\rho=.796$; $p<.001$), evaluación ($\rho=.761$; $p<.001$) y tareas ($\rho=.712$; $p<.001$).

El entusiasmo que trasmite el profesor y su habilidad para atraer la atención de los estudiantes se encuentra asociada con: la organización ($\rho=.866$; $p<.001$), habilidad del profesor para incentivar a los estudiantes a expresar sus propias ideas ($\rho=.813$; $p<.001$), proveer espacios tomando en consideración las diferencias individuales ($\rho=.778$; $p<.001$), habilidad del profesor para discutir los puntos de vista de los estudiantes ($\rho=.794$; $p<.001$); y, la evaluación ($\rho=.772$; $p<.001$).

Otra fuerte relación es la que se encuentra entre la actitud personal del profesor ($\rho=.750$; $p<.001$), contenidos y evaluaciones ($\rho=.720$; $p<.001$). Así como, contenidos con evaluaciones ($\rho=.825$; $p<.001$), y las tareas planificadas por el profesor ($\rho=.711$; $p<.001$).

Discusión y conclusiones

Los resultados encontrados coinciden con lo presentado en otras investigaciones, ya que el instrumento muestra fiabilidad al momento de aplicarlo en un contexto latinoamericano y permite evaluar la actividad del docente relacionándola con las características de la materia (Marsh, 1987; Coffey & Gibbs, 2001; Olavarrieta et al., 2015).

Se exploró la fiabilidad del SEEQ mediante la consistencia interna, cuya estimación se efectuó al aplicar la prueba de Alfa de Cronbach al instrumento en su totalidad y a cada una de las dimensiones. En este sentido, Cohen et al. (2013) establecen un alfa de .7 como consistencia moderada. En el presente estudio, las 9 dimensiones mostraron índices de confiabilidad superiores a .7 y un Alfa de Cronbach de .972 en el cuestionario, coincidiendo con los resultados obtenidos por Bol et al. (2013) quienes lograron un índice de confiabilidad de .92.

Con la finalidad de analizar la validez de la escala se efectuó un análisis factorial de componentes principales por rotación varimax normalizada, a partir de las puntuaciones de los 31 ítems del instrumento para comprobar a qué dimensiones pertenecen los ítems; se detectan 3 dimensiones que explican el 20% de la varianza, mientras que Bol et al. (2013) encontraron que dos factores explican el 65.60% de la varianza. Además, se observa que las nueve dimensiones de la escala del SEEQ logran explicar el 79.6% de la varianza.

Los resultados de esta investigación muestran que las dimensiones de aprendizaje y tarea son mejor evaluadas por los estudiantes, corroborando los resultados de Clemente y Gómez (2014) quienes muestran que en aprendizaje y tareas el 78.6% y 65% de los estudiantes valoran con 5 y 4 puntos, respectivamente. También Solé-Pareta, Domingo-Pascual y Santos-Boada (2014) manifiestan que el factor aprendizaje es uno de los mejor valorados, exceptuando tareas.

El entusiasmo y la actitud personal del profesor son dimensiones que han sido valoradas por los estudiantes con los porcentajes más altos en las escalas de "total-

mente en desacuerdo, en desacuerdo y neutro". De igual manera estas apreciaciones se evidencian en investigaciones como la de Marsh y Roche (1997) quienes indican que existen algunos perfiles docentes que pueden tener una alta puntuación en organización pero baja en entusiasmo. Esto se puede justificar debido a que existe la idea por parte de los profesores que no se debe consultar a los estudiantes acerca del entusiasmo y humor del profesor, debido a que el docente se presenta a una clase no para "agradar a los alumnos, sino para tratar de formarlos" (Olavarrieta et al., 2015, p. 11).

En cuanto actitud personal, se registran resultados poco favorables, lo que contrariamente se demuestra en otros estudios en los que esta dimensión es bien percibida por los estudiantes. Clemente y Gómez (2014) señalan que aproximadamente el 80% de los estudiantes están totalmente de acuerdo en la dimensión actitud personal; mientras que Solé-Pareta et al. (2014) mencionan que esta dimensión es una de las mejor valoradas.

Se detectó una relación fuerte significativa entre las dimensiones aprendizaje con entusiasmo y organización. Esto reafirma lo expuesto por Pintrich y Schunk (2002) y Pintrich (2003) quienes relacionan la motivación hacia las asignaturas y los resultados de aprendizaje; para estos autores es un hecho que si el profesor consigue despertar el interés de los alumnos por la materia, los estudiantes perciben el proceso de enseñanza-aprendizaje de manera positiva y presumiblemente habrá una mejora en los resultados académicos.

Situación similar se observa al relacionar la dimensión entusiasmo con organización, interacción, actitud del docente, contenidos y evaluación. Para Rama (2011) existen ciertas variables que permiten a los docentes ser más eficaces, entre ellas el conocimiento de las necesidades de sus estudiantes y por ende un aumento de su motivación, uso de diferentes estrategias de enseñanza, buenas habilidades comunicativas y transmisión de optimismo al estudiante sobre sus capacidades personales. Soberón et al. (2015) mencionan en este sentido, que las habilidades de planificación docente y el dominio de la materia son importantes como lo son las habilidades sociales, siendo imprescindible una retroalimentación entre ellas.

Asimismo, se evidencian asociaciones fuertes entre la dimensión interacción con los estudiantes y actitud personal, contenidos, evaluaciones y tareas; y también en el factor actitud personal con las dimensiones de contenidos y evaluación. Se demuestra en investigaciones que el docente universitario debe ser capaz de interactuar con los estudiantes, de tal forma que apoye su crecimiento académico y personal. "Cuando los alumnos perciben que existe cierta afinidad y familiaridad, están más atentos y comprometidos con los procesos de clase" (Acevedo & Fernández, 2004, p. 151).

La dimensión contenidos se asocia con evaluación y tareas, corroborando que la evaluación debe evolucionar hasta el punto de que forme parte del contenido curricular del aprendizaje (Bordas & Cabrera, 2001). La importancia de estas dimensiones se ven traducidas en las competencias básicas que adquiere un docente, en la que los objetivos, contenidos, metodología y criterios de evaluación son el principal nivel de integración y concreción de dichas competencias (Bolívar, 2010). Por su parte, García-Señoran, González y Soto (2015, p. 258) asocian los términos tarea y contenido y mencionan "el interés personal por una tarea o contenido académico implica experimentar sentimientos positivos y atribuir un valor personal a esa tarea o contenido".

Se detectó asociaciones significativas entre las dimensiones de evaluación y tareas con el sexo de los estudiantes, mostrando que las mujeres en mayor porcentaje valoran mejor al profesor. Estos resultados se asemejan al estudio llevado a cabo en la Universidad de Barcelona orientado a conocer la opinión de los alumnos sobre las competencias que debería tener un buen profesor, en el que se demostró que las mujeres otorgan puntuaciones más altas a competencias como metodología, planificación y buena transmisión de los contenidos (Santigosa, Costas, Campos & Jorba, 2014).

Finalmente, se encontró asociación entre el semestre de estudio de los alumnos con organización, interacción con los estudiantes, actitud personal, evaluación y tareas. Pounder (2007) comprueba que las encuestas dirigidas a estudiantes funcionan mejor para medir la calidad del profesor en cursos más altos, situación que se evidencia en el factor actitud personal, en el que a partir del sexto semestre de estudio los alumnos tienden a valorarla mejor.

En función de los resultados logrados en la presente investigación, se propone cimentar estrategias de formación en cuatro dimensiones: entusiasmo, actitud personal, contenido y organización, las que de acuerdo a las respuestas dadas por los estudiantes han sido poco visibles en el quehacer docente.

Los resultados de esta formación se vislumbrarán en alinear los materiales de la asignatura a objetivos claros, manejar contenidos bien estructurados con opiniones fundamentadas, desarrollo de habilidades para atraer la atención de los estudiantes y mejorar la interacción con los alumnos en el ámbito social. Se esperaría que el perfeccionamiento de estas dimensiones incida en la mejora integral de la actividad docente, considerando la interrelación de las dimensiones abordadas en el SEEQ y por ende de los resultados logrados en su evaluación.

Los resultados dan muestra de la necesidad de implementar medidas de intervención en las universidades en los aspectos relacionados a la mejora en las competencias sociales y organizativas del docente, dichas medidas están en función de la creación o fortalecimiento de programas de formación y actualización docente, que tengan consecuencia directa en la planificación, preparación y desarrollo de la asignatura. Así lo corroboran García et al. (2004) quienes analizan que la evaluación debe tener un enfoque orientado al perfeccionamiento de los profesores procurando que la misma sirva para el desarrollo integral de la persona. Por ello, quienes se encargan de la evaluación docente cumplen un papel importante al reconocer y reenfocar los objetivos de los programas de evaluación para mejorar las prácticas de enseñanza-aprendizaje (Rueda, 2008).

