

# Revista de Investigación Educativa

Volumen 36, número 2 (junio), 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

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 DE GESTIÓN

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

SECRETARIA DE EDICIÓN

Dra. Luisa Losada Puente (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 Vigo-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. 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)  
 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<sup>ª</sup> Josefa Mosteiro García (Universidad de Santiago de Compostela A Coruña-España)  
 Dr. Eva María Olmedo Moreno (Universidad de Granada-España)  
 Dra. M<sup>ª</sup> 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. 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<sup>a</sup> 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)

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<sup>a</sup> 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<sup>a</sup> José Rodríguez Conde (Universidad de Salamanca-España)  
 Dr. Gregorio Rodríguez Gómez (Universidad de Cádiz-España)  
 Dra. M<sup>a</sup> 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<sup>a</sup> 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)  
 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. Harry Daniels (University of Oxford-UK)  
 Dr. Ion Dumitru (West University of Timisoara-Rumanía)  
 Dra. Ingrid Gogolin (Hamburg University-Alemania)  
 Dra. Diana Elvira Lago de Vergara (Universidad de Cartagena de Indias-Colombia)  
 Dr. Leif Moos (DPU-Aarhus University-Dinamarca)  
 Dr. Rodrigo Ospina Duque (Universidad del Bosque-Colombia)  
 Dr. José Luis Ramos Ramírez (Escuela Nacional de Antropología e Historia ENAH- México)  
 Dr. Cristian A. Rojas Barahona (Pontificia Universidad Católica-Chile)  
 Dr. Néstor Daniel Roselli (CONICET, Universidad Católica Argentina-Argentina)  
 Dra. Christine Sleeter (California State University-Estados Unidos)  
 Dr. Frederik Smith (ITS-Radboud Universiteit Nijmegen-Países Bajos)  
 Dra. Diana Elvira Soto Arango (Universidad Pedagógica y Tecnológica-Colombia)  
 Dra. Carolina Sousa (Universidad del Algarve-Portugal)  
 Dr. Chris Trevitt (Oxford University-Australia)  
 Dr. Lois Weis (Universidad de Búfalo-Estados Unidos)  
 Dr. Marcos Fernando Ziemer (Universidad Luterana de Brasil-Brasil)

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

### BASES DE DATOS INTERNACIONALES

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

### CATÁLOGOS INTERNACIONALES

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

## BASES DE DATOS NACIONALES

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

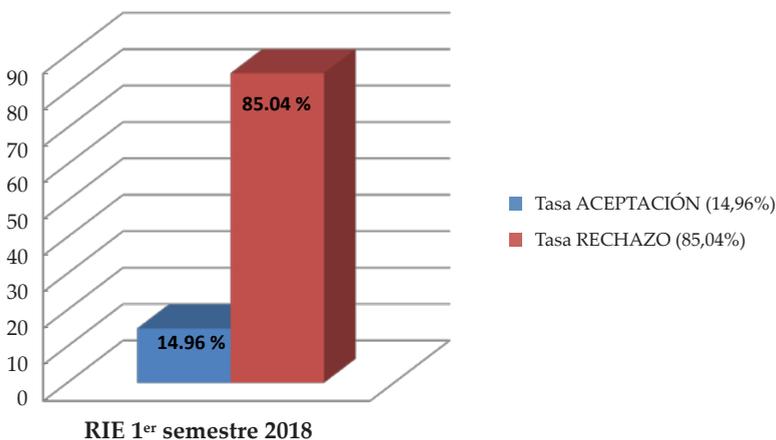
## CATÁLOGOS NACIONALES

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

## REVISORES DE ARTÍCULOS

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

## TASA DE ACEPTACIÓN/RECHAZO DE ARTÍCULOS



# Revista de Investigación Educativa

Volumen 36, número 2 (junio), 2018

Editorial. In Memoriam. Arturo de la Orden Hoz (1931-2018) . . . . .	307
<i>José Luis Gaviria</i>	
Investigación educativa: la utilidad como criterio social de calidad . . . . .	315
<i>Francisco Javier Tejedor Tejedor</i>	
Adaptación del Cuestionario de Evaluación de la Calidad de Vida de Alumnos adolescentes (CCVA, Gómez-Vela & Verdugo, 2009) en Galicia (España) . . . . .	331
<i>Luisa Losada Puente, Jesús Miguel Muñoz Cantero y Eva María Espiñeira Bellón</i>	
La actitud hacia la educación en línea en estudiantes universitarios. . . . .	349
<i>Verónica Hernández Godoy, Katiuska Fernández Morales y Jesús Eduardo Pulido</i>	
Primeros pasos hacia la inclusión: Actitudes hacia la discapacidad de docentes en educación infantil . . . . .	365
<i>M. Tamara Polo Sánchez y Marta Aparicio Puerta</i>	
La tutoría universitaria como espacio de relación personal. Un estudio de caso múltiple . . . . .	381
<i>Inmaculada López Martín y Purificación González Villanueva</i>	
Síndrome de <i>Burnout</i> y variables sociodemográficas en docentes de una univer- sidad privada de Lima. . . . .	401
<i>Eduar Antonio Rodríguez Flores y María de los Ángeles Sánchez Trujillo</i>	
Perfiles de afrontamiento y estrés académico en estudiantes universitarios . . . .	421
<i>Ramón González Cabanach, Antonio Souto-Gestal, Luz González-Doniz y Victoria Franco Taboada</i>	
Aceptación del Modelo Tecnológico en la enseñanza superior . . . . .	435
<i>Julio Cabero Almenara, Verónica Marín-Díaz y Begoña E. Sampedro-Requena</i>	

Percepciones sobre el concepto y la gestión de la diversidad en un centro en proceso de democratización escolar . . . . .	455
<i>Odet Moliner García, Lidón Moliner Miravet y Aida Sanahuja Ribés</i>	
Trayectorias educativas según género. Lo invisible para la política educativa chilena . . . . .	471
<i>Andrea Baeza Reyes y Silvia Lamadrid Álvarez</i>	
La cultura DIY en educación primaria. Aprendizaje transdisciplinar, colaborativo y compartido en DIYLabHub . . . . .	491
<i>María Domingo-Coscollola, Judit Onsès-Segarra y Juana M. Sancho-Gil</i>	
Análisis de la Oportunidad de Aprendizaje en el estudio TERCE de la UNESCO. . . . .	509
<i>Samuel Fernández, Pamela Woitschach, Marcos Álvarez-Díaz y Rubén Fernández-Alonso</i>	
El enfoque por competencias en el contexto universitario español. La visión del profesorado . . . . .	529
<i>María del Carmen López López, María José León Guerrero y Purificación Pérez García</i>	
Expresión corporal y aprendizaje de la Música en Educación Secundaria. Diferencias y relaciones según la edad, sexo, y gusto por la Música. . . . .	547
<i>Alberto Ruiz-Ariza, Elisabet García-Carvajal, Javier Marín-López, M. Virginia Sánchez-López y Emilio J. Martínez-López</i>	
Las revistas de investigación en educación: Análisis DAFO . . . . .	563
<i>Francisco M. Aliaga, Calixto Gutiérrez-Braojos y Antonio Fernández-Cano</i>	

# Revista de Investigación Educativa

Volume 36, number 2 (june), 2018

Editorial. In Memoriam. Arturo de la Orden Hoz (1931-2018) . . . . .	307
<i>José Luis Gaviria</i>	
Educational research: utility as a social criterion of quality . . . . .	315
<i>Francisco Javier Tejedor Tejedor</i>	
Adaptation of the Questionnaire of Quality of Life Assessment for teenagers (CCVA, Gómez-Vela & Verdugo, 2009) in Galicia (Spain) . . . . .	331
<i>Luisa Losada Puente, Jesús Miguel Muñoz Cantero &amp; Eva María Espiñeira Bellón</i>	
Attitude towards e-learning in university students . . . . .	349
<i>Verónica Hernández Godoy, Katuska Fernández Morales &amp; Jesús Eduardo Pulido</i>	
First steps towards inclusion: Attitudes towards disability in early childhood education teachers . . . . .	365
<i>M. Tamara Polo Sánchez &amp; Marta Aparicio Puerta</i>	
University tutoring as a space for personal relations. A multiple case study. . . .	381
<i>Inmaculada López Martín &amp; Purificación González Villanueva</i>	
Burnout Syndrome and Socio-demographic Variables in Teachers from a Private University in Lima . . . . .	401
<i>Eduar Antonio Rodríguez Flores &amp; María de los Ángeles Sánchez Trujillo</i>	
Profiles of coping and academic stress among university students. . . . .	421
<i>Ramón González Cabanach, Antonio Souto-Gestal, Luz González-Doniz &amp; Victoria Franco Taboada</i>	
Technology Acceptance Model in Higher Education . . . . .	435
<i>Julio Cabero Almenara, Verónica Marín-Díaz &amp; Begoña E. Sampedro-Requena</i>	

Perceptions about concept and management of diversity in a school in a democratization process .....	455
<i>Odet Moliner García, Lidón Moliner Miravet &amp; Aida Sanahuja Ribés</i>	
Educational trajectories by gender: The invisible to the Chilean educational policy .....	471
<i>Andrea Baeza Reyes &amp; Silvia Lamadrid Álvarez</i>	
DIY culture in primary school. Transdisciplinary and collaborative learning shared in DIYLabHub. ....	491
<i>Maria Domingo-Coscollola, Judit Onsès-Segarra &amp; Juana M. Sancho-Gil</i>	
Analysis of the opportunity to learn in the TERCE study of UNESCO. ....	509
<i>Samuel Fernández, Pamela Woitschach, Marcos Álvarez-Díaz &amp; Rubén Fernández-Alonso</i>	
The Competency-Based Approach in the Spanish University Context. The Vision of the Teaching Staff .....	529
<i>María del Carmen López López, María José León Guerrero &amp; Purificación Pérez García</i>	
Body Expression and Music Learning in Secondary School. Differences and Associations by Age, Sex, and Interest in Music. ....	547
<i>Alberto Ruiz-Ariza, Elisabet García-Carvajal, Javier Marín-López, M. Virginia Sánchez-López &amp; Emilio J. Martínez-López</i>	
Research journals in education: SWOT Analysis .....	563
<i>Francisco M. Aliaga, Calixto Gutiérrez-Braojos &amp; Antonio Fernández-Cano</i>	

# EDITORIAL

## **In Memoriam. Arturo de la Orden Hoz (1931-2018)**

El pasado día 27 de marzo falleció el profesor Arturo de la Orden Hoz. Su vida académica se desarrolló esencialmente como catedrático en la Universidad Complutense de Madrid, donde dirigió durante más de 20 años el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. A pesar de que su trayectoria vital, intelectual y académica excede, con mucho, lo que puede ser narrado en unas cuantas líneas, en las que siguen tratamos de recordar qué ha significado el Prof. de la Orden para la universidad y para sus numerosos amigos y discípulos.

El profesor de la Orden nació el 21 de octubre de 1931, en Campillo de Aranda, provincia de Burgos. Estudió Filosofía y Letras en la Facultad de Filosofía y Letras de la entonces denominada Universidad Central de Madrid, en la que obtuvo la correspondiente licenciatura en 1953. Inmediatamente ganó las oposiciones al cuerpo de Inspectores de Educación, accediendo a su primer destino, en la provincia de Jaén en 1954. Compaginó esa dedicación con una beca de investigación en el Instituto de Pedagogía San José de Calasanz del Consejo Superior de Investigaciones científicas. Su pertenencia al cuerpo de Inspectores de Educación marcó una parte de su vida profesional y académica. En 1954 y 1955 fue profesor Ayudante de clases prácticas en la misma Universidad Central de Madrid donde había realizado sus estudios universitarios. Tres años más tarde, en 1957, obtiene una beca de investigación para ir a Londres durante seis meses, trabajando y estudiando Psicología Pedagógica en el Maudsley Hospital de Londres con Hans J. Eysenck, psicólogo conductista. Como veremos, sus ideas influyeron de manera importante en la forma de pensar del profesor de la Orden.

Entre 1958 y 1959 realizó estudios sobre Supervisión y Administración Escolar en la Kent State University (Ohio).

Ya en 1964 es nombrado Jefe del Departamento de Estudios y Proyectos del Centro de Orientación y Documentación Didáctica de Enseñanza Primaria (CEDODEP), puesto que desempeñó hasta 1968. En ese periodo puso en marcha la revista "Vida Escolar".

Entre 1968 y 1970 participó en las comisiones nombradas por el Ministro de Educación, José Luis Villar-Palasi, para el desarrollo de la Ley General de Educación de 1970 (Blat Gimeno, 1992). La Ley General de Educación se basó en el informe denominado Libro Blanco titulado: "La educación en España. Bases para una política educativa" que se elaboró a partir de los trabajos de dichas comisiones.

En 1970 comienza a trabajar en el Instituto de Ciencias de la Educación de la UCM y en 1973 defiende su tesis doctoral titulada "El agrupamiento de los alumnos" en la Universidad Complutense de Madrid.

En 1974, con una beca post-doctoral de la Fundación Ford, realiza una estancia en la Universidad de Wisconsin (USA).

Entre 1975 y 1981 fue miembro del Claustro Científico del Instituto de Pedagogía del Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

En 1975 accedió a una plaza de profesor agregado de la Universidad de Barcelona en Pedagogía Experimental y Diferencial. Se trasladó a Madrid en 1976, donde fue Catedrático de Pedagogía Experimental y Diferencial de la Universidad Complutense desde 1977 hasta 2001. Desde 1981 fue el director del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE) de la Universidad Complutense de Madrid. En 2001 se produjo su jubilación y su paso a la situación de Profesor Emérito.

De 1970 a 1980 fue Director Adjunto del Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Universidad Complutense de Madrid. Allí desarrolló el Curso de Aptitud Pedagógica con una orientación conductista centrada en las grandes funciones del maestro: qué enseñar, cómo enseñar y cómo evaluar.

En 1981 fue nombrado asesor en el equipo del Ministro de Educación Juan Antonio Ortega y Díaz Ambrona.

En 1997, el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación, dirigido entonces por el Prof. José Luis García Garrido, llevó a cabo el estudio denominado 'Diagnóstico del Sistema Educativo' (García Garrido, 1998). En el contexto de ese estudio el Prof. de la Orden dirigió la comisión encargada del volumen 2, dedicado al rendimiento de los alumnos, en la que fue una de las primeras evaluaciones a gran escala realizadas en España (de la Orden, 1998).

Durante los años que van de 1981 a 2001 fue presidente de la Sociedad Española de Pedagogía (SEP) y dirigió la Revista Bordón.

A nivel internacional, fue asesor del Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior en México (1999-2003) y del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación de México, (2002-2009).

En Diciembre de 2012 fue nombrado Doctor Honoris Causa por la Universidad Anáhuac de México.

Participó en la fundación de varias asociaciones nacionales e internacionales, como la misma AIDIPE, la EERA y la WAER.

Una documentadísima biografía de Arturo de la Orden se puede encontrar en Castro, (2012), en el libro que se editó como homenaje al mismo en el seno del Congreso de ese año de la Sociedad Española de Pedagogía. Para el Prof. de la Orden la educación era un fenómeno de naturaleza paradójica. Un fenómeno natural en su esencia y al mismo tiempo artificial en su organización concreta. Su aproximación a la educación

siempre fue desde una actitud científica. Para él, la razón y el pensamiento abstracto es, en contra de algunas actitudes emotivas y, podríamos decir incluso que 'emocionalistas', lo más típicamente humano, y la ciencia, es decir, el conocimiento replicable y contrastable con la evidencia empírica, el modo más adecuado de aproximarse al estudio de la educación como fenómeno social.

Es difícil identificar el origen de la actitud del Prof. De la Orden respecto del papel de la evidencia científica en el abordaje de los fenómenos humanos. Pero es muy posible que su actitud crítica respecto a una aproximación únicamente especulativa se viese reforzada durante su estancia en Londres. Con el Prof. Eysenck se consolidó su perspectiva empírica en el tratamiento de los problemas educativos. Ciertamente en aquel momento el enfoque dominante en España con relación a la educación era una visión filosófica, en el mejor de los casos, y altamente ideológica en el peor de ellos. Eysenck era crítico con la psicoterapia psicoanalítica, que también reunía muchas de esas características parafilosóficas, comunes, desde una posición lejana desde luego, con la forma de estudiar la educación en España. Eysenck afirmaba que la eficacia de la psicoterapia basada en el psicoanálisis no se diferenciaba estadísticamente de la ausencia de tratamiento (Gibson, H. B. 1981). Para el Profesor de la Orden lo importante no era tanto el objeto de su crítica, como el método empírico usado para ello. Hay que decir que el Profesor de la Orden siempre tuvo una inclinación positivista en su concepción de la ciencia y nunca lo ocultó. Pero probablemente no eran los postulados positivistas en sí mismos lo que le atraía de esa perspectiva, es decir, la forma inductiva de la ciencia y el concepto de caja negra respecto de algunos fenómenos, sino el apego a la evidencia empírica que esa corriente asumía.

Junto con el método científico, la evaluación educativa fue uno de los temas a los que el Prof. de la Orden prestó especial atención. Si la mejor metodología debe servir para investigar la educación, también la mejor metodología debe servir para evaluar los sistemas educativos y procurar su mejora.

Creía firmemente en que la evaluación era la mejor palanca para cambiar el sistema educativo. Esta confianza en el poder de la evaluación se vio reforzado durante el periodo en que ocupó la dirección adjunta del ICE de la Universidad Complutense. En ese periodo cada Universidad tenía que poner en marcha los luego muy denostados Cursos de Aptitud Pedagógica para los futuros profesores de bachillerato. El curso que el profesor de la Orden diseñó en el ICE de la UCM tenía un claro enfoque conductual e incorporó las últimas innovaciones de la formación de profesores. Entre ellas estaba el MicroTeaching. Esta técnica había sido desarrollada por Dwight W. Allen a mediados de los 60 en Standford (Allen & Eve, 1968). Los alumnos tenían que dar una clase breve a sus compañeros, y estos luego hacían comentarios y criticaban lo que habían visto. Pero lo más importante es que todo ello se grababa en vídeo. Los aspirantes a profesores llegaban a realizar verdaderos cambios en la forma en la que enseñaban después de verse a sí mismos desempeñando esa función ante sus compañeros, cuando esas clases eran grabadas en vídeo. Lo que más impresionó al Profesor de la Orden es que, mejor que cualquier instrucción formal o aprendizaje de técnicas específicas, lo que producía un auténtico cambio era el feedback que recibían esos alumnos cuando se veían a sí mismos en esa función. Mucho más incluso que la retroalimentación que sus compañeros les proporcionaban. Era como si cada futuro enseñante tuviese en la cabeza un

modelo de profesor totalmente propio, y trataba de alinear la propia conducta que observaba con ese modelo interior. Es curioso que, mucho más tarde, un metaanálisis de Hattie (2008) llegue exactamente a las mismas conclusiones.

En contra de algunas concepciones voluntaristas de la investigación, el Prof. De la Orden, a pesar de que aceptaba que es imposible no tener 'un' punto de vista desde el que analizar la realidad, consideraba que en la ciencia, especialmente en la ciencia social, se trata de hacerse consciente de esos prejuicios y posturas previas y procurar superarlos por medio de los artificios del diseño de investigación, de modo que el conocimiento del fenómeno tiene que ser esencialmente compartible, que la objetividad no por ser difícil es renunciable, que va más allá del acuerdo intersubjetivo, y que queda determinada por la posibilidad universal de comprobar la correspondencia entre la descripción y la cosa.

Algunos temas que el Prof. de la Orden abordó pueden entenderse a la luz de estas ideas. Por ejemplo, la educación es una actividad optimizante, finalista. Y las instituciones que los humanos creamos para abordar la educación están determinadas precisamente por esos fines. Cómo se organicen esas instituciones puede derivarse del conocimiento del fenómeno, con prescripciones respecto a cómo debe ser la gestión de la realidad que sean compatibles con nuestro conocimiento de cómo es de hecho, de cómo funciona de hecho, la realidad. Estas prescripciones derivadas del conocimiento dan lugar a cosas, aparentemente tan dispares, como la evaluación y la tecnología de la educación. La evaluación necesita conocer el objeto evaluado en dos dimensiones distintas pero complementarias: cómo es la naturaleza del fenómeno o institución que vamos a evaluar, cuáles son las leyes sociales pertinentes en su funcionamiento, y un conocimiento detallado de cómo es, de facto, su funcionamiento actual. La evaluación implica realizar una comparación de esas dos realidades, la fáctica y la prescriptiva, utilizando para ello el modelo conceptual correspondiente.

Desde una perspectiva compatible con lo anterior, el Prof. de la Orden abordó la Tecnología de la Educación, una materia en la que fue pionero en su introducción en la Universidad Complutense, como un conjunto de prescripciones de diseño de la intervención educativa, concretada en lo que sería el Diseño de Instrucción. Esas prescripciones se derivarían precisamente del conocimiento científico disponible respecto del fenómeno educativo. Por eso, lo que define la tecnología de la educación no es el uso de máquinas, sino la aplicación de principios científicos en la actividad educativa. Porque una tecnología es una disciplina cuyo objetivo es la resolución de problemas prácticos a base de principios prescriptivos deducidos del conocimiento científico. Y por eso también el conocimiento científico en educación es determinante para la posibilidad de una intervención eficaz y eficiente, y no es posible hablar de una Tecnología de la Educación que no esté fundamentada en el conocimiento objetivo y objetivable.

Por supuesto, hay algo que diferencia a la Tecnología de la Educación de cualquier otra tecnología que pudiésemos denominar 'industrial'. En cualquier proceso productivo, la oferta trata de satisfacer la demanda de los usuarios haciendo cosas para ellos. En el proceso educativo el proceso consiste en producir cambios en los propios sujetos. Y es la naturaleza personal de estos últimos la que determina la esencial distancia entre estos procesos paralelos.

Pero también aquí es posible una aproximación racional a la intervención educativa. Las diferencias entre los sujetos dan lugar a reacciones distintas ante los mismos estímulos. El mismo curso de acción puede producir efectos diferenciales en individuos por definición dispares en sus características intelectuales o psicofísicas. Por ello no tiene sentido planificar la acción educativa sin tener en cuenta esas diferencias idiosincráticas que condicionan completamente el resultado de la intervención. Ese es precisamente el núcleo de la Pedagogía Diferencial. Pero también esto puede abordarse desde distintas perspectivas, y la elegida por el Prof. de la Orden siempre fue la que permitiese consolidar el corpus de conocimiento científicamente basado. Y justamente el estudio de la interacción entre las características individuales y los tratamientos alternativos, presente en la literatura en momentos tan sobresalientes como los diseños ATI popularizados por Conbrach y Snow (Conbrach & Snow, 1977; Snow, Federico & Montague, 1980; Snow, 1989), se constituyó en uno de los núcleos de la acción diferenciada. Y como se ve, no puede desligarse esta perspectiva de la propia metodología de la investigación, que vuelve otra vez a ser el nexo de unión entre los distintos temas abordados por el Prof. de la Orden.

Desde un punto de vista muy general, la actitud del Prof. de la Orden hacia el mundo y su conocimiento puede decirse que era 'clásica'. Y esto en el sentido de que su preocupación era no sólo respecto a cómo nuestro mundo, el mundo físico, tanto como el mundo social, en la medida en que ambos pueden diferenciarse, puede ser conocido, sino respecto a nuestra propia naturaleza como conocedores y a los límites que ésta nos impone.

El Prof. de la Orden nunca se paró a considerar si los contenidos de su discurso eran o no aceptables o convenientes, sino que en su trabajo siempre hubo una preocupación por conocer a fondo la parcela de la realidad a la que dedicó su atención, o sea la educación, y a ir más allá, reflexionando y llevándonos con él en ese camino, respecto de los límites de nuestro conocimiento del fenómeno. Y de eso se deriva, naturalmente, un sano, profundo y cargado de humor, escepticismo. Cuando ante cada moda pedagógica uno busca el lado cómico, es más fácil darse cuenta de que a veces el rey está desnudo. Su paso por la inspección y la administración pública le dejó un sano escepticismo con respecto a la capacidad de la burocracia para transformar la realidad. Había sido testigo de cómo muchas veces lo anecdótico impone su dominio sobre lo esencial. Contaba una anécdota graciosa de cuando accedió al cuerpo de Profesores Agregados de Universidad y tomó posesión en su primer destino, Barcelona. Nada más llegar se presentó al decano, quien muy compungido le comunicó que no podría empezar sus clases porque había comenzado una huelga de bedeles. El Prof. de la Orden no entendía de qué manera una huelga de bedeles impedía la impartición de las clases, a lo que el decano le contestó, ¡Sí, hombre! ¡Y quién va a abrir las aulas!

La verdad es que tratar de dar explicación de lo esencial de la vida de una persona que ahora nos falta es siempre una tarea difícil, o en todo caso innecesaria. Para quienes lo conocieron resultará, seguramente, redundante. Para quienes no, imposible. Pero renunciar a la tarea podría aparecer como indiferencia, cuando en realidad no es más que abrumado reconocimiento de lo ímprobo del esfuerzo. ¡Qué pulsión más rara, esa de tratar de entenderlo todo! Recuerdo que en una ocasión, hablando con D. Arturo (para quien escribe estas líneas siempre fue y siempre será D. Arturo) acerca

de esa búsqueda de sentido final que necesariamente imbuje a la educación, y que de alguna manera está ligado al sentido final de la vida, en un momento de la conversación le decía yo, en tono de broma, que el hombre era un error de la naturaleza. La evolución nos ha llevado a plantearnos las preguntas sobre la limitación temporal de nuestra vida, pero no nos ha provisto del instrumento necesario para responderlas. Y él me recordó que esa idea de que el hombre es un 'animal enfermo' no era cuestión de broma, sino algo que se han planteado seriamente, con distintos matices, desde Descartes hasta Ortega y Gasset, pasando por Nietzsche y por Unamuno. Porque algo que caracterizaba al Prof. de la Orden como persona era su curiosidad inacabable, que le llevaba a explorar en profundidad todo aquello con lo que entraba en contacto. Era capaz de citar a Aristóteles o Santo Tomás, a Platón y San Agustín, a Kant o a Popper, con la soltura de quien tiene una firme cultura clásica, producto de un bachillerato 'de los de antes', de una carrera brillante y de lecturas continuas. Para él, entender España a partir del S. XIX era imposible sin leer a Don Benito o a Baroja, (a quien llegó a visitar en su piso de la calle Ruíz de Alarcón, en Madrid, mientras era un joven estudiante universitario) del mismo modo que comprender algo de la esencia del México que tanto le gustaba y donde tantos amigos tenía, no era posible sin leer a Ibarra y Ancochea. A la enorme cantidad de gente que nos considerábamos sus amigos, esa inquietud intelectual nos aprovechaba en forma de interesantísimas conversaciones acerca de todo lo divino y lo humano.

El profesor de la Orden ha influido en un número enorme de personas que han pasado por la universidad, y sobre todo sobre muchas de ellas que hemos accedido a la academia. Fue siempre intelectualmente de una generosidad sin límites, dedicando cantidades de tiempo inimaginables a quienes se acercaban a él con la intención de buscar asesoramiento para su investigación o hacer su tesis doctoral, como lo atestigua el número de tesis doctorales que dirigió. La universidad ha perdido a un académico completísimo y brillante; los alumnos a un maestro ejemplar; pero sus amigos hemos perdido, además, un referente en todos los ámbitos. Detrás de sí deja la difícil tarea de emularle. Descanse en paz.

### Referencias

- Allen, D., & Eve, A. (1968). Microteaching. *Theory Into Practice*, 7(5), 181-185. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/1475985>
- Blat Gimeno, J. (1992) Apuntes Sobre la elaboración y aplicación de la reforma educativa de 1968-1970. *Revista de Educación*, 214, pp. 289-296.
- Castro, M. (2012) Arturo de la Orden: Ciencia y Pedagogía. En (María Castro, Ed.) 'Elogio de la Pedagogía Científica. Un Liber Amicorum para Arturo de la Orden Hoz'. Madrid.
- Cronbach, L. & Snow, R. (1977). *Aptitudes and Instructional Methods: A Handbook for Research on Interactions*. New York: Irvington.
- García Garrido, J.L. (1998) Diagnóstico del sistema educativo: la escuela secundaria obligatoria, 1997. 1: Elementos para un diagnóstico del sistema educativo español: el sistema educativo en el último tramo de la escolaridad obligatoria. INCE. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid

- Gibson, H. B. (1981) Hans Eysenck : the man and his work. Owen. London. ISBN 0-7206-0566-0.
- Hattie, J. (2008). Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement. NY: Routledge. p. 392. ISBN 978-0-415-47618-8.
- Orden Hoz, A. de la (1975) El agrupamiento de los alumnos. Universidad Complutense. Madrid. ISBN 10: 8460018253 / ISBN 13: 9788460018254.
- Orden Hoz, A. de la (1998) Diagnóstico del sistema educativo. 2. Los resultados escolares. Madrid, Instituto Nacional de Calidad Educativa (INCE), 1998.
- Snow, R. (1989). Aptitude-Treatment Interaction as a framework for research on individual differences in learning. In P. Ackerman, R.J. Sternberg, & R. Glaser (ed.), Learning and Individual Differences. New York: W.H. Freeman.
- Snow, R., Federico, P., & Montague, W. (1980). Aptitude, Learning, and Instruction, Vols 1 & 2. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

José Luis Gaviria  
Universidad Complutense de Madrid



## Investigación educativa: la utilidad como criterio social de calidad

### Educational research: utility as a social criterion of quality

Francisco Javier Tejedor Tejedor<sup>1</sup>  
Universidad de Salamanca

#### Resumen

*La comunidad educativa en general considera que la investigación educativa no proporciona resultados útiles. Tratamos de reflexionar sobre los fundamentos de esta opinión intentando aportar propuestas que puedan aproximarnos a la consecución del objetivo que consideramos prioritario de la investigación educativa: aportar explicaciones razonables de los hechos o fenómenos estudiados a fin de contribuir a la creación de un cuerpo coherente de conocimientos, orientados a producir la información necesaria para mejorar la acción educativa. Pero no es fácil ponerse de acuerdo a la hora de concretar su finalidad ni de delimitar las características que debe tener esa investigación: para unos se trata de desarrollar el conocimiento sobre los procesos educativos en tanto que otros consideran prioritario la mejora de la práctica.*

*Palabras clave:* Investigación educativa; criterios de calidad; innovación; utilidad; mejora de la acción educativa.

---

<sup>1</sup> Mientras revisaba los últimos párrafos de este artículo me llega la noticia del fallecimiento del profesor Arturo de la Orden, guía, compañero y amigo durante muchos años. Sirvan estas líneas como reconocimiento a su extraordinaria labor académica y, por encima de todo, a su excelencia como persona.

**Correspondencia:** Francisco Javier Tejedor Tejedor, email [tejedor@usal.es](mailto:tejedor@usal.es), C/ Faisanes, 8 S. Marta, 37900 Salamanca (España).

### Abstract

*In general, the educational community considers the educational research does not provide useful results. We try to reflect on the basis of this opinion, trying to provide proposals in order to reach the objective that we consider prioritative in educational research: provide reasonable explanations of the facts or phenomena studied in order to contribute to the creation of a coherent body of knowledge, oriented to produce the necessary information to improve the educational practice. But it is not easy reach an agreement when we want to establish the true purpose of our research or delimit its characteristics: for some people it is about developing knowledge about educational processes while others consider the improvement of practice as a priority.*

*Keywords:* educational research; quality criteria; innovation; utility; improvement of educational action.

### ¿Para qué la investigación educativa?

*“Decir que la investigación educativa está desprestigiada o que no obtiene resultados útiles para la educación son dos expresiones categóricas que reflejan no sólo el sentir de quienes las enunciaron... sino de la comunidad educativa en general. La investigación y la práctica educativas van por caminos distintos, irreconciliables y casi opuestos, lo que hace que su colaboración se antoje muy complicada”* (Perines y Murillo, 2017. p. 90).

Aceptamos esta opinión y tratamos de reflexionar sobre su razón de ser (Sabariego, 2004), para aportar propuestas que puedan posibilitar esa colaboración demandada y aproximarnos a la consecución del objetivo que consideramos prioritario de la investigación educativa: producir información necesaria para contribuir a la mejora de la acción educativa.

La investigación científica es un proceso que, mediante la aplicación del método científico, nos permite obtener información relevante y fidedigna para generar, verificar, corregir o aplicar el conocimiento. El objetivo básico de la ciencia es la teoría, que establece presuntas relaciones entre fenómenos naturales. La investigación es la verificación científica de la teoría, que pretende explicar los fenómenos observados.

La investigación educativa debe ser una actividad científica y, por tanto, formal, sistemática, controlada, empírica y objetiva. Debe poseer los atributos del método científico. Su objetivo básico debe ser aportar explicaciones razonables de los hechos o fenómenos estudiados, a fin de contribuir a la creación de un cuerpo coherente de conocimientos, orientados a producir la información necesaria para mejorar la acción educativa (Tejedor, 2004; 2005).

Pero no es fácil ponerse de acuerdo a la hora de concretar su finalidad ni de delimitar las características que debe tener esa investigación: para unos se trata de desarrollar el conocimiento sobre los procesos educativos, en tanto que otros consideran prioritario la mejora de la práctica (De la Orden y Mafokozi, 1999; Díaz Costa, 2009). Esta escisión entre la teoría y la praxis es, opinan algunos, el más doloroso y lamentable fenómeno que se arrastra desde los inicios de la reflexión humana acerca de la educación.

Quienes se esfuerzan por lograr la síntesis de posturas, tratarán de analizar científicamente lo que se viene haciendo por los prácticos de la educación; de transformar en “conocimiento científico” la experiencia de los prácticos. La consecución plena de este objetivo va a requerir la participación conjunta de unos y otros en las tareas de investigación, lo que supone concebir la investigación educativa como “un proyecto de acción”, como “un programa de intervención”, vinculada a las necesidades especificadas por los prácticos.

Algunos autores no establecen este debate en términos de científicos sociales (teóricos), por una parte, y docentes (prácticos), por otra; sino entre “actos de investigación” y “actos sustantivos”. Un acto de investigación es un acto para impulsar una indagación. Un acto sustantivo se halla justificado por algún cambio en la realidad.

La investigación básica es un “acto de investigación”; difícilmente en la investigación básica pueden unirse el acto de investigación y el acto sustantivo. Sí que puede conseguirse esa unión en la investigación aplicada; en la investigación-acción el acto investigador es necesariamente un acto sustantivo.

Podemos aceptar entonces, de acuerdo con Carr y Kemmis (1988), que la misión de la investigación educativa consiste en generar teorías sustantivas que busquen su fundamento en las complejidades de la realidad práctica:

La teoría sólo adquiere la consideración de científica en tanto que sugiere maneras mejoradas de entender las experiencias educativas y sólo adquiere validez educativa en tanto que dichas sugerencias son puestas a prueba y confirmadas por la experiencia práctica... La teoría sólo adquiere un carácter educativo cuando ella misma es corregida, mejorada y aconsejada a la luz de sus consecuencias prácticas. Es la práctica la que determina el valor de cualquier teoría educativa... (Carr y Kemmis, 1988, p. 139).

Habermas mantiene, como elemento básico de su teoría de los “intereses constitutivos de los saberes” (la famosa trilogía de intereses técnicos, prácticos y emancipatorios), que el conocimiento nunca es producto de una mente ajena a las preocupaciones cotidianas; se constituye siempre en base a intereses que han ido desarrollándose a partir de necesidades naturales de la especie humana. Sin atender a necesidades y deseos (es decir, sin utilidad), la humanidad no hubiera tenido interés por desarrollar el conocimiento. La grandeza de la ciencia es su servidumbre (Habermas, 1984).

Creemos en esta necesidad de mayor interconexión entre la “ciencia” y la “ciencias sociales” pese a aceptar que estas no son ciencias de la misma naturaleza que la concebida por Popper, Khun, Lakatos... Serían más bien “disciplinas sociales”, mezcla de conocimiento teórico y acción práctica que reclaman perspectivas propias, que le han de venir dadas por la investigación.

La estrecha relación entre el progreso científico y social fue ejemplificado por la conocida declaración de Lewin (1978): “no investigar sin acción y no actuar sin investigación”. La investigación en la acción pretende contribuir tanto a los intereses prácticos de las personas como a los objetivos de la ciencia social, integrando una colaboración dentro de un marco ético mutuamente aceptable.

Esta postura superadora caracteriza las ciencias de la educación como tecnologías, definidas como: “Un conjunto de conocimientos organizados, obtenidos de manera rigurosa, que ayudan a resolver con eficacia problemas de interpretación de la realidad” (Bunge, 1980). Estas tecnologías son ciencias aplicadas orientadas hacia la búsqueda de conocimientos útiles que intentan resolver la tradicional dicotomía entre teoría y práctica a través de un campo de conocimientos compatibles con la ciencia coetánea, situando la norma de validez de todo conocimiento en su practicidad, su utilidad. A partir de estos presupuestos podemos denominar “tecnociencia” a esta modalidad de ciencia coetánea caracterizada por una muy amplia interconexión entre los presupuestos científicos y tecnológicos, lo que equivale a demandar del conocimiento su ineludible proyección a la solución de problemas sociales.

Así pues, por investigación educativa entendemos el estudio de los métodos y procedimientos utilizados para obtener un conocimiento científico (una explicación y una comprensión) de los fenómenos educativos orientado a la solución de problemas educativos y sociales. Y en el mejor de los mundos posibles, ese conocimiento puede obtenerse por cualquiera de las tres modalidades de investigación científicamente acreditadas: básica, aplicada e investigación-acción.

Obsérvese que hacemos referencia a la investigación básica. Podemos encontrar opiniones que nos recuerdan el valor fundamental de la investigación básica, en todos los ámbitos del conocimiento, incluido el educativo. Mario Bunge, en su discurso de investidura como Doctor Honoris Causa por la Universidad de Salamanca, afirmaba:

La investigación básica consiste en la búsqueda de la verdad independientemente de su posible uso práctico... Alimenta a la técnica sin ser técnica, porque la técnica diseña medios para cambiar el mundo en lugar de estudiarlo [...] Es deseable fomentar la ciencia básica, no sólo para enriquecer la cultura sino también para nutrir la técnica” (Bunge, 2003, p. 2).

La inclusión entre las modalidades de investigación científicamente acreditadas de la investigación aplicada y la investigación-acción se debe sin duda, a la aportación, entre otros de Lewin (1978) y a la conceptualización más reciente de Gibbons y otros (1997) caracterizando las nuevas formas de producir conocimiento:

- Los problemas de investigación se plantean en un contexto de aplicación. El conocimiento ha de ser útil para alguien.
- El conocimiento ha de ser socialmente distribuido.
- Se contempla la posibilidad de aportaciones transdisciplinares para la construcción de un campo científico determinado.
- Se amplía el número de lugares potenciales en los que se puede crear conocimiento.
- La responsabilidad social impregna todo el proceso de producción del conocimiento. La interpretación y difusión de los resultados de investigación se proyectan hacia la solución de problemas y a la satisfacción de necesidades.
- Se utilizan nuevos criterios para evaluar la calidad de la producción científica, incorporando criterios relacionados con aspectos sociales, económicos, políticos,...

La preocupación por los fundamentos teóricos que orientan la investigación activa se debió inicialmente a Lewin (1951). Los estudios sobre tipologías le van a permitir analizar los cambios producidos tras un proceso de intervención; su teoría surge de una experiencia práctica. La noción de investigación activa supone no sólo la concreción de una investigación aplicada, sino también un vínculo estrecho con la investigación fundamental. Este elemento activo de la investigación tiene reconocimiento empírico y puede ser utilizado con fines prácticos e intervencionistas. Para Lewin, investigación e intervención se apoyan mutuamente. La intervención sacará partido de la investigación en la medida en que ésta se extienda a la solución de problemas prácticos. La investigación activa se asimila, enriqueciéndola, a la noción de investigación aplicada, que en esencia supone:

- Admitir nuevas formas y espacios de creación de conocimiento.
- Una vez modificado el espacio escolar deberán modificarse las pautas metodológicas de investigación.
- Enfatizar el carácter singular de toda práctica.
- Incorporar nuevos modelos de programación (competencias, proyectos...).

Sugerencias para mejorar la investigación educativa

Presentamos nuestras opiniones sobre pautas de carácter metodológico que estamos convencidos pueden contribuir a la mejora de la calidad de los procesos y de la utilidad de la investigación educativa.

## **I. Fundamental teóricamente las investigaciones**

Posiblemente, la mayor deficiencia de la investigación educacional, que explica su escasa capacidad para contribuir a la solución de problema, es decir su utilidad, consiste en el hecho de que no se apoya en una teoría. Se actúa en el marco del “desnudo empirismo”: se recogen datos mediante un cuestionario o una encuesta y se intenta encontrar una respuesta “observando” la información... Se obtienen muchos datos, pero se han hallado muy pocas respuestas; se obtienen muchos datos, pero no se prueba nada.

Desde planteamientos epistemológicos fundamentados se viene señalando ya desde hace tiempo que los fracasos de muchas investigaciones pedagógicas fueron erróneamente atribuidas al método (sobre todo al experimental o a cualquiera de sus afines) siendo así que la verdadera fuente de error era la inadecuación de la teoría que las sustentaba o la carencia de la misma (Dendaluce, 1988).

Al tener como referencia una teoría, el punto de partida del investigador es un problema definido en términos precisos y en un marco de supuestos formulados con claridad, de los que deduce hipótesis susceptibles que deberán ser verificadas. La teoría, así entendida, es en esencia “Un conjunto de supuestos a partir de los cuales pueden extraerse una serie de leyes (principios) empíricos” (Van Dalen y Meyer, 1994, p. 312).

Otros autores van más allá y no sólo reclaman la referencia a la teoría en el proceso de la investigación educativa, sino que opinan que su misión principal debe ser generar teorías sustantivas que busquen su fundamento en las complejidades de la realidad práctica:

La teoría sólo adquiere la consideración de científica en tanto que sugiere maneras mejoradas de entender las experiencias educativas y sólo adquiere validez educativa en tanto que dichas sugerencias son puestas a prueba y confirmadas por la experiencia práctica... La teoría sólo adquiere un carácter educativo cuando ella misma es corregida, mejorada y aconsejada a la luz de sus consecuencias prácticas. Es la práctica la que determina el valor de cualquier teoría educativa... (Carr y Kemmis, 1988, p. 139)

La generación de una teoría sustantiva no es sólo el punto de llegada de un proceso sino el punto de partida del siguiente; ese es el mecanismo lógico del avance científico. Desde mi punto de vista este ciclo “teoría-hechos-investigación-teoría” no se ha producido en el contexto pedagógico y ello ha supuesto que la investigación se convierta en esfuerzos aislados para explicar hechos aislados; se pierde gran parte de su sentido al no entroncarse en una teoría que dé forma a los hallazgos habidos y que, al tiempo, genere nuevas ideas para seguir trabajando. Este planteamiento equivale a entender la investigación como un conjunto de actuaciones sucesivas orientadas a conceptualizar la realidad (la práctica). Para conseguir este objetivo puede seguirse un doble proceso:

- a) De teorización: Este proceso empieza en los hechos. Es un proceso ascendente, inductivo. Sus elementos constitutivos serían los datos, la formación de proposiciones y la articulación de teorías.
- b) De verificación: La investigación parte de la teoría y desciende a la realidad empírica. Los elementos fundamentales serían la teoría, los modelos, las hipótesis, la realidad y la verificación que relaciona las ideas y los hechos. Es un proceso descendente, hipotético-deductivo.

Me manifiesto, si cabe con más argumentos metodológicos de los expuestos hace años (Tejedor, 1988), partidario de la corriente de opinión epistemológica que potencia el valor de la teoría, bajo la afirmación de que cualquier actividad investigadora mejorará si obtiene sus premisas de los estudios teóricos. Y ello admitiendo que es la experiencia, la práctica, quien genera ideas a la investigación; pero desde un principio, el investigador debe situarse en un contexto teórico (la formulación de hipótesis debe suponerlo de hecho). La interpretación de los resultados de la investigación debe retomar, vía respuesta a la hipótesis, la conceptualización teórica.

## **2. Adaptar la medición a presupuestos y contextos educativos**

Compartimos la opinión de Fernández Esquinas (2003, p. 47) cuando escribe:

En cualquier tipo de investigación científica un requerimiento fundamental es la calidad de los datos disponibles. Los datos son el fundamento de la evidencia científica, de la contrastación de hipótesis, de la generalización de los resultados de investigación y de la relevancia de las posibles teorías y marcos analíticos... Suele ser frecuente que en el ámbito de las ciencias sociales existan problemas derivados de la validez y de la fiabilidad de los datos que se pro-

ducen y utilizan. En general, los datos para la investigación social son pobres en lo que se refiere al proceso de obtención y a los niveles de medición...

En la problemática que implica el tema de la medición educativa llevamos muchos años aplicando las pautas e instrumentos que nos llegan de ciencias "amigas", como la Psicología, que han dedicado muchos más esfuerzos y recursos que los educadores para ir mejorando progresivamente la calidad de la medida de todo tipo de variables relacionadas con los objetivos de la investigación. Considero, en términos generales, como muy elevada la calidad métrica de los instrumentos psicológicos a los que regularmente recurrimos. Por lo que mi primera recomendación a los investigadores educativos, para la medida de muchas de las variables que incorporamos a nuestras investigaciones, sea la de recurrir a la búsqueda de instrumentos disponibles (test, cuestionarios, escalas...) contrastados en sus características métricas (fiabilidad, validez...). La alternativa a esta opción es proceder a la elaboración propia de instrumentos, lo que supone un alto riesgo a la hora de valorar su calidad métrica y poner en cuestionamiento las posibilidades de referencia comparativas entre los resultados obtenidos por distintos investigadores.

Esta opinión en modo alguno es incompatible con el reconocimiento de la pertinencia de medidas procedentes de la aplicación de instrumentos que previamente requieran procesos de adaptación a determinados contextos o a datos procedentes de procesos de observación. Datos de observación extraordinariamente valiosos para la ciencia al emerger de los hechos, de la realidad. Pero datos que respondan a los requerimientos básicos de su potencial científico: ser controlada, o sea, ser objetiva y comprobable, empleando procedimientos y técnicas que eliminen al máximo las posibles fuentes de distorsión y error y estableciendo las condiciones bajo las cuales se ha observado el hecho.

Pero el uso aconsejable de instrumentos de medida de paternidad psicológica no puede hacernos olvidar la necesidad, en muchas ocasiones, de tener en cuenta la razón de ser del proceso de medición que realizamos, ya que no hacerlo nos llevaría a caer en lo que denominamos "trampa psicométrica". Evitar caer en esta trampa consiste en considerar las diferentes finalidades que puede tener, en determinadas ocasiones, la medida psicológica y la medida educativa. En términos generales, podemos decir que la medida psicológica se plantea como objetivos fundamentales la diferenciación, recurriendo para ello a estímulos e ítems que favorezcan dicha diferenciación, para lo que tienen que responder a requisitos de tipo estadístico que favorezcan su poder discriminativo. Pero, en muchos casos, el objetivo de la medida educativa reside más en la verificación de los efectos de un proceso de intervención o formación que en la diferenciación; reside más en la verificación de la consecución de los objetivos o competencias. Por ello, desde hace años, se proyectó esta modalidad de medida educativa hacia modelos de referencia criterial, más que normativos.

Una última reflexión sobre una práctica habitual en la investigación educativa: el uso de cuestionarios como instrumento principal para la obtención de datos, en relación con otros como escalas de actitudes o entrevistas. Los cuestionarios proporcionan opiniones subjetivas de los sujetos a quienes de los aplicamos (profesores, alumnos, gestores...). Desde mi punto de vista, sería un gran avance en la calidad de la investiga-

ción el intento de aproximarnos a la medida de conductas reales, a través de estrategias (registros) de observación o pruebas de “saber hacer”. En temas como la evaluación de competencias, por ejemplo, nos proporcionaría datos muchos más reales que los que obtenemos por opinión de los encuestados; datos más reales con mayor potencial para orientar los procesos formativos consecuentes.

### 3. Potenciar el papel del diseño de investigación

Hace ya muchos años que Campbell y Stanley escribían:

El método experimental es el único medio de zanjar las disputas relativas a la práctica educacional, única forma de verificar adelantos en el campo pedagógico y único método para acumular un saber al cual pueden introducirse mejoras sin correr el riesgo de que se descarten caprichosamente los conocimientos ya adquiridos a cambio de novedades de inferior calidad (Campbell y Stanley, 1978, p. 11).

Desde hace tiempo (Tejedor, 1994), y mucho menos en los tiempos actuales, ni entendiendo el término “experimental” en su concepción menos rigurosa (diseños cuasiexperimentales, experimentos de campo, pre-experimentales...) podría considerarse aceptable la opinión de los autores citados. Por suerte para la investigación, especialmente en el ámbito de las ciencias sociales, se extienden las posibilidades de llevar a cabo investigación “científica” ampliando el conjunto de estrategias, todas ellas debiendo responder a esquemas de planificación estructuradas; o sea, ajustándose a un determinado diseño o plan de trabajo.

El diseño de una investigación equivale a la secuencia completa de pasos fijados de antemano para asegurar que los datos requeridos se obtendrán de modo que posibiliten el análisis objetivo que nos conduzca a deducciones válidas respecto al problema de estudio. El propósito de cualquier diseño es proporcionar la mayor cantidad de información respecto al problema a investigar.

Para mejorar su eficiencia el diseño habrá de ser tan simple como sea posible: el buen diseño es condición imprescindible para un análisis riguroso; es posible ejecutar un estudio bien diseñado y analizar incorrectamente los datos resultantes, pero es imposible disponer de un diseño pobre y realizar un análisis excelente.

El diseño, por tanto, implica planificar las distintas etapas del proceso de investigación, lo que usualmente entendemos como “metodología”. Esta metodología debe, lógicamente, ajustarse a las finalidades propuestas por el investigador. Creemos que un elevado porcentaje de las investigaciones educativas se interesan principalmente por describir la realidad, algunas intentan explicarla y muy pocas las que plantean cambiarla, es decir, aportar sugerencias para mejorar la acción educativa.

En términos generales, y pudiendo aplicarse a los distintos tipos de investigación (CIDE, 2001), puede afirmarse que la metodología utilizada se ha caracterizado por:

- Su sencillez, rayando en muchos casos la ingenuidad y la simpleza (meramente descriptiva).

- Se abusa de algunas técnicas (encuesta, cuestionario, entrevista) como soporte único.
- Análisis de datos parcialmente inadecuados a los planteamientos de la investigación.
- Escasa proyección de los resultados a la solución de problemas.

Por nuestra parte destacamos la importancia de lo relacionado con el análisis de datos. Sugerimos:

- Evitar la “cuantofrenia” (datos por datos, tablas por tablas...)
- Seleccionar el programa de análisis, general o específico, adecuado (cuantitativo o cualitativo)
- Seleccionar la técnica de análisis que permita responder al objetivo o pregunta planteados
- Considerar que las pruebas estadísticas son robustas. Los incumplimientos leves de las condiciones de aplicación no suelen tener consecuencias graves
- Y tener muy en cuenta que ninguna prueba mejora la calidad del dato con el que llevamos a cabo el análisis.

#### **4. Considerar el papel de las nuevas tecnologías**

Desde hace algunos años las TIC han cambiado muchas cosas. En lo referente a la investigación educativa escribía hace unos años la conveniencia de su incorporación a las distintas tareas que implica el proceso investigador:

El Consejo Europeo celebrado en Liubliana en 2008 definió una nueva visión del espacio Europeo de Investigación basada en la libre circulación del conocimiento (“la quinta libertad”). Se destacaba la importancia de desarrollar infraestructuras que permitieran crear y divulgar la ciencia por medios electrónicos (“e-ciencia” y “e-investigación”). La “e-ciencia” se refiere al uso de las TIC en la investigación científica; implica una tecnología de vanguardia, un poder de cómputo alto y fuentes de datos en una vasta red de entorno distribuido. La “e-investigación” es un término más amplio; se refiere a las formas en que los investigadores usan las TIC, en aproximación a los planteamientos previstos en la “e-ciencia”. Por ello es necesario que las TIC estén integradas en todas las fases del proceso científico, tanto en lo referente a la creación del conocimiento como a su difusión (Tejedor y García-Valcárcel, 2012. p. 8).

En esta ocasión me interesa destacar cuatro aspectos que el uso de las TIC puede contribuir a mejorar la calidad de la investigación educativa:

- Incorporándolas como estrategia de recogida de la información, fundamentalmente dirigidas a la modalidad no presencial, que se puede gestionar a través del correo electrónico, los foros, audio o videoconferencias, formularios online, blogs, documentos online, registros audio o videográficos..., favoreciendo la rapidez en el acceso a la información facilitada por los participantes, así como la generación de los ficheros de datos para su tratamiento posterior.
- Analizando su efecto sobre la medida de las variables estudiadas. El trabajo educativo en entornos informáticos modifica muchas de las pautas que consideramos tradicionales (dimensión cognitiva, motivación, aprendizaje, trabajo

colaborativo...). La medición-evaluación de esas variables requiere un esfuerzo añadido al investigador para responder a los nuevos usos y tratamientos de las prácticas didácticas. Es un importante reto que tenemos pendientes: podemos estar convencidos de la bondad del buen uso de las TIC pero no hemos generado las estrategias para evaluar esas bondades.

- Seleccionar adecuadamente el programa estadístico para el análisis de datos.
- Aprovechar todas las ventajas de la difusión de los resultados de la investigación.

## **5. Realizar un esfuerzo de racionalización y de simplificación al diseñar el proyecto y de reconceptualización al final del proceso**

La investigación educativa está en una situación que exige, después de la fase de entusiasmo y de ensayo sin orden de todas las técnicas, un esfuerzo de racionalización y de simplificación. La racionalización puede considerarse un valor añadido de la fundamentación teórica que hemos señalado en comentarios anteriores.

La simplificación ha sido igualmente recomendada al indicar que la mejora de la eficiencia del diseño requiere que sea tan simple como sea posible. Podemos estar de acuerdo en considerar pensar que la educación es un fenómeno complejo, lo que no indica necesariamente estudiar en cada caso toda la problemática que encierra. Considero no solo posible sino conveniente fragmentar los problemas a investigar. Los modelos que guían la acción investigadora deben responder al principio científico de “parsimonia”: contener el menor número posible de elementos que puedan proporcionar la información suficiente para explicar y comprender el fenómeno estudiado.

La reconceptualización hace referencia a la necesaria conexión de los resultados obtenidos con los problemas inicialmente planteados, lo que puede llevarnos, por una parte, a la confirmación o rechazo de los considerandos teóricos estudiados y, por otra, a la incorporación de innovaciones probadas en la práctica educativa.

## **6. Indagar sobre los procesos de intervención**

La investigación educativa debe proponerse la superación de lo que podemos denominar “fase descriptiva” y orientarse hacia la obtención de información que contribuya a la mejora de los procesos de intervención, lo que desde un punto de vista paradigmático significa conectar la investigación a los proyectos de innovación (investigación-acción) y, desde el punto de vista metodológico, requiere la incorporación a los proyectos de variables susceptibles de ser modificadas por los procesos de intervención. Facilitaríamos así la concreción de los marcos teóricos de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Es preciso un tipo de investigación unida a proyectos de innovación que incluya la participación de profesores e investigadores en el marco de una política curricular. La investigación debe estar fundamentalmente pensada para transformar las condiciones existentes de la acción educativa, pensada para mejorar la educación. Hay que cerrar el proceso I+D+i: investigar para crear algo nuevo, probarlo e investigar de nuevo su incidencia en los cambios (Alonso, 2005).

Desde hace tiempo conocemos las dificultades para integrar en la práctica educativa los resultados de la investigación (Stenhouse, 1991). El docente no percibe que las temáticas de investigación que responden al modelo “central-periferia” le resuelvan los problemas. Si queremos aumentar el impacto positivo de la investigación en el aula, es necesario asignar al profesor un papel activo en el diseño, desarrollo y evaluación del currículo y adoptar nuevas consideraciones: fomentar la investigación-acción, caracterizar al centro docente como unidad de investigación y fortalecer la colaboración entre los centros escolares y los centros de producción investigadora. Los temas que se traten en esta investigación responden lógicamente a los intereses de los centros y profesores implicados. Pero puede haber otros temas objeto de investigación que abordamos en el apartado siguiente.

## 7. Investigación para responder a instancias socio-políticas

La investigación educativa tiene también otras responsabilidades que atender. Me refiero a investigar sobre contenidos vinculados a la consecución de objetivos sugeridos desde las instancias socio-políticas y a los nuevos requerimientos científicos. Veamos algunas de esas demandas.

- a) Objetivos educativos europeos y españoles. Estratégica educación y formación (fijados en el 2013 e integrados en el horizonte 2020) (MECD, 2013)
  1. Hacer una realidad el aprendizaje a lo largo de la vida y la movilidad
  2. Mejorar la calidad y la eficiencia de la educación y la formación:
    - mejorar la formación de los profesores
    - desarrollar aptitudes para la sociedad del conocimiento
    - garantizar el acceso de todos a las TIC
    - aprovechar al máximo los recursos
  3. Promover la equidad, la cohesión social y la ciudadanía activa
    - entornos de aprendizaje abierto
    - hacer el aprendizaje más atractivo
    - igualdad de oportunidades y cohesión social
  4. Afianzar la creatividad y la innovación, incluyendo el espíritu emprendedor
    - definir competencias y capacidades básicas en la nueva sociedad del conocimiento
    - reforzar los lazos de la investigación con la vida laboral
    - mejorar el aprendizaje de idiomas extranjeros
    - formar en competencias digitales a niños, y adultos
    - aumentar la movilidad y los intercambios para reforzar la cooperación europea
- b) Crear escuelas que preparen para el futuro: nuevos escenarios, nuevas metodologías (Debats d'Educació –UOC, 2013). Para responder a preguntas tales como:
  - ¿Qué lugar debe ocupar el aula en el proceso de aprendizaje del siglo XXI?
  - ¿Cómo deben organizarse los centros educativos para crear contextos de aprendizaje reales?
  - ¿Qué se puede aprender de los centros eficaces?

- ¿Qué condiciones permitirán a los centros aprender y trabajar en comunidad?
- ¿Cómo integrar adecuadamente las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje?
- ¿Qué competencias deben ser prioritarias?
- ¿Cómo habrá que trabajar los aprendizajes en un mundo tecnológico y globalizado?

## **8. Comunicación comprensiva y formas diversificadas de difusión**

Queremos destacar la importancia de elaborar un buen informe final del proceso investigador, redactado bajo el presupuesto básico de responder a las exigencias de una comunicación comprensiva para la diversidad de colectivos a los que pueda ir dirigido, que recoja fielmente el proyecto inicial (objetivos y aspectos metodológicos), los procedimientos utilizados para la obtención de información, los resultados obtenidos, una valoración de los mismos ajustada a la consecución de los objetivos planteados y las propuestas pertinentes para orientar los cambios que puedan sugerirse.

Su elaboración y presentación debe suponer una importante interacción y reflexión con los equipos de los centros de los que se ha obtenido la información.

Su difusión deberá sobrepasar las instancias y las motivaciones de referentes como JCR y SJR y proponerse que puedan llegar, sobre todo a través de la Red, a los centros educativos (gestores, profesores, alumnos y padres) y a los colectivos implicados en las tareas docentes, especialmente a quienes muestren más interés por las actividades de innovación.

### **Gestión del conocimiento: estrategias social y metodológicamente útiles**

#### **1. Formación del profesorado**

Si queremos que los profesores de los centros educativos incorporen entre sus funciones ordinarias las tareas de investigación es evidente que debemos potenciar su formación en aspectos metodológicos, especialmente los relacionados con metodologías de corte cualitativo. Habría que orientar estas políticas de formación en dos direcciones:

Mejorar la formación inicial del profesorado incorporando la metodología de investigación en los estudios de Grado de Infantil y Primaria y en el Máster de Secundaria.

Promocionar e incentivar la formación continua fundamentada en la revisión de estrategias y prácticas innovadoras que se consideren interesantes, ofreciendo a los profesores en activo la posibilidad de realizar cursos de iniciación a la investigación y ofreciendo asesoramiento metodológico a grupos de profesores que lleven adelante proyectos de innovación. Incluso entendiendo la innovación desde la óptica social y política, se acepta la planificación del cambio a partir de los resultados de la investigación. Parece conveniente llegar a mantener un equilibrio entre las actividades de desarrollo del currículo y la investigación.

## **2. Reconocer todos los tipos de investigación como potencialmente útiles**

Apoyamos el pluralismo integrador de las diferentes metodologías. Abogamos por la complementariedad metodológica. El retraso que se está produciendo en conseguir la confluencia metodológica en el ámbito educativo es el más claro indicador del permanente estado de cuestionamiento científico de nuestro quehacer. La falta de convergencia metodológica está dificultando el avance de la Pedagogía en su conformación científica y está produciendo por añadidura cada día un mayor alto grado de dependencia respecto a otras ciencias (psicología, sociología...).

Las posturas que preconizan la “ruptura” se fundamentan, unas, en la descalificación de resultados por la carencia de rigor en las estrategias básicamente subjetivas de obtención de información y, otras, en la negación del determinismo, en la no aceptación de aproximaciones explicativas simples a fenómenos complejos y en el cuestionamiento permanente de la objetividad (Clark, 1994). Creo que, ambas posturas son, por intransigentes, desafortunadas.

## **3. Formación de equipos**

Cada día se considera más necesaria, casi obligada, la formación de equipos, que deberán concretarse en la realización de trabajos interdisciplinarios y colaborativos intercentros (con buen uso de las redes).

Es preciso un tipo de investigación unida a proyectos de innovación que incluya la participación de profesores e investigadores en el marco de una política curricular. La investigación debe estar fundamentalmente pensada para transformar las condiciones existentes de la acción educativa, pensada para mejorar la educación. Hay que proponerse que la investigación permita cerrar el proceso I+D+i: investigar para crear algo nuevo, probarlo e investigar de nuevo su incidencia en los cambios.

## **4. Mostrar evidencias de los resultados a la sociedad para promover el uso de buenas prácticas**

Nos parece muy necesaria la función de difusión de aquellos resultados de la práctica investigadora que por parte de los equipos se considere relevante para que puedan otros profesores tratar de incorporarlos a su actividad docente, considerando que el estado de la investigación actual del aula (tanto cualitativa como cuantitativa) debería disuadirnos de intentar cualquier transferencia directa de las conclusiones de una investigación dada como solución a problemas concretos de los docentes. Siempre va a requerir una adaptación a las circunstancias, personales y materiales, del contexto en el que se desarrolle la actividad docente.

Un reto actual es conseguir llegar a mostrar evidencias a la sociedad de los efectos educativos positivos de los entornos virtuales de enseñanza y formación. Y, en general, del uso de las TIC en la enseñanza presencial.