Finalmente, es necesario además de la aplicación de instrumentos para evaluar la actividad docente universitaria con la participación del estudiante, implementar otras acciones que permitan valorar el proceso de enseñanza del profesorado resaltando puntos fuertes y débiles, de manera que los resultados sirvan a los tres protagonistas universitarios: (1) docentes, como insumos que orienten a realizar una autorreflexión de su actuación, (2) directivos para analizar la calidad de la enseñanza, organizar planes de formación e innovación y diseñar políticas y prácticas sobre la formación de profesores identificando modelos de enseñanza que se puedan replicar (3) a los estudiantes quienes serán partícipes de modelos de evaluación con fines de mejorar el proceso de formación.

Referencias

- Acevedo, R., & Fernández, M. J. (2004). La percepción de los estudiantes universitarios en la medida de la competencia docente: Validación de una escala. *Revista Educación*, 28(2), 145-166.
- Adams, T., Aguilar, E., Berg, E., Cismowski, L., Cody, A., Cohen, D., ... White, S. (2015). A coherent system of teacher evaluation for quality teaching. *Education Policy Analysis Archives*, 23(17), 1-26. doi: 10.14507/epaa.v23.2006
- Aguayo, M., & Lora, E. (2007). Cómo realizar “paso a paso” un contraste de hipótesis con SPSS para Windows: (III) Relación o asociación y análisis de la dependencia (o no) entre dos variables cuantitativas. Correlación y regresión lineal simple. *Fundación Andaluza Beturia para la Investigación en Salud*. Recuperado de http://www.fabis.org/html/archivos/docuweb/contraste_hipotesis_3r.pdf
- Al-Muslim, M., & Arifin, Z. (2015). The Usability of SEEQ in Quality Evaluation of Arabic Secondary Education in Malaysia. *Canadian Center of Science and Education*, 8(3), 202-211. doi: 10.5539/ies.v8n3p202
- Bol, A., Pérez, M., & Sáiz, M. (2013). *Validación de una encuesta de satisfacción de los estudiantes con la actividad docente: una propuesta de mejora en la Universidad de Burgos*. X Foro Internacional sobre la Evaluación de la Calidad de la Investigación y de la Educación Superior (FECIES). Granada. Recuperado de <http://www.ugr.es/~aepc/XIFECIESWEB/LIBRORESUMENESXFORO.pdf>
- Bolívar, A. (2010). *Competencias básicas y currículo*. Madrid: Síntesis.
- Bordas, M., & Cabrera, F. (2001). Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrados en el proceso. *Revista española de pedagogía*, 218, 25-48.
- Cárdenas, M., Méndez, L., & González, M. (2014). Evaluation of teacher performance, stress and burnout in university professors. *Actualidades Investigativas en Educación*, 14(1), 93-114.
- Carvajal, A., Centeno, C., Watson, R., Martínez, M., & Sanz, A. (2011). ¿Cómo validar un instrumento de medida de la salud?. *Anales del sistema sanitario de Navarra*, 34(1), 63-72).
- Casal, J., & Mateu, E. (2003). Tipos de muestreo. *Revista de Epidemiología y Medicina Preventiva*, 1(1), 3-7.
- Clemente, P., & Gómez, A. (2014). *Aplicación de un proceso de mejora continua en una asignatura de Desarrollo de Software Dirigido por Modelos*. Trabajo presentado a en las XX Jornadas de Enseñanza Universitaria de la Informática, Oviedo. Recuperado de http://upcommons.upc.edu/bitstream/handle/2099/15497/P355cl_apli.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Coffey, M., & Gibbs G. (2001). The evaluation of the Student Evaluation of Educational Quality Questionnaire (SEEQ) in UK Higher Education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 26(1), 89-93.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2013). *Research Methods in Education*. Londres: Routledge.
- Corona-Lisboa J. (2016). Apuntes sobre métodos de investigación. *Medisur*, 14(1), Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-897X2016000100016&lng=es&nrm=iso&tlng=es

- Corral, M., Almajano, M., & Domingo, J. (2008). *La encuesta SEEQ como instrumento de mejora continuada: aplicaciones en diferentes contextos universitarios*. V congreso internacional: el canvi en la cultura docent universitària, guia del congreso», Lleida. Recuperado de <https://upcommons.upc.edu/handle/2117/16014?locale-attribute=en>
- Cortés, E., Campos, M., & Moreno, M. (2014). Priorización de las Dimensiones de Evaluación al Desempeño Docente por el Estudiante, en tres Áreas del Conocimiento. *Formación universitaria*, 7(2), 3-10.
- Galbraith, C.S., & Merrill, G.B. (2012). Predicting student achievement in university-level business and economics classes: Peer observation of classroom instruction and student ratings of teaching effectiveness. *College Teaching*, 60(2), 48-55.
- García, J., & Medécigo, A. (2014). Los criterios que emplean los estudiantes universitarios para evaluar la in-eficacia docente de sus profesores. *Perfiles educativos*, 36(143), Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982014000100008
- García-Señorán, M., González, S., & Soto, J. (2015). Estudio exploratorio de intereses y motivación para la ejecución de tareas en alumnado de Educación Primaria de la provincia de Pontevedra. *Revista de Investigación en Educación*, 13(2). Recuperado de <http://reined.webs.uvigo.es/ojs/index.php/reined/article/viewFile/1068/361>
- Glazerman, S., Loeb, S., Goldhaber, D., Steiger, D., Raudenbush, S., & Whitehurst, G. (2010). Evaluating teachers: the important role of value-added. Recuperado de www.brookings.edu/research/reports/2010/11/17-evaluating-teachers
- Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores (2009). *Investigación Cuantitativa*. Recuperado de http://ipes.anep.edu.uy/documentos/investigacion/materiales/inv_cuanti.pddf
- Kane T. J., & Staiger D. O. (2012). *Gathering feedback for teaching: Combining high-quality observations with student surveys and achievement gains*. Bill and Melinda Gates Foundation. Recuperado de http://metproject.org/downloads/MET_Gathering_Feedback_Research_Paper.pdf
- Marsh, H. (1982). SEEQ: A reliable, valid, and useful instrument for collecting students' evaluations of university teaching. *British Journal of Educational Psychology*, 52(1), 77-95.
- Marsh, H. (1987). Students' evaluations of university teaching: Research findings, methodological issues, and directions for future research. *International journal of educational research*, 11(3), 253-388.
- Marsh, H., & Roche, L. (1997). Making students' evaluations of teaching effectiveness effective: The critical issues of validity, bias, and utility. *American Psychologist*, 52(11), 1187 – 1197.
- Martínez, J. (2013). Combinación de mediciones de la práctica y el desempeño docente: consideraciones técnicas y conceptuales para la evaluación docente. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 50(1), 4-20.
- Ochoa-Meza, G., Sierra, J., Pérez-Rodrigo, C., & Aranceta-Bartrina, J. (2014). Validación del cuestionario Pro Children Project para evaluar factores psicosociales del consumo de fruta y verdura en México. *Salud Pública de México*, 56(2), 165-179. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0036-36342014000200004