## 5. Reclamar ayudas para investigar

Hay dos tipos de reclamaciones que debemos plantearnos como profesionales de la educación en nuestra faceta de investigadores. La primera es tratar de gestionar con las administraciones central y autonómica (cada colectivo de investigadores con la suya) un estatuto o protocolo que permita el acceso de los investigadores a los centros educativos públicos. En nuestra comunidad, teniendo reconocido por la propia comunidad la categoría de “grupo de investigación de excelencia” no hemos tenido toda la facilidad que hubiéramos deseado para obtener información en los centros educativos poder realizar proyectos que, en algún caso, ellos mismos no habían financiado.

La segunda, reclamar mayor esfuerzo de financiación a las administraciones central y autonómica, argumentando que en el programa marco 2020, se indica que los países de la UE deberán invertir el 3% del PIB en I+D+i.

Estas reclamaciones responden a la necesidad, cada día más patente, de reconducir todo lo relacionado con la gestión de la investigación educativa (Tójar, 2001).

### A modo de síntesis

La mejor investigación educativa, la investigación más útil será aquella que, contribuyendo a mejorar la práctica, plantee hipótesis que puedan verificarse con la propia acción educativa.

Esta investigación no puede ser otra que aquella que consiga la adecuada síntesis entre las diversas estrategias metodológicas. Parece razonable perseguir tanto el rigor como la relevancia.

Esta investigación por la que abogamos requiere:

- Mejorar el uso de las metodologías positivistas avanzadas, adecuando las técnicas a los objetivos.
- Impulsar el uso de metodologías naturalistas rigurosas (Tójar, 2006), evitando caer en la falacia del “todo vale”.
- Considerar la metodología de investigación como una tecnología en la que es necesario formarse permanentemente.
- Fomentar plataformas de encuentro entre los investigadores, docentes y gestores.
- Hay que dar respuestas y soluciones a los problemas; debemos intentar favorecer el impacto social de los hallazgos relevantes.

Se podrá así, como señala Latorre (2007), contribuir a crear un conocimiento propiamente educativo: a) Útil, pertinente para manejar la complejidad del hecho educativo y para resolver las situaciones problemáticas que plantea la acción educativa (enseñanza); b) Experiencial, cargado de valor propositivo y orientado a la práctica; su construcción requiere que el educador (profesorado) reflexione sobre la experiencia profesional y personal y c) Componente clave para una acción educativa (enseñanza) de calidad, apostando por un educador (profesorado) capaz de cambiar y transformar su práctica.

Se trata, en definitiva, de ir poniendo los cimientos para la conquista del futuro (una mejor acción educativa) que sólo será factible por una suma de calidades. Y el principal criterio de calidad de la investigación educativa debe venir dado por su contribución a esa mejora, por su utilidad.

### Referencias

- Alonso, P. (2005). Calidad en investigación (2ª parte). Aproximación metodológica a las actividades de investigación. *Revista de Investigación en Gestión de la Innovación y Tecnología*, 33.
- Bunge, M. (1980). *La investigación científica*. Barcelona, España: Ariel.
- Bunge, M. (2003). La investigación básica. La gallina de los huevos de oro. Discurso de recepción del Doctorado Honoris Causa. Universidad de Salamanca. <http://www.tindon.org/bunge.html>
- Campbell, D.T. y Stanley, J.C. (1978). *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona, España: Martínez Roca.
- CIDE (2001). *Treinta años de investigación educativa institucional en España*. Madrid, España: MEC-CIDE.
- Clark, J.A. (1994). Objectivity, subjectivity and relativism in Educational Research. *Curriculum Inquiry*, 24, 1, 81-94.
- De la Orden, A. y Mafokozi, J. (1999). La investigación educativa: Naturaleza, funciones y ambigüedad de sus relaciones con la práctica y la política educativas. *Revista de Investigación Educativa*, 17, 1, 7-29.
- Dendaluce, I. (1988). Una reflexión metodológica sobre la investigación educativa. En I. Dendaluce (ed): *Aspectos metodológicos de la investigación educativa* (13-45). Madrid, España: Narcea.
- Díaz Costa, E. (2009). *Impacto de la investigación educativa en la práctica docente*. Granada, España: Tais.
- Fernández Esquinas, M. (2003). Criterios de calidad en la investigación social: la producción de datos sociales. *Empiria. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 6, 47-77.
- Gibbons, M. y otros (1997). *La nueva producción del conocimiento*. Barcelona, España: Pomares-Corredor.
- Habermas, J. (1984). *Ciencia y técnica como ideología*. Madrid, España: Tecnos.
- Latorre, A. (2007). *Investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona, España: Grao.
- Lewin, K. (1951). *Field theory in social science*. New York: Harper and Row.
- Lewin, K. (1978). *La teoría de campo en la ciencia social*. Buenos Aires: Paidós.
- MECD (2013). *Objetivos educativos europeos y españoles. Estrategia educación y formación 2020*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Madrid, España: MECD.
- Perines, H. y Murillo, F.J. (2017). ¿Cómo mejorar la investigación educativa? Sugerencias de los docentes. *Revista de la Educación Superior*, 46, 181, 89-104. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2016.11.00304>.

- Sabariego, M. (2004). La investigación educativa: génesis, evolución y características. En R. Bisquerra (coord.): *Metodología de la Investigación Educativa* (20-49). Madrid, España: La Muralla.
- Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid, España: Morata.
- Tejedor, F.J. (1988). El soporte estadístico en la investigación educativa. En I. Dendaluze (ed): *Aspectos metodológicos de la investigación educativa* (228-244). Madrid, España: Narcea.
- Tejedor, F.J. (1994). La experimentación como método de investigación educativa. En V. García Hoz: *Problemas y métodos de investigación en educación personalizada* (256-285). Madrid, España: Rialp.
- Tejedor, F.J. (2004). Investigación educativa: ¿Hacia dónde vamos? En L. Buendía, D. González y T. Pozo (Coords): *Temas fundamentales en la investigación educativa* (63-107). Madrid, España: La Muralla.
- Tejedor, F.J. (2005). Algunas reflexiones sobre el devenir de la investigación educativa a lo largo del siglo XX. En Trillo, F. *Las ciencias de la educación de ayer al mañana* (247-284). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Santiago de Compostela. Santiago de Compostela, España.
- Tejedor, F.J. y García-Valcárcel, A. (2012). Sociedad tecnológica e investigación educativa. *Revista Española de Pedagogía*, 251, 3-26.
- Tójar, J.C. (2001). *Planificar la investigación educativa: Una propuesta integrada*. Buenos Aires: Fundec.
- Tójar, J.C. (2006). *Investigación cualitativa: Comprender y actuar*. Madrid, España: La Muralla.
- UOC (2013). Crear escuelas que preparen para el futuro. <https://www.macba.cat/es/debates-edu-hans-richard-gerver>
- Van Dalen, D.B. y Meyer, W.J. (1994). *Manual de técnicas de investigación educativa*. Buenos Aires: Paidós.

Fecha de recepción: 2 de abril de 2018

Fecha de revisión: 11 de abril de 2018

Fecha de aceptación: 23 de abril de 2018

Losada-Puente, L.; Muñoz-Cantero, J.M. y Espiñeira-Bellón, E.M. (2018). Adaptación del Cuestionario de Evaluación de la Calidad de Vida de Alumnos adolescentes (CCVA, Gómez-Vela & Verdugo, 2009) en Galicia (España). *Revista de Investigación Educativa*, 36(2), 331-347.  
DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.36.2.320171>

## **Adaptación del Cuestionario de Evaluación de la Calidad de Vida de Alumnos adolescentes (CCVA, Gómez-Vela & Verdugo, 2009) en Galicia (España)**

### **Adaptation of the Questionnaire of Quality of Life Assessment for teenagers (CCVA, Gómez-Vela & Verdugo, 2009) in Galicia (Spain)**

Luisa Losada-Puente, Jesús Miguel Muñoz-Cantero y Eva María Espiñeira-Bellón

Departamento de Didácticas Específicas y Métodos de Investigación en Educación.  
Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de A Coruña (España).

#### **Resumen**

*La producción y difusión de modelos e investigaciones en calidad de vida ha optado por un enfoque multidimensional. Nuestro objetivo es analizar el funcionamiento del Cuestionario de Evaluación de la Calidad de Vida de Alumnos adolescentes (CCVA, Gómez-Vela & Verdugo, 2009) que evalúa siete dimensiones del Modelo de Calidad de Vida en la adolescencia, diseñado por los autores. Se aplica a una muestra de 2220 estudiantes (12-19 años). Se realiza un Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) y un análisis correlacional entre variables latentes. Se comprueba el poder discriminativo de los ítems ( $IHC > .15$ ;  $ID > .4$ ) y la fiabilidad ( $\alpha = 0.914$ ; rango  $\alpha = 0.746$  y  $0.928$ ). El AFC compara el ajuste del modelo original de Gómez-Vela y Verdugo (2004, 2006). La ausencia de ajuste lleva a proponer un modelo alternativo. Dicho modelo introduce la dimensión derechos, modifica el concepto integración por el de inclusión, y unifica las dimensiones bienestar emocional y físico. Dicho modelo*

---

**Correspondencia:** Luisa Losada Puente, email [luisa.losada@udc.es](mailto:luisa.losada@udc.es), Facultad de Ciencias de la Educación, campus de Elviña, s/n, 15071 A Coruña (España).

presenta un buen ajuste, con evidencias de fiabilidad ( $IFC=0.936$ ) y validez ( $AVE=.640$ ), presentando correlaciones elevadas entre autodeterminación y derechos, y bajas en el resto de casos. La evaluación de la calidad de vida es clave para analizar las necesidades de la juventud y planificar intervenciones individualizadas. Pero las diferencias entre regiones, patrones culturales y formas de vida local exigen atender a las características propias de cada grupo de evaluación.

*Palabras clave:* bienestar del estudiante; satisfacción con la vida; adolescencia; análisis factorial.

### Abstract

*The production and dissemination of models and researches on quality of life has focused on a multidimensional approach. Our aim is to analyze the functioning of the Questionnaire of Assessment of the Quality of Life of Adolescent students (CCVA, Gómez-Vela & Verdugo, 2009) that assess seven dimensions of the Model of Quality of Life in the adolescence, designed by the authors. A sample of 2220 students (aged 12-19) is used. A Confirmatory Factor Analysis (CFA) and a correlational analysis between latent variables are carried out. The discriminant power of the items ( $HIC>.15$ ;  $ID>.4$ ) and the reliability ( $\alpha=.914$ ; rank  $\alpha =0.746$  y  $0.928$ ) are tested. The CFA check the fit of the original Gómez-Vela and Verdugo (2004, 2006) model. The absence of adjustment leads to propose an alternative model. This model introduces the dimension rights, modifies the concept of integration by inclusion one, and unifies the emotional and physical well-being dimensions. This one presents the best fit to the data, with evidences of reliability ( $CRI=.936$ ) and validity ( $EVA=.640$ ). High correlation between self-determination and rights is shown. The assessment of quality of life is a key to analyze the needs and demands of teenagers and to plan interventions from an individual approach. However, the differences between regions, cultural patterns, and local ways of life require attention to the characteristics of each evaluation group.*

*Keywords:* student welfare; life satisfaction; youth; factor analysis.

### Introducción

La calidad de vida es un constructo de amplia trascendencia en todos los contextos de la actividad humana y a lo largo del ciclo vital. El interés científico por este constructo se expande a diversos campos del conocimiento, destacando notablemente en las Ciencias Sociales, cuyo objeto principal de estudio es la percepción de cada individuo acerca de su vida, lo que siente y piensa sobre ella, su valoración de los bienes y servicios de los que dispone y que utiliza, de las relaciones e interacciones con otras personas, y de las situaciones que experimenta en cada contexto concreto (Claes, van Hove, van Loon, Vandeveld, & Schalock, 2010; Vega, Jenaro, Flores, Cruz, & Lerdo, 2013; Verdugo, Sainz, Gómez-Sánchez, & Gómez-Santamaría, 2011).

Este enfoque amplio y subjetivo, que aglutina aspectos como el bienestar, la felicidad, la satisfacción, la salud, etc., dificulta ofrecer la definición de este constructo. Pero más allá de tratar de ofrecer una definición única, los esfuerzos se han centrado en identificar los predictores clave de una vida de calidad para el individuo.

En el año 2000, *the Special Interest Research Group on Quality of Life* de la Asociación Internacional para el Estudio Científico de las Discapacidades Intelectuales (*International Association for the Scientific Study of Intellectual Disabilities*, IASSSID – SIRG, 2000) señala varios principios generales para la conceptualización, medición y aplicación de la calidad de vida. Fruto de ello, comienzan a desarrollarse algunos modelos que pretenden operativizarla a través de dimensiones que caracterizan la vida del individuo. Pese a las discrepancias de dichos modelos en lo que respecta a sus dimensiones y su importancia, proponen algunas nociones esenciales (Gómez-Vela & Verdugo, 2006; Verdugo et al., 2011):

1. El individuo es el agente causal de todo el proceso; quien valora su percepción promueve el cambio en los servicios y actividades en que participa.
2. La calidad de vida es un constructo multidimensional y debe ser abordado desde una perspectiva holística.
3. La calidad de vida es un concepto de igual importancia para todos los individuos y, por tanto, sus dimensiones, su evaluación y aplicación serán también las mismas.

En base a estos principios, se han desarrollado diversas líneas de investigación con enfoques de estudio variados: (a) calidad de vida individual (Gómez-Sánchez, Peña, Arias, & Verdugo, 2016; Morisse, Vandemaele, Claes, Claes, & Vandeveldde, 2013; Schalock, Verdugo, Gómez, & Reinders, 2016), sobre todo, en la adultez (Balboni, Coscarelli, Giunti, & Schalock, 2013; Vega et al., 2013) y en la vejez (Beadle-Brown et al., 2015; Escarabajal, Martínez, & Salmerón, 2015); (b) calidad de vida familiar (Arellano & Peralta, 2013, 2015), y (c) calidad de vida relacionada con la salud (Biggs & Carter, 2016).

No obstante, la producción y difusión de modelos e investigaciones en calidad de vida en la adolescencia ha sido, hasta hace relativamente poco tiempo, mucho menor. Ello puede deberse, en primer lugar, a la idea tradicional de la educación como tiempo de preparación para la vida adulta y no como fase importante en sí misma; en segundo lugar, al uso de modelos e instrumentos propios de la etapa adulta; y finalmente, a la complejidad que representa en sí misma esta etapa del desarrollo, pues en ella confluyen múltiples factores biológicos, psíquicos, sociales y contextuales que interactúan como facilitadores o barreras a la mejora del bienestar de cada joven (Alfaro, Casas, & López, 2015; Gómez-Vela, 2007; Gómez-Vela, Verdugo, & González-Gil, 2007; Higuaita & Cardona, 2015; Muntaner, 2013).

En el terreno de la educación escolar, la calidad de vida se convierte en un concepto clave para analizar la realidad educativa y social del estudiante, a fin de reconducir el proceso educativo hacia la satisfacción de las necesidades, intereses y deseos del alumnado frente al énfasis en los aspectos curriculares y organizativos (Muntaner, 2013). Al respecto, podemos referirnos a uno de los modelos teóricos más actuales y que es sustento de este estudio: el Modelo de Calidad de Vida en la Adolescencia (Gómez-Vela & Verdugo, 2004, 2006), que adopta una perspectiva multidimensional para definir el constructo, y sostiene que la importancia que el adolescente ofrece a cada área de su vida podrá variar respecto de otros jóvenes y a lo largo de la vida.

## Método

### Objetivos

Los objetivos de este estudio son tres: primero, validar el Cuestionario de Evaluación de la Calidad de Vida de Alumnos adolescentes (CCVA, Gómez-Vela & Verdugo, 2009; con su autorización) en Galicia; segundo, corroborar la adecuación del Modelo de Calidad de Vida de la adolescencia de Gómez-Vela & Verdugo (2004, 2006); y tercero, analizar las relaciones existentes entre las dimensiones que componen el constructo de calidad de vida.

### Población y Muestra

La población del estudio es el alumnado que cursa Educación Secundaria Obligatoria (ESO) o Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Galicia, formada por un total de 121977 adolescentes entre 12 y 19 años en el año 2015 (Instituto Galego de Estadística, IGE, 2015).

Para la selección de la muestra, el personal investigador contactó con los centros educativos de la Comunidad Autónoma de Galicia para explicar el estudio y obtener su permiso para aplicar el cuestionario. El CCVA fue aplicado durante el curso 2014/2015 en aquellos centros donde se obtuvo consentimiento del equipo directivo y las familias. De tal forma, la muestra quedó compuesta por 2220 estudiantes escolarizados en Centros Educativos Públicos (76.17%), Concertados (16.62%) y Privados (7.21%), de las cuatro provincias gallegas: A Coruña (22.68%), Lugo (11.34%), Orense (9.27%) y Pontevedra (17.53%)<sup>1</sup>, de entornos urbanos y rurales. La edad media de los participantes es 14.29 (D.T.= 1.81), siendo 1230 hombres (55.41%) y 990 mujeres (44.59%).

### Instrumento

El CCVA es un instrumento diseñado para su aplicación a adolescentes de 12 a 18 años. Presenta una estructura formada por 56 ítems (escala Likert 1-4) que evalúa las siete dimensiones de la calidad de vida (bienestar emocional, bienestar material, bienestar físico, relaciones interpersonales, integración/presencia en la comunidad, desarrollo personal y autodeterminación), así como 10 ítems destinados a controlar la deseabilidad social y siete pares de ítems que controlan la aquiescencia. El uso de este instrumento en España aún no es muy extendido, si bien su aplicación inicial mostró una adecuada consistencia en la escala total ( $\alpha=0.84$ ) y en sus dimensiones (rango  $\alpha=0.58$ - $\alpha=0.82$ ) y adecuada validez de contenido y de constructo (Gómez-Vela & Verdugo, 2009).

---

1 Los porcentajes hacen referencia al valor total de cada provincia en relación a su totalidad.

## Procedimiento de análisis de datos

Al finalizar la recogida de datos, se controló la presencia de aquiescencia (ofrecer la misma respuesta a más de tres pares de ítems inversos), deseabilidad social (atribuirse cualidades personales socialmente deseables, obteniendo una puntuación de 30 o superior sobre 40 en las preguntas destinadas a tal fin) y la omisión de respuestas en varios ítems. Fueron eliminados 176 cuestionarios que presentaban una o varias de estas situaciones, quedando la muestra final compuesta por 2220 estudiantes.

Los ítems destinados al control de la aquiescencia y la deseabilidad social fueron excluidos de los posteriores análisis. Cabe también destacar que este instrumento presenta 6 ítems inversos, cuyas respuestas han sido invertidas antes de efectuar los análisis. Los análisis estadísticos, apoyados por el paquete estadístico IBM SPSS 23, se basaron en el análisis correlacional de los ítems, a través del cálculo del Índice de Homogeneidad Corregida (IHc) y del Índice de Discriminación de los ítems (ID), así como otros cálculos relacionados con la preparación de los datos para el desarrollo de un Análisis Factorial Confirmatorio (AFC). Dicho análisis se llevó a cabo mediante el programa IBM SPSS AMOS 23, en base a los coeficientes de correlación entre las variables latentes del modelo más eficiente para explicar el constructo de calidad de vida.

## Resultados

### Análisis correlacional de los ítems

En primer lugar, se analiza la correlación entre cada ítem del CCVA y la puntuación total comprobando el poder discriminador de cada ítem al test, eliminando la contribución de éste último al ítem mediante el Índice de Homogeneidad Corregido (IHc). También se estudia el Índice de Discriminación (ID).

Se han encontrado las puntuaciones más bajas en los ítems 26A y 26B, con valores inferiores a 2.3. La media más elevada está en ítems pertenecientes a la dimensión relaciones interpersonales (1A y 17A/B/C) y bienestar físico (5 y 15), con valores superiores a 3.5. En cuanto al IHc, los valores de los ítems superan el 0.15 en todos los casos (siendo valores  $>0.5$  en los ítems 4, 38, 48 y 56), por lo que no es necesaria la exclusión de ninguno de ellos, por ser el IHc positivo (Mateo & Martínez, 2008). Generalmente, los ítems (trasformando los valores a una escala 0-1, según sea valoración baja o alta) presentan un elevado poder discriminador pues, al calcular el índice de discriminación [ $ID = (AS - AI) / (N/2)$ ], se obtienen valores entre  $ID = 0.35$  e  $ID = 0.80$ .

### Análisis Factorial Confirmatorio

Dada la existencia de un modelo teórico subyacente a la construcción de la escala y teniendo evidencias del poder discriminador de sus ítems, se realiza un Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) a fin de corroborar la idoneidad de los indicadores para evaluar las variables latentes. Previamente, se decidió la *parcelación de ítems* o "promedio de dos o más ítems y el uso de los resultados de la suma o media como la unidad básica del análisis en el Modelo de Ecuaciones Estructurales" (Bandalos & Finney, 2009, p. 269).

Nos basamos en el Modelo de Calidad de Vida en la adolescencia (Gómez-Vela & Verdugo, 2004, 2006) y en los indicadores propuestos por los autores para definir cada una de las dimensiones (Tabla 1).

La estructura original del CCVA se presenta en la tabla 1, donde cada dimensión se compone de dos o tres indicadores evaluados por un conjunto de ítems agrupados en base a su identidad conceptual y a la presencia de correlación positiva significativa ( $p < .000$ ). La fiabilidad de los indicadores en cada dimensión es satisfactoria, oscilando entre .746 y .928.

Tabla 1.

*Estructura original del CCVA: dimensiones, indicadores, ítems y su consistencia interna*

Dimensiones	Indicadores	Ítems	$\alpha$
Relaciones interpersonales (RRII)	Relaciones valiosas con la familia	1A, 1B, 17A, 17B, 17C	.807
	Redes de apoyo social de amigos, compañeros y conocidos	9, 24, 31, 38, 53	
Bienestar material (BMA)	Estatus socioeconómico familiar	19, 47, 55	.861
	Pertenencias, alimentación y vivienda	3, 26A, 26B, 39	
Desarrollo personal (DEP)	Habilidades, capacidades y competencias	6, 14, 42	.796
	Educación, actividades significativas y oportunidades formativas	35, 50, 57A, 57B	
Bienestar emocional (BEM)	Satisfacción, felicidad, bienestar general	4, 27, 48, 56	.837
	Seguridad personal/emocional, autoconcepto, autoestima y autoimagen	12, 33, 40	
Bienestar físico (BEF)	Salud y estado físico	5, 13, 41	.746
	Movilidad	15, 28	
Integración/ Presencia en comunidad (INT)	Presencia de servicios en la comunidad	2, 32A, 32B, 32C	.827
	Información y participación en los servicios de la comunidad	18A, 18B, 18C, 46	
Autodeterminación (AUT)	Integración y normalización, estatus dentro del grupo social	25, 54A, 54B, 54C	.928
	Autonomía, toma de decisiones y elecciones personales	7, 36, 22, 29	
	Control personal y capacitación	43, 51, 58	

Teniendo en cuenta estos valores, resulta procedente preparar los datos para realizar el AFC, atendiendo a aspectos como (Arias, 2008; Kline, 2015; Malone & Lubansky, 2014):

- El nivel de medida: empleamos el Método de Distribución Libre Asintótica (*Asymptotical Distribution Free*, ADF), que nos permite analizar variables ordinales que no se ajustan a los criterios de la normalidad.
- Valores por indicador: se emplean las puntuaciones típicas ( $z_i$ ).
- Normalidad univariante y multivariante: mediante los contrastes de asimetría y curtosis, se rechaza la hipótesis de simetría [ $z(G1) > \pm 1.96$ ] y de distribución mesocúrtica [ $z(G2) > \pm 1.96$ ]. Así mismo, el contraste conjunto entre asimetría y curtosis indica el incumplimiento del supuesto de normalidad, pues en todos los casos  $k^2 > \pm 5.99$ . La prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov, con corrección de significación de Lilliefors indica el rechazo a la hipótesis nula de normalidad de las variables ( $p < .05$ ). En lo que respecta a los valores anómalos, se calcula el estadístico Distancia de Mahalanobis ( $D^2$ ), que se distribuye aproximadamente como  $\chi^2$  con tantos grados de libertad como número de variables existan (Arias, 2008). Hallamos 54 casos anómalos ( $p > .001$ ), que se pueden considerar errores concernientes a la idiosincrasia de la muestra, formada por grupos heterogéneos de alumnado.
- Datos perdidos: El porcentaje de los casos perdidos oscila entre 1.8 y el 3.6% en los ítems P1B, P17A y P17B, no siendo lo suficientemente grandes como para eliminarlos. Se trata de valores perdidos por las características del sujeto ante cuestiones como “mantengo buenas relaciones con mis abuelos”, “mantengo buenas relaciones con mis tíos” o “mantengo buenas relaciones con mis primos”, puesto que algunos sujetos no cuentan con dichos familiares. Se emplea el método de imputación múltiple para su tratamiento (Lang & Little, 2016).
- Número mínimo de observaciones: este estudio supera las recomendaciones, en lo que respecta al empleo de muestras grandes (Arias, 2008; Kline, 2015).
- Número de indicadores total y por variable latente: el procedimiento de *item parceling* (parcelación de ítems, presentados en la tabla 1) permite subsanar el riesgo de sobreestimación de  $\chi^2$ . La matriz se compone de 15 indicadores (parcelas), dos para cada variable latente, excepto Integración/Presencia en la comunidad que incluye tres.

Una vez preparados los datos, se siguió un proceso en varios pasos (Kelloway, 2014; Kline, 2015): especificación del modelo, identificación, estimación de parámetros, evaluación de ajuste, reespecificación e interpretación de los resultados. En primer lugar, se especifica el Modelo de Calidad de Vida en la Adolescencia (Gómez-Vela & Verdugo, 2004, 2006) compuesto por siete dimensiones correlacionadas, que son adoptadas como variables exógenas para definirlo: *Bienestar emocional* (F1), *Integración/Presencia en la comunidad* (F2), *Relaciones interpersonales* (F3), *Desarrollo personal* (F4), *Bienestar físico* (F5), *Autodeterminación* (F6) y *Bienestar material* (F7).

La identificación se basa en la regla de los grados de libertad (Kenny & Milan, 2014) que incluye un total de 22 varianzas y 21 covarianzas y cuenta con 51 parámetros a estimar y 69 grados de libertad (gl), de modo que está sobreidentificado.

Seguidamente, se estimaron los parámetros a partir de las varianzas y covarianzas muestrales mediante el método de Distribución Libre Asintótica (ADF). La representación gráfica del resultado se presenta en la Figura 1.

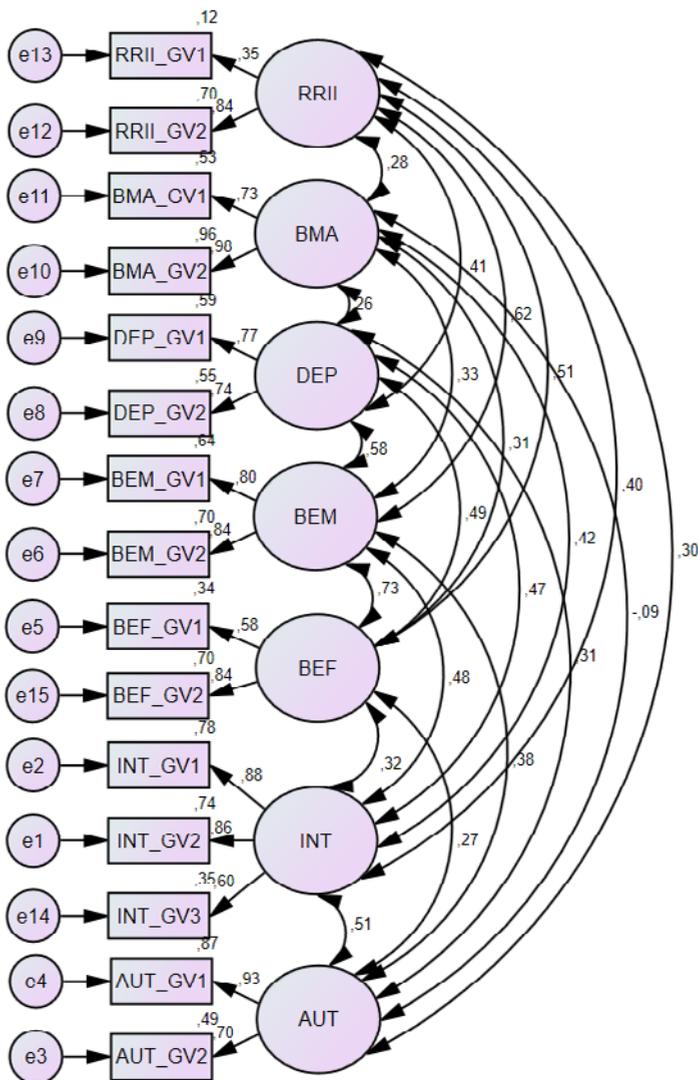


Figura 1. Parámetros estandarizados del Modelo 1. Calidad de Vida (Gómez-Vela y Verdugo, 2004, 2006).

Tras estimar los parámetros, se evaluó la adecuación del modelo teórico a los datos, analizando el grado de ajuste global con el que se comprobó en qué medida el modelo hipotetizado reproducía las relaciones existentes en la matriz de correlaciones.

La figura 1 muestra los coeficientes de correlación estandarizados entre factores, y entre éstos y las variables. Las cargas factoriales en cada variable muestran, generalmente, valores adecuados (superiores a .7 excepto en RRII\_GV1, BEF\_GV1 e INT\_GV3), con errores de predicción que oscilan entre .12 (RRII\_GV1) y .96 (BMA\_GV2). Todos los ítems fueron estadísticamente significativos ( $p < .01$ ).

Se contrastaron varios índices de ajuste pues, en su mayoría, no ofrecen por sí solos toda la información requerida para valorar el modelo (Kelloway, 2014; Kline, 2015). Como se presenta en la Tabla 3, se optó por la combinación que reúne los índices  $\chi^2$ , la razón  $\chi^2$  sobre los grados de libertad (CMIN/gl), ajuste comparativo (CFI), bondad de ajuste (GFI), su versión ajustada (AGFI) y el error de aproximación de la raíz cuadrada media (RMSEA) (Escobedo Portillo, Hernández Gómez, Estebanéz Ortega, & Martínez Moreno, 2016).

El valor de  $\chi^2/\text{gl}$  es de 35.46 ( $p < .001$ ), muy superior al valor óptimo que debe ser inferior a 3, lo que indica que el ajuste del modelo no es el adecuado. No obstante, dada su restrictividad, se opta por examinar otros índices que permitan subsanar las limitaciones que presenta el primero. Concretamente, siguiendo las recomendaciones de Arias (2008) y West, Taylor, & Wu (2015), se evalúa el ajuste parcial absoluto mediante la Raíz del Residuo Cuadrático Promedio ( $\text{RMR} > 1$ ) y el Índice de Bondad de Ajuste ( $\text{GFI} = .901$ ), que resultan adecuados, y su versión ajustada ( $\text{AGFI} = .837$ ), en este caso, deficiente. Así mismo, se emplea el Error de Aproximación Cuadrático Medio (RMSEA), que obtiene valores inferiores a .80 ( $\text{RMSEA} = .72$ ), siendo la probabilidad de que el valor RMSEA sea  $< .05$  inferior al 1%.

Así, tomando los datos obtenidos de la estimación de los parámetros del modelo y del cálculo de los estadísticos de bondad de ajuste, se puede señalar que, pese a que este modelo está teóricamente identificado y validado mediante AFE, su identificación empírica mediante el AFC presenta problemas en su contraste en población gallega.

Por tal motivo, reespecificamos el modelo, ajustándolo y adaptándolo a la realidad que es objeto de estudio, y tomando como base las teorías previas que definen y operativizan el constructo (Gómez-Vela & Verdugo, 2004, 2006; Schallock & Verdugo, 2002).