- Olavarrieta, J., Gómez, M., & García N. (2015). Estudio sobre el uso de cuestionarios de opinión de alumnos sobre profesores como método de evaluación docente en una universidad privada de México. *Revista de evaluación educativa*, 3(2) Recuperado de <http://revalue.mx/revista/index.php/revalue/article/view/114/173>
- Pérez-Poch, A. (2006). *Las técnicas de Aprendizaje Cooperativo mejoran y consolidan la calidad docente en la asignatura "Telemática" de EUETIB*. Trabajo presentado en XXII Jornadas sobre la Enseñanza Universitaria de la Informática (JENUI 2016). Universidad de Almería. Recuperado de <https://www.upc.edu/rima/es/grupos/grapa-evaluacion-1/recursos-1/aportaciones-del-grupo/antoni-perez-evaluacion-con-esat-herramienta-de-soporte-al-aprendizaje-de-telematica/antoni-perez-poch-las-tecnicas-del-aprenedizaje-cooperativo-mejorando-y-consolidando-la-calidad-docente-en-la-asignatura-telematica-de-euetib>
- Pintrich, P. (2003). A motivational Science Perspective on the Role of Student Motivation in Learning and Teaching Contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 667-686. doi: 10.1037/0022-0663.95.4.667
- Pintrich, P., & Schunk, D. (2002). *Motivation in education: theory research, and applications*. Upper Saddle River: Prentice Hall.
- Pounder, J. (2007). Is student evaluation of teaching worthwhile? *Quality Assurance in Education*, 15(2), 178- 191.
- Rama, S. (2011). Professor's performance for effective teaching (Kosovo case). *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 12, 117-121. doi: 10.1016/j.sbspro.2011.02.015
- Reyero, D. (2014). Teaching excellence at the University. Analysis and proposals for better evaluation of university teacher. *Educación XX1*, 17(2), 125-143. doi: 10.5944/educxx1.17.2.11482
- Rodríguez, G., & Ibarra, M. (Eds). (2011). *E-Evaluación orientada al e-Aprendizaje estratégico en Educación Superior*. Madrid, España: Narcea.
- Rueda, M. (2008). La evaluación del desempeño docente en las universidades públicas de México. *Revista iberoamericana de evaluación educativa*, 1(3). Recuperado de http://www.ses.unam.mx/integrantes/uploadfile/mrueda/Rueda2008_DesempenoDocenteEnUniversidades.pdf
- Rueda, M., & Luna, E. (2011). La valoración del desempeño docente en las universidades. En M. Rueda (Coord.), *¿Evaluar para controlar o para mejorar? Valoración del desempeño docente en las universidades* (pp. 9-30). México: IISUE-UNAM/Bonilla Artigas Editores.
- Salazar, J. (2008). Diagnóstico preliminar sobre evaluación de la docencia universitaria: Una aproximación a la realidad en las Universidades públicas y/o estatales de Chile. *Revista Iberoamericana de Evaluación de Chile*, 1(3). Recuperado de http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num3_e/art5.pdf
- Santigosa, R., Costas, T., Campos, J., & Jorba, H. (2014). Ser buen docente: ¿qué opinan los estudiantes de la Universidad de Barcelona? *Revista iberoamericana de psicología y salud*, 5(2), Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4762654>
- Soberón, J., Mirabent, J., Carmona, A., Vidal, O., Carrillo, M., Mercade, L., & Corral, M. (2015). Las habilidades sociales del docente universitario: Una formación hacia la competencia interpersonal. *Revista del Congreso Internacional de Docència Universitària i Innovació*, 2, Recuperado de <http://www.cidui.org/revistacidui/index.php/cidui/article/view/816/786>

- Solé-Pareta, J., Domingo-Pascual, J., & Santos-Boada, G. (2014). *Actividades para fomentar las competencias transversales relacionadas con el razonamiento científico-técnico*. Trabajo presentado a en las XX Jornadas de Enseñanza Universitaria de la Informática, Oviedo. Recuperado de http://upcommons.upc.edu/bitstream/handle/2099/15402/P427so_acti.pdf
- Tirado, F., Miranda, A., & Sánchez, A. (2007). La evaluación como proceso de legitimidad: la opinión de los alumnos. Reporte de una experiencia. *Perfiles educativos*, 29(118). Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982007000400002&lng=es&synrm=1&tlng=es
- Verdugo, M., & Cal, M. (2010). Valoración de la enseñanza: SEEQ. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 3(4). Recuperado de http://refiedu.webs.uvigo.es/Refiedu/Vol3_4/REFIEDU_3_4_2.pdf
- Villa, A. (2008). La excelencia docente. *Revista de educación*, número extraordinario 2008, Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re2008/re2008_08.pdf

Fecha de recepción: 9 de junio de 2016.

Fecha de revisión: 3 de septiembre de 2017.

Fecha de aceptación: 3 de septiembre de 2017.

Investigación-acción sobre un programa de aprendizaje-servicio en la didáctica de la educación física

Action-research on a service-learning program in teaching physical education

Óscar Chiva Bartoll, Carlos Capella Peris y Marc Pallarès Piquer
Universidad Jaume I

Resumen

Introducción: El artículo relata una investigación-acción realizada sobre un programa de Aprendizaje-Servicio en el área de Didáctica de la Educación Física. El trabajo se fundamenta sobre los resultados de múltiples investigaciones previas y tiene por objetivo mejorar un programa de Aprendizaje-Servicio para favorecer la adquisición de habilidades y actitudes sociales de los futuros docentes. Para alcanzar un marco de comprensión amplio y exhaustivo sobre los efectos de la intervención planificada se empleó un método de investigación mixto. Método: por una parte, se analizó el contenido de entrevistas y diarios de seguimiento del alumnado y, por otra, se implementó un diseño cuasi-experimental con tres grupos no equivalentes. El análisis cuantitativo estuvo constituido por pruebas t student para comparaciones pretest-postest, y un análisis de varianza (ANOVA) para la comparación postest. Resultado: de estas pruebas se desprende que los dos grupos experimentales, al contrario que el grupo control, mejoraron significativamente sus habilidades y actitudes sociales tras sendos programas de Aprendizaje-Servicio. Discusión: el estudio cualitativo contribuyó a complementar y mejorar la comprensión sobre los efectos del programa al matizar las habilidades y actitudes sociales logradas, que tras

Correspondencia: Óscar Chiva Bartoll, ochiva@uji.es, Avenida de Vicent Sos Baynat, s/n, 12071 Castellón de la Plana, Castellón.

Este trabajo es el resultado de una investigación procedente de un proyecto competitivo financiado (29.800 €) por el Plan de Promoción a la Investigación de la Universidad Jaume I. Código: P1-1A3013-11.

el análisis multi-fase realizado se agrupaban en torno a tres categorías: conciencia de grupo, implicación y organización grupal, y habilidades de comunicación. Conclusiones: se concluyó que podría ser necesario mejorar el modelo de reflexión y deliberación inherente al programa, estableciéndose así las bases para una nueva planificación.

Palabras clave: investigación-acción; educación física; aprendizaje-servicio; habilidad social; universidad.

Abstract

Introduction: This article shows an action-research conducted on a service-learning program in Physical Education Didactics. The work is based on the results of multiple previous research and aims to improve the service-learning program to promote the development of social skills and attitudes on future teachers. To achieve a framework of broad and comprehensive understanding of the intervention program we used a mixed research method. Method: firstly, the content of interviews and daily monitoring diaries of students were analyzed and, secondly, it was implemented a quasi-experimental design with three nonequivalent groups. We used t tests for the comparison pretest-posttest of each group, and an analysis of variance (ANOVA) for the comparison post-test. Results: the quantitative study shows that, unlike the control group, both experimental groups improved their social skills and attitudes after de service-learning program. Discussion: the qualitative study helped to complement and enhance the understanding about the effects of the program to refine the skills and attitudes achieved. The three categories obtained were: group consciousness, implication and group organization skills and communication skills. Conclusions: it was concluded that it may be necessary to improve the model of reflection and deliberation inherent in the program, thus establishing the basis for a new plan.

Key words: action research; physical education; service learning; social skills; university.

Introducción

Los cambios socioeconómicos derivados de la globalización condicionan la actual educación superior en términos de calidad, eficiencia, productividad y competitividad. Tanto es así que el Espacio Europeo de Educación Superior, indistintamente del área de conocimiento, exige una renovación pedagógica centrada en formar profesionales competentes y eficaces en el desempeño de sus funciones (Álvarez-Rojo et al., 2011; Ordóñez-Sierra & Rodríguez-Gallego, 2015). Sin embargo, es razonable pensar que la educación universitaria no solo debe atender esta demanda, sino también educar ciudadanos comprometidos con los valores cívicos y democráticos de la sociedad en la que viven (García, Gozávez, Vázquez & Escámez, 2010).

En concordancia con el aprendizaje participativo, el desarrollo de competencias profesionales y la mejora de la eficiencia, el Aprendizaje-Servicio (en adelante ApS) es un método pedagógico capaz de aunar y satisfacer en gran medida estos requerimientos y, además, poner el énfasis en el desarrollo de la competencia social y ciudadana (Mayor & Rodríguez, 2016). En el área de Educación Física el ApS es uno de los métodos pedagógicos que cosecha mayor aceptación en el ámbito universi-

tario actual, ya que las experiencias vividas por el alumnado no solo contribuyen a la adquisición de nuevos aprendizajes, sino que ponen mayor énfasis en facilitar la formación ciudadana (Carson & Raguse, 2014; Cervantes & Meaney, 2013). Fundamentado en la teoría del aprendizaje experiencial de Dewey (1938), el ApS trata de establecer una relación operativa entre teoría y práctica, ofreciendo al alumnado la posibilidad de aprender mientras presta un servicio comunitario. De un modo sintético, el ApS puede definirse como una propuesta pedagógica que combina procesos de aprendizaje y servicio a la comunidad, basada en la aplicación de competencias y en la comprensión reflexiva de contenidos curriculares en contextos reales, de forma experiencial y con el objetivo de mejorar la capacidad crítica del alumnado a la vez que se ofrece un beneficio social (Eyler & Giles, 1999; Furco & Billig, 2002; Rodríguez-Gallego, 2014).

Una de las pruebas de su eficacia es la apuesta por los procesos de institucionalización que el ApS está protagonizando en las universidades de todo el mundo (Butin, 2006; Kenworthy-U'Ren, 2008; McIlrath, 2015). Dada esta proliferación, la necesidad de profundizar y entender mejor el ApS en el ámbito universitario es acuciante para todos los agentes comprometidos con su implantación (Aramburuzabala, Cerrillo & Tello, 2015). En esta línea, trabajos previos como los meta-análisis de Conway, Amel y Gerwien (2009), Yorio y Ye (2012) y Warren (2012) ofrecen una aproximación panorámica del potente crecimiento del ApS en términos de investigación e implantación.

Convencidos además de que los valores y los métodos educativos no pueden ser definidos en relación con fines prefijados e invariables, ya que ello solo serviría para rebajar la educación a la categoría de racionalidad técnica (Stenhouse, 1985), esta regeneración pedagógica debe ser liderada por los agentes de la propia comunidad educativa. Para ello, es necesario un esfuerzo de indagación sistemática y de exploración autocrítica, alimentada por una actitud de búsqueda constante del profesorado (Rojas, 2009). Fiel a estos principios, el presente artículo relata una experiencia de Investigación-Acción (en adelante I-A) realizada sobre una aplicación de ApS en el área de Didáctica de la Educación Física. El objetivo principal del trabajo radica en analizar y mejorar un programa de ApS para favorecer la adquisición de habilidades y actitudes sociales en los futuros docentes.

Lewin (1946) definió la I-A como un proceso cíclico de exploración, actuación y valoración de resultados, con el que interpretar lo que ocurre desde el punto de vista de los actores implicados. Por tanto, la I-A se revela como uno de los modelos de investigación más adecuados para fomentar la calidad de la enseñanza e impulsar la figura del profesional investigador, reflexivo y en continua formación (Goyette & Lesgard-Hervert, 1988; Rincón & Rincón, 2000). Aunque el proceso de I-A ha sido descrito con diferentes matices y niveles de complejidad según diversos autores, Kemmis y McTaggart (1988) resumen el proceso en cuatro fases elementales sobre las que se fundamenta este trabajo: (1) Diagnóstico y reconocimiento de la situación inicial; (2) Desarrollo de un plan de acción, críticamente informado, para mejorar el modelo actual; (3) Actuación e investigación de los efectos en el contexto, analizados en este caso desde una aproximación investigadora mixta; (4) Discusión, reflexión y bases para una nueva planificación.

Método

Diagnóstico y reconocimiento de la situación inicial

El diagnóstico acarrea definir el problema a resolver y declarar las intenciones de mejora, para lo que es imprescindible describir el contexto y las diferentes perspectivas existentes. En nuestro caso, el foco del problema emergía de la práctica de ApS como propuesta metodológica aplicada a una asignatura del área de Didáctica de la Expresión Corporal del Grado de Maestro/a. Con la intención de prestar un servicio directo a niños/as (con alteraciones de la motricidad) del entorno social universitario, el diseño del programa de ApS (realizado desde 2011-12), implicaba el diseño y aplicación de sesiones prácticas de juegos motores y expresivos por parte del alumnado universitario, en las que debían aplicar y desarrollar parte de los conocimientos curriculares. La parte de la asignatura impartida con ApS suponía un peso parcial de un tercio de la carga lectiva, trabajándose el resto de la asignatura con métodos de enseñanza tradicionales.

Las investigaciones que clasifican los efectos del ApS indican que estos pueden englobarse en cuatro categorías: académicos, personales, sociales y de ciudadanía (Billig, 2002; Eyller & Giles, 1999). No obstante, como ya hemos apuntado, el objetivo de esta investigación era mejorar los efectos del programa de ApS implementado sobre el alumnado universitario a nivel social. En nuestro caso, a través de los procesos de recogida de datos propios de la I-A (Kemmis & McTaggart, 1988), tales como observación participante, diálogo y reuniones periódicas entre el profesorado, diarios de seguimiento, entrevistas al alumnado, grupos de discusión, cuestionarios y contacto directo con los distintos agentes implicados, hemos monitorizado minuciosamente el impacto de nuestra aplicación de ApS, obteniendo resultados favorables en las diferentes categorías de efectos establecidas.

Así pues, a nivel académico encontramos una adquisición de aprendizajes comparable al de otras metodologías de corte más tradicional (Corbatón, Moliner, Martí, Gil y Chiva, 2015; Gil, Chiva y Martí, 2015). En cuanto a los resultados de tipo personal, relacionados con cambios en los pensamientos, sentimientos, autoestima o compromiso académico, también encontramos resultados satisfactorios (Corbatón, Moliner, Martí, Gil y Chiva, 2015; Gil, Chiva y Martí, 2015). Respecto a resultados sociales, categoría que engloba todos aquellos aspectos relacionados con cambios en las habilidades para interactuar con los demás y en la toma de conciencia y comprensión de cuestiones sociales, encontramos nuevamente resultados favorables (Gil, Moliner, García, y Chiva, 2016), aunque estos estudios nos han permitido intuir que cuanto mayor ha sido la implicación del alumnado en el programa de ApS, tanto mejores han sido los resultados de la categoría de mejoras sociales. Finalmente, en la categoría de resultados de ciudadanía, que agrupa todo lo concerniente a la responsabilidad personal, la participación activa en acciones que impliquen mejoras en la comunidad, justicia, generosidad, lealtad, honestidad, etc., también hemos obtenido resultados positivos, aunque en menor medida que en las categorías anteriores (Capella, Gil, Martí y Chiva, 2015).

Conforme al esquema de Elliot (2000), esta fase inicial de reconocimiento y diagnóstico nos lleva a identificar una situación *susceptible de cambio*, ya que se planteó con la intención de mejorar una práctica que ya producía resultados satisfactorios. Concretamente, el cambio que pretendíamos realizar aspiraba a mejorar las actitudes y habilidades sociales desarrolladas por el alumnado, que era el punto más débil del programa sujeto a investigación. Por tanto, aunque el ApS esté dirigido a producir un beneficio académico, comunitario y de formación en valores, en esta investigación nos centramos exclusivamente en analizar la adquisición de habilidades y actitudes sociales por parte de los futuros docentes, ya que el efecto académico y comunitario estaba contrastado y comprobado en los estudios anteriormente mencionados.

Desarrollo de un plan de acción, críticamente informado, para mejorar el modelo actual

Este paso implicó una reflexión prospectiva para diseñar las mejoras a implementar. Debía ser una propuesta viable y que en ningún caso arriesgara los beneficios conseguidos en el modelo anterior. Era necesario trazar y discutir diversas alternativas, valorando sus posibles consecuencias y, por tanto, anticipando un modelo de evaluación coherente. Para perfilar el nuevo programa se contó con la colaboración directa del alumnado de cursos anteriores, que fue interpelado sobre la cuestión. Este hecho, además de enriquecer su aprendizaje, permitió fortalecer la validez del diseño ante la potencial inestabilidad de las situaciones prácticas (Elliot, 2000).

Con el objetivo de incrementar la mejora de actitudes y habilidades sociales del alumnado, el nuevo modelo de ApS debía intensificar algunas experiencias de interacción social relacionadas tanto con la vertiente del aprendizaje como con la del servicio. Entre los cambios propuestos destacaban: la necesidad de aumentar el contacto con los receptores del servicio, incrementar la responsabilidad y la toma de decisiones, propiciar una gestión compartida del programa, ampliar el compromiso hacia el aprendizaje autónomo y en equipo, y, finalmente, arbitrar un modelo de calificación basado en la coevaluación grupal y la autoevaluación. Para asumir el importante calado de estas premisas llegamos a la conclusión de que en el nuevo modelo todo el peso de la asignatura girara en torno al programa de ApS.

Ante el sustancial giro del diseño planteado, se valoraron los riesgos y oportunidades y se decidió incorporar el nuevo modelo en modo experimental, y mantener de manera simultánea el anterior. De esta manera, ambos itinerarios coexistirían a lo largo del curso, dejando a elección del alumnado participar en uno u otro.