### **Reespecificación del modelo de calidad de vida**

La reespecificación del modelo propuesto por Gómez-Vela & Verdugo (2004, 2006) atiende a la intención de introducir modificaciones acordes con el Modelo Heurístico (Schallock & Verdugo, 2002) diseñado para la población adulta, y en el que se tienen en cuenta las dimensiones *inclusión* y *derechos*. De tal manera, se proponen las siguientes siete dimensiones: *Autodeterminación* (F1), *Bienestar emocional y físico* (F2), *Inclusión* (F3), *Relaciones interpersonales* (F4), *Bienestar Material* (F5), *Desarrollo Personal* (F6) y *Derechos* (F7), que integran dos indicadores cada uno, excepto *bienestar emocional y físico* que recoge tres, al estar compuesta por 11 ítems (tabla 2; figura 2).

Tabla 2.

*Estructura modificada del CCVA: dimensiones, indicadores, ítems y su consistencia interna*

Dimensiones	Indicadores	Ítems	$\alpha$
Relaciones interpersonales (RRII)	Relaciones valiosas con la familia	1A, 1B, 17A, 17B, 17C	.709
	Redes de apoyo social de amigos, compañeros y conocidos	9, 24, 31, 38, 53	.861
Bienestar material (BMA)	Estatus socioeconómico familiar	19, 47, 55	.881
	Pertenencias, alimentación y vivienda	3, 26A, 26B, 39	.663
Desarrollo personal (DEP)	Habilidades, capacidades y competencias	6, 14, 42	.728
	Educación, actividades significativas y oportunidades formativas	35, 50, 57A, 57B	.686
	Satisfacción, felicidad, bienestar general	4, 27, 48, 56	.907
Bienestar emocional y físico (BEF)	Seguridad personal/emocional, autoconcepto, autoestima y autoimagen	28, 33, 40	.694
	Salud, movilidad y estado físico	5, 13, 15, 41	.692
	Presencia de servicios en la comunidad	2, 32A, 32B, 32C	.773
Inclusión (INC)	Información y participación en los servicios de la comunidad	18A, 18B, 18C, 46	.709
	Integración y normalización	54A, 54B, 54C	.909
Derechos (DER)	Estatus dentro del grupo social	12, 25, 36	.921
	Autonomía, toma de decisiones y elecciones personales	7, 22, 29	.889
Autodeterminación (AUT)	Control personal y capacitación	43, 51, 58	.825

Como se observa en la tabla 2, cada dimensión se compone de dos o tres indicadores evaluados por un conjunto de ítems agrupados en base a su identidad conceptual y a la presencia de correlación positiva significativa ( $p < .000$ ). La fiabilidad de los indicadores es elevada, oscilando entre .663 y .921.

Los resultados, que se muestran en la Tabla 3, presentan la comparativa entre el Modelo 1 de Gómez-Vela y Verdugo, anteriormente analizado, y el Modelo 2 propuesto para este estudio, junto con su reformulación que incluye errores correlacionados; a saber: en primer lugar, en el factor Bienestar Emocional y Físico (e8-e15 y e7-e15); en

segundo lugar, entre Bienestar Material y Desarrollo Personal (e4-e5) y, finalmente, entre Bienestar Emocional y Físico e Inclusión (e8-e9). Como se indicó, el modelo 1 presenta valores deficientes que indican una falta de ajuste y llevan a proponer la existencia de medidas diferenciadas para cada factor. La bondad de ajuste es mejor, como se puede comprobar en la tabla 3 y en la figura 2, para el Modelo 4 de siete factores con errores correlacionados (EC2) en el que la relación entre  $\chi^2$  y grados de libertad es 3.02. El CFI supera holgadamente el nivel de .900, un valor del cual se puede considerar un ajuste aceptable. El GFI estaba por debajo del nivel de .900 en el Modelo 1, pero lo excede en los demás casos. El valor de RMR se mantiene por debajo de .050, lo que también indica un mejor ajuste en el modelo final. Finalmente, un RMSEA por debajo de .080 es considerado aceptable, y los más cercanos a .050 se consideran óptimos. De acuerdo con estos índices, el modelo 4 de siete factores con EC2 proporciona el mejor ajuste.

Tabla 3.

*Estadísticos de bondad de ajuste de los modelos de calidad de vida*

	$\chi^2/gl$	RMR	GFI	AGFI	RMSEA	P
Modelo 1	35.460	.061	.887	.803	.125 [.068-.076]	.000
Modelo 2	9.460	.042	.940	.893	.062 [.057-.066]	.000
Modelo 3 EC1	3.445	.026	.979	.961	.033 [.028-.038]	.000
Modelo 4 EC2	3.020	.025	.983	.966	.030 [.025-.035]	.000

*Nota.*  $\chi^2$ : Chi-Cuadrado; gl. Grados de libertad; RMR: Raíz del Residuo Cuadrático Promedio; GFI: Índice de Bondad de Ajuste; AGFI: Índice de Bondad de Ajuste Corregido; RMSEA: Error de Aproximación Cuadrático Medio.

A continuación, se estudiaron las correlaciones estandarizadas entre variables y factores (figura 2) y entre factores (tabla 4) para confirmar, por un lado, la validez de constructo del instrumento y, por otro lado, su validez discriminante, atendiendo así a la correlación entre las variables latentes, atenuadas por el error de medición (+/- 2 veces el error de medición).

Las cargas factoriales sobre las variables observadas que se presentan en la figura 2 muestran valores adecuados, siendo en casi todos los casos superiores a .70 (excepto en RRII\_1, que aglutina ítems referidos a las relaciones con los padres/madres, hermanos/as y familiares próximos). La carga más elevada se sitúa en la parcela DER\_2 con ítems acerca del estatus del estudiante dentro del grupo social.

Respecto a los coeficientes de correlación entre factores del modelo 4 (ver Tabla 4) alcanzan valores promedio, que oscilan entre .204 (entre relaciones interpersonales y derechos) y .885 (entre autodeterminación y derechos). La ausencia de correlaciones entre factores cercanos a 1 descarta la posibilidad de que dos factores representen la misma dimensión. Esto respalda la validez discriminante del instrumento, que tendría dimensiones suficientemente diferentes.

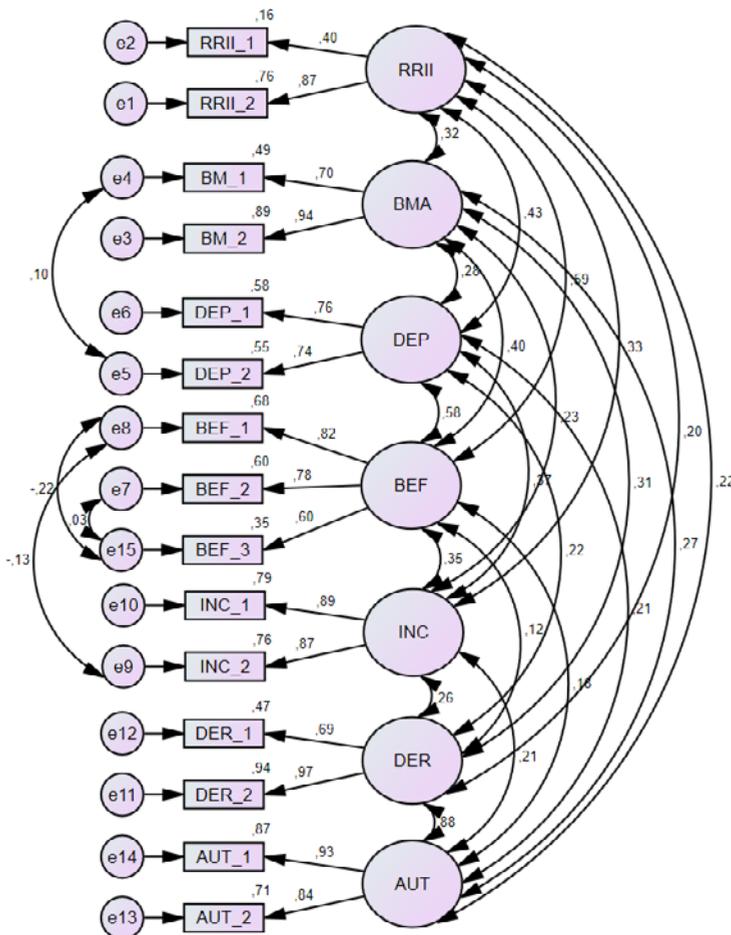


Figura 2. Parámetros estandarizados del Modelo 4. Calidad de Vida con EC2.

Tabla 4

Matriz de correlaciones entre factores

	RRII	BMA	DEP	BEF	INC	DER	AUT
RRII							
BMA	.324						
DEP	.430	.277					
BEF	.591	.405	.582				
INC	.325	.225	.371	.355			
DER	.204	.307	.224	.591	.262		
AUT	.216	.265	.210	.180	.205	.885	

Nota: Siglas AUT: Autodeterminación, BEF: Bienestar emocional y físico; INC: Inclusión/ Presencia en la comunidad; RRII: Relaciones Interpersonales, BMA: Bienestar Material, DEP: Desarrollo Personal, DER: Derechos.

Estos datos demuestran que este modelo es, comparativamente, el que mejor se ajusta a los datos. Con el fin de ofrecer una interpretación completa de los resultados, se analiza la fiabilidad compuesta y la varianza media extractada para cada uno de los constructos latentes del modelo 4 (Tabla 5).

La Tabla 5 muestra que las fiabilidades compuestas son elevadas (.637>IFC<.748). La varianza media extractada es superior al 50% en todos los casos, excepto en *relaciones interpersonales* (45.8%).

Tabla 5

Fiabilidad compuesta y varianza media extractada

	IFC	AVE
Relaciones interpersonales	.637	.458
Bienestar Material	.661	.687
Desarrollo personal	.666	.563
Bienestar emocional y físico	.748	.547
Inclusión	.666	.774
Derechos	.662	.708
Autodeterminación	.665	.785
<b>Modelo</b>	<b>.936</b>	<b>.640</b>

Nota. IFC: Índice de Fiabilidad Compuesta, AVE: Varianza Media Extractada.

Los valores de *autodeterminación*, *inclusión* y *derechos* informan positivamente de la validez y la fiabilidad de los indicadores empleados para explicar empíricamente los constructos latentes. Las dimensiones peor reflejadas en el modelo son *desarrollo personal*, *bienestar emocional y físico* y especialmente, *relaciones interpersonales*. En cuanto a la fiabilidad y validez del modelo, se han obtenido resultados muy satisfactorios (IFC = .936; AVE = 64%).

### Discusión y conclusiones

Los dos primeros objetivos del estudio fueron el análisis de las propiedades psicométricas del CCVA y la validación del Modelo de Calidad de Vida de la Adolescencia que sustenta su creación. Los resultados de aplicar la escala a 2200 estudiantes indican un adecuado poder discriminativo de los ítems y una buena fiabilidad de la escala y de sus dimensiones.

Tras efectuar la parcelación de los ítems del instrumento, a fin de definir cada una de las dimensiones que componen al constructo calidad de vida, se llevó a cabo un AFC con el que se comprobó el ajuste del modelo original de Gómez-Vela & Verdugo (2004, 2006), observándose un pobre ajuste de los datos. Por ello, fue reespecificado teniendo en cuenta la literatura de referencia. Los resultados mostraron que el modelo con siete componentes (autodeterminación, relaciones interpersonales, inclusión, desarrollo

personal, derechos, bienestar emocional y físico, y bienestar material) fue el que mejor ajuste presentaba, con unos parámetros significativos en la mayoría de los indicadores.

Respecto al tercer objetivo, que pretendía analizar las relaciones entre las dimensiones de calidad de vida, se observan correlaciones positivas y adecuadas ( $.21 > r < .90$ ). En general, las correlaciones obtenidas aportan mayores evidencias de la validez de la escala al corresponderse con los resultados de las investigaciones previas.

Destaca, en primer lugar, la fuerte correlación existente entre las dimensiones autodeterminación y derechos, resultado que concuerda con investigaciones previas en las que se destaca la interconexión entre estos conceptos (López, Marín, & de la Parte, 2004; Schalock & Verdugo, 2002).

En segundo lugar, la elevada correlación de la dimensión relaciones interpersonales con bienestar emocional y físico e inclusión indica la interdependencia entre la disposición de relaciones valiosas con la familia, amigos y compañeros y de una red de apoyo social, integración y normalización, así como de sensación de satisfacción, felicidad y salud. En este sentido, el estudio de Chavarria & Barra (2014) pone en valor la importancia del apoyo social percibido por el adolescente por parte de su familia, compañeros, profesorado y conocidos como factor de protección de su bienestar psicológico a lo largo de su vida.

Finalmente, la baja correlación entre autodeterminación y las demás dimensiones podría explicarse por la relativa independencia de la primera. Este resultado contrasta con las investigaciones de Arellano & Peralta (2013), Biggs & Carter (2016) y Wehmeyer & Schwartz (1998) que evidencian que un nivel superior de autodeterminación favorece una mayor calidad de vida y una vida escolar y una adultez más positiva y satisfactoria.

En conclusión, aun sabiendo la presencia de limitaciones tales como el uso de una muestra que no es nacional ni aleatoria, es posible referirse a una serie de implicaciones teóricas y prácticas de este estudio: en primer lugar, que la calidad de vida evaluada en la población adolescente gallega mantiene la característica de multidimensionalidad propia de los modelos propuestos en las últimas décadas para su operativización; en segundo lugar, que este constructo, evaluado por medio del CCVA, presenta un comportamiento diferente en la población de esta Comunidad Autónoma en contraste con la propuesta original de Gómez-Vela y Verdugo (2004, 2006).

De tal forma, parece confirmarse la validez de un nuevo modelo aplicable a la población gallega, que no es otro que aquel que toma en consideración dimensiones relevantes del Modelo de Calidad de Vida en la Adolescencia y del Modelo Heurístico de Schalock & Verdugo (2002). Bajo este marco conceptual, el uso de una herramienta útil y fiable como es el CCVA, podría ayudar a los centros educativos a obtener un diagnóstico de las necesidades, intereses, motivaciones y preocupaciones del alumnado, de modo que sea posible intervenir por medio de la promoción de sus dimensiones.

En definitiva, la evaluación de la calidad de vida se erige como eje clave para analizar las necesidades y demandas de la juventud, detectar las áreas de mayor y menor importancia en sus vidas, y planificar las intervenciones desde un enfoque centrado en la satisfacción individual. No obstante, teniendo en cuenta que los datos revelan que las diferencias entre regiones, patrones culturales y formas de vida local son un elemento diferenciador del bienestar de la adolescencia, se hace evidente que su medición exige atender a las características propias del grupo sujeto de evaluación.

## Referencias

- Alfaro, J., Casas, F., & López, V. (2015). Bienestar en la infancia y adolescencia. *Psicoperspectivas*, 14(1), 1-5. Recuperado de [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-69242015000100001](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-69242015000100001)
- Arellano, A., & Peralta, F. (2013). Calidad de vida y autodeterminación en personas con discapacidad. Valoraciones de los padres. *Revista Iberoamericana de Educación*, 63, 145-160. Recuperado de <http://riberdis.cedd.net/handle/11181/4368>
- Arellano, A., & Peralta, F. (2015). El enfoque centrado en la familia, en el campo de la discapacidad intelectual ¿cómo perciben los padres su relación con los profesionales?. *Revista de Investigación Educativa*, 33(1), 119-132. doi: 10.6018/rie.33.1.198561
- Arias, B. (2008). Desarrollo de un ejemplo de análisis factorial confirmatorio con LISREL. En M.A. Verdugo, M. Crespo, M. Badía, & B. Arias (Coords.), *Metodología en la investigación sobre discapacidad. Introducción al uso de las ecuaciones estructurales* (pp. 75-120). Salamanca: INICO.
- Balboni, G., Coscarelli, A., Giunti, G., & Schalock, R.L. (2013). The assessment of the quality of life of adults with intellectual disability: the use of self-report and report of others assessment strategies. *Research in Developmental Disabilities*, 34(11), 4248-4254. doi: 10.1016/j.ridd.2013.09.009.
- Bandaloos, D.L., & Finney, S.J. (2009). Item parceling issues in structural equation modeling. En G.A. Marcoulides, & R.E. Schumaker (Eds.), *New developments and techniques in structural equation modeling* (pp. 269-296; 2ª ed.). Mahwah, EE.UU.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Barbero, I. (Coord.), Vila, E., & Holgado, F.P. (2010). *Psicometría*. Madrid: Sanz y Torres.
- Beadle-Brown, J., Leight, J., Whelton, B., Richardson, L., Beecham, J., Baumker, T., & Bradshaw, J. (2015). Quality of life and quality of support for people with severe intellectual disability and complex needs. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 1, 1-13. doi: 10.1111/jar.12200
- Biggs, E.E., & Carter, E.W. (2016). Quality of life for transition-age youth with autism or intellectual disability. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46(1), 190-204. doi: 10.1007/s10803-015-2563-x.
- Chavarria, M.P., & Barra, E. (2014). Satisfacción vital en adolescentes: relación con la autoeficacia y el apoyo social percibido. *Terapia Psicológica*, 32(1), 41-46. doi: 10.4067/S0728-4808201400010000
- Caes, C., van Hove, G., van Loon, J., Vandeveld, S., & Schalock, R.L. (2010). Quality of life measurement in the field of intellectual disabilities: Eight principles for assessing quality of life-related personal outcomes. *Social Indicators Research*, 98(1), 61-72. doi: 10.1007/s11205-009-9517-7
- Escarabajal, A., Martínez, S., & Salmerón, J.A. (2015). La percepción de la calidad de vida de las mujeres mayores y su envejecimiento activo a través de actividades socioeducativas en los centros sociales. *Revista de Investigación Educativa*, 33(2), 471-488. doi: 10.6018/rie.33.2.213211
- Escobedo Portillo, M.T., Hernández Gómez, J.A., Estebané Ortega, V., & Martínez Moreno, G. (2016). Modelos de ecuaciones estructurales: Características, fases, construcción, aplicación y resultados. *Cienc Trab*, 18(55), 16-22. doi: 10.4067/S0718-24492016000100004

- Gómez-Sánchez, L.E., Peña, E., Arias, B., & Verdugo, M.A. (2016). Impact of individual and organizational variables on quality of life. *Social Indicators Research*, 125, 649-664. doi: 10.1007/s11205-014-0857-6
- Gómez-Vela, M. (2007). La calidad de vida de alumnos con necesidades educativas especiales y sin ellas: Elaboración de un marco conceptual y un instrumento de evaluación. *Educación y Diversidad*, 1, 113-136. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2313563>
- Gómez-Vela, M., & Verdugo, M.A. (2004). El cuestionario de evaluación de la calidad de vida de alumnos de educación secundaria obligatoria: Descripción, validación inicial y resultados obtenidos tras su aplicación en una muestra de adolescentes con discapacidad y sin ella. *Siglo Cero: Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 35(212), 5-17. Recuperado de <http://riberdis.cedd.net/handle/11181/3096>
- Gómez-Vela, M., & Verdugo, M.A. (2006). La calidad de vida en la adolescencia: evaluación de jóvenes con discapacidad y sin ella. En M.A. Verdugo (Ed.), *Cómo mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad: Instrumentos y estrategias de evaluación* (pp. 77-102). Salamanca: Amarú.
- Gómez-Vela, M., & Verdugo, M.A. (2009). (Eds). *Cuestionario de evaluación de la calidad de vida en alumnos adolescentes (CCVA)*. Madrid: CEPE.
- Gómez-Vela, M., Verdugo, M.A., & González-Gil, F. (2007). Calidad de vida y autoconcepto en adolescentes con necesidades educativas especiales y sin ellas. *Infancia y Aprendizaje*, 30(4), 523-536. doi: 10.1174/02103700778334300
- Higuera, L.F., & Cardona, J.A. (2015). Concepto de calidad de vida en la adolescencia: Una revisión crítica de la literatura. *Revista CES Psicología*, 8(1), 155-168. Recuperado de <http://revistas.ces.edu.co/index.php/psicologia/article/view/3031>
- Instituto Galego de Estatística (2015). *Ensinanza non universitaria. Alumnado matriculado en centros segundo sexo, nivel de ensinanza e titularidade do centro* [Fuente de Datos y Libro de Códigos]. Recuperado de <https://www.ige.eu/igebdt/selector.jsp?COD=2290&paxina=001&c=0203002>
- International Association for the Scientific Study of Intellectual Disabilities. Special Interest Research Group on Quality of Life (2000). *Quality of life: its conceptualization, measurement, and application. A consensus document*. Ginebra, Suiza: World Health Organization.
- Kelloway, E.K. (2014). *Using Mplus for structural equation modeling: A researcher's guide* (2ª ed.). Nueva York, EE.UU.: Sage.
- Kenny, D.A., & Milan, S. (2014). Identification: a nontechnical discussion of a technical issue. En R.H. Hoyle (Ed.), *Handbook of structural equation modeling* (pp. 145-163). Nueva York, EE.UU.: Guilford Publications Inc.
- Kline, R.B. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling* (4ª ed.). Nueva York, EE.UU.: The Guildford Press.
- Lang, K.M., & Little, T.D. (2016). Principled missing data treatment. *Prevention Science*, 4, 1-11. doi: 10.1007/s11212-016-0644-5
- López, M.A., Marín, A.I., & de la Parte, J.M. (2004). La planificación centrada en la persona, una metodología coherente con el respeto al derecho de autodeterminación. *Siglo Cero: Revista Española Sobre Discapacidad Intelectual*, 35(1), 45-55. Recuperado de <http://riberdis.cedd.net/handle/11181/3093>

- Malone, P.S., & Lubansky, J.B. (2014). Preparing data for structural equation modeling: Doing your homework. En R.H. Hoyle (Ed.), *Handbook of structural equation modeling* (2ª ed., pp. 263-276). Nueva York, EE.UU.: The Guilford Press.
- Mateo, J., & Martínez, F. (2008). *Medición y evaluación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Morisse, F., Vandemaele, E., Claes, C., Claes, L., & Vandeveldel, S. (2013). Quality of life in persons with intellectual disabilities and mental health problems: an explorative study. *The Scientific World Journal*, 1, 1-8. doi.: 10.1155/2013/491918
- Muntaner, J.J. (2013). Calidad de vida en la escuela inclusiva. *Revista Iberoamericana de Educación*, 63, 35-49. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4773546>
- Schalock, R.L., & Verdugo, M.A. (2002). (Eds.). *Quality of life for human service practitioners*. Washington, EE.UU.: AAMR.
- Schalock, R.L., Verdugo, M.A., Gómez, L.E., & Reinders, H.S. (2016). Moving us toward a theory of individual quality of life. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 121(1), 1-12. doi: 10.1352/1944-7558-121.1.1
- Vega, V., Jenaro, C., Flores, N., Cruz, M., & Lerdo, A. (2013). Evaluación de la calidad de vida de adultos con discapacidad intelectual institucionalizados en Chile. *Universitas Psychologica*, 12(2), 471-481. doi.: 10.11144/Javeriana.UPSY12-2.ecva
- Verdugo, M.A., Sainz, F., Gómez-Sánchez, L.E., & Gómez-Santamaría, S. (2011). *Bases para el desarrollo de un modelo evaluación para personas con discapacidad intelectual adultas que viven en servicios residenciales* [versión Adobe Digital Editions]. Retrieved from <http://sid.usal.es/25938/8-1>
- Wehmeyer, M. & Schwartz, M. (1998). The relationship between self-determination and quality of life for adults with mental retardation. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 33(1), 3-12. Recuperado de [https://www.jstor.org/stable/23879037?seq=1#page\\_scan\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/23879037?seq=1#page_scan_tab_contents)
- West, S.G., Taylor, A.B., & Wu, W. (2015). Model fit and model selection in structural equation modeling. En R.H. Hoyle (Ed.), *Handbook of structural equation modeling* (2ª ed., pp. 209-231). Nueva York, EE.UU.: The Guilford Press.

Fecha de recepción: 1 de febrero de 2018

Fecha de revisión: 28 de febrero de 2018

Fecha de aceptación: 23 de abril de 2018



## La actitud hacia la educación en línea en estudiantes universitarios

### Attitude towards e-learning in university students

Verónica Hernández Godoy\*, Katuska Fernández Morales\*\* y Jesús Eduardo Pulido\*\*\*

\* Universidad Galileo. Instituto Von Neumann. Guatemala.

\*\* Universidad Autónoma de Baja California. Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo. México.

\*\*\* Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Venezuela.

#### Resumen

*Las instituciones educativas se enfrentan a una era de innovación constante. Diversas herramientas, metodologías de enseñanza-aprendizaje y sistemas virtuales ofrecen al estudiante la posibilidad de alcanzar sus metas, optimizar su desarrollo profesional y acceder a una educación de calidad. Tomar en cuenta la actitud de los estudiantes hacia la educación en línea es uno de los factores más importantes para diseñar, desarrollar e implementar iniciativas que permitan al estudiante aprovechar esta oferta educativa y obtener el mayor beneficio. Este artículo expone los resultados de la investigación que tiene como objetivo identificar los factores actitudinales que influyen en el aprendizaje en línea de los estudiantes universitarios. Este estudio es cuantitativo, no experimental descriptivo, ex-post facto. Se utilizó un cuestionario en línea que fue completado por 47 estudiantes de carreras universitarias de certificación, técnico, maestría y posgrado en educación en línea de la Universidad Galileo de Guatemala. Los resultados indican que los estudiantes con experiencia previa en tecnología y cursos en línea que reciben una educación con tutores preparados en un sistema fácil de utilizar y reciben adecuado soporte técnico y pedagógico sienten poco estrés ante los sistemas de aprendizaje en línea y tienen una actitud positiva hacia ellos.*

*Palabras clave:* Educación en línea; actitud; estudiantes universitarios; aprendizaje.

## Abstract

*Education institutions are facing an era of constant innovation. Various tools, teaching-learning methodologies, and virtual systems offer students the opportunity to achieve their educational goals, to optimize their professional development and to gain access to a quality education. To take into account the attitude of students towards online education is one of the most important factors to design, develop and implement initiatives enabling students to make use of this educational offer and get the most benefit. This article exposes the results of the research that aims to identify the attitudinal factors that influence the online learning of university students. The methodology in this study is quantitative, non-experimental descriptive ex-post facto. An online questionnaire was completed by 47 students aiming towards a certification, technical, master's degree and a graduate degree in online education of the Galileo University of Guatemala. The results indicated that the students with prior experience in technology and online learning which receive instruction from skilled tutors in a system easy to use and have the adequate technological and pedagogical support feel less stress about online learning and have a positive attitude towards it.*

*Keywords:* Online Education; attitude; university students; learning.

## Introducción

La educación en línea ha crecido rápidamente en los últimos años, una de las razones de este crecimiento es que representa una educación que no tiene fronteras, accesible a cada persona que desee aprender y para aquellos que por alguna razón no pueden acceder a la educación tradicional. Las universidades se esfuerzan por mantenerse al día con los avances tecnológicos, pero al mismo tiempo en ofrecer una alta calidad educativa con la cual tanto los estudiantes como las instituciones cumplan con los objetivos establecidos profesionalmente.

La introducción de la tecnología en la educación ha transformado el sistema. En consecuencia las personas también han modificado su comportamiento para adaptarse a nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje que demandan del estudiante motivación, responsabilidad, independencia y eficiencia en la comunicación. Por tanto, la decisión de iniciar o terminar un programa de educación en línea se ve afectada por diversos factores, uno de ellos es la actitud del estudiante.

Las actitudes se componen de componentes afectivos, cognitivos y conductuales, estos factores guían el gusto o disgusto de una persona hacia cierto objeto o conducta (Alabdullaziz, Muhammad, Alyahya & Gall, s.f.). Aspectos como la seguridad en sí mismo, el uso de la tecnología, el género, estilo de aprendizaje y aspectos psicológicos y físicos influyen significativamente en la actitud del estudiante hacia el aprendizaje en línea, así como, la interfaz del programa, la facilidad de uso y la interacción (Chung, como se citó en Alabdullaziz et al., s.f.).

Según Berteza (2009) en el aprendizaje en línea una actitud positiva aumenta la probabilidad de que los estudiantes acepten los sistemas de educación. El éxito del aprendizaje depende de la actitud del aprendiz y ésta dará como resultado una participación activa o una resistencia pasiva (Lee & Li, 2016). Para poder conocer cuál es la actitud de un estudiante hacia la educación en línea se utilizan escalas de acti-

tud que de acuerdo a Elejabarrieta y Iñiguez (2000), son instrumentos que permiten conocer el componente afectivo de la persona hacia determinado objeto psicológico.

Ante los cambios anteriormente mencionados en el sistema educativo, las universidades en los países en vías de desarrollo como Guatemala están aumentando la oferta de cursos en línea para la población y así poder ampliar el acceso a la educación superior. A pesar del avance y el esfuerzo de las instituciones de educación por mantenerse al día, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2013, p.6) en su estudio "Enfoques Estratégicos sobre las TICs en Educación en Latinoamérica y el Caribe" establece que, "La experiencia de incorporación de tecnologías en los sistemas educativos de América Latina y el Caribe en los últimos veinte años ha mostrado poco efecto en la calidad de la educación". Entre otras razones se debe a que se han introducido dispositivos y programas de computación sin estudios o estrategias que sustenten y apoyen esta nueva forma de enseñanza-aprendizaje. Lo anterior, ha llevado a que los resultados sean una práctica muy parecida a la que se utilizaba antes de la introducción de la tecnología de la información y comunicación (UNESCO, 2013).

Una de las razones de este rezago es que existe un vacío en los estudios en esta región acerca de la importancia de entender la actitud del estudiante hacia el aprendizaje en línea. El llevar a cabo investigaciones como esta permitirán que la educación en línea sea algo más que asistir la educación a través de la tecnología y se convierta en una modalidad de aprendizaje respaldada con fundamentos pedagógicos, metodológicos y una adecuada comprensión de los factores humanos que motivan la conducta del estudiante.

Los países en desarrollo tienen dificultad para mantenerse al día con los avances vertiginosos de la tecnología educativa y la implementación de mejores prácticas basadas en investigación (Yaghoubi, Mohammadi, Irvani, Attaran & Gheidi, 2008), para progresar es de vital importancia tomar en cuenta qué factores motivan al estudiante a llevar cabo un cambio de la educación tradicional a una educación en línea de calidad.

Morales (2012), en el artículo: "E-Learning en Guatemala, Perspectivas y Oportunidades para Instituciones Educativas" afirma que, en Guatemala existen 13 universidades privadas y una universidad pública y todas poseen un LMS (Learning Management System). El 23% de universidades ofrece cursos libres 100% virtuales, orientados especialmente a los catedráticos. Algunas universidades nacionales ofrecen carreras de posgrado y maestrías en modalidad 100% virtual para los estudiantes. La oferta de universidades internacionales se suma a la de instituciones nacionales.

A pesar de que, la oferta de educación en línea en Guatemala aumenta rápidamente, así como los usuarios de internet, poco o ningún esfuerzo conocido se ha realizado hasta el momento para entender la importancia de la actitud del estudiante hacia la educación en línea y cómo esto influye en la participación, satisfacción y permanencia del estudiante en este tipo de programas. Según Holley (como se citó en Mothibi, 2015) los estudiantes universitarios que participan de la educación en línea logran un mejor rendimiento académico comparado con universidades que utilizan métodos tradicionales.

Tomando en cuenta lo antes mencionado es claro que la educación en línea continuará expandiéndose y desarrollándose. Atendiendo a las variables que influyen en la actitud del estudiante hacia la educación en línea se puede lograr que cada vez más personas aprovechen esta oportunidad educativa. Además del contenido del curso es de

vital importancia, el diseño de la plataforma de aprendizaje, considerando los aspectos tecnológicos e interactivos, como la percepción de la facilidad de uso, la flexibilidad, la asistencia, la actitud del tutor, etc. (Liaw, como se citó en Alabdullaziz, et al., (s.f.)).