Por razones de organización, el número máximo de miembros asumibles por el nuevo plan de ApS se estableció en 30 alumnos. Asimismo, se optó por pautar un modelo que se iniciaría con diez sesiones teórico-prácticas en las que se informaría y formaría al alumnado sobre todos los aspectos básicos relacionados con el servicio. Primeramente, se amplió el conocimiento de los integrantes de este grupo sobre el método pedagógico del ApS, sus peculiaridades y requisitos. Seguidamente se informó al alumnado sobre las características de las diferentes entidades colaboradoras y sus niños/as, para que se distribuyeran de forma libre y equilibrada, escogiendo la entidad con la que querían colaborar. Una vez establecida la vinculación entre el alumnado y

las entidades colaboradoras cada equipo de trabajo debía responsabilizarse de todas las actividades a realizar. Finalmente, se proporcionaron los datos de contacto de los responsables de las entidades colaboradoras para que cada grupo empezara a actuar cuando lo considerara oportuno.

Acto seguido el profesorado expuso los contenidos y competencias a trabajar en la prestación del servicio. Al mismo tiempo, también se facilitaron tres modelos de registro en los que el alumnado podría plasmar la información relativa a la aplicación del servicio, los roles desempeñados y las reuniones realizadas. Los alumnos tenían libertad para modificar o adaptar estos documentos si así lo consideraban. Por último, con la intención de estimular el proceso de reflexión durante la aplicación del servicio, también se planteó el uso de un diario de seguimiento en el que podían registrar libremente sus vivencias.

Actuación e investigación de los efectos en el contexto

Finalmente hubo un grupo de 28 universitarios que cursó la asignatura a través de lo que denominamos modelo de ApS *integral-mejorado*. Por su parte, otro grupo de alumnos (65 sujetos) siguió el itinerario de ApS *parcial-consolidado* establecido durante los cursos anteriores. La elección se vio condicionada por dos factores: (1) el orden de solicitud y (2) una pequeña argumentación motivada de la elección. En caso de que la decisión no estuviera lo suficientemente justificada el profesorado podía optar por una entrevista para dictaminar en última instancia.

Respondiendo a la naturaleza académica de la asignatura, el alumnado participante en ambos modelos de ApS organizó, aplicó y gestionó distintas sesiones de juegos motores y expresivos, a través de un servicio directo, para estimular el desarrollo motor y social de niños/as que presentaran alteraciones de la motricidad (principalmente derivadas de parálisis cerebrales leves). La diferencia fundamental entre el modelo de ApS *integral-mejorado* y el *parcial-consolidado*, tal como se concreta más adelante en la descripción de los participantes, radicaba principalmente en la interacción social con los receptores del servicio.

Posteriormente, cada grupo del nuevo modelo de ApS hizo un análisis de sus responsabilidades en la aplicación del servicio, definiendo así una hoja de ruta provisional. En este análisis se valoraron aspectos como las características de las entidades colaboradoras y sus niños/as, las diferentes estrategias de comunicación a utilizar con los responsables de los centros, los recursos disponibles en cada entidad, la detección de necesidades específicas a cubrir en cada caso, las fortalezas y debilidades de los miembros de cada equipo de trabajo, etc.

De este modo, cada equipo de trabajo procedió a delimitar sus líneas de acción en cuanto a los objetivos generales del servicio y su relación con el resto de implicados en el mismo: profesorado, profesionales de las entidades, niños/as receptores del servicio, familiares, compañeros, etc. Con el cumplimiento de estas labores se pretendía estimular el desarrollo de los aprendizajes académicos y de las habilidades y actitudes sociales del alumnado universitario.

Para indagar los efectos sobre la mejora de las actitudes y habilidades sociales del alumnado se optó por un modelo de investigación mixto, basado en la complemen-

riedad cuantitativa-cualitativa. Este permite triangular la información, aumentando la fiabilidad del posterior análisis, a la vez que ofrece un marco de comprensión más amplio y exhaustivo (Creswell, 2003; Ponce & Pagán-Maldonado, 2015). Por una parte, se analizó el contenido de las entrevistas y diarios de seguimiento del alumnado y, por otra, los resultados de la aplicación de un test adaptado y validado *ad hoc*, a partir del cuestionario *AECS-Actitudes y estrategias cognitivas sociales* de Moraleda et al. (2004). Fundamentalmente, además de obtener resultados empíricos sobre estas variables, la triangulación permitiría entender mejor la naturaleza de los mismos.

A continuación, se relata la aproximación cuantitativa del estudio y, acto seguido, la cualitativa. Finalmente, en el apartado de discusión, se da cuenta de la complementariedad de los resultados, así como su contraste con otros estudios.

Aproximación cuantitativa del estudio

Diseño

Para alcanzar el objetivo de investigación de la parte cuantitativa se optó por un diseño cuasi-experimental basado en grupos naturales no equivalentes, con dos modelos de intervención constituidos según el modelo de ApS cursado y un grupo control. Se compararon los tres grupos: (1) un grupo experimental I compuesto por los integrantes del nuevo modelo de ApS “integral-mejorado”; (2) un grupo experimental II compuesto por los integrantes del modelo de ApS “parcial-consolidado”; y (3) un grupo control, compuesto por el alumnado de la asignatura que no participó en ninguno de los modelos de ApS propuestos, trabajando con métodos de corte tradicional basados en clases magistrales y prácticas entre el alumnado.

Hipótesis

Las hipótesis sobre las que se centraba la aproximación cuantitativa del estudio fueron:

- a) Los dos grupos experimentales mejorarían significativamente los resultados del postest en relación con las puntuaciones del pretest.
- b) El grupo experimental I (ApS integral-mejorado) obtendría mejoras significativas en el postest respecto al grupo experimental II (ApS parcial-consolidado) y al grupo control.

Muestra

La muestra del estudio estaba formada por tres grupos no equivalentes, distribuidos conforme a la elección del alumnado. Por una parte, el grupo experimental I siguió el modelo de ApS integral-mejorado, el grupo experimental II participó en el programa de ApS parcial-consolidado y el grupo control cursó la asignatura siguiendo una metodología basada en prácticas de clase tradicionales y clases teóricas magistrales (Tabla 1).

Tabla 1

Características de los grupos analizados

Grupos no equivalentes	N	Programa pedagógico	Rasgos diferenciales de los grupos
Experimental I	28	ApS integral-mejorado	100% de carga lectiva Mayor tiempo de contacto con los receptores Responsabilidad total y participación en todas las decisiones Procesos de co-evaluación y auto-evaluación
Experimental II	59	ApS parcial-consolidado	30% de carga lectiva Tiempo limitado de contacto con los receptores Responsabilidad y decisiones compartidas Co-evaluación, auto-evaluación y hetero-evaluación
Control	62	Prácticas tradicionales y clases magistrales	0% de carga lectiva

Instrumento

El cuestionario empleado (Moraleta et al., 2004) mide diversas actitudes y estrategias cognitivas sociales, incluyendo un factor compuesto por variables pro-sociales que, si bien se adaptaba bastante a nuestros planteamientos, era muy extenso y requeriría de ciertas adaptaciones para ajustarlo a nuestros objetivos y a las características de los participantes. Por ello, se simplificó el cuestionario de los 137 ítems iniciales a los 41 de la versión adaptada. A continuación, indicamos las habilidades sociales de medían los ítems seleccionados y la correlación de dichos ítems en ambos cuestionarios, Tabla 2.

Tabla 2

Correlación de ítems y habilidades sociales en los cuestionarios

Habilidad Social	Ítems Moraleta et al. (2004)	Ítems cuestionario versión adaptada
Conformidad con lo socialmente correcto	8, 14, 22, 29, 37, 43, 49, 57 y 65	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 y 9
Sensibilidad social	1, 15, 23, 30, 44, 50, 58 y 66	10, 11, 12, 13, 14, 15, 16 y 17
Ayuda y colaboración	2, 9, 16, 24, 31, 38, 45, 51, 59 y 67	18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26 y 27
Seguridad y firmeza en la interacción	4, 11, 18, 26, 33, 39, 46, 53, 61 y 69	28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36 y 37
Liderazgo prosocial	3, 10, 17 y 25	38, 39, 40 y 41

Tras esta primera selección de ítems, en arreglo a la cercanía de cada ítem con la variable que pretendía medirse, se realizó una prueba piloto para desarrollar la validación del cuestionario utilizado. En la Figura 1 presentamos el histograma de la distribución de los sujetos en esta prueba según el grado de competencia alcanzado.

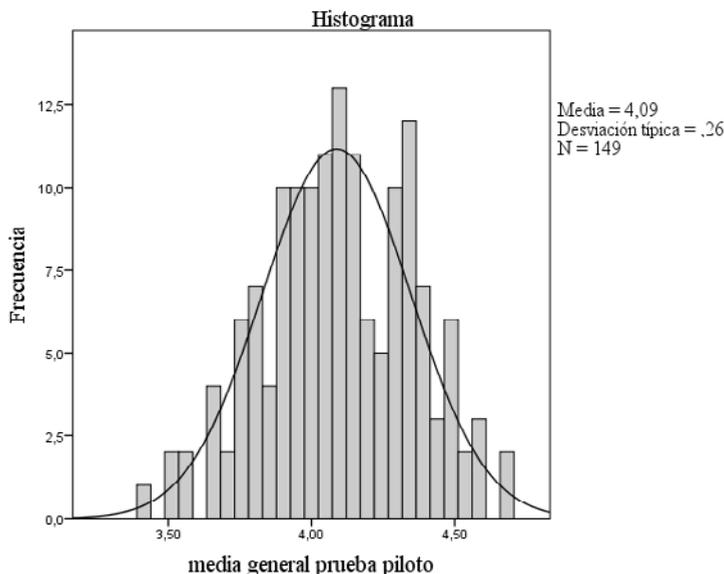


Figura 1. Histograma de distribución de los sujetos en la prueba piloto.

Por otra parte, el método de consistencia interna basado en el Alfa de Cronbach permitió estimar la fiabilidad del nuevo instrumento de medida, a través de un conjunto de ítems que se esperaba que midieran el mismo constructo o dimensión teórica (Welch y Comer, 1988). Este análisis obtuvo un valor de .859, por lo que según la categorización de George y Mallery (2003) contaba con una fiabilidad *buen*a. Respecto al análisis factorial, el resultado para la medida de adecuación muestral de KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) resultó de 0.831 y el registro de la prueba de esfericidad de Barlett fue de .00. Por tanto, existía una correlación interna en las respuestas del alumnado. Finalmente, respecto a la estructura interna, aunque no pretendíamos analizar los distintos núcleos de contenido por separado, se aplicó el análisis de componentes principales y la normalización Oblimin con Kaiser, comprobándose que los ítems que saturaban en cada categoría coincidían con lo estipulado en el cuestionario de partida.

Análisis y resultados

En primer lugar, se comprobó la normalidad de la muestra mediante la prueba Kolmogorov-Smirnov. Posteriormente se comprobó la igualdad inicial de la muestra y se procedió a la utilización de pruebas paramétricas para contrastar las medias de los resultados. Para comprobar si existían diferencias estadísticamente significativas

($p < .05$) entre los análisis pre y post de cada grupo se aplicaron pruebas *T de student* para muestras relacionadas. Por otra parte, para comparar los posttest de los tres grupos se realizó un análisis de varianza (ANOVA) de un factor.

El análisis de resultados mostró que entre el pretest y el posttest de los dos grupos experimentales se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas, resultando $t(40)=2.9$; $p < .05$ para el grupo experimental I y $t(40)=5.98$; $p < .05$ para el grupo experimental II. Sin embargo, conforme a lo esperado, no existió una diferencia significativa entre el pretest y el posttest del grupo control, con un resultado de $t(40)=1.11$; $p > .05$. De este modo confirmamos la primera hipótesis. En la Figura 2 quedan plasmados estos resultados con las puntuaciones obtenidas en cada medida, siendo evidente la mejoría en las medias del posttest de los grupos experimental I y II.

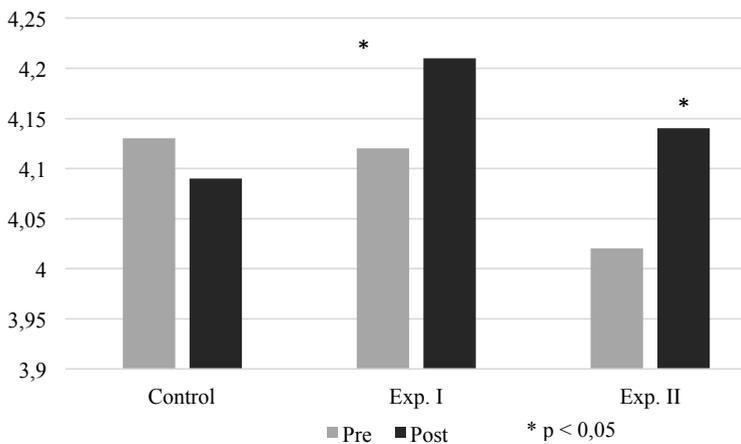


Figura 2. Evolución de habilidades y actitudes sociales de los diferentes grupos.

Por otra parte, el resultado el ANOVA reflejaría un resultado de $F(2)=.38$; $p > .05$, refutando así la segunda hipótesis, al no obtenerse diferencias estadísticamente significativas entre los posttest de cada grupo.

Aproximación cualitativa del estudio

Los datos cualitativos se recogieron de 28 diarios de seguimiento y 15 entrevistas del grupo *ApS integral-mejorado*. Debido al interés por transferir los resultados a los futuros diseños de ApS se llevó a cabo un muestreo selectivo por cuota. De este modo quedaba representada la población objeto de estudio según criterios como el sexo, los rangos de edad y la experiencia previa en acciones de voluntariado. La elección de ambos instrumentos estuvo sujeta al interés de profundizar y complementar los resultados cuantitativos. Los diarios contaban con dos grandes apartados, uno referido a vivencias y experiencias personales y otro sobre aprendizajes y adquisición de competencias profesionales. Fueron recogidos al final del programa y se pidió a los participantes que antes de escribirlos reflexionaran sobre las vivencias y aprendizajes adquiridos. Por otra parte, las entrevistas

tas fueron semiestructuradas, introduciendo preguntas abiertas en primer lugar y otras de carácter más específico posteriormente. De este modo se pretendía impedir que el marco de referencia de los investigadores se impusiera sobre los puntos de vista de los informantes. Además, la posibilidad de interpelar durante el proceso a los participantes permitió profundizar sobre algunos aspectos próximos al problema de investigación. Algunas preguntas incluidas fueron: ¿Cómo ha sido tu experiencia en el programa de ApS? ¿Cómo describirías tus interacciones con otros agentes del programa?

Todos los datos cualitativos fueron analizados a través de una aproximación multi-fase. En la fase inicial, de codificación abierta, se identificó la información relacionada con la descripción de experiencias, pensamientos y sensaciones particulares en general. Esta implicó que los investigadores analizaran las unidades de significado emergentes y que las contrastaran conforme al método de comparación constante (Patton, 2002). En la segunda fase, codificación axial, el análisis se centró en identificar de entre la información previamente codificada, aquella relacionada con las habilidades y actitudes sociales que se pretendían desarrollar. En este punto las categorías se establecían cuando empezaban a estar saturadas teóricamente (por saturación de ideas) según se identificaban patrones comunes. De esa manera, el análisis osciló entre el pensamiento inductivo y el deductivo (Flick, 2007), complementando los resultados de la parte cuantitativa del estudio. Finalmente, conforme a las indicaciones de Berglund (2005) respecto a la validez-comunicativa del análisis, existió un tercer momento de verificación intersubjetiva de las unidades de significado en el que los investigadores llevaron a cabo un proceso de *member checking*, sometiendo los resultados a la verificación de los alumnos informantes.

Del análisis emergieron diversos ejes de contenido. Al centrarnos en los relacionados con las actitudes y las habilidades sociales, definimos las siguientes tres categorías: (1) conciencia de grupo, (2) implicación y organización grupal y (3) habilidades de comunicación. Estas categorías, a su vez, complementan los resultados del análisis cuantitativo. De hecho, como se puede apreciar, estos tres ejes guardan una estrecha relación con los aspectos anteriormente analizados: conformidad con lo socialmente correcto, sensibilidad social, ayuda y colaboración, seguridad y firmeza en la interacción y liderazgo prosocial.

Conciencia de grupo

La experiencia de ApS ofreció al alumnado el reto de trabajar de forma cooperativa ante una exigencia real. Sus reflexiones evidencian la toma de conciencia del compromiso grupal, resaltando la importancia de realizar un esfuerzo conjunto para tener éxito en la prestación del servicio.

“Yo creo que todos los miembros del grupo tendrían que poner el mismo empeño para que todo fuera bien. [...] Entonces por mucho que lo organices y por mucho que intentes hacerlo bien, si hay una persona del grupo que no le da la gana hacerlo ya te lo fastidia todo. [...] Por eso pienso que todos los componentes del grupo se tendrían que comprometer con... igual que el resto, todas por igual, que no hubiera unas que sí y otras que no.” (E.C-05-R17)

Implicación y organización grupal

El alumnado también comprendió la necesidad de organizarse y distribuir el trabajo, no sólo a nivel cuantitativo sino también a nivel cualitativo, teniendo que decidir y repartir roles y tareas para satisfacer las necesidades de cada fase del programa.