Según el modelo de aceptación de la tecnología (TAM) el cual indica cómo los usuarios llegan a aceptar una tecnología; la utilidad percibida y la facilidad de uso son dos factores importantes que influyen en cómo los usuarios van a utilizar una tecnología y cuándo lo van a hacer. La utilidad percibida de un objeto se refiere a cómo cree el usuario que una tecnología nueva lo va a ayudar a aumentar su desempeño y la facilidad de uso se refiere a cuán libre de dificultad es el uso de la nueva tecnología (Orantes, 2011). Ambas impactan la actitud del usuario hacia la tecnología y es por esto que la mayor parte de cuestionarios que pretenden medir la actitud de los estudiantes hacia la educación en línea trabajan con estas dos variables. Según Orantes (2011), el usuario elegirá entre dos sistemas con funciones iguales aquel con el que le sea más fácil trabajar.

Ante esta vertiginosa transformación educativa hay algo que los educadores conocen desde hace mucho tiempo y es que, existe una estrecha conexión entre la actitud y la conducta. Ajzen (1991), se ha dedicado ampliamente a estudiar cómo la actitud influye en las decisiones de las personas de participar en ciertos comportamientos. Desarrolló la teoría de la conducta planeada la cual explica que la actitud se refiere al sentimiento positivo o negativo de un estudiante para llevar a cabo determinada conducta. La conducta son las acciones que el individuo lleva a cabo y pueden ser planeadas o deliberadas. A través de extensivos estudios concluyó que cuando las personas planean su conducta se puede predecir con bastante precisión su intención, pero solo si se tiene comprensión de tres factores principales: la actitud (evaluación de ideas, eventos y objetos) el control que perciba que tiene sobre su conducta (la dirección de sus acciones) y las normas (actitudes y conductas típicas). Mientras más positiva sea la actitud más fuerte será la intención pues, la conducta y esfuerzo son dirigidos por la motivación. En otras palabras, para saber qué hará la persona es importante saber qué desea hacer, es por esto que entender lo que espera el estudiante obtener de la educación en línea es indispensable para poderle proveer de una instrucción que cubra sus necesidades y aumente su satisfacción.

Para lograr una relación positiva entre el estudiante y el aprendizaje en línea es necesario conocer cómo deber ser diseñada, impartida y distribuida la instrucción de acuerdo a las necesidades de los estudiantes y las variables que influyen en su actitud.

El aprendizaje en línea es una opción que representa ventajas para el estudiante como, flexibilidad y conveniencia, accesibilidad a estudiantes diversos, pero también posee desventajas que suelen estar relacionadas con el uso o disponibilidad de la tecnología. Un estudiante que participa de esta modalidad de aprendizaje debe poseer competencias digitales básicas como comunicación por e-mail, habilidad para manejar buscadores y software de escritura (Bertea, 2009). Cuando el estudiante percibe que no tiene la experiencia o habilidad tecnológica básica puede sentirse ansioso hacia la educación en línea y la falta de seguridad y familiaridad con los sistemas afecta su actitud y por consiguiente su desempeño académico. Otros estudios indican que la falta de interacción humana y para algunos la falta de un tutor que monitoree de forma presencial el desempeño del estudiante puede afectar también la actitud del estudiante.

La educación en línea es una modalidad de enseñanza-aprendizaje que integra la tecnología de la información y la comunicación. Su desarrollo ha provocado cambios importantes en el sistema educativo. Berteau (como se citó en Nichols, 2003), define la educación en línea como el uso de varias herramientas tecnológicas que son basadas en la red, distribuidas por la red o apropiadas para la red con propósitos educativos. El aprendizaje en línea ofrece una educación flexible para aquellos que no pueden acceder a la educación por limitaciones de tiempo, ubicación, discapacidad o simplemente por conveniencia, además de ser una opción para aquellos que disfrutan de aprender a través de la tecnología educativa. Con la introducción y crecimiento de la educación virtual las instituciones de educación superior tienen la oportunidad de ofrecer la flexibilidad, eficiencia y accesibilidad geográfica y económica que la educación en línea promete; un sistema centrado en el estudiante que lo estimula a construir el propio conocimiento a través de la reflexión, en el tiempo y espacio que le sea más conveniente.

Es por esto que las instituciones de educación superior trabajan por adaptar las TIC en sus sistemas educativos, según Majo y Márquez (como se citó en Centeno & Cubo, 2013) existen tres reacciones posibles para dicha adaptación: en el primer escenario, el tecnócrata; las instituciones realizan cambios pequeños como introducir la alfabetización digital, primero se aprende SOBRE las TIC y DE las TIC. El siguiente escenario es el reformista en el cual se cumplen los dos niveles anteriores, aprender SOBRE las TIC y DE las TIC y se introduce el aprender CON las TIC. En el último escenario que es el holístico se reestructuran todos los elementos con base en las TIC.

Aún y con estas adaptaciones hacia la introducción de la tecnología educativa, las instituciones de educación superior se ven obligadas a ir más allá de su inclusión para el aprendizaje. Un estudiante que no se siente cómodo con el sistema con el cual pretende aprender tiene escasas posibilidades de continuar sus estudios. Brindar atención al componente afectivo que motiva a los estudiantes a estudiar en línea permite planificar estratégicamente cursos e iniciativas que lleven al estudiante a permanecer motivado y obtener un desempeño académico satisfactorio que lo conduzca a cumplir sus objetivos de aprendizaje.

Es por lo anterior que es importante realizar una primera aproximación en Guatemala preguntando en este trabajo de investigación: ¿Cuáles son las actitudes predominantes en los estudiantes universitarios en la educación en línea?

Esta investigación se realizó con el objetivo de identificar los factores actitudinales que influyen en los estudiantes de educación en línea y con los resultados obtenidos poder aportar datos que contribuyan a mejorar el diseño, planificación e iniciativas institucionales de aprendizaje virtual.

### **Revisión de investigaciones similares**

La medición de actitudes hacia la educación en línea ha sido estudiada desde diversas metodologías y contextos en una variedad de estudios. Un estudio realizado por Pilli, Fanaeian y Al-Momani (2014) midió las actitudes de los estudiantes hacia el aprendizaje en línea a través de una escala de actitudes la cual fue completada por estudiantes que ya tenían familiaridad con la educación en línea. Los autores concluyeron que los resultados son consistentes con estudios anteriores que indican que la calidad

del sistema influye en la satisfacción personal del estudiante y la utilidad percibida de los sistemas de aprendizaje en línea. La utilidad percibida por el estudiante tiene una fuerte influencia en su actitud hacia la educación en línea y la facilidad de uso tiene una influencia más moderada sobre la actitud del estudiante, aunque ambos factores afectan las actitudes hacia el aprendizaje en línea. Finalmente encontraron que los estudiantes de la Universidad de Girne están interesados en el uso del sistema de educación en línea que les provea de información de calidad y mayor productividad en sus tareas.

En otro estudio realizado por Paris (2004), en el cual se estudiaron las actitudes de estudiantes de secundaria hacia el aprendizaje asistido por internet se encontró que la mayoría de estudiantes preferían la educación asistida por internet para publicar y utilizar diagramas, gráficas, animaciones y vídeos. Según sus conclusiones los estudiantes se sentían atraídos y más motivados al utilizar elementos multimedia en la educación. También encontró diferencias entre las tareas preferidas por hombres y mujeres indicando que los hombres se sentían mayormente atraídos por tareas que proveen un estímulo inmediato (animación, sonido, juegos, etc.) y las mujeres se sentían más atraídas hacia descargar elementos que podían serles útiles en el futuro.

Saabah (2013), investigó los factores que afectan la aceptación de la educación en línea a través de un estudio de la motivación y actitudes de los estudiantes hacia el aprendizaje en línea. Los sujetos del estudio fueron 100 estudiantes de pregrado, elegidos al azar de una universidad en Palestina. Las conclusiones del estudio fueron que los estudiantes le prestaron poca importancia a beneficios como el manejo del tiempo, flexibilidad y reducción de costos y se encontró una correlación positiva entre las habilidades técnicas del estudiante y su actitud hacia el aprendizaje en línea. Los estudiantes con poca experiencia con la tecnología o sin experiencia previa con la educación en línea estaban poco motivados hacia el aprendizaje en línea y no tenían consciencia de sus beneficios.

Existen también estudios que han relacionado la actitud con el desempeño académico en estudiantes de educación en línea. Oye, A.Iahad, Madar y Ab. Rahim, (2012), estudiaron el impacto de la educación en línea en el desempeño académico concluyendo que, existe una correlación positiva entre el desempeño académico de los estudiantes y aprendizaje en línea, pero, para que el estudiante tenga la intención de utilizarlo debe tener una percepción positiva acerca de su uso. Además, refieren que, “mientras las actitudes tienen una influencia sobre la intención de uso, el uso en sí de la educación en línea tiene un efecto significativo en el desempeño de los estudiantes” (p.129).

Mothibi (2015) en un estudio similar refirió que el uso adecuado de las tecnologías de la información y la comunicación en la educación en línea son una herramienta efectiva para mejorar el rendimiento de los estudiantes.

Los anteriores estudios son consistentes en indicar que si los estudiantes se sienten cómodos con la tecnología y sienten que obtienen un beneficio directo de un sistema de educación que perciben como eficiente e interactivo, van a tener una mejor actitud hacia el aprendizaje en línea pues se encuentran motivados.

Berteá (2009) en un estudio de casos midió la actitud de los estudiantes universitarios hacia la educación en línea. Se midieron las actitudes, las habilidades tecnológicas y se definió el perfil demográfico y social. Los resultados obtenidos revelaron una actitud positiva de los estudiantes hacia la educación en línea con mayor positivismo expresado a través de los estudiantes que trabajan en comparación con aquellos que no trabajan.

Los estudiantes con empleo, sin embargo, expresaron que es necesario una preparación tecnológica más especializada a pesar de tener experiencia con las computadoras y facilidad en utilizar el software educativo. Se encontró una correlación pobre entre la actitud del estudiante y las habilidades técnicas, los estudiantes que utilizan con mayor frecuencia una computadora es más probable que acepten la educación en línea. Una de las limitantes del estudio fue que los estudiantes no utilizaban un sistema de educación virtual y la información se recopiló de acuerdo a su conocimiento acerca de la educación en línea.

También se han realizado esfuerzos por desarrollar instrumentos que midan la actitud del estudiante hacia la educación en línea. Mehra y Omidian (2012) desarrollaron un instrumento con este fin con mediciones en percepción de utilidad, intención para utilizar e-learning, facilidad de uso, soporte pedagógico y técnico, estresores y presiones para usar e-learning.

En cuanto a Latinoamérica en México, Padilla y Rodríguez (2002), estudiaron la actitud hacia la educación en línea y la experiencia previa con un curso en línea. Concluyeron que los estudiantes mostraron una actitud positiva hacia la educación en línea y que no estaba influenciada por su experiencia previa en un curso en línea, pero sí por experiencia previa con el uso de la tecnología.

## **Método**

### **Tipo de investigación**

Esta investigación es de tipo cuantitativa, descriptiva no experimental ex post-facto. Es también un estudio de tipo transversal, debido a que los datos fueron recuperados en un momento único a través de una encuesta (Hernández, Fernández & Baptista, 2014). Las variables investigadas incluyen el aprendizaje en línea y la actitud.

### **Población y muestra**

Participaron 47 estudiantes de pregrado y posgrado de educación en línea de la Universidad Galileo de Guatemala. La universidad cuenta con carreras de certificación, técnico, posgrado y maestría en educación en línea impartidas en modalidad 100% virtual. En esta investigación se recabó la perspectiva del estudiante como usuario final. Los estudiantes fueron seleccionados en un muestreo por conveniencia no probabilístico. En este tipo de estudios se selecciona la muestra de forma no aleatoria con características similares a la de la población objetivo. Los resultados son únicos a la muestra evaluada (Casal & Matéu, 2003).

### **Instrumento**

Para el estudio se utilizó un cuestionario que mide la actitud de los estudiantes hacia la modalidad de educación en línea, traducida y adaptada de su versión original al español. El instrumento original estaba compuesto de 83 preguntas y fue desarrollado para medir la actitud de los estudiantes universitarios hacia la educación en línea de India e Irán.

En sus estudios preliminares se descartaron 9 ítems de 92 iniciales después de medir la consistencia interna con Alpha Cronbach. La confiabilidad del instrumento original fue medida como muy buena al obtener un puntaje total de .834 (Mehra & Omidian, 2012).

Para este estudio se elaboró un instrumento inicial que contenía las 83 preguntas del cuestionario original, luego de la revisión por un panel de expertos resultaron 76 preguntas. Se determinó la consistencia interna del instrumento para determinar hasta qué punto el ítem es relevante y representa el dominio actitudinal que se pretende medir. Para la revisión de los ítems se utilizó el Alfa de Cronbach y basado en los resultados se eliminaron 19 ítems que presentaron un índice de correlación negativo. La validez fue evaluada a juicio de expertos que realizaron observaciones y se realizaron correcciones. Después de eliminar los 19 ítems con índice de correlación negativa el instrumento quedó compuesto de 57 preguntas.

La escala para medir la actitud hacia la educación en línea obtuvo un resultado de confiabilidad de consistencia interna alta (0.795), según Ruiz-Bolívar (2002), quien sostiene que cuando el índice de confiabilidad está en el rango 0.61 a 0.80 la confiabilidad es alta (p. 70).

Para el estudio de la actitud se utilizó una escala de Likert con cinco respuestas posibles que van desde muy de acuerdo hasta muy en desacuerdo con un punto medio neutro.

### **Procedimiento de recogida y análisis de datos**

Los estudiantes fueron contactados por la universidad a través de correo electrónico. Cada estudiante completó el cuestionario en línea. El estudio fue realizado durante el mes de noviembre de 2016 y se cerró al recibir 47 respuestas.

La información recolectada en la escala se analizó mediante el procedimiento de tablas cruzadas (realizado con SPSS), el cual permitió asociar el género, el número de cursos tomados en línea y los cinco factores analizados en este estudio para lograr evidenciar el acuerdo, desacuerdo e indiferencia en cada uno de los cinco factores los cuales estaban distribuidos en el cuestionario de la siguiente manera: 28 preguntas de percepción de utilidad, 9 preguntas de intención de utilizar el aprendizaje en línea, 5 preguntas de facilidad de uso, 8 preguntas de soporte pedagógico y técnico y 7 preguntas de estresores del aprendizaje virtual. Además, el cuestionario contiene en su inicio cuatro preguntas de perfil demográfico. En el cuestionario en línea se utilizó el término e-learning para referirse a la educación en línea por ser el término con el que están familiarizados los estudiantes y ser el utilizado por la universidad para identificar las carreras de educación en línea.

### **Resultados**

De la población de 47 estudiantes que completaron el cuestionario, 57.4% de los estudiantes son mujeres y el 42.5% hombres. El 63% de los estudiantes tomó más de 3 cursos en línea y el 36.1% tomó entre uno y tres cursos. La mayor parte de los estudiantes reportaron tener 46 años y más, seguidos por el grupo de 26 a 35 años y el de 36 a 45. Solamente el 12.5% de los estudiantes reportaron ser de 25 años o menores (ver tabla 1).

Tabla 1

*Distribución del nivel de acuerdo de los estudiantes hacia la percepción de utilidad de la educación en línea*

Género			¿Cuántos cursos ha tomado en línea?		Total
			De 1 a 3 cursos	Más de 3 cursos	
Masculino	Percepción de utilidad	De acuerdo	3 50.0%	6 42.9%	9 45.0%
		Ni de acuerdo ni en desacuerdo	2 33.3%	8 57.1%	10 50.0%
		Muy en desacuerdo	1 16.7%	0 0.0%	1 5.0%
	Total	6 100.0%	14 100.0%	20 100.0%	
Femenino	Percepción de utilidad	De acuerdo	9 81.8%	8 50.0%	17 63.0%
		Ni de acuerdo ni en desacuerdo	2 18.2%	7 43.8%	9 33.3%
		Muy en desacuerdo	0 0.0%	1 6.3%	1 3.7%
	Total	11 100.0%	16 100.0%	27 100.0%	
Total	Percepción de utilidad	De acuerdo	12 70.6%	14 46.7%	26 55.3%
		Ni de acuerdo ni en desacuerdo	4 23.5%	15 50.0%	19 40.4%
		Muy en desacuerdo	1 5.9%	1 3.3%	2 4.3%
	Total	17 100.0%	30 100.0%	47 100.0%	

De la totalidad de alumnos que tomaron de 1 a 3 cursos en línea tanto los hombres (50%) como las mujeres (82% aproximadamente), manifestaron acuerdo con la utilidad de la educación en línea pues consideran que ayuda a resolver algunos problemas educativos, brinda nuevas oportunidades para la enseñanza-aprendizaje, ahorra tiempo y esfuerzo, además, el acceso a la educación aumenta a través del aprendizaje en línea, así como la flexibilidad de la enseñanza-aprendizaje y también ayuda a mejorar la capacidad de razonamiento lo que permite al estudiante ser más eficiente y productivo en los cursos. Con respecto a los que tomaron más de 3 cursos en línea, se determinó que alrededor del 43% de los alumnos y 50% de las alumnas manifestaron acuerdo con la utilidad de la educación en línea en los aspectos antes mencionados; pese al grado de acuerdo de algunos estudiantes hay un porcentaje importante de hombres y mujeres 57% y 43.8% respectivamente que no están ni de acuerdo ni en desacuerdo con la utilidad de la educación en línea (ver tabla 2).

Tabla 2

*Distribución del nivel de acuerdo de los estudiantes hacia la intención de adoptar la educación en línea*

Género			¿Cuántos cursos ha tomado en línea?		Total
			De 1 a 3 cursos	Más de 3 cursos	
Masculino	Intención de adoptar elearning	Muy de acuerdo	4 66.7%	14 100.0%	18 90.0%
		De acuerdo	2 33.3%	0 0.0%	2 10.0%
	Total		6 100.0%	14 100.0%	20 100.0%
Femenino	Intención de adoptar elearning	Muy de acuerdo	10 90.9%	15 93.8%	25 92.6%
		De acuerdo	1 9.1%	1 6.2%	2 7.4%
	Total		11 100.0%	16 100.0%	27 100.0%
Total	Intención de adoptar elearning	Muy de acuerdo	14 82.4%	29 96.7%	43 91.5%
		De acuerdo	3 17.6%	1 3.3%	4 8.5%
	Total		17 100.0%	30 100.0%	47 100.0%

De los estudiantes que tomaron entre uno y tres cursos en línea el 67% de los hombres estuvo muy de acuerdo y el 33.3% estuvo de acuerdo en aspectos como la motivación al estudiar en línea, el pensar positivamente acerca de la educación en línea; la intención de participar en cursos de educación en línea en el futuro, el disfrutar de aprender en esta modalidad y la posibilidad de continuar haciéndolo al mismo tiempo que recomendárselo a otros. Las mujeres en este grupo mostraron una actitud muy favorable con aproximadamente el 91% muy de acuerdo con los aspectos arriba mencionados. En el grupo de aquellos que tomaron más de 3 cursos en línea los resultados fueron aún más favorables con el 100% de los hombres y el 93.8% de las mujeres muy de acuerdo con la intención de utilizar la educación en línea y con los aspectos mencionados anteriormente.

En la tabla 3 se observa que el 100% de la población de estudiantes, sin importar género o cantidad de cursos que han tomado en línea expresaron un total acuerdo con la facilidad de uso de los sistemas de educación en línea pues consideran que son fáciles de utilizar, que es fácil obtener recursos educativos de internet y también que cuando estudian en línea se hacen responsables de su propio aprendizaje. También mostraron a la una actitud positiva hacia la lectura en pantalla y la tecnología.

Tabla 3

*Distribución del nivel de acuerdo de los estudiantes hacia la facilidad de uso*

Género			¿Cuántos cursos ha tomado en línea?		Total
			De 1 a 3 cursos	Más de 3 cursos	
Masculino	Facilidad de uso	Muy de acuerdo	6 100.0%	14 100.0%	20 100.0%
		Total	6 100.0%	14 100.0%	20 100.0%
Femenino	Facilidad de uso	Muy de acuerdo	11 100.0%	16 100.0%	27 100.0%
		Total	11 100.0%	16 100.0%	27 100.0%
Total	Facilidad de uso	Muy de acuerdo	17 100.0%	30 100.0%	47 100.0%
		Total	17 100.0%	30 100.0%	47 100.0%

Tabla 4

*Distribución del nivel de acuerdo de los estudiantes hacia el soporte pedagógico y técnico*

Género			¿Cuántos cursos ha tomado en línea?		Total
			De 1 a 3 cursos	Más de 3 cursos	
Masculino	Soporte pedagógico y técnico	Muy de acuerdo	5 83.3%	14 100.0%	19 95.0%
		De acuerdo	1 16.7%	0 0.0%	1 5.0%
		Total	6 100.0%	14 100.0%	20 100.0%
Femenino	Soporte pedagógico y técnico	Muy de acuerdo	11 100.0%	15 93.8%	26 96.3%
		De acuerdo	0 0.0%	1 6.3%	1 3.7%
		Total	11 100.0%	16 100.0%	27 100.0%
Total	Soporte pedagógico y técnico	Muy de acuerdo	16 94.1%	29 96.7%	45 95.7%
		De acuerdo	1 5.9%	1 3.3%	2 4.3%
		Total	17 100.0%	30 100.0%	47 100.0%

En la tabla 4, en el caso de los hombres, el 83.3% de los que han tomado de uno a tres cursos en línea se mostraron muy de acuerdo con el soporte pedagógico y técnico recibido de parte de la institución proveedora de los cursos en línea y el restante 16.7% mostraron una actitud de acuerdo. En el caso de los que tomaron más de tres cursos el 100% de los hombres se mostró muy de acuerdo. Las mujeres que tomaron de uno a tres cursos en línea el 100% se mostró muy de acuerdo y de las que tomaron más de tres cursos el 93.8% de las estudiantes se mostraron muy de acuerdo y el 6.8% de acuerdo. Es posible entonces observar que la mayoría de la población se encuentra muy de acuerdo en aspectos de apoyo tecnológico y técnico como; la universidad posee la tecnología necesaria para impartir cursos en línea, la interfaz de la institución es moderna y fácil de utilizar, la información se presenta en secuencia lógica y los tutores son entrenados y los motivan a utilizar los sistemas de educación en línea tanto para aprendizaje como para investigación.

Tabla 5

*Distribución del nivel de acuerdo de los estudiantes hacia los estresores de la educación en línea*

Género			<i>¿Cuántos cursos ha tomado en línea?</i>		Total
			De 1 a 3 cursos	Más de 3 cursos	
Masculino	Estresores de elearning	Muy de acuerdo	6 100.0%	14 100.0%	20 100.0%
	Total		6 100.0%	14 100.0%	20 100.0%
Femenino	Estresores de elearning	Muy de acuerdo	11 100.0%	16 100.0%	27 100.0%
	Total		11 100.0%	16 100.0%	27 100.0%
Total	Estresores de elearning	Muy de acuerdo	17 100.0%	30 100.0%	47 100.0%
	Total		17 100.0%	30 100.0%	47 100.0%

En cuanto a aspectos que describen los estresores del aprendizaje en línea como ansiedad ante la propia habilidad de usar los sistemas virtuales, ansiedad ante las conexiones lentas a internet, la presión para utilizar la educación en línea y la posibilidad de que la educación en línea sea una opción para aquellos que trabajan, tienen familia o viven alejados geográficamente; el 100% de la población de hombres y mujeres sin importar la cantidad de cursos que hubiesen recibido en línea indicaron una actitud positiva en estos aspectos mostrando una baja correlación entre el estrés y la educación en línea (ver tabla 5).

## **Discusión y conclusiones**

Los resultados encontrados indican que no existe una diferencia significativa entre la actitud hacia la educación en línea de alumnos que han tomado de uno a tres cursos en línea o más de tres, sin embargo, los que han tomado más de tres cursos tienen una actitud ligeramente más positiva que el otro grupo hacia continuar estudiando en modalidad virtual. Esto coincide con estudios anteriores que han encontrado una correlación positiva entre las habilidades técnicas y el uso de la tecnología, ya que a medida que el estudiante se familiarice con ellas el estrés disminuye y la motivación aumenta (Berteau, 2009). No se encontró una diferencia significativa entre las actitudes de hombres y mujeres.

Como se indicó anteriormente en estudios realizados por Berteau (2009), Pilli et al., (2014) y Saabah (2013) la experiencia previa con la tecnología, más no necesariamente con cursos virtuales, tiene una correlación positiva con la actitud de los estudiantes hacia la educación en línea. Esto concuerda con los resultados obtenidos en esta investigación en la cual la población tenía experiencia previa con cursos en línea y tecnología y mostraron una actitud positiva y motivación hacia esta modalidad de aprendizaje, que se manifestó en un acuerdo total hacia continuar estudiando en línea, una percepción positiva hacia la misma y la posibilidad de recomendarlo a otras personas. Los estudiantes mostraron también en su mayoría una actitud favorable hacia la percepción de que el aprendizaje en línea contribuye a mejorar la capacidad de razonamiento del estudiante lo que le permite ser más eficiente y productivo en los cursos, lo cual coincide con el estudio realizado por Mothibi (2015) quien encontró que el uso adecuado de los sistemas de TIC contribuye a mejorar el rendimiento académico del estudiante, si este tiene una percepción positiva de su uso. Los estudiantes se mostraron satisfechos con el soporte pedagógico y técnico de la institución y la facilidad de uso del sistema lo que se traduce en una mejor actitud hacia la intención de continuar utilizando los sistemas de aprendizaje en línea, esto coincide con lo encontrado por Pilli et al., (2014) quien refirió que si el estudiante está satisfecho con la calidad del sistema y su facilidad de uso tendrá una actitud positiva.

Se resalta que los estudiantes mostraron la actitud más favorable hacia la facilidad de uso de los sistemas de educación en línea, el soporte pedagógico y técnico de la institución proveedora de los cursos en línea, y hacia la posibilidad de que la educación en línea contribuya a reducir el estrés de aprender si se toman en cuenta factores como la accesibilidad y flexibilidad de los sistemas y la experiencia previa con la educación en línea y el uso de internet; vale la pena destacar que en cuanto a la percepción de utilidad de la educación en línea existe un área importante de oportunidad para las instituciones de educación superior, pues si bien es cierto que la mayoría de estudiantes mostraron una actitud favorable en este aspecto, una cantidad importante de estudiantes se encuentran aún indecisos acerca de si la educación en línea es más efectiva que otros sistemas de aprendizaje. Para los proveedores de cursos en línea esto es importante pues puede afectar la futura participación de algunos estudiantes indecisos.

Se debe tomar en cuenta que los estudiantes que participaron en el estudio han tenido experiencia previa con el aprendizaje en línea, por lo que es de esperarse que su actitud sea positiva a la educación virtual. Waern y Ramberg (como se citó en Organista & Backhoff, 2002), indican que el conocimiento previo y la experiencia computacional influyen en la percepción que el estudiante tenga acerca del aprendizaje que incorpora la computadora al proceso educativo.

Este estudio pone en evidencia que cuando una institución lleva a cabo iniciativas de aprendizaje en línea de calidad, accesible, flexible y fácil de utilizar, con un adecuado soporte de parte de la institución; hay como resultado una población de estudiantes con experiencia en computación motivados y dispuestos a aprovechar esta oferta de aprendizaje y beneficiarse de ella.

Fue posible determinar en el estudio que la mayoría de los estudiantes tenían de 46 años en adelante, lo cual podría indicar que esta oportunidad es aprovechada por estudiantes que tienen otras obligaciones familiares y laborales y han encontrado en la educación en línea la posibilidad de continuar sus estudios.

El fortalecimiento de la educación en línea es un reto importante para las instituciones actualmente. Las ventajas que ofrece para los estudiantes en cuanto a su flexibilidad, accesibilidad y facilidad de uso son importantes para aumentar el acceso a la educación y el desarrollo. Para que la educación en línea se convierta en un aliado importante de las instituciones educativas y del estudiante es importante considerar los factores actitudinales que pueden favorecer o interferir en la adopción de esta modalidad de enseñanza-aprendizaje. Este estudio se enfocó en la actitud hacia el aprendizaje en línea de estudiantes universitarios guatemaltecos con experiencia previa en esta modalidad. La investigación aporta un análisis e interpretación de las motivaciones y actitudes relacionadas con el aprendizaje en línea y se podrá utilizar para tomar decisiones en futuros programas virtuales. Será útil para tomar iniciativas que se adapten a las preferencias y conductas de los usuarios y mejores prácticas que provean a los estudiantes de un ambiente de aprendizaje en línea que aumente la motivación y satisfacción personal, lo que beneficiará directamente al estudiante en su desempeño académico y a la institución.

Este estudio es solamente un paso inicial, se realizó con estudiantes de una sola universidad, sin embargo, no existen indicadores de que los datos no puedan ser útiles a otras instituciones de educación superior que deseen tomar iniciativas de investigación similares.

Es necesario profundizar en el estudio de la actitud hacia el aprendizaje en línea en Guatemala para poder apoyar iniciativas educativas que contribuyan a que la educación llegue a todo aquel que la necesita traduciéndose en mayor desarrollo para el país. Se recomiendan estudios adicionales que tomen en cuenta la percepción del tutor hacia la educación en línea. También es recomendable llevar a cabo un estudio similar con una población que no ha tenido experiencia previa con la educación en línea ya que otros estudios indican que la actitud de los estudiantes hacia la educación en línea no es tan positiva cuando no están familiarizados con la tecnología y que su satisfacción aumenta con la experiencia, convirtiéndose para el estudiante en un recurso educativo útil (Tsenf, Chiang & Hsu, como se citó en Alabdullaziz, et al., s.f.).