“Lo primero fue eso, la organización entre nosotros. [...] Lo primero que se nos ocurrió fue hacer roles, igual que hacemos los roles para las sesiones escritas hicimos roles en los juegos. Cada uno tenía un rol que cumplir en cada momento.” (E.C-03-R4)

Esta capacidad de organización también hizo acto de presencia a nivel intrapersonal al exigir al alumnado la competencia de resolver cuestiones para controlar todo tipo de contingencias derivadas de la interacción con otros.

“He tenido que planificar sesiones, he tenido que estar allí y explicarlas, improvisar juegos que no... que habíamos pensado una cosa y luego hemos llegado allí y o no salían o se nos quedaba corta la sesión teníamos que hacer juegos otros o que no salían, no los entendían... entonces tenías que o modificarlos para hacerlos más sencillos o elegir otro tema, otro juego y modificarlo...” (E.C-08-R2)

Habilidades de comunicación

La interacción con los diferentes agentes implicados en el programa de ApS obligó al alumnado a comunicarse y entenderse. Por una parte, sus discursos aluden al desarrollo que la experiencia les proporcionó para comunicarse y establecer relaciones empáticas con los niños/as.

“Pero luego ya... [...] a mí por ejemplo no me resulta ya difícil llegar y hablar con ellos. Por ejemplo, de la clase siempre los saco yo, y hacemos el tren y [...] cantamos la cancioncita y yo no tengo ningún problema en estar con ellos.” (E.C-08-R9)

Por otra, el alumnado hizo referencia explícita a su competencia para establecer líneas de comunicación y contacto afectivo, cada vez más fluidas, con otros agentes del programa. Un ejemplo paradigmático es la relación con los padres.

“Yo al principio, en la primera sesión no, pero luego ya sí que fui a hablar con varios padres. Y luego la última sí que hable con todos e incluso nos hicimos fotos y todo, hubo, hubo bastante contacto. Que sí que al principio te cuesta, porque no sé, son sus hijos y a lo mejor vienen y te sientes un poco coaccionado.” (E.C-012-R7)

Finalmente se destacó la mejora de su capacidad de argumentación y respeto para con las opiniones de los demás. Aprendiendo, además, a poner todo este aprendizaje a disposición de los objetivos grupales.

“Al principio no era muy consciente de todo esto, pero después de reflexionarlo y de pensarlo y eso pues me he dado cuenta de que realmente sí que he aprendido muchas cosas a través de esta experiencia. Y bueno, por una parte trabajando en grupo pues me he dado cuenta de que he mejorado mi capacidad para argumentar las cosas que hago, pues que he adquirido también actitudes de respeto hacia las diferentes opiniones de mis compañeros, también pues compromiso grupal, responsabilidad, aquello que te decía al principio también me he dado cuenta de que tiene mayor rendimiento trabajar en grupo que no de forma individual y competitiva, y bueno también de la importancia de los roles para que salga bien el trabajo.” (E.C-09-R6)

Discusión, reflexión y bases para una nueva planificación

De la complementariedad proporcionada por el enfoque investigador mixto se desprenden argumentos para determinar que las habilidades y actitudes sociales del alumnado mejoraron gracias a la vivencia de ambos modelos de ApS. Estos argumentos se sustentan tanto sobre la comparación pretest – postest del análisis cuantitativo, como en el análisis cualitativo realizado sobre el discurso de los implicados. No obstante, en la comparación entre los postests del cuestionario las diferencias no fueron significativas entre el grupo experimental I y el II, refutándose así la segunda hipótesis del enfoque cuantitativo del estudio. Por este motivo, con los resultados obtenidos, es difícil reconocer y admitir que el ajuste del nuevo modelo de ApS fue plenamente satisfactorio, por lo que debemos seguir trabajando para seguir mejorando el modelo propuesto. Sin embargo, aunque del análisis cuantitativo no puede inferirse estadísticamente que el ApS integral-mejorado implicara un mejor escenario para el desarrollo de habilidades sociales, en la aproximación cualitativa se recogen referencias constantes sobre la mejora de habilidades y actitudes sociales en los participantes del nuevo modelo de ApS, reflejando al menos una tendencia clara de mejora.

En términos generales, nuestra investigación coincide con numerosos estudios sobre los efectos del ApS que reportan mejoras en las habilidades sociales del alumnado (Conway et al., 2009; Eyler & Giles, 1999; Warren, 2012; Yorio & Ye, 2012). Efectos que se concretan además en el ámbito de la educación física y su didáctica, tal como muestran las revisiones de Carson y Raguse (2014) y Cervantes y Meaney (2013). Aunque es difícil asegurar que la mejora producida provenga del cambio del contexto de interacción, sí entreveremos una clara tendencia en este sentido. De un modo similar Weiler, La Goy, Crane y Rovner (1998) evidencian mejoras en actitudes de interacción social; Astin y Sax (1998) también coinciden con este planteamiento a raíz de estudios cuantitativos y cualitativos efectuados de forma longitudinal sobre alumnado de diferentes niveles educativos; Billig (2002) y Conrad y Hedin (1989) lo reafirman a partir de sendas revisiones bibliográficas basadas en los efectos del ApS en diferentes contextos y niveles educativos; y, finalmente, Eyler y Giles (1999) apuntan conclusiones similares en estudios basados en encuestas y entrevistas en profundidad a estudiantes de diferentes instituciones.

Manteniendo una relación todavía más próxima con las características de nuestro estudio, Maynes, Hatt y Wideman (2013) apuntan mejoras en la actitud social del alumnado, apoyándose en una investigación realizada con alumnos del Grado de Maestro/a.

Estos autores destacan que, además del escenario de interacción social, la importancia del proceso de reflexión podría constituir un elemento crucial para la mejora de habilidades y actitudes sociales. Este enfoque, apoyado sobre las bases constructivistas del aprendizaje experiencial, aporta una potencial explicación a nuestros resultados. En particular podría haberse dado el caso de que, al carecer nuestro *programa integral-mejorado de ApS* de procesos rigurosos y sistemáticos de deliberación y reflexión, el alumnado no hubiera llegado a interiorizar y tomar conciencia plena de este tipo de aprendizajes. Este hecho explicaría por qué en los instrumentos cualitativos de recogida de datos sí existió alusión explícita y reiterada a dichos aprendizajes, mientras que desde el enfoque cuantitativo no se alcanzaron diferencias significativas en todas las comparaciones postest. El *quid* de la cuestión podría encontrarse en la mayor reflexión que los diarios y las entrevistas, a diferencia de los cuestionarios, exigen a la hora de contestar. Por ello, los resultados obtenidos desde la aproximación cualitativa desvelan cuestiones que los cuestionarios podrían haber pasado por alto. Este hecho pone de manifiesto el valor complementario del método mixto, ya que permite interpretar más profundamente los resultados.

En cualquier caso, este descubrimiento reclama la necesidad de incorporar nuevas dinámicas de reflexión y deliberación para el alumnado, con el objetivo de favorecer, además de su capacidad deliberativa, la interiorización de los aprendizajes. En este sentido, Englund (2015) establece que un proceso deliberativo en educación implica cuestiones que, a nuestro juicio, deberían cumplirse necesariamente en el nuevo modelo de ApS. Entre ellas destacamos:

- Confrontación de diferentes puntos de vista ante la toma de cada decisión
- Marco de tolerancia y respeto constante
- Aspiración inicial de alcanzar consensos
- Cuestionamiento de la autoridad y/o la tradición

En cuanto a los principios a seguir para fomentar procesos de reflexión en la formación de futuros docentes, coincidimos con Labarrere (1996) postulando los siguientes:

- Estilo comunicativo del profesorado
- Papel de las vivencias en la formación
- Papel de los métodos pedagógicos
- Reflexión como procedimiento de los propios métodos pedagógicos

En alusión a este último, nuestra misión conforme al esquema de acción seguido (Kemmis y McTaggart, 1988) consistiría por tanto en diseñar un nuevo modelo de ApS que integrara procedimientos reflexivos con los que el alumnado pudiera interiorizar el aprendizaje, a través de un proceso interactivo de deliberación y reflexión conjunta.