## Referencias

- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational behavior and human decision processes*, 50(2), 179-211. Recuperado de <https://cas.hse.ru/data/816/479/1225/Oct%2019%20Cited%20%231%20Manage%20THE%20THEORY%20OF%20PLANNED%20BEHAVIOR.pdf>
- Alabdullaziz, F., Muhammad, M., Alyahya, S., & Gall, J. (s.f.). Instructors' and learners' attitude toward e-learning within a college education. Department of Educational Technology. University of Northern Colorado. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED528860.pdf>
- Bertea, P. (2009). Measuring student's attitudes towards e-learning. A case study. *Conference Proceedings of E-learning and Software in Education*, (1), 417-424. Recuperado de <https://www.ceeol.com/content-files/document-37597.pdf>
- Casal, J., & Mateu, E. (2003). Tipos de muestreo. *Rev. Epidem. Med. Prev*, 1, 3-7. Recuperado de [http://www.mat.uson.mx/~ftapia/Lecturas%20Adicionales%20\(Cómo%20diseñar%20una%20encuesta\)/TiposMuestreo1.pdf](http://www.mat.uson.mx/~ftapia/Lecturas%20Adicionales%20(Cómo%20diseñar%20una%20encuesta)/TiposMuestreo1.pdf)
- Centeno, G., & Cubo, S. (2013). Evaluación de la competencia digital y las actitudes hacia las TIC del alumnado universitario. *Revista de Investigación Educativa*, 31(2), 517-536. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.31.2.169271>
- Elejarrrieta, F., & Iñiguez, L. (2000). Construcción de escalas de actitud tipo Thurstone y Likert. *Revista Electrónica La Sociología en sus Escenarios*. Recuperado de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/ceo/article/view/6564>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). *Metodología de la Investigación*. Recuperado de [https://trabajosocialudocpno.files.wordpress.com/2017/07/metodolog\\_c3a3c2ada\\_de\\_la\\_investigac3a3c2b3n\\_-sampleri-\\_6ta\\_edicion1.pdf](https://trabajosocialudocpno.files.wordpress.com/2017/07/metodolog_c3a3c2ada_de_la_investigac3a3c2b3n_-sampleri-_6ta_edicion1.pdf)
- Lee, L., & Li, L. (2016). Computer literacy and online learning attitude toward GSOE students in distance education programs. *Higher Education Studies*, 6(3), 147-156. Recuperado de <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/hes/article/viewFile/61435/33419>
- Mehra, V., & Omidian, F. (2012). Development an instrument to measure university students' attitude towards e-learning. *Turkish Online Journal of Distance Education*. 13(1), 34-51. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ976928.pdf>
- Morales, M. (2012). E-learning en Guatemala, perspectivas y oportunidades para instituciones educativas. *El Observatorio de la Formación en Red. Boletín SCOPEO*, (59). Recuperado de <http://scopeo.usal.es/enfoque-bol-59-e-learning-en-guatemala-perspectivas-y-oportunidades-para-instituciones-educativas/>
- Mothibi, G. (2015). A meta- analysis of the relationship between e-learning and student's academic achievement in higher education. *Journal of Education and Practice*, 6(9), 6-9. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1082408.pdf>
- Orantes, S. (2011). Viabilidad del "Modelo de Aceptación de la Tecnología" en las empresas mexicanas. Una aproximación a las actitudes y percepciones de los usuarios de las tecnologías de la información. *Revista.unam.mx*, 12(1). Recuperado de <http://www.revista.unam.mx/vol.12/num1/art08/index.html>
- Organista, J., & Backhoff, E. (2002). Opinión de estudiantes sobre el uso de apoyos didácticos en línea en un curso universitario. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1). Recuperado de <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/52/95>

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2013). *Enfoques estratégicos sobre las TICs en la educación en América Latina y el Caribe*. Oficina Regional de educación para América Latina y el Caribe. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/images/ticesp.pdf>
- Oye, N., A.Iahad., N., Madar, M., & Ab.Rahim, N., (2012). The Impact of e-learning on students' performance in tertiary institutions. *International Journal of Computer Networks and Wireless Communications*, 2(2), 121-130. Recuperado de <http://www.ijcnwc.org/papers/vol2no22012/2vol2no2.pdf>
- Padilla, V., & Rodríguez, M. (Noviembre, 2002). *Conocimiento y actitudes de estudiantes universitarios hacia la educación virtual*. Trabajo presentado en el Congreso Internacional de Educación para la Vida. UANL, Monterrey, N.L. México. Recuperado de [http://www.academia.edu/2954645/Conocimiento\\_y\\_actitudes\\_de\\_estudiantes\\_universitarios\\_hacia\\_la\\_educaci%C3%B3n\\_virtual](http://www.academia.edu/2954645/Conocimiento_y_actitudes_de_estudiantes_universitarios_hacia_la_educaci%C3%B3n_virtual)
- Paris, P. (2004). E-Learning: A study on secondary students' attitudes towards online web Assisted Learning. *International Education Journal*, 5(1), 98-112. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ903841.pdf>
- Pilli, O., Fanaeian, Y., & Al-Momani, M. (2014). Investigating the students' attitude toward the use of e-learning in Girne American University. *International Journal of Business and Social Science*, 5(5), 169-175. Recuperado de [http://ijbssnet.com/journals/Vol\\_5\\_No\\_5\\_April\\_2014/19.pdf](http://ijbssnet.com/journals/Vol_5_No_5_April_2014/19.pdf)
- Ruiz-Bolívar, C. (2002). *Instrumentos de investigación educativa-procedimientos para su diseño y validación*. Venezuela: CIDEG, C. A.
- Saabah, N. (2013). *Students' attitude and motivation towards e-learning*. Presentado en el The First International Conference on Applied Sciences, Gaza-Palestine Recuperado de [http://www.academia.edu/4765736/Students\\_Attitude\\_and\\_Motivation\\_Towards\\_E-learning](http://www.academia.edu/4765736/Students_Attitude_and_Motivation_Towards_E-learning)
- Yaghoubi, J., Mohammadi, I., Irvani, H., Attaran, M., & Gheidi, A. (2008). Virtual student's perceptions of e-learning in Irán. *The Turkish Online Journal of Education Technology*, 7(3). Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED502679.pdf>

Fecha de recepción: 9 de diciembre de 2016

Fecha de revisión: 15 de diciembre de 2016

Fecha de aceptación: 7 de enero de 2018

## Primeros pasos hacia la inclusión: Actitudes hacia la discapacidad de docentes en educación infantil

### First steps towards inclusion: Attitudes towards disability in early childhood education teachers

M. Tamara Polo Sánchez y Marta Aparicio Puerta

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Ciencias de la Educación.  
Universidad de Granada (España)

#### Resumen

*Se considera que el medio más eficaz para crear una sociedad más justa e igualitaria es una escuela inclusiva, que garantice a todos los niños, independientemente de sus características y necesidades educativas, el derecho a una educación de calidad (UNESCO, 1994). Uno de los elementos esenciales a la hora de llevar a cabo una inclusión educativa es la actitud de los docentes. Por ello, el objetivo de este estudio es analizar las actitudes que tienen los docentes de educación infantil de Granada acerca de los estudiantes con necesidades educativas especiales. Para ello, se aplicó a 78 docentes de Educación Infantil, de 14 centros de la provincia de Granada, la Escala de Actitudes hacia las personas con discapacidad (Verdugo, Jenaro & Arias, 2002). De los resultados obtenidos se puede concluir que existe, en general, una actitud positiva hacia la discapacidad, siendo los docentes de segundo ciclo de Educación Infantil los que presentan actitudes más positivas. Se discuten los resultados, y se concluye como nos encontramos ante un estudio pionero en su campo, ya que no se han encontrado investigaciones que aborden ambos ciclos de Educación Infantil. Esto permite analizar si los docentes de esta etapa tienen la formación necesaria para llevar a cabo una educación de calidad para*

---

**Correspondencia:** M. Tamara Polo Sánchez, [tpolo@ugr.es](mailto:tpolo@ugr.es). Psicología Evolutiva y de la Educación, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada, Campus Universitario Cartuja, s/n, 18071, Granada. España.

todo el alumnado. La necesidad de centrarnos en esta etapa radica en el carácter preventivo de la misma, en la medida en que la inclusión educativa como prevención para la exclusión social es el medio más efectivo para combatir las actitudes de discriminación (Echeita, 2006).

*Palabras clave:* actitudes; discapacidad; diversidad; educación de la primera infancia; educación superior; profesorado.

### Abstract

*It is considered that the most effective way to create a more just and egalitarian society is an inclusive school that guarantees all children, regardless of their characteristics and educational needs, the right to quality education (UNESCO, 1994). One of the essential elements when conducting an educational inclusion is the attitude of teachers. Therefore, the aim of this study is to analyze the early childhood education teachers' attitudes toward students with special educational needs. To this end, it was applied the scale of attitudes towards disabled people to 78 early childhood education teachers, from 14 centers in the province of Granada (Verdugo, Jenaro& Arias, 2002). From the results it can be concluded that there is generally a positive attitude towards disability, being teachers of second cycle of early childhood education those with more positive attitudes. The results are discussed, and we conclude that we offer a pioneering study in its field, since no research has been found that addresses both cycles of Early Childhood Education. This allows to analyze if the teachers of this stage have the necessary training to carry out a quality education for all the students. The need to focus on this stage lies in its preventive nature, because the inclusive education as prevention for social exclusion is the most effective means of combating attitudes of discrimination (Echeita, 2006).*

*Keywords:* attitudes; disability; diversity; early childhood education; higher education; teachers.

### Introducción

Las personas con discapacidad se caracterizan por ser uno de los grupos sociales más marginados. Apenas participan en la economía, disponen de menores beneficios en los servicios sanitarios, registran resultados académicos inferiores al resto de sus compañeros e incluso, poseen una tasa de pobreza superior al resto de personas (Organización Mundial de la Salud, 2011). De esta forma, se considera que el medio más eficaz para crear una sociedad más justa e igualitaria es una escuela inclusiva, que garantice a todos los niños, independientemente de sus características y necesidades educativas, el derecho a una educación de calidad (UNESCO, 1994). Según Cortés (2010), son numerosas las ventajas que posee la inclusión en el ámbito educativo. Así por ejemplo, mejora el desarrollo emocional del niño con necesidades educativas especiales (NEE) pues al estar integrado en el aula, no se siente diferente a los demás y por otro lado, aumenta la aceptación del resto de sus compañeros. Al aumentar su autoestima y su pertenencia a un grupo, también se verá mejorado su rendimiento académico. De la misma forma, es muy probable que esta inclusión influya de forma favorable en el rendimiento escolar del resto de alumnos. La inclusión social de las personas con discapacidad se viene tratando desde el marco político y legal español, que está generando políticas y normas de actuación orientadas a minimizar o

suprimir algunas barreras. También es el caso de las medidas relativas a mejorar la infraestructura, los espacios y la supresión de barreras arquitectónicas de acceso. Sin embargo, a pesar de los intentos, por mejorar las condiciones y expectativas de los niños con discapacidad que desde distintas instancias se vienen haciendo, todavía importantes hitos de la vida adulta como el empleo, la vida independiente o la inclusión en la comunidad, permanecen fuera del alcance de muchos de éstos jóvenes (Peralta, 2011). En este sentido, es fundamental un cambio en las creencias, valores y cultura de los profesionales implicados, a favor de una visión más positiva y comprensiva de la discapacidad. Existen otras barreras más sutiles para la inclusión de las personas con discapacidad, sobre las que se requiere trabajar: las barreras actitudinales. Se entiende por actitud, un conjunto de creencias y sentimientos que condicionan y orientan nuestro comportamiento (Noe, 2002). Escámez, García, Pérez y Llopis (2007) aseguran que estas actitudes son cambiantes y educables. Por tanto, uno de los factores más importantes a tener en cuenta a la hora de llevar a cabo una inclusión educativa con éxito es la actitud favorable que han de tener todos los agentes implicados en este proceso. Rodríguez, Etopa y Rodríguez (2002), aseguran que en el terreno de las actitudes hacia la discapacidad, es fundamental el papel del docente. Estos, a través de sus percepciones y actitudes pueden influir en el aprendizaje de sus alumnos, bien de forma directa o a través de su autoestima y motivación (Sales, Moliner & Sanchiz-Ruiz, 2001). Por tanto, para que la inclusión escolar se lleve a cabo de una manera eficaz y satisfactoria, no es suficiente la implantación de leyes, sino que además, son fundamentales las actitudes que los docentes tienen hacia la discapacidad, ya que estas pueden llegar a ser una de las barreras más importantes para los alumnos. Cobra especial interés en la etapa de educación infantil, dado su marcado carácter preventivo (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2001) indagar en las actitudes de los docentes, pues son los primeros en tener contacto con el niño al inicio de la escolarización. En una revisión sobre las actitudes hacia la discapacidad, León (1995) señaló las variables que han correlacionado con la actitud de los profesores hacia la inclusión. Entre ellas destacó las variables de tipo estáticas como el género, la edad; los años de experiencia docente, el contacto con personas con discapacidad, y el nivel educativo-formación del docente.

En lo que respecta al **género** de los docentes, los resultados obtenidos por diferentes autores han sido inconsistentes. Mientras que algunos estudios afirman que las profesoras tienen una mayor tolerancia hacia la inclusión (Eichinger, Rizzo & Sirotnik, 1991), otros no han encontrado diferencias en función de esta variable (Galović, Brojčin & Glumbić, 2015; García & Alonso, 1985; Parasuram, 2006; Sánchez, 2011). En cambio, Abós y Polaino (1986), destacaron que una de las variables que influyen negativamente es el género, siendo los hombres quienes poseen una actitud más favorable a la integración. De la misma forma, la **edad** y los **años de experiencia docente** también parecen tener efecto, siendo los más jóvenes (Dengra, Durán & Verdugo, 1991; García & Alonso, 1985) y con menos de cinco años de experiencia los que presentaban actitudes más positivas (Parasuram, 2006). Con respecto al **contacto**, son varios los autores (Bilbao, 2008; Díaz, 2004; Martínez & Bilbao, 2011) que afirman que aquellos profesionales que han tenido contacto con alumnos con discapacidad se sienten más capaces, y conceden mayores posibilidades

de integración. No obstante, cuando se analiza la influencia sobre las actitudes de la frecuencia del contacto los resultados no son concluyentes (García & Hernández, 2011; Gómez & Infante, 2004; López-Ramos, 2004; Moreno, Rodríguez, Saldaña & Aguilera, 2006; Muratori, Guntín & Delfino, 2010; Parasuram, 2006; Yazbeck, Mcvilly & Parmenter, 2004).

Numerosas investigaciones, como las llevadas a cabo por Carberry, Waxman y McKain (1981), Tenorio (2011) y Verdugo, Jenaro y Arias (2002) resaltan la importancia de la **formación** del profesorado a la hora de mejorar las actitudes hacia las personas con discapacidad. Esta misma idea se ve apoyada por las investigaciones de Ashman (1982) y Sánchez y Carrión (2002), quienes concluyen que es la falta de formación por parte del profesorado lo que les impide llevar a cabo su labor educativa de una forma adecuada, y por tanto, la formación permanente en este ámbito, les permite obtener una mayor seguridad en sí mismos a la hora de trabajar con alumnos con NEE, lo que se traduce en una mejor enseñanza. Por su lado, Clark (1976), Harasymiw y Horne (1976) y Toledo (1984), en sus estudios destacan que además de la formación, también existe otra variable determinante en el éxito de la enseñanza con alumnos con NEE, como la presencia de personal especialista en el aula. En un estudio llevado a cabo por Doménech, Esbrí, González y Miret (2004), se concluye que una actitud más negativa hacia la discapacidad está vinculada con una falta o escasa formación en el tema. La formación del profesorado ha sido identificado como un principal contribuyente a las actitudes del maestro (Stauble, 2009). En esta vía, un amplio campo de estudio lo ha constituido el análisis de las actitudes de docentes y futuros docentes en distintos niveles educativos. En general, aunque no se han encontrado diferencias significativas en las actitudes de los profesores en función de la **etapa educativa** (Chiner, 2011), Galović et al. (2015) en un estudio en el que analizaron las actitudes hacia la inclusión de alumnos con NEE, de los docentes de educación infantil, primaria, secundaria y universidad, encontraron que los docentes de universidad y educación infantil, con experiencias previas en ambientes inclusivos, informaban de actitudes más positivas que los de primaria y secundaria. Son numerosos los estudios que demuestran en el ámbito universitario una actitud positiva por parte de los docentes hacia los alumnos con discapacidad (Comes, Parera, Vedriel & Vives, 2011; Garabal-Barbeira, 2015; Mayo, 2012; Polo, Fernández & Fernández, 2017; Rodríguez-Martín & Álvarez-Arregui, 2015; Sánchez, 2011; Soto, 2007). De la misma forma, otros autores, como Álvarez, Castro, Campo-Mon y Álvarez-Martino (2005) se centraron en etapas inferiores, resaltando en un estudio llevado a cabo con una amplia muestra de maestros de Educación Primaria, una actitud positiva por parte de los docentes hacia el alumnado con discapacidad. La misma actitud positiva se refleja de forma general en otra investigación llevada a cabo por Doménech et al. (2004) con docentes de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. Sin embargo, son escasas las investigaciones realizadas en la etapa de Educación Infantil. En un estudio realizado por Santiago y Marrero (2003), con una muestra de 36 educadores, concluye que estas profesionales tienen una actitud positiva hacia la discapacidad. No obstante, no se analiza la influencia de variables como la edad o la formación. Asimismo, Gal, Schreur y Engel-Yeger (2010), tras llevar a

cabo una investigación con 53 maestros y maestras de Educación Infantil, resaltaron la edad y los años de experiencia como factores determinantes en la actitud de los docentes hacia la discapacidad, concluyendo que existe una relación negativa entre estas dos variables y una actitud positiva ante este alumnado.

En un reciente trabajo Kwon, Hong y Jeon (2017), han examinado, la relación entre las experiencias de los maestros con respecto a los niños con discapacidad (es decir, la educación, la formación especializada, los años de experiencia laboral), y sus actitudes hacia los mismos. La formación previa y específica del docente, así como el contacto con personas con discapacidad se relacionaría con actitudes positivas.

Bajo estas premisas, todo ello justifica que se plantee el presente estudio, cuyo cometido es en primer lugar analizar las actitudes que tienen los docentes en infantil acerca de los estudiantes con NEE, y en segundo lugar, analizar la influencia que ejerce sobre dichas actitudes variables tales como género, edad, años de experiencia docente, contacto con personas discapacitadas, y nivel educativo-formación del docente.

## Método

### Participantes

Para seleccionar los centros participantes en esta investigación, se llevó a cabo un muestreo intencional. Algunos de los criterios que se tuvieron en cuenta a la hora de la selección fueron: el tipo de colegio (público, privado o concertado), la localización del mismo y las características de los maestros que imparten docencia en él. El muestreo intencional constituye una estrategia no probabilística especialmente útil para muestras pequeñas y muy específicas (Alaminos, 2006). Como afirma Quinn (1980), la importancia del muestreo estadístico radica en seleccionar una muestra realmente aleatoria y representativa que permita hacer generalizaciones desde la muestra seleccionada una población mayor. Lo fundamental en el muestreo intencional es seleccionar casos ricos en información para poder estudiarlos en profundidad. De esta forma, se consiguió la participación de 78 maestros de Educación Infantil, que impartían docencia en 14 centros diferentes de la provincia de Granada durante el curso 2015-2016, tanto públicos, privados o concertados, como de primer (0-3 años) o segundo ciclo (3-6 años).

En la tabla 1 se pueden visualizar los datos más representativos relativos a la muestra del profesorado participante. Así, se observa como la mayor parte de la muestra está conformada por mujeres (91%), de entre 41-50 años (33%), con estudios universitarios de grado medio (55.7%).

En la tabla 2 se muestran las características de los centros donde los maestros, maestras, educadores y educadoras imparten docencia. Se puede observar que la mayoría son centros públicos (39.8%) y concertados (41%), localizados en general, en Granada (64.1%). Igualmente, una gran parte de los entrevistados imparte docencia en el segundo ciclo de Educación Infantil (64.1%), y el restante 35.9% en primer ciclo. Además, el 17.9% de los participantes tiene menos de 20 años de experiencia y de manera más específica, el 21.8% posee 5 años o menos de experiencia docente.

Tabla 1

*Características sociodemográficas del profesorado participante*

Edad	Frecuencia	%
21-30	17	21.8
31-40	20	25.6
41-50	26	33.3
51-60	15	19.2
Género	Frecuencia	%
Masculino	7	9
Femenino	71	91
Estudios	Frecuencia	%
NC	7	9
Bachillerato	0	0
Diplomatura/Univers. Medio	45	57.7
Licenciatura/Univers. Superior	26	33.3
Total	78	100

Tabla 2

*Características de los centros*

Tipo de centro	Frecuencia	%
Público	31	39.8
Privado	15	19.2
Concertado	32	41
Total	78	100

Otro de los aspectos tenidos en cuenta es el contacto que se ha establecido con personas con discapacidad. De todos los entrevistados, 53 (67.9%) afirmaron haber tenido o tener contacto con personas con discapacidad; mientras que 16 (20.5%) dijeron no haberlo tenido; y 9 (11.5%) no contestaron. Además, entre los que afirman haber mantenido contacto con personas con discapacidad, aluden a razones de índole laboral (33.3%), familiar (10.3%) u ocio/amistad (6.4%), contacto que realizan de forma habitual (26.9%), con personas afectadas de diversas problemáticas (15.4%).

**Instrumento**

Para la recogida de datos, se utilizó la *Escala de Actitudes hacia las personas con discapacidad* (Verdugo et al., 2002). Se trata de una escala multidimensional com-

puesta por 37 ítems, que fue desarrollada en España, y que cumple con adecuadas condiciones de fiabilidad y validez. La persona evaluada ha de indicar su grado de conformidad ante las frases que se formulan, tanto de forma positiva como negativa, a través de las siguientes puntuaciones: Estoy muy de acuerdo (MA) (1); Estoy bastante de acuerdo (BA) (2); Estoy parcialmente de acuerdo (PA) (3); Estoy parcialmente en desacuerdo (PD) (4); Estoy bastante en desacuerdo (BD) (5); Estoy en total desacuerdo (TD) (6). Una menor puntuación indica una actitud más favorable. En esta escala, se pueden encontrar cinco factores diferentes. El primer factor, *Valoración de las capacidades y limitaciones* (que engloba los ítems número 1, 2, 4, 7, 8, 13, 16, 21, 29 y 36), hace referencia a la concepción de las personas con discapacidad que tiene la persona evaluada. El segundo, *Reconocimiento/Negación de derechos* (que recoge los ítems 6, 9, 12, 14, 15, 17, 22, 23, 27, 35 y 37), alude al reconocimiento de los derechos fundamentales que han de tener las personas con discapacidad. El tercer factor, *Implicación personal* (incluye los ítems número 3, 5, 10, 11, 25, 26 y 31), refleja la interacción que tendría la persona evaluada con las personas con discapacidad. En el caso del factor cuarto, *Calificación genérica*, agrupa los ítems número 18, 20, 24, 28 y 34 y revela las atribuciones que se realizan acerca de la personalidad y conducta de las personas con discapacidad. El quinto factor, *Asunción de roles*, que hace referencia a las creencias que la persona evaluada tiene acerca de la concepción que tienen las personas con discapacidad de sí mismos, aglutina los ítems 19, 30, 32 y 33. Además, este cuestionario recoge información general acerca de la edad, el sexo, los estudios y la profesión de las personas encuestadas. Por otro lado, también existen ítems relacionados con el contacto o no con personas con discapacidad, debiendo especificar, en caso afirmativo, la razón del contacto (familiar, laboral, asistencial, ocio/amistad, otras razones), la frecuencia (casi permanente, habitual, frecuente o esporádica) y el tipo de discapacidad de la persona con la que se tiene contacto (física, auditiva, visual, intelectual o múltiple).

## Procedimiento

Para llevar a cabo esta investigación, se seleccionaron 14 centros de la provincia de Granada en los que se impartiera Educación Infantil, incluyendo en la muestra tanto centros del primer y segundo ciclo, como centros públicos, privados y concertados.

Una vez escogidos los centros, a través de una carta enviada por correo electrónico al centro, explicando la relevancia de la investigación, se solicitaba la colaboración de los maestros y maestras de Educación Infantil. A aquellos docentes que estuvieran dispuestos a participar, se les proporcionó el cuestionario con el fin de contestarlo de forma anónima y voluntaria. También se transcribió a ordenador con el fin de facilitar la participación de aquellos centros que se encuentran más lejos, sin necesidad de trasladarse. Posteriormente, se procedió a la recogida en los centros del instrumento ya cumplimentado, que se llevó a cabo de una forma escalonada, según iban informando de la realización de este. Una vez llevada a cabo la recolección, se pudo comprobar que ha existido un alto porcentaje de participación (78%) por parte de los docentes que se seleccionaron en la primera fase de la investigación.

Las respuestas recogidas en dicho cuestionario se recogieron en una base de datos, y se analizaron mediante el paquete estadístico SPSS, en su versión 22. Gracias a esto, se pudieron extraer los resultados y conclusiones que se expondrán posteriormente.

### **Análisis de datos**

Se realizaron diferentes análisis estadísticos para alcanzar el objetivo de estudio. En primer lugar, un análisis descriptivo de los datos, seguido de diferentes ANOVAS univariados.

### **Resultados**

Para llevar a cabo el análisis, fue necesario codificar de forma inversa, en cuanto a los valores que le asigna la escala, los ítems que expresan una valoración negativa (1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 15, 17, 18, 23, 24, 25, 26, 28, 29, 31, 34, 35 y 37). Para realizar el análisis de los resultados obtenidos a través de los cuestionarios, nos planteamos un análisis descriptivo. En la tabla 3 se presentan los estadísticos descriptivos que componen los cinco factores de la escala. En general, podemos observar que la actitud que presentan los docentes de infantil encuestados es bastante positiva, existiendo pequeñas diferencias entre los distintos factores.

Tabla 3

*Estadísticos descriptivos por factores*

	M	DT
Media Factor I	2.07	.77
Media Factor II	1.66	.58
Media Factor III	1.33	.54
Media Factor IV	2.17	.81
Media Factor V	2.28	1.03
Media Global	2.27	1.03

**Factor I. Valoración de capacidades y limitaciones:** entre los resultados obtenidos, referentes a la concepción que se tiene de las personas con discapacidad, podemos destacar el rechazo de la gran mayoría de los encuestados a la idea de que de las personas con discapacidad no se puede esperar mucho (M= 1.38; DT=.99), confiando, por tanto, en su competencia en el ámbito laboral (M= 1.36; DT=.83). Sin embargo, para una parte importante de los entrevistados, las personas con discapacidad funcionan en muchos aspectos como niños (M= 2.85; DT=1.46).

**Factor II. Reconocimiento/Negación de derechos:** en este factor, los resultados reflejan unas actitudes bastante positivas en general. Los docentes de Educación

Infantil entrevistados reflejan especialmente su desacuerdo en cuanto a la idea de que las personas con discapacidad deberían vivir con personas afectadas con el mismo problema ( $M= 1.22$ ;  $DT= .59$ ). De la misma forma, reconocen sus derechos básicos, como la posibilidad de poder casarse ( $M= 1.73$ ;  $DT= 1.01$ ), de poder divertirse ( $M=1.44$ ;  $DT= 1.27$ ) e incluso tener las mismas posibilidades laborales que los demás ( $M= 1.88$ ;  $DT=1.26$ ).

**Factor III. Implicación personal:** en este factor, en el cual se refleja la interacción de la persona encuestada con las personas con discapacidad, todos los encuestados están concienciados de la necesidad de no excluir de la sociedad a las personas con discapacidad ( $M= 1.04$ ;  $DT= .29$ ). De la misma forma, estarían dispuestos a trabajar con personas con discapacidad ( $M=1.28$ ;  $DT=.69$ ), y permitirían a su hijo acudir al cumpleaños de un niño con NEE ( $M= 1.18$ ;  $DT= .95$ ).

**Factor IV. Calificación genérica:** la mayor parte de los encuestados opinan que las personas con discapacidad son sociables ( $M=2.00$ ;  $DT=1.05$ ), pero sin embargo, también existe una cierta tendencia a pensar que las personas con discapacidad son generalmente suspicaces ( $M=2.86$ ;  $DT= 1.47$ ).

**Factor V. Asunción de roles:** los resultados obtenidos reflejan la creencia de los maestros de que las personas con discapacidad pueden tener una vida social normal ( $M=2.05$ ;  $DT=1.45$ ). Sin embargo, no están tan de acuerdo con la afirmación de que las personas con discapacidad confían en sí mismas tanto como el resto ( $M=2.42$ ;  $DT=1.32$ ).

Después de realizar el análisis descriptivo de los diferentes factores que componen la escala, se realizó un análisis multivariado de la varianza (ANOVA) para analizar los efectos que las variables género, edad, años de experiencia docente, contacto y formación-nivel educativo, tienen sobre los diferentes factores que componen la escala de actitudes hacia la discapacidad (Factor I. Valoración de las capacidades y limitaciones, Factor II. Reconocimiento/Negación de derechos; Factor III. Implicación personal; Factor IV. Calificación genérica; Factor V. Asunción de roles), mostrando igualmente las medias y desviaciones típicas por titulación. Se encuentran diferencias significativas en cuanto al nivel educativo-formación entre los dos grupos, docentes de primer y de segundo ciclo de educación infantil. Los docentes que trabajan en primer ciclo de educación infantil (0-3 años), cuentan generalmente con la formación correspondiente a un ciclo formativo de grado superior (Técnico Superior en Educación Infantil), sin embargo para la docencia en el segundo ciclo de educación infantil (3-6 años), se requeriría formación universitaria (Grado de Educación Infantil). Así se observa que los docentes que imparten docencia en segundo ciclo de educación infantil, muestran en general actitudes más positivas hacia la discapacidad. Es el grupo con actitudes más favorables en el Factor IV (Calificación genérica),  $F(1.76) = 7.221$ ,  $p < .047$ .

No se encontraron diferencias significativas en los diferentes factores de la escala, en relación a las variables género  $F(1.76) = .023$ ,  $p < .881$ ; edad  $F(3.74) = .260$ ,  $p < .854$ , años de experiencia docente,  $F(9.68) = 1.371$ ,  $p < .219$ ; y contacto con personas discapacitadas,  $F(2.75) = 1.751$ ,  $p < .181$ .

Tabla 4

*Estadísticos descriptivos nivel educativo-formación*

	Formación	M	DT	ET	F	P
Factor II	1º ciclo	2.17	.72	.013	.654	.421
	2º ciclo	2.02	.81	.011		
Factor II	1º ciclo	1.71	.50	.096	.354	.554
	2º ciclo	1.63	.63	.089		
Factor III	1º ciclo	1.29	.45	.085	.133	.717
	2º ciclo	1.34	.59	.083		
Factor IV	1º ciclo	2.49	.72	.013	7.221	.047
	2º ciclo	1.99	.81	.0115		
Factor V	1º ciclo	2.26	1.00	.189	.005	.945
	2º ciclo	2.28	.06	.150		

\* $p < .005$ 

### Discusión y conclusiones

De acuerdo con los datos obtenidos, se podría afirmar que existe una actitud positiva generalizada en los docentes, tanto del primer como del segundo ciclo, de Educación Infantil de Granada. Similares resultados podemos encontrarnos en otras investigaciones llevadas a cabo con docentes de esta misma etapa (Gal et al., 2010; Santiago & Marrero, 2003), y en etapas superiores (Álvarez et al., 2005; Comes et al., 2011; Doménech et al., 2004; Martínez & Bilbao, 2011; Mayo, 2012; Rodríguez-Martín & Álvarez-Arregui, 2015; Sánchez, 2011). La cuestión es qué factores contribuyen a experiencias positivas de algunos docentes, y negativas de otros. Se sugiere la importancia de indagar en este aspecto, así como llevar a cabo estudios de carácter longitudinales. En consonancia con la revisión bibliográfica utilizada, en segundo lugar se indagó en la influencia de variables tales como género, edad, años de experiencia docente, contacto y formación-nivel educativo del docente. No se encontraron diferencias significativas en las variables, género, edad y contacto con personas discapacitadas. En relación al género de los participantes, los datos obtenidos al ser inconsistentes, están en la dirección de otros autores (Galović et al., 2015; García & Alonso, 1985; Parasuram, 2006; Sánchez, 2011). Sin embargo, e incidiendo en esta variable, y como una limitación del estudio, apuntamos al tamaño y la paridad en la muestra. Por tanto, para futuras investigaciones se considerará esencial atender a esta limitación. A pesar de ello, sabemos que es una tarea difícil ya que como demuestra Ramos (2002), la carrera de Educación Infantil presenta una elevada presencia femenina en sus aulas, constituyendo el 90% de los alumnos.