Conclusiones y consideraciones finales

En primer lugar, queremos destacar que el proceso de I-A desarrollado, sustentado en los resultados de múltiples investigaciones previas, ha proporcionado información de gran relevancia para mejorar el programa de ApS diseñado y aplicado en una

asignatura del área de Didáctica de la Educación Física. La obtención de mejoras significativas en los dos grupos experimentales destaca las contribuciones positivas de los modelos de ApS aplicados (integral-mejorado y parcial-consolidado) en la mejora de habilidades y actitudes sociales. Por otra parte, aunque existe una tendencia de mejora respaldada por las mejores puntuaciones medias del alumnado que cursó el programa integral-mejorado, la ausencia de diferencias significativas en la comparación posttest-posttest de los dos grupos experimentales aconseja seguir mejorando el diseño. Además de reforzar estas valoraciones, los resultados del estudio cualitativo aportan una visión de gran importancia para mejorar nuestra comprensión sobre el proceso vivenciado por los alumnos al participar en la experiencia de ApS propuesta. En conclusión, se detecta la necesidad de mejorar el modelo actual planteando nuevos escenarios que potencien la reflexión y deliberación sobre las decisiones a tomar, tanto a nivel individual como grupal.

Tras este proceso de I-A se hace patente que orientar la praxis docente es una responsabilidad que atañe tanto a los docentes como a los investigadores especializados. La investigación educativa no puede conformarse con el uso generalizado de pruebas cuyas respuestas aspiren siempre a extrapolarse con afán universalizador. Si se aceptaran estos criterios, la buena praxis docente pasaría a ser una mera cuestión de eficacia técnica que, en el mejor de los casos, se basaría en la aplicación diligente de reglas contingentes y descontextualizadas (Elliot, 2000). Desde esta perspectiva, se concluye que la docencia y la investigación educativa no son actividades distintas.

Referencias

- Álvarez-Rojo, V., Romero, S., Gil-Flores, J., Rodríguez-Santero, J., Clares, J., Asensio, I., . . . Salmeron-Vilchez, P. (2011). Necesidades de formación del profesorado universitario para la adaptación de su docencia al espacio europeo de educación superior (EEES). *RELIEVE*, 17(1), 1-22.
- Aramburuzabal, P., Cerrillo, R., & Tello, I. (2015). Aprendizaje-servicio: una propuesta metodológica para la introducción de la sostenibilidad curricular en la universidad. *Profesorado*, 19(1), 78-95.
- Astin, A. W., & Sax, L. J. (1998). How undergraduates are affected by service participation. *Journal of College Student Development*, 39(3), 251-263.
- Berglund, H. (2005). *Toward a Theory of Entrepreneurial Action*, (Tesis Doctoral, Chalmers University of Technology). Recuperado de <http://www.henrikberglund.com/thesis/index.htm>
- Billig, S. H. (2002). Support for K-12 service learning practice: A brief review of the research. *Educational Horizons*, 80(4), 184-189.
- Butin, D. W. (2006). The limits of Service-Learning in Higher Education. *The Review of Higher Education*, 29(4) 473-498.
- Capella, C.; Gil, J.; Martí, M. y Chiva, Ó. (2015). Estudio de caso múltiple con historias de vida en el grado de educación infantil: aprendizaje-Servicio en la didáctica de la educación física. *Profesorado*, 1(19), 334-348.
- Carson, R. L., & Raguse, A. L. (2014). Systematic Review of Service-Learning in Youth Physical Activity Settings. *Quest*, 66(1), 57-95.

- Cervantes, C. M., & Meaney, K. S. (2013). Examining service-learning literature in physical education teacher education: Recommendations for practice and research. *Quest*, 65(3), 332-353.
- Conrad, D., & Hedin, D. (1989). *High school community service: A review of research and programs*. Madison, WI: National Center on Effective Secondary Schools.
- Conway, J. M., Amel, E. L., & Gerwien, D. P. (2009). Teaching and Learning in the Social Context: A Meta-Analysis of Service Learning's Effects on Academic, Personal, Social, and Citizenship Outcomes. *Teaching of Psychology*, 36(4), 233-245.
- Corbatón, R.; Moliner, L.; Martí, M.; Gil, J. y Chiva, Ó. (2015). Efectos académicos, culturales, participativos y de identidad del Aprendizaje-Servicio en futuros maestros a través de la educación física. *Profesorado*, 1(19), 280-297.
- Creswell, J. W. (2003). *Research Design. Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. London: Sage.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York, NY: Macmillan.
- Elliot, J. (2000). *Cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Englund, T. (2015). Towards a deliberative curriculum? *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 1(1), 48-56.
- Eyler, J., & Giles, D. E. (1999). *Where's the learning in service-learning?* San Francisco: Jossey-Bass.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Furco, A., & Billig, S. H. (2002). *Service Learning. The essence of the Pedagogy*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- García, R., Gozávez, V., Vázquez, V., & Escámez, J. (2010). *Repensando la Educación: cuestiones y debates para el siglo XXI*. Valencia: Brief Ediciones.
- George, D., & Mallery, P. (2003). *Spss for Windows step by step: A Simple Guide and Reference. 11.0 Update*. Boston: Allyn & Bacon.
- Gil, J., Chiva, Ó., y Martí, M. (2015). The impact of service learning on the training of pre-service teachers: Analysis from a physical education subject. *European Physical Education Review*, 21(4), 467-484.
- Gil, J., Moliner, O., García, R., y Chiva, O. (2016). Una experiencia de Aprendizaje-Servicio en futuros docentes: desarrollo de la competencia social y ciudadana. *Revista Complutense de Educación*, 27(1), 53-73.
- Goyette, G., & Lessard-Hérbert, M. (1988). *La investigación-acción. Funciones, fundamentos e instrumentación*. Barcelona: Alerte.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- Kenworthy-U'Ren, A. L. (2008). A review of the field of ten years after JOBE's seminal special issue. *Journal of Business Ethics*, 81, 811-822.
- Labarrere, A. (1996). *Pensamiento. Análisis y autorregulación de la actividad cognoscitiva de los alumnos*. C. Habana: Pueblo y Educación.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2, 34-46.
- McIlrath, L. (2015). La Universidad Cívica ¿Un vacío legal y político? *Profesorado*, 19(1), 26-40.
- Maynes, N., Hatt, B., & Wideman, R. (2013). Service Learning as a Practicum Experience in a Pre-Service Education Program. *Canadian Journal of Higher Education*, 43, 80-99.

- Mayor, D., & Rodríguez, D. (2016). Aprendizaje-Servicio y práctica docente: una relación para el cambio educativo. *Revista de Investigación Educativa*, 34(2), 535-552. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.34.2.231401>
- Moraleda, M., González, A., & García-Gallo, J. (2004). *AECS: actitudes y estrategias cognitivas sociales*. Madrid: TEA.
- Ordóñez-Sierra, R., & Rodríguez-Gallego, M. R. (2015). Docencia en la universidad. Valoraciones de los estudiantes de la Universidad de Sevilla. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 67(3), 85-102. doi:10.13042/Bordon.2015.67305
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods (3rd Ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ponce, O., & Pagán-Maldonado, N. (2015). Mixed Methods Research in Education: Capturing the Complexity of the Profession. *International Journal of Educational Excellence*, 1(1), 111-135.
- Rincón, D., & Rincón, B. (2000). Revisión, planificación y aplicación de mejoras. *Revista Interuniversitaria del Profesorado*, 39, 51-73.
- Rodríguez-Gallego, M. R. (2014). El Aprendizaje-Servicio como estrategia metodológica en la Universidad. *Revista Complutense de Educación*, 25, 95-113. doi: 10.5209/rev_RCED.2014.v25.n1.41157
- Rojas, A. E. (2009). *La investigación-acción en el aula*. Comunicación presentada en la Conferencia Iberoamericana de Ministros de Educación: Metas educativas 2021. Recuperado de <http://www.oei.es/metas2021/reflexiones2/10.pdf>
- Stenhouse, L. (1985). *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata: Madrid.
- Warren, J. L. (2012). Does Service-Learning Increase Student Learning? A Meta-Analysis. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 18(2), 56-61.
- Weiler, D., La Goy, A., Crane, E., & Rovner, A. (1998). *An evaluation of K-12 service-learning in California: Phase II final report*. Emeryville, CA: RPP International.
- Welch, S. & Comer, J. (1998). *Quantitative methods for public administration: techniques and applications*. Virginia: Brooks/Cole Pub. Co.
- Yorio, P., & Ye, F. (2012). A Meta-Analysis on the Effects of Service-Learning on the Social, Personal, and Cognitive Outcomes of Learning. *Academy of Management Learning & Education*, 11(1), 9-27.

Fecha de recepción: 10 de octubre de 2016.

Fecha de revisión: 9 de diciembre de 2016.

Fecha de aceptación: 9 de diciembre de 2016.

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).