Otras variables analizadas, la edad y los años de experiencia docente, no parecen influir en el presente estudio en las actitudes de los docentes hacia las personas con discapacidad, a pesar de que otros autores apuntan a que los docentes más jóvenes (Dengra et al., 1991; García & Alonso, 1985), y por tanto con menos años de experiencia docente (Parasuram, 2006) pudieran tener actitudes más positivas. No obstante, hay

que considerar que la mayor parte de los participantes del estudio tienen una edad superior a 51 años, lo que puede ser un factor explicativo. Además, en el estudio otra variable que parece no influir en las actitudes de los docentes de infantil es el haber mantenido contacto con personas discapacitadas, lo que no concuerda con otros estudios en los que se pone de manifiesto la importancia de esta variable (Bilbao, 2008; Díaz, 2004; Kwon et al., 2017; Martínez & Bilbao, 2011), por lo que se apunta a la necesidad de indagar sobre la frecuencia del contacto con personas discapacitadas, pues existe cierta controversia respecto a la influencia que la frecuencia del contacto ejerce sobre las actitudes manifestadas. Diferentes autores (Gómez & Infante, 2004; Moreno et al., 2006; Parasuram, 2006; Yazbeck et al., 2004) señalan que esta variable no parece tener peso en el desarrollo de actitudes positivas hacia las personas con discapacidad. Otros apuntan a que un contacto esporádico ejercería una influencia positiva (García & Hernández, 2011; López-Ramos, 2004), frente a un contacto más frecuente, habitual permanente que daría lugar a actitudes más desfavorables (Muratori et al., 2010).

Por último, en el estudio encontramos como el nivel educativo-formación, influye sobre las actitudes de los docentes, siendo los de segundo ciclo, por tanto los que contarían con estudios universitarios, y mayor formación, los que tienen actitudes más positivas. Diferentes trabajos han puesto de manifiesto que la información sobre la discapacidad recibida a lo largo de su formación universitaria podría ser uno de los determinantes de sus actitudes (Carberry et al., 1981) comprobándose además que un mayor nivel de información y formación se relaciona con actitudes más positivas (Verdugo et al., 2002).

Nos encontramos ante un estudio pionero en su campo, ya que no se han encontrado investigaciones que aborden ambos ciclos de Educación Infantil. Esto nos permite comparar y analizar si los docentes de esta etapa tienen la formación necesaria para llevar a cabo una educación de calidad para todo el alumnado, sin ningún tipo de exclusión. La necesidad de centrarnos en esta etapa educativa radica en el carácter preventivo de la misma, en la medida en que la inclusión educativa como prevención para la exclusión social es el medio más efectivo para combatir las actitudes de discriminación (Echeita, 2006). De la misma forma, las actitudes de profesores hacia la inclusión de sus estudiantes, es un potente predictor de la calidad de la educación para la inclusión de estudiantes con discapacidad (Cook, Tankersley, Cook & Landrum, 2000).

## Referencias

- Abós, P., & Polaino, A. (1986). Integración de deficientes mentales educables: Un estudio de actitudes docentes. *Revista Española de Pedagogía*, 44(172), 193-206.
- Alaminos, A. (2006). El muestreo en la investigación social. En A. Alaminos & J. L. Castejón (Ed.), *Elaboración, análisis e interpretación de encuestas, cuestionarios y escalas de opinión* (pp. 41-67). Alicante, España: Vicerrectorado de Calidad y Armonización Europea, Instituto de Ciencias de la Educación.
- Álvarez, M., Castro, P., Campo-Mon, M.A., & Álvarez-Martino, E. (2005). Actitudes de los maestros ante las necesidades educativas específicas. *Psicothema*, 17(4), 601-606. Recuperado de <http://www.psicothema.es/pdf/3152.pdf>

- Ashman, A.F. (1982). Prevention or cure? Changing Attitudes toward Retarded persons. *Mental retardation Bulletin*, 10(1), 13-85.
- Bilbao, M.C. (2008). *La integración de personas con discapacidad en la educación superior. Percepciones y demandas de docentes y estudiantes en la Universidad de Burgos*. (Tesis Doctoral). Facultad de Humanidades y Educación. Universidad de Burgos.
- Carberry, H., Waxman, B., & Mckain, D. (1981). An in-service workshop model for class teachers concerning mainstreaming of the learning disabled child. *Journal of Learning Disabilities*, 14(1), 26-28.
- Chiner, E. (2011). *Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativas en el aula*. (Tesis doctoral). Universidad de Alicante, España.. Recuperado de <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/19467>
- Clark, B.A. (1976). Teacher attitudes toward integration of children with handicaps. *Education and training of the Mentally Retarded*, 11(4), 333-335.
- Comes, G., Parera, B., Vedriel, G., & Vives, M. (2011). La inclusión del alumnado con discapacidad en la Universidad: la opinión del profesorado. *Innovación educativa*, 21, 173-183. Recuperado de <http://www.usc.es/revistas/index.php/ie/article/viewFile/32/149>
- Cook, B.G., Tankersley, M., Cook, L., & Landrum, T. J. (2000). Teachers' attitudes toward their included students with disabilities. *Exceptional Children*, 67(1), 115-135.
- Cortés, M.C. (2010). La inclusión educativa del alumnado: ventajas e inconvenientes. *Innovación y experiencias educativas*, 27, 1-8. Recuperado de [https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero\\_27/MARIA\\_CRISTINA\\_CORTES\\_ARIZA\\_02.pdf](https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_27/MARIA_CRISTINA_CORTES_ARIZA_02.pdf)
- Dengra, R., Durán, R., & Verdugo, M.A. (1991). Estudio de las variables que afectan a las actitudes de los maestros hacia la integración escolar de niños con necesidades especiales. *Anuario Español e Iberoamericano de Investigación en Educación Especial*, 47-88.
- Díaz, G. (2004). *Los estudiantes con discapacidad en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria*. Las Palmas de Gran Canaria: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- Doménech, V., Esbrí, J. V., González, H. A., & Miret, L. (2004). *Actitudes del profesorado hacia el alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad*. Comunicación presentada a Novenes Jornades de Foment de la Investigació, Castelló.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin inclusiones*. Madrid: Narcea.
- Eichinger, J., Rizzo, T., & Sirotnik, B. (1991). Changing attitudes toward people with disabilities. *Teacher Education y Special Education*, 14, 121-126.
- Escámez, J., García, R., Pérez, C., & Llopis, A. (2007). *El aprendizaje de valores y actitudes. Teoría y práctica*. Madrid: Octaedro/OEI.
- Gal, E., Schreur, N., & Engel-Yeger, B. (2010). Inclusion of children with disabilities: Teacher's Attitudes and requirements for environmental accommodations. *International Journal of Special Education*, 25(2), 89-99. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ890588.pdf>

- Galović, D., Brojčin, B., & Glumbić, N. (2015). The attitudes of teachers toward inclusive education in Vojvodina. *International Journal of Inclusive Education*, 18(12), 1262-1282. doi: 10.1080/13603116.2014.886307.
- Garabal-Barbeira, J. (2015). Actitudes de docentes y estudiantes hacia la discapacidad en la Universidad de la Coruña. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 11, 11-19. doi: 10.17979/reipe.2015.0.11.220
- García, J.N., & Alonso, J.C. (1985). Actitudes de los maestros hacia la integración escolar de niños con necesidades especiales. *Infancia y Aprendizaje*, 30, 51-68. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=667387>
- García, G.A., & Hernández, S. (2011). Actitudes hacia la discapacidad de jóvenes y adultos de Chiapas. *Universitas Psychologica*, 10(3), 817-827. Recuperado de <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/viewFile/594/1174>
- Gómez, V., & Infante, M. (2004). Actitudes de los estudiantes de educación hacia la integración de las personas con discapacidad y hacia la educación multicultural. *Cultura y Educación*, 16, 371-383. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/233657610\\_Actitudes\\_de\\_los\\_estudiantes\\_de\\_educacion\\_hacia\\_la\\_integracion\\_de\\_personas\\_con\\_discapacidad\\_y\\_hacia\\_la\\_educacion\\_multicultural\\_Education\\_students\\_attitudes\\_towards\\_integrating\\_people\\_with\\_disabilities](https://www.researchgate.net/publication/233657610_Actitudes_de_los_estudiantes_de_educacion_hacia_la_integracion_de_personas_con_discapacidad_y_hacia_la_educacion_multicultural_Education_students_attitudes_towards_integrating_people_with_disabilities)
- Harasymiw, S. J., & Horne, M.D. (1976). Teacher attitudes toward handicapped children and regular class integration. *The Journal of special Education*, 10(4), 393-400.
- Kwon, K., Hong, S.Y., & Jeon, H.J. (2017). Classroom Readiness for Successful Inclusion: Teacher Factors and Preschool Children's Experience With and Attitudes Toward Peers With Disabilities. *Journal of Research in Childhood Education*, 31(3), 360-378. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1080/02568543.2017.1309480>
- León, M.J. (1995). Las actitudes del profesor tutor de alumnos con necesidades educativas especiales en su aula acerca de la integración escolar. Una revisión de las investigaciones de campo. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 8, 141-152.
- López-Ramos, V. M. (2004). *Estudio sobre las actitudes hacia las personas con discapacidad entre los estudiantes de la Universidad de Extremadura*. (Tesis doctoral no publicada). Universidad de Extremadura, España.
- Martínez, M.A., & Bilbao, M.C. (2011). Los docentes de la universidad de Burgos y su actitud hacia las personas con discapacidad. *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 42(4), 50-78. Recuperado de <http://sid.usal.es/idocs/F8/ART19441/240-8%20Mart%C3%ADnez.pdf>
- Mayo, M.E. (2012). *La atención a la diversidad en las aulas universitarias: necesidades y dificultades del personal docente e investigador*. Recuperado de: <http://diversidad.murciaeduca.es/publicaciones/dea2012/docs/emayo2.pdf>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2001). *Education Development*. Madrid: Secretaría General Técnica. Subdirección General de Información y Publicaciones.
- Moreno, F. J., Rodríguez, I. R., Saldaña, D., & Aguilera, A. (2006). Actitudes ante la discapacidad en el alumnado universitario matriculado en materias afines. *Revista Iberoamericana de Educación*, 40, 1-12. Recuperado de [http://riberdis.cedd.net/bitstream/handle/11181/4373/Actitudes\\_ante%20la\\_discapacidad\\_en\\_el\\_alumnado\\_universitario\\_matriculado\\_en\\_materias\\_afines.pdf?sequence=1&rd=0031924102003194](http://riberdis.cedd.net/bitstream/handle/11181/4373/Actitudes_ante%20la_discapacidad_en_el_alumnado_universitario_matriculado_en_materias_afines.pdf?sequence=1&rd=0031924102003194)

- Muratori, M., Guntín, C., & Delfino, G. (2010). Actitudes de los adolescentes hacia las personas con discapacidad: un estudio con alumnos del polimodal en la zona norte del conurbano bonaerense [en línea]. *Revista de Psicología*, 6(12), 39-56. Recuperado de <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/revistas/actitudes-adolescentes-hacia-personas-discapacidad.pdf>
- Noe, R.A. (2002). *Employee training and development*. New York: McGraw Hill.
- Organización Mundial de la Salud. (2011). *Informe mundial sobre la discapacidad*. Genève: Organización Mundial de la Salud.
- Parasuram, K. (2006). Variables that affect teachers' attitudes towards disability and inclusive education in Mumbai, India. *Disability & Society*, 21(3), 231-242. doi:10.1080/09687590600617352
- Peralta, F. (2011). *Niños diferentes: Los trastornos del desarrollo y su intervención psicopedagógica*. Madrid: Ediciones Eunate.
- Polo, M<sup>a</sup>.T., Fernández, C., & Fernández, M. (2017). The Attitudes of Different Partners Involved in Higher Education towards Students with Disabilities. *International Journal of Disability Development*. doi: 10.1080/1034912X.2017.1406066.
- Quinn, M. (1980). *Qualitative Evaluation Methods*. Beverly Hills, CA: Sage Publications, Inc.
- Ramos, E. (2002). El alumnado de Magisterio y la elección de la carrera. Apuntes de algunos condicionamientos socioeconómicos y culturales significativos. *Campo abierto*, 21, 57-74.
- Rodríguez-Martín, A., & Álvarez-Arregui, E. (2015). Universidad y discapacidad. Actitudes del profesorado y de estudiantes. *Perfiles educativos*, 37(147), 86-102. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/132/13233749006/>
- Rodríguez, E., Etopa, P., & Rodríguez, A. (2002). Las actitudes de los futuros maestros y maestras de la Educación Infantil hacia la discapacidad: un factor de prevención. *El Guiniguada*, 11, 171-180. Recuperado de <http://ojsspdc.ulpgc.es/ojs/index.php/ElGuiniguada/article/view/639/566>
- Sales, A., Moliner, O., & Sanchiz-Ruiz, M.L. (2001). Actitudes hacia la atención a la diversidad en la formación inicial del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 4(2), 1-7. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1031317>
- Sánchez, A. (2011). La Universidad de Almería ante la integración educativa y social de los estudiantes con discapacidad: Ideas y actitudes del personal docente e investigador. *Revista de Educación*, 354, 575-603. Recuperado de [http://www.revistaeducacion.mec.es/re354/re354\\_23.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re354/re354_23.pdf)
- Sánchez, A., & Carrión, J.J. (2002). Una aproximación a la investigación en educación especial. *Revista de Educación*, 327, 225-247. Recuperado de <https://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulos327/re3271410520.pdf?documentId=0901e72b812598b5>
- Santiago, O., & Marrero, G. (2003). Actitudes hacia las personas con discapacidad en profesionales del primer ciclo de Educación Infantil. *Anuario de Filosofía, Psicología y Sociología*, 6, 131-158. Recuperado de [https://acceda.ulpgc.es:8443/bitstream/10553/3622/1/0237190\\_02003\\_0007.pdf](https://acceda.ulpgc.es:8443/bitstream/10553/3622/1/0237190_02003_0007.pdf)

- Soto, R. (2007). Actitudes docentes de la Universidad de Costa Rica hacia los(as) estudiantes con discapacidad de la Universidad. *Revista Educación*, 31(1), 11-42. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/1251>
- Stauble, K.R. (2009). *Teacher attitudes toward inclusion and the impact of teacher and school variables*. University of Louisville, United States – Kentucky.
- Tenorio, S. (2011). Formación inicial docente y necesidades educativas especiales. *Estudios Pedagógicos*, 37(2), 249-265. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4885730>
- Toledo, M. (1984). *La escuela ordinaria ante el niño con necesidades educativas especiales*. Madrid: Santillana.
- UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales*. Salamanca: UNESCO. Recuperado de [http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF)
- Verdugo, M.A., Jenaro, C., & Arias, B. (2002). Actitudes sociales y profesionales hacia las personas con discapacidad: estrategias de evaluación e intervención. En M. A. Verdugo (Dir.), *Personas con discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras* (pp. 79-135). Madrid: Siglo XXI.
- Yazbeck, M., Mcvilly, K., & Parmenter, T. (2004). Attitudes Toward People with Intellectual Disabilities. *Journal of Disability Policy Studies*, 2, 97-112. doi: 10.1177/10442073040150020401

Fecha de recepción: 3 de enero de 2017

Fecha de revisión: 15 de enero de 2017

Fecha de aceptación: 27 de marzo de 2018



## La tutoría universitaria como espacio de relación personal. Un estudio de caso múltiple

### University tutoring as a space for personal relations. A multiple case study

Inmaculada López Martín\* y Purificación González Villanueva\*\*

\*Departamento de Enfermería. Facultad de Ciencias Biomédicas y de la Salud.  
Universidad Europea de Madrid (España)

\*\*Departamento de Enfermería y Fisioterapia. Facultad de Medicina y Ciencias de la Salud.  
Universidad de Alcalá (España)

#### Resumen

*La acción tutorial implica asesoramiento académico, personal y profesional. El presente estudio tuvo como objetivo principal, indagar en las relaciones profesor-estudiante en la tutoría universitaria desde la visión del tutor, e identificar elementos de mejora. Se utilizó un diseño cualitativo. Como método, un estudio de caso múltiple, considerando “el caso”: universidad pública y universidad privada. Como resultados, surgen seis temas. Presentamos “la tutoría como espacio de relación”. Este tema muestra que la tutoría debe fundamentarse en la comunicación y la relación personal cercana, basada en el respeto y la privacidad. Dado que, no es una relación entre iguales, los profesores coinciden en la necesidad de establecer límites para no perder su estatus. Se concluye que, cuanto menos asimétrica y jerárquica es la relación tutor-estudiante, más efectivo es el aprendizaje. La motivación y formación del profesorado, entre otros aspectos, han de tenerse en cuenta para un modelo de tutoría sólido.*

*Palabras clave:* universidad; tutoría; estudio de casos; relación; profesor; alumno.

## Abstract

*The action of tutoring implies academic, personal and professional guidance. The main objective of this study was to deepen our understanding of the teacher-student relationships in university tutoring from the point of view of the tutor, and to identify elements for improvement. A qualitative design was used. The method employed was a multiple case study, considering "the case" as the public and private university. Six themes emerged from the data. We present "tutoring as a space for relationships". This theme shows that tutoring should be based on communication and a close personal relationship, with respect and privacy. Considering it is not a relationship among equals, teachers agree on the need to establish limits, to avoid losing their status. In conclusion, the less asymmetric and hierarchic the tutor-student relationship is, learning becomes more effective. Motivation and teacher training must be considered, among other aspects, for a solid model of tutoring.*

*Keywords:* university; tutoring; case study; relationship; professor; student.

## Introducción

Una universidad que responda a las necesidades y características del siglo XXI precisa de una revisión y adecuación de la tutoría y de la figura del tutor (Lázaro, 2002). La orientación y la acción tutorial constituyen uno de los instrumentos más potentes para facilitar la transición a la universidad y promocionar a los estudiantes en la Educación Superior (Figuera & Álvarez, 2014). En cada modelo educativo, el papel del tutor universitario ha estado en función del objetivo de la formación; de forma que los modelos de tutoría están en consonancia con la misión asumida por la universidad. Se consideran tres modelos, de acuerdo con los países que lideraron su desarrollo: el modelo alemán, centrado en la formación académica y un tipo de tutorización ligada al desarrollo de competencias en investigación; el modelo francés, orientado a la formación profesional y a la adquisición de competencias para el mundo laboral; y el modelo anglosajón, basado en una orientación integral y personalizada de los estudiantes (García Nieto, 2008; Lázaro, 2002; López-Gómez, 2015; Torrecilla, Rodríguez, Herrera & Martín, 2013). Acorde con este modelo anglosajón que adopta el EEES, la tutoría se define como un proceso formativo, de orientación integral y acompañamiento, desarrollado por el profesorado, que implica acciones para proporcionar a los estudiantes la ayuda necesaria para conseguir sus objetivos académicos, personales y profesionales. En definitiva, atender las necesidades que les plantea la universidad (López-Gómez, 2015; Martínez, Pérez & Martínez, 2014); donde el profesor debe asumir un papel de facilitador, de forma que los estudiantes sean los protagonistas de su aprendizaje (López-Gómez, 2015; Pantoja & Campoy, 2009; Romero, Ortega & Molina, 2016); especialmente durante el primer año de universidad, dadas las tasas de abandono en determinadas áreas de conocimiento (Pantoja & Campoy, 2009) y los niveles de absentismo en las aulas (De Jorge, Gil, Merino & Sanz, 2011).

En el contexto español, la tutoría ha constituido en general, una intervención puntual del profesor, cercana al modelo alemán y con el objetivo de solventar dudas académicas. En el alumnado, la tutoría académica se percibe como una ayuda com-

plementaria a las asignaturas, sin considerarla algo central en su formación (García González & Troyano, 2009; Rodríguez-Hoyos, Calvo & Haya, 2015). Sin embargo, el marco que establece la reforma de la Educación Superior implica una tutoría más compleja y poliédrica, de asesoramiento continuado, que atiende el plano académico, personal y profesional; basada en la relación más cercana entre profesor y estudiante.

En las universidades españolas conviven varios tipos de tutoría, con diferentes objetivos y niveles de intervención, similares a los que describen Figuera y Álvarez (2014) y Rodríguez Espinar (2004), refiriéndose a la tutoría académica o de asignatura, tutoría de carrera o de acompañamiento y tutoría de asesoramiento personal. Existen diferencias entre las universidades públicas y privadas, de forma que en estas últimas, se admite mejor y se aborda con menor dificultad la tutoría personal y los profesores expresan menos problemas en la realización de la tutoría no estrictamente docente (Fernández & Escribano, 2009; Giménez, 2007; Lázaro, 2002; López-Martín, González & Velasco, 2013). Una investigación en universidades de quince países, españolas y europeas, indica que la tutoría es fundamentalmente académica (García-Nieto, Asensio, Carballo, García-García & Guardia, 2005). Estudios más recientes en la universidad pública, siguen revelando la primacía de la tutoría de contenido académico (López-Gómez, 2016; Martínez, Martínez & Pérez, 2014; Romero et al., 2016).

Cabe preguntarse si los docentes están suficientemente formados en habilidades comunicativas y de entrevista para dar respuesta a las diferentes necesidades y tipología de estudiantes en el marco de una tutoría integral. Álvarez González y Álvarez Justel (2015), destacan las debilidades de los actuales modelos de tutoría en diversas universidades, y entre ellas el escaso compromiso del profesorado y la institución para asumir el rol de tutor y la escasa formación y sensibilización para desempeñar esta función. Esta problemática se identifica también en otros países, como en el estudio de revisión bibliométrica de los programas de tutoría y mentoría en universidades brasileñas, entre 1998 y 2013, realizado por Albanaes, Marques de Sousa y Patta (2015). Destaca la poca disponibilidad de los docentes para la práctica de la mentoría y la falta de capacitación y sensibilización de los docentes para actuar como mentores/tutores. El grado de implicación de los estudiantes en su propia formación, desde el punto de vista del profesorado es bajo; y ello se evidencia en su escaso interés en las actividades universitarias, en el aula y en la utilización de la tutoría (Martínez, Pérez, et al., 2014; Paricio, 2005). Albanaes et al. (2015), también aluden a la falta de interés de los estudiantes hacia la tutoría, cuestión identificada en el contexto español. Por otro lado resulta contradictorio, que los estudiantes le concedan gran valor a la tutoría, y opinen que deba integrarse en la docencia y en los itinerarios formativos (Romero et al., 2016).

Por ello, es importante profundizar en cómo influye el perfil del tutor, su motivación, formación y forma de relacionarse en el entorno de la tutoría. Mena-Rodríguez (2015), estudia en el alumnado de cinco ramas de conocimiento, la percepción sobre el comportamiento interpersonal de los mejores docentes, concluyendo que, aspectos como el liderazgo, la comprensión y el apoyo son los que más valoran en sus profesores; y la incertidumbre, sanción o reprobación e insatisfacción, obtienen las valoraciones más bajas. En el estudio de Haya, Calvo y Rodríguez (2013), el alumnado expresa su predilección por estilos docentes en los que se establecen un tipo de

relaciones pedagógicas basadas en la cercanía y apertura entre docente y discente. La relación profesor-alumno, está en la base del éxito o del fracaso de muchos estudiantes en su paso por cualquier modalidad formativa y/o educativa. “El tutor debe conocer a conciencia a sus alumnos, ser capaz de despertar en ellos las ganas de aprender, contagiarles entusiasmo, y ser consecuente y respetuoso” (García Fernández, 2006, p. 197).

Para desempeñar el papel de tutor, es necesaria la adquisición de competencias, entre las cuales destacan la comunicación, la capacidad para establecer relaciones personales, fundamentales para crear un buen ambiente de aprendizaje (García Fernández, 2006; Mena-Rodríguez, 2015) y habilidades concretas para el desarrollo de la tutoría (García González & Troyano, 2009; García-Cabrero et al., 2016; Lázaro, 2008; Zabalza, 2003). Respecto a la dimensión de comunicación durante la tutoría, García-Cabrero, et al. (2016), concluyen que es importante establecer una relación horizontal, es decir, una comunicación respetuosa y empática con el tutorando, manteniendo una congruencia entre el lenguaje corporal y el verbal.

Nos preguntamos, hasta qué punto el tipo de relación entre tutores y estudiantes en la universidad, influye en el uso que los estudiantes hacen de la tutoría en general, de que depende el tipo de relación establecida, y si es diferente en universidades públicas y privadas.

A partir de estas cuestiones, nos planteamos los siguientes objetivos:

- Indagar en las relaciones profesor-estudiante en el contexto de la tutoría universitaria de cualquier tipo, desde la visión del tutor.
- Identificar como influye el tipo de relación tutor-estudiante en el uso de la tutoría.
- Identificar elementos para el desarrollo y mejora de la acción tutorial universitaria.

## Método

### Diseño

Este trabajo forma parte de una investigación más amplia, dirigida a conocer los significados de la tutoría en la universidad desde la percepción de los profesores (López-Martín, 2012). Se inscribe en un marco epistémico interpretativo y metodología cualitativa en el ámbito educativo.

En el área de la educación, la investigación cualitativa está orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales.

Se utilizó el estudio de casos como método de investigación. Se puede considerar un caso, una persona, un programa, un grupo de alumnos, un movimiento de profesionales, una institución; en definitiva, un sistema integrado, que debe tener unos límites (Stake, 1999). Consiste en una descripción y análisis de unidades sociales o entidades educativas únicas, desde lo heurístico y con método inductivo (Martínez, 2006). La unidad de análisis es la tutoría universitaria; es investigada a través de dos casos, el caso universidad pública (UPU) y el caso universidad privada (UPRI); por lo cual es un estudio instrumental de casos (López-Martín, 2012). Al utilizar más de un caso, también estamos ante un estudio de caso múltiple (Stake, 1999).

El estudio se desarrolló desde agosto de 2009 hasta febrero de 2012. Se siguió el esquema de investigación adaptado de Rodríguez-Gómez, Gil-Flores y García-Jiménez (1999). Consiste en cuatro fases solapadas:

- 1) fase preparatoria
- 2) trabajo de campo
- 3) fase de análisis y
- 4) fase final informativa

### Contexto del estudio: casos y escenarios

El caso UPRI estuvo formado por un único escenario, una universidad privada, seleccionada por disponer de variedad de titulaciones, desempeño de acción tutorial y fácil acceso al campo. En este escenario se realizaron múltiples observaciones en diferentes espacios semipúblicos. El caso UPU se desarrolló en tres universidades públicas como escenarios, con planes de acción tutorial en marcha. En la selección de escenarios de la UPU, se tuvieron en cuenta los siguientes criterios:

- Universidad de reconocido prestigio investigador, nombrada como “universidad tecnológica”.
- Universidad con tradición, llamada “universidad antigua”.
- Universidad joven y que tuviera poco recorrido en el ámbito de la Educación Superior, denominada “universidad nueva”.

En ambos casos se contemplan profesores de diferentes perfiles y áreas de conocimiento (Tabla 1). Estos escenarios se encuentran en la Comunidad de Madrid, España.

Tabla 1

*Distribución de escenarios en ambos casos de estudio*

CASO “UNIVERSIDAD PRIVADA”	CASO “UNIVERSIDAD PÚBLICA”		
	Escenario 1: Universidad Nueva	Escenario 2: Universidad Tecnológica	Escenario 3: Universidad Antigua
Escenario único			
Varios periodos de observación	Dos periodos de observación	Dos periodos de observación	Dos periodos de observación
Nov. 2010 a Abril 2011	Nov. 2010	Febrero 2011	Enero 2011
(7 entrevistas)	(2 entrevistas)	(1 entrevista)	(2 entrevistas)

### Sujetos participantes

La selección de los profesores se realizó mediante muestreo intencionado (Ruiz Olabuénaga, 2012), siguiendo el “muestreo teórico” (Glaser & Strauss, 2009); en función

del potencial de la muestra, para ayudar a refinar o expandir los conceptos, de forma que sus diferentes disciplinas, edades, formación, experiencia docente y experiencia como tutor, aportaran puntos de vista diversos. Por lo tanto, se incluyeron profesores de cualquier rama de conocimiento, que desempeñaban la función de tutor/mentor de estudiantes, con al menos seis meses de experiencia en el rol de tutor y cuya participación era voluntaria.

Los informantes clave para acceder a la muestra, eran responsables de Programas de Tutoría o gestores académicos. En el caso de un profesor, la muestra no partió del investigador, por lo que se asemeja al muestreo en “bola de nieve” (Goodman, 2011). Las citas para las entrevistas fueron programadas directamente con los participantes.

Se reunió una muestra de 12 profesores (7 mujeres y 5 hombres). Se obtuvo consentimiento verbal y por escrito, previo a la realización de las entrevistas. Edades comprendidas entre 25 y 64 años (media de 39,9) y experiencia como profesor entre 6 meses y 29 años (media 9,96). En el caso de la UPU participaron cinco profesores, que pertenecían a alguno de los tres escenarios. En la UPRI participaron siete profesores. Las áreas de conocimiento fueron Ciencias de la Salud (4 tutores), Ciencias Empresariales (1 tutor), Derecho (1 tutor), Deporte (2 tutores), Ciencias Físicas (2 tutores), Ciencias (1 tutor) y Área Politécnica (1 tutor). El reclutamiento de participantes finalizó cuando se produjo saturación en los datos.

Durante el trabajo de campo se realizaron diferentes acciones para la comunicación con los participantes, la explicación del proyecto y la documentación requerida del consentimiento informado.

### **Procedimientos de recogida de datos**

Se realizó mediante entrevistas semiestructuradas, observación no participante y diario de investigación.

Las entrevistas semiestructuradas se describen como “no directivas, no estructuradas, no estandarizadas y abiertas” (Taylor & Bogdan, 2009, p.101). Se realizaron 12 entrevistas; 5 de ellas en los despachos de los profesores de las UPU, 7 en salas privadas o aulas vacías en la UPRI. La duración osciló entre media hora y una hora, precedida cada una de ellas por dos horas de observación del escenario. Inmediatamente después de cada entrevista, se registraron reflexiones sobre aspectos emergentes en la entrevista, que posteriormente se incorporaron al diario del investigador.

El esquema de las entrevistas siguió los cuatro bloques recomendados por Coller (2000), en el marco del estudio de casos: introducción de la persona que investiga, preguntas que contribuyan a romper el hielo, desarrollo de la entrevista guiada por preguntas sobre el tema, y finalmente, conclusión y cierre. Para cumplir con los criterios de fiabilidad y validez de los datos, hemos tenido en cuenta el concepto de credibilidad (Vallés, 2009, p.83); basándonos en la transparencia, consistencia-coherencia, y la comunicabilidad. Las preguntas iniciales relacionadas con el estudio fueron: ¿Cómo diría que es el proceso de comunicación entre profesor-alumno durante las tutorías?, ¿Qué rasgos del tutor le parecen que pueden influir o influyen en que un alumno decida solicitar una tutoría?, ¿Cómo se produce la relación/comunicación durante la tutoría?, ¿Qué influye a la hora de que un estudiante le solicite tutoría

a su tutor?. Estas preguntas están en consonancia con los objetivos principales del estudio, y traducen las cuestiones de investigación en preguntas de entrevista o asuntos de conversación (Vallés, 2009). Siguiendo el muestreo teórico, el guion de preguntas fue evolucionando y ajustándose según la información de los participantes (Strauss & Corbin, 2002).

Todas las entrevistas fueron realizadas por la misma investigadora, con experiencia en realización de entrevistas cualitativas (Vallés, 2009), y grabadas en formato digital.

La observación no participante fue un método de recogida de datos complementario a las entrevistas, con fines de triangulación, limitada en el tiempo, entre septiembre 2010 y febrero 2011; y documentada en el diario del investigador. Consiste en observar a participantes en su entorno, sin que el investigador participe de forma activa (Atkinson & Hammersley, 2008). El objetivo fue observar el tipo de relación entre profesores y estudiantes, fuera del contexto de la tutoría, en espacios abiertos y/o semipúblicos, sin manipularlos ni modificarlos, permitiendo el desarrollo de los acontecimientos espontáneamente (Ruiz Olabuénaga, 2012). Se observaron actitudes y posturas, el uso del espacio para relacionarse y aspectos no verbales de la comunicación. Al observarse espacios semipúblicos, no se precisó solicitud de permisos. Las observaciones registradas en el diario de campo han formado parte del análisis con fines de rigor y credibilidad de los datos.

8 de noviembre, 2010: *Me parece importante reseñar en este diario, que las interpretaciones sobre lo observado pueden ser sumamente engañosas si no se contrastan por otros medios, o con la insistencia en la observación. He ahí la importancia de la triangulación de métodos para investigar, (...).* (Diario de campo)

Durante el estudio de casos, el investigador registró los acontecimientos para ofrecer una descripción exhaustiva, con el fin de realizar posteriores análisis y el informe final (Stake, 1999). Con este fin, se utilizaron cuadernos y grabadora para las notas de campo. Además, la investigadora principal redactó un diario de investigación a modo de relato personal descriptivo y reflexivo, para mantener un posicionamiento lo más neutral posible y reflejar situaciones de “extrañamiento” ante hallazgos de datos nuevos (Velasco & Díaz de Rada, 2003, p. 216).

### **Análisis de los datos**

Se realizó una transcripción completa y literal de las entrevistas. La lectura y análisis preliminar de las transcripciones se simultaneó con la realización de las entrevistas, las observaciones y la escritura del diario; lo cual permitió el muestreo teórico y la triangulación de los datos.

Los datos fueron analizados por dos investigadores con experiencia en estudios cualitativos. Todo el proceso de análisis fue inductivo, no se partió de categorías previas, como es habitual en los estudios de caso (Stake, 1999).

El método se basó en el análisis “línea por línea” (Strauss & Corbin, 2002). En un primer nivel, los conceptos identificados (códigos) se mantuvieron muy “pegados” al sentido de los informantes, posteriormente se refinaron y redujeron, a través de

un análisis reflexivo “de ida y vuelta”, siguiendo el método comparativo constante (Glaser & Strauss, 2009); combinado con los dos métodos de análisis que Stake (1999), propone en los estudios de casos: la interpretación directa de los datos y la suma categórica de todos ellos a partir de las diferentes fuentes de información para cada uno de los casos.

En un segundo nivel y en cada caso, se agruparon los códigos en categorías, y estas en metacategorías. De la relación entre las metacategorías, surgen los temas conductores en el caso UPU y UPRI. Finalmente, en un tercer nivel, se identificaron temas comunes y diferenciales en ambos, resultando los temas transversales.

El tratamiento de los datos se realizó con el programa Atlas-ti versión 5.0. El software facilitó la gestión de códigos, memorandos o conceptos sensitivos (Atkinson & Hammersley, 2008), agrupación de categorías y generación de mapas conceptuales.

## **Rigor**

Se realizó triangulación de datos a partir de las entrevistas, notas de campo, observación, diario, investigaciones afines y expertos en metodologías cualitativas; con el fin de tener una visión más completa del fenómeno a estudiar y contribuir a la veracidad de los datos. Tras las entrevistas se procedió a la verificación de las transcripciones por parte de los participantes. Se realizó triangulación entre investigadores en el proceso de análisis de datos, de manera que hubiera coherencia entre los resultados y las percepciones que los sujetos tenían sobre el fenómeno estudiado (Rodríguez-Gómez et al., 1999; Sandín, 2010). Solo el profesor de la universidad tecnológica realizó cambios en la transcripción de su entrevista. El diario del investigador contribuyó al proceso de reflexividad y el programa Atlas-ti permitió una mayor exhaustividad en el proceso de análisis.

## **Aspectos éticos de la investigación**

La protección de datos de personas e instituciones se ha tenido en cuenta durante toda la investigación. Los nombres de los profesores son ficticios. Se utilizó un formato elaborado *ad hoc* para el consentimiento informado de los participantes. Se solicitó consentimiento escrito para la grabación de las entrevistas y permiso a las instituciones para visitar los escenarios universitarios.

## **Resultados**

### **Resultados globales**

Se seleccionaron 917 fragmentos de texto, a partir de los cuales se generaron 1063 códigos. La agrupación de los códigos en el caso UPU generaron 20 categorías procedentes de los tres escenarios, y estas a su vez formaron 8 metacategorías (Tabla 2). En el caso UPRI, se identificaron 7 categorías, agrupándose en 4 metacategorías, procedentes del único escenario (Tabla 3).

Tabla 2

Resultados Caso universidad pública

CATEGORÍAS UNIVERSIDAD NUEVA	CATEGORÍAS UNIVERSIDAD ANTIGUA	CATEGORÍAS UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA	CASO UNIVERSIDAD PÚBLICA: METACATEGORÍAS
Claves en el momento actual de la universidad pública.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– La universidad pública: formas nuevas en moldes clásicos</li> <li>– Cuestionamiento del Plan Bolonia</li> </ul>	El Plan Bolonia: de la Teoría a la Práctica	Aires de cambio en la universidad.
Ser profesor en el cambio del modelo de universidad	Ser profesor en la universidad: entre la transmisión del conocimiento y la investigación	El profesor de universidad ante el cambio de paradigma docente	Ser y Ejercer de profesor en la universidad de hoy
El Modelo de Tutoría que acompaña al Plan de Bolonia.	El tutor de carrera: una figura con “los pies de barro”	El Plan de Acción Tutorial: un complemento del Plan Bolonia	Alineamiento y Organización de la Acción Tutorial en el contexto de Bolonia
Los estudiantes universitarios: ni tradición ni información sobre tutoría.	Los estudiantes, ajenos a la tutoría	Los estudiantes y su desinterés hacia la tutoría	Indiferencia del estudiante hacia la tutoría
	Los estudiantes dan una imagen “poco alentadora”.	Actitudes y Conductas percibidas en los estudiantes	Los estudiantes universitarios vistos por los profesores
Significados de la tutoría para el profesor	La tutoría académica centra la atención de los profesores.	Significados de la tutoría para el profesor	La tutoría para el profesor: entre la tradición, la creencia y la obligación
Ser y Hacer de tutor		Significados de Ser y Hacer de tutor	Ser y Ejercer de Tutor
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ El despacho como lugar de encuentro</li> <li>✓ Distancias y Cercanías entre profesores y estudiantes</li> </ul>			Distancias entre profesores y estudiantes

Tabla 3

Resultados Caso universidad privada

CATEGORÍAS	CASO UNIVERSIDAD PRIVADA METACATEGORÍAS
✓ La Universidad según la mirada de los profesores	Ser y Ejercer de Profesor en mi universidad
✓ Discusión sobre el Plan de tutorías de la Universidad	
✓ Significados de la tutoría para el profesor	Los múltiples significados de la tutoría
✓ La tutoría entendida como espacio de comunicación interpersonal	
✓ Ser y hacer de tutor	Ser y Ejercer de tutor
✓ Percepción de los profesores respecto a los estudiantes y la tutoría	La tutoría, un espacio de relación
✓ La tutoría como espacio de poder del profesor	

El análisis de las diferencias y similitudes entre ambos casos, produjo seis temas transversales:

- Ser y ejercer de profesor en mi universidad.
- Discusión sobre la Reforma en Educación Superior y sus implicaciones en la acción tutorial.
- Los múltiples significados de la tutoría.
- Ser y ejercer de tutor.
- Ser y ejercer de estudiante: la pieza que ignora el sistema.
- La tutoría como espacio docente y de relación.

La heterogeneidad en los resultados obtenidos, responde a una de las características clave de la investigación cualitativa, centrada en indagar sobre las experiencias humanas (De la Cuesta, 2015), además refleja la singularidad de los participantes y la idiosincrasia de cada caso de estudio.

### Resultados centrados en la tutoría como espacio docente y de relación

En este artículo presentamos los resultados relativos a *la tutoría como espacio docente y de relación*. Se muestran a continuación las relaciones entre categorías y metacategorías, con la frecuencia de *verbatim* en los códigos que las conforman, acompañados de extractos de las entrevistas con los profesores (Tabla 4).

Tabla 4

Constructo teórico del tema: la tutoría como espacio docente y de relación

CASO	CATEGORÍA	METACATEGORÍA	TEMA
Universidad pública (UPU)	– Distancias y cercanías entre profesores y estudiantes. (25 fragmentos, 3 códigos)	Distancias entre profesores y estudiantes (32 fragmentos, 5 códigos)	
	– El despacho como lugar de encuentro (7 fragmentos, 2 códigos)		
Universidad privada (UPRI)	– La tutoría entendida como espacio de comunicación interpersonal (57 fragmentos, 2 códigos)	Los múltiples significados de la tutoría (57 fragmentos, 2 códigos)	<b>La tutoría como espacio docente y de relación</b> (160 fragmentos, 13 códigos)
	– Percepción de los profesores respecto a los estudiantes y la tutoría (61 fragmentos, 4 códigos)	La tutoría, un espacio de relación (71 fragmentos, 6 códigos)	
	– La tutoría como espacio de poder del profesor (10 fragmentos, 2 códigos)		

**Los múltiples significados de la tutoría: un espacio de/para la comunicación**

La tutoría entendida como espacio de comunicación interpersonal, predominó en el caso UPRI. Los profesores se refirieron a la tutoría como un espacio para conversar, de contenido personal y privado, de reflexión y de escucha activa. Un espacio de influencia que va más allá de lo puramente académico:

Olivia: (...) *es muy complicado, intentas siempre hablar en un sitio privado, ¿no?, si hay un aula donde te puedes sentar, que hable, que lllore, y cuando ya ha hablado y ha llorado intentar siempre desde tu punto de vista, y claro, eso es muy personal, intentar transmitirle sobre todo tranquilidad, y una perspectiva más global (...)* (UPRI)

En la UPU, el concepto de tutoría con un sentido académico fue mayoritario, especialmente en el escenario universidad antigua. La categoría “La tutoría académica centra la atención de los profesores” agrupa los códigos referidos a la realización de tutoría académica (Tabla 2).

Los profesores utilizan, en general, facilitadores de la comunicación:

*Les recibo en el momento, les escucho* (Horacio, UPU antigua), *Utilizo la cordialidad, la cercanía, me pongo a su nivel, mostrar tranquilidad, mostrarme un poco paternal, cuidar las palabras que utilizo* (Diana, UPU antigua), *Trato de empatizar, me gusta conversar* (Santiago, UPU nueva), *Mostrarse accesible, cercano* (Celeste, UPU nueva).

Los participantes del caso UPRI explican sus estrategias comunicativas: *establecer relación empática debe ser la principal preocupación, respetar el ritmo del estudiante, no invadir;*

usar lo “no verbal”: la mirada y la sonrisa, respetar el espacio y la distancia que desea el otro, “normalizar” situaciones, ayudar a analizar / a ser constructivo, permitir expresión de emociones.

Los profesores centrados en la tutoría estrictamente docente, destacan de forma unánime la importancia del respeto:

Diana: *...es importante, que sea desde la cordialidad, y que ellos te respeten porque tú les has demostrado que sabes las cosas, que tienes seguridad, pero no porque tengas más poder porque seas más fuerte, y entonces te vendrán más (UPU antigua)*

El profesor busca la privacidad en la tutoría, relacionándolo con necesidades de los estudiantes:

Olivia: *porque son cosas personales lo que te quieren decir, entonces al final de una clase, en un patio, un pasillo, en la policlínica... ¿cuándo puedo hablar con usted?, (...) es muy complicado, intentas siempre llevarlos a un sitio privado, ¿no? (UPRI)*

### **Percepción de los profesores respecto a los estudiantes y la tutoría**

En el caso UPRI hablaban de conductas, emociones y actitudes de los estudiantes, reconocidas durante las tutorías, y que reflejan contenidos conversacionales:

Olivia: *...y veo mucha diferencia de madurez, como afrontan o no los problemas, y como te los trasladan, y el tipo de problema que tienen no tiene nada que ver. Los estudiantes de cursos superiores cuentan cosas más concretas, más reales, menos de emoción personal ¿no? (UPRI)*

### **Distancias entre profesores y estudiantes**

Esta metacategoría reunió significados sobre cómo son las relaciones establecidas entre profesores y estudiantes, en ambos casos de estudio.

Horacio: *A lo mejor hay profesores que tengan un aspecto más autoritario, que guarden más las distancias con los alumnos, a lo mejor estos se retraen a la hora de preguntarle, (...) además, a veces notan muy poca respuesta por parte de algunos profesores en esas tutorías... (UPU antigua)*

Santiago: *(...) Y yo creo que lo fundamental para mí en la tutoría es la cercanía que tenga el profesor a la hora de poder resolver esa tutoría, lo accesible que sea, ... que el alumno pocas veces acude si no ve esa cercanía, (UPU nueva)*

Durante la tutoría, se normaliza la existencia de límites por parte del profesor, y el establecimiento de distancias que se consideran necesarias entre tutor y estudiante:

Tirso: *parece que en mis tutorías hay un cierto límite, ¿no?, (...) quizá no es propicio que alguien traiga un café o que me llame colega o, hay una relación de respeto muy cordial, y casi informal, pero se habla de un tema y hay alguien que pregunta y alguien que responde (UPRI)*

Olivia: *(...) no me veían como a un profesor, entonces creo que hay que marcar esa distancia, pero siempre dando, dejando la puerta abierta de la cercanía (UPRI)*

Los participantes identifican elementos en el profesorado, que no favorecen el acercamiento de los estudiantes, o les hacen sentir incómodos en distancias cortas. Algunos rasgos genéricos distintivos en los profesores distantes son:

- Utilizar el “usted” para hablar con los estudiantes.
- Trato brusco o cortante.

- Al relacionarse parece que estuvieran “en un escalón más alto”.
- Se sienten molestos ante solicitud de consulta de dudas o problemas.
- Producen sensación de que se les está “robando el tiempo”.

### La tutoría como espacio de poder del profesor

En el espacio de la tutoría, se identificaron símbolos del saber que representan el poder del profesor (Tabla 5):

Úrsula: *Depende de la formación y forma de ser del profesor, ya que hay mucha resistencia en ocasiones a dejar el protagonismo al alumno y “perderlo” nosotros.* (UPRI)

Celeste: *Yo creo que el alumno ve al profesor, como en un escalón más arriba, aunque quizás va cambiando poco a poco,* (UPU nueva)

Tabla 5

*Símbolos del Saber cómo Poder, identificados en el discurso de los profesores*

SÍMBOLOS DEL SABER	
LA TARIMA	Virginia: ¡Respétenme a mí!, que estoy aquí en la tarima (UPU)
LA CLASE MAGISTRAL	Úrsula: <i>No todos los profesores pueden evitar no dar de nuevo una clase magistral en una tutoría académica</i> (UPRI)
LA ACTIVIDAD INVESTIGADORA	Diana: <i>El prepotente profesor de la universidad pública, da su clase y luego es un investigador</i> (UPU)
TITULACIÓN DE PRESTIGIO	Tirso: <i>En tutoría tienen un médico, un ingeniero (...) eso es un lujo</i> (UPRI)

### El despacho como lugar de encuentro

El despacho, o el uso de espacios compartidos por varios profesores, no facilitan la relación cercana y genera incomodidad en los estudiantes.

Celeste: *no hay sala habilitada como tal para tutoría, ni creo que se piense, (...) A lo mejor meterte en el despacho del profesor es algo como que te da respeto* (UPU nueva)

### Discusión y conclusiones

La literatura en el contexto español, es abundante y diversa en las dos últimas décadas; sin embargo, los estudios sobre lo que sucede en la tutoría, cómo se produce la relación entre tutor y estudiante, las estrategias comunicativas que utilizan los tutores, y los factores que modulan esta relación, son aspectos menos abordados.

Respecto al primer objetivo, la tutoría debe fundamentarse en la comunicación y en la relación personal cercana; ambas cuestiones son el instrumento primordial para

desempeñar la función de tutelaje. Mientras que los profesores del caso UPU utilizan facilitadores de la comunicación de forma más intuitiva, en el caso UPRI utilizan estrategias de comunicación de forma intencional, aportando argumentos a favor del valor de la escucha, los elementos no verbales y la confidencialidad. Este enfoque coincide con Haya, et al. (2013), López-Gómez (2016) y Martínez, Pérez, et al. (2014), al expresar que la tutoría debe constituir una interacción bidireccional, una relación de ayuda, donde existe un compromiso que asumen profesor y estudiante desde la confianza, construyendo un clima relacional propicio para la comunicación. Supone el establecimiento de una “corriente de empatía”, necesaria sea cual sea el objetivo y contenidos del encuentro (Fernández-Salineró, 2014). Investigaciones sobre la satisfacción de los estudiantes con el plan tutorial de su titulación, muestran la importancia de la dimensión personal, siendo este el aspecto más valorado por los estudiantes (Torrecilla et al., 2013), y también reconocido por los profesores (Haya et al., 2013; Prieto, 2015).

¿Cuáles son las barreras u obstáculos que están impidiendo que los espacios de tutoría ocupen un lugar central en el modelo docente de las universidades, y por tanto en la formación y desarrollo de los estudiantes?

Respecto al segundo objetivo, se observa que la distancia establecida por el tutor puede ser un obstáculo en la comunicación y condiciona que los estudiantes acudan a tutoría. Esto coincide con Pantoja y Campoy (2009), que aluden a la importancia del estilo del tutor, si es dialogante e integrador; o por el contrario, es directivo y distante, lo cual promueve o dificulta las relaciones con sus estudiantes.

Según los participantes, los profesores distantes muestran su rechazo o indiferencia hacia la tutoría en diferentes formas, que son evidentes para otros profesores y para los estudiantes. La distancia establecida por el tutor, la actitud autoritaria, puede ser un obstáculo en la comunicación, y en definitiva, condiciona la decisión de estos, a la hora de solicitar tutoría.

Otras barreras según Martínez, Martínez, et al. (2014), son la falta de información en los estudiantes, que además desconocen los beneficios que se pueden obtener al utilizar la tutoría universitaria, la falta de tradición y formación de los docentes en la función tutorial, el escaso reconocimiento institucional frente a otras funciones como la investigadora, y la consideración de los tiempos de tutoría como tareas secundarias dentro de la actividad docente (Prieto, 2015). Todos ellos, son elementos desmotivadores, que obstaculizan la labor tutorial. Sin embargo, en los casos de estudio se identifica que lo esencial en los tutores es una actitud de mayor compromiso y relación de confianza, coincidiendo con lo que demandan los estudiantes (Martínez, Martínez, et al., 2014). Los profesores destacan que deben estar presentes en la tutoría, el respeto mutuo y la privacidad para tratar temas personales. Monroy (2013), explica que la estima, el respeto, la confianza recíproca, preserva la relación simétrica, aun en relaciones asimétricas, como profesor-estudiante o padres-hijos.

Los participantes coinciden en que es necesario establecer ciertos límites para no perder el status de profesor, aunque expresan no saber cuáles o cómo establecerlos. Algunos prefieren la tarima, utilizan un trato distante, priorizan la función investigadora y mantienen una actitud más jerárquica. Son elementos que caracterizan una concepción clásica del profesor. Los roles de transmisor de conocimientos y de alumnos pasivos están muy arraigados en nuestra cultura universitaria (Pantoja & Campoy,

2009; Prieto, 2015); y ello se traduce en relaciones distantes. La relación entre profesor y alumno está llena de poder y estatus (Taibi, 2006). Según Prieto (2015), los profesores les concedían bajas puntuaciones a las tutorías personales, frente a las académicas, porque les generaba miedo traspasar los límites con el estudiante, convirtiéndose en un colega, perdiendo status de docente.

La resistencia al cambio de modelo docente, y a métodos en los cuales el profesor debe ceder el protagonismo, sitúa a algunos profesores en una posición incómoda y resistente respecto a la tutoría integral. Esto explicaría que siga enfocándose hacia la tutoría de tipo académico, un espacio de confort y control mediante el conocimiento experto. La tutoría es un espacio privado, sin espectadores, donde la autoridad del profesor, investida por los “símbolos del saber”, queda difuminada.

Sobre la identificación de elementos para el desarrollo y mejora de la acción tutorial universitaria, los resultados apuntan:

- La necesidad de que las universidades articulen formas de promover cultura tutorial en todos los actores, de forma que ésta se incorpore como pieza crucial al engranaje del EEES.
- La universidad privada, más flexible en sus funcionamientos, parece estar desarrollando con menos trabas una acción tutorial más personalizada, donde lo académico y lo personal se integran. Las universidades públicas deberían asumir estructuras y funcionamientos más flexibles, acordes con la filosofía del EEES (Lázaro, 2002).
- Los perfiles de los profesores-tutores deben adecuarse a las necesidades y tipo de demandas de los estudiantes. La motivación y formación del profesorado es fundamental y la implicación de las instituciones, indispensable.
- La falta de reconocimiento de la función tutorial va en claro detrimento de la materialización de un modelo de tutoría sólido e integrado en la función docente del profesorado.
- La tutoría entre iguales facilita una relación más simétrica y horizontal (Flores, Gil & Caballer, 2012), pero todavía está poco desarrollada en España (Álvarez González & Álvarez Justel, 2015; Prieto, 2015). Universidades de otros países como Francia, Reino Unido, Canadá y Estados Unidos, optan por un modelo de tutoría entre iguales o *peermentoring* para los alumnos de primeros años, además de la figura del profesor-tutor.

En conclusión, si bien profesores y estudiantes están de acuerdo en el valor de la tutoría en general, y en la necesidad de reorientarla para situar al estudiante en el centro, se identifican obstáculos para que este cambio se haga realidad. El acercamiento del alumnado a la tutoría, dependerá en gran medida del estilo de comunicación y la forma de relacionarse del tutor, es decir, de su capacidad para establecer una relación cercana y más horizontal con el estudiante. Cuanto menos asimétrica y jerárquica es la relación tutor-estudiante, más efectivo puede ser el aprendizaje y más impregnará la tutoría en el alumnado. Las relaciones basadas en la confianza, el respeto mutuo, y una formación y motivación sólida del profesor respecto a la función tutorial, pueden favorecer la tutoría de carácter personal frente a la estrictamente académica.

## Limitaciones y algunas líneas de investigación

Aunque se han llevado a cabo métodos de triangulación, en investigación cualitativa el muestreo es *no aleatorio*, con lo cual, la motivación en los profesores, el área de conocimiento, etc., podrían constituir un tipo de sesgo de selección de muestra. Es necesario interpretar los resultados en cada caso dentro del contexto histórico y particular que caracteriza a ambos tipos de universidad, considerando la validez interna propia de los estudios cualitativos. Es conveniente seguir investigando para conseguir elementos de mejora que promuevan un cambio real en el desarrollo de la tutoría, incorporar estudiantes y gestores académicos como muestras de estudio y contrastar con investigaciones procedentes de otras universidades extranjeras con mayor tradición tutorial.

## Referencias

- Albanaes, P., Marques de Sousa, F., & Patta M. (2015). Programas de tutoría y mentoría en universidades brasileñas: un estudio bibliométrico. *Revista de Psicología*, 33(1), 21-56. Recuperado de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/psicologia/article/wiew/11170>
- Álvarez González, M., & Álvarez Justel, J. (2015). La tutoría universitaria: Del modelo actual a un modelo integral. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(2), 125-142. doi: 10.6018/reifop.18.2.219671
- Atkinson, P., & Hammersley, M. (2008). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Coller, X. (2000). *Estudio de casos: Cuadernos metodológicos*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- De Jorge, J., Gil, L., Merino, F., & Sanz, M. (2011). Evidencia empírica de los motivos del absentismo en los estudiantes universitarios. *Revista de Investigación en Educación*, 2(9), 76-90. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4731292>
- De la Cuesta, C. (2015). La calidad de la investigación cualitativa: de evaluarla a lograrla. *Texto & Contexto Enfermagem*, 24(3), 883-890. doi: 10.1590/0104-070720150001150015
- Fernández, G. M., & Escribano, M. C. (2009). Las tutorías en la formación académica y humana de los alumnos en la Universidad San Pablo CEU. Actas de las XVI Jornadas ASEPUMA – IV Encuentro Internacional 2008, 16. Recuperado de <http://metodos.upct.es/asepuma/comunicaciones/completas/605.pdf>
- Fernández-Salineró, C. (2014). La tutoría universitaria en el escenario del Espacio Europeo de Educación Superior: Perfiles actuales. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 26(1), 161-186. doi: 10.14201/teoredu2014261161186
- Figuera, P., & Álvarez, M. (2014). La intervención orientadora y tutorial en la adaptación y persistencia del alumnado en la universidad. *Revista de Orientación Educativa*, 28(54), 31-49. Recuperado de <http://www.roe.cl/index.php/roe/article/view/83>
- Flores, R., Gil, J. M., & Caballer, A. (2012). Rol del Servicio de Orientación en universidades de Francia, EE. UU., Canadá, Reino Unido y España. *Papeles del Psicólogo*, 33(2), 138-147. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10234/62932>
- García Fernández, A. (2006). La tutoría y la relación profesor-alumno en la formación para la inserción laboral. *Revista de Educación*, 341, 197-211. Recuperado de [http://www.revistaeducacion.mec.es/re341/re341\\_09.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re341/re341_09.pdf)

- García González, A. J., & Troyano, Y. (2009). El Espacio Europeo de Educación Superior y la figura del profesor tutor en la universidad. *Revista de Docencia Universitaria*, 3, Recuperado de <http://revistas.um.es/redu/article/view/69991>
- García Nieto, N. (2008). La función tutorial de la universidad en el actual contexto de la Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1), 21-48. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27413170002>
- García-Nieto, Asensio, I., Carballo, R., García-García, M., & Guardia, S. (2005). La tutoría universitaria ante el proceso de armonización europea. *Revista de Educación*, 337, 189-210. Recuperado de [http://www.revistaeducacion.mec.es/re337/re337\\_10.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re337/re337_10.pdf)
- García-Cabrero, B., Ponce, S., García, M.H., Caso, J., Morales, C., Martínez Y., ... Aceves, Y. (2016). Las competencias del tutor universitario: una aproximación a su definición desde la perspectiva teórica y de la experiencia de sus actores. *Perfiles Educativos*, 38(151), 104-122. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982016000100104](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982016000100104)
- Jiménez, S. (2007). Construyendo el espacio europeo de educación superior: La tutoría personalizada como acompañamiento formativo. *Miscelánea Comillas*, 65(127), 689-705. Recuperado de <http://revistas.upcomillas.es/index.php/miscelaneacomillas/article/view/7330>
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (2009). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Transaction publishers.
- Goodman, L. A. (2011). Comment: On respondent-driven sampling and snowball sampling in hard-to-reach populations and snowball sampling not in hard-to-reach populations. *Sociological Methodology*, 41(1), 347-353. doi: 10.1111/j.1467-9531.2011.01242.x
- Haya, I., Calvo, A., & Rodríguez, C. (2013). La dimensión personal de la tutoría universitaria: Una investigación cualitativa en la Universidad de Cantabria (España). *Revista Española De Orientación y Psicopedagogía*, 24(3), 98-113. Recuperado de <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:revistaREOP-2013-24-3-7060/Documento.pdf>
- Lázaro, A.J. (2002). *La acción tutorial de la función docente universitaria. Calidad de las universidades y orientación universitaria*. En A. J. Lázaro & V. Álvarez Rojo (Coords.), *Calidad de las universidades y orientación universitaria* (pp. 249-282) Ediciones Aljibe.
- Lázaro, A. J. (2008). Diferencias cualitativas entre experiencias tutoriales para opciones de aprendizaje universitario. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1), 109-137. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27413170006>
- López-Gómez, E. (2015). *La tutoría en el EEES: Propuesta, validación y valoración de un modelo integral*. (Tesis Doctoral, UNED). Recuperado de <http://e-spacio.uned.es/fez/view/tesisuned:Educacion-Elopez>
- López-Gómez, E. (2016). La tutoría universitaria como relación de ayuda. *Opción*, 32(9), 1007-1024. Recuperado de <http://www.produccioncientifica.luz.edu.ve/index.php/opcion/article/view/21789>
- López-Martín, I. (2012). *Significados de la tutoría universitaria desde la percepción de los profesores*. (Tesis Doctoral, Universidad Europea de Madrid). Recuperado de <http://hdl.handle.net/11268/1341>
- López-Martín, I., González, P., & Velasco P.J. (2013). Ser y Ejercer de tutor en la universidad. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(2), 107-134. Recuperado de <http://red-u.net/redu/index.php/REDU/article/download/581/pdf?>

- Martínez, P.C. (2006). El método de estudio de caso estrategia metodológica de la investigación científica. *Revista Científica Pensamiento y Gestión*, 20, 165-193. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64602005>
- Martínez Clares, P., Martínez Juárez, M., & Pérez Cusó, J. (2014). Tutoría Universitaria: entorno emergente en la Universidad Europea. Un estudio en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. *Revista de Investigación Educativa*, 32(1), 111-138. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.32.1.148411>
- Martínez Clares, P., Pérez Cusó, J., & Martínez Juárez, M. (2014) Una (re)visión de la tutoría universitaria: la percepción de estudiantes y tutores de estudios de Grado. REDU. *Revista de Docencia Universitaria*, 12(1), 269-305. doi:<https://doi.org/10.4995/redu.2014.6425>.
- Mena-Rodríguez, E. (2015). El comportamiento interpersonal de los mejores docentes en las aulas de la universidad. Estudio cuantitativo por ramas de conocimiento. En Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica -AIDIPE (Eds.), *Investigar con y para la sociedad* (Vol. 1, pp. 359-368). Cádiz, España: Bubok. Recuperado de <http://aidipe2015.aidipe.org>
- Monroy, V. (2013). Las identidades profesionales de los docentes principiantes desde la intencionalidad ética. *Revista Mexicana De Investigación Educativa*, 18(58), 789-810. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S140566662013000300006&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S140566662013000300006&lng=es&tlng=es).
- Pantoja, A., & Campoy, T. J. (2009). *Planes de acción tutorial en la universidad*. Jaén: Universidad de Jaén.
- Paricio, J. (2005). *Objetivos y contenidos de la acción tutorial en el ámbito de las titulaciones universitarias*. Zaragoza, España: Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Zaragoza.
- Prieto, N. (2015). *La tutoría en el Espacio Europeo de Educación Superior. Visión del profesorado*. (Tesis Doctoral, Universidad de La Coruña). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=46540>
- Rodríguez Espinar, S. (Coord.). (2004) *Manual de tutoría universitaria. Recursos para la acción*. Barcelona: Octaedro.
- Rodríguez-Gómez, G., Gil-Flores, J., & García-Jiménez, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Rodríguez-Hoyos, C., Calvo A., & Haya, I. (2015). La tutoría académica en la Educación Superior. Una investigación a partir de entrevistas y grupos de discusión en la Universidad de Cantabria (España). *Revista Complutense de Educación*, 26(2), 467-481. doi: 10.5209/rev\_RCED.2015.v26.n2.43745
- Romero, C., Ortega, F., & Molina, F. (2016). La autonomía y orientación en el Espacio Europeo de Educación Superior mediante el portafolio y la tutoría. *Estudios sobre Educación*, 19, 261-282. Recuperado de <http://www.unav.edu/publicaciones/revistas/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/4622>
- Ruiz Olabuénaga, J. I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Sandín, M. P. (2010). *Investigación cualitativa en educación: Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill.
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con Estudio de Casos*. Madrid: Morata.

- Strauss, A. L., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Taibi, M. (2006). Reconsidering tutorials and student-lecturer power relationships in language subjects. *Porta Linguarum: Revista Internacional De Didáctica De Las Lenguas Extranjeras*, 6, 23-32. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2371484>
- Taylor, S., & Bogdan, R. (2009). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Torrecilla, E. M., Rodríguez, M. J., Herrera, M. E., & Martín, J. F. (2013). Evaluación de calidad de un proceso de tutoría de titulación universitaria: La perspectiva del estudiante de nuevo ingreso en educación. *REOP*, 24(2), 79-99. doi: 10.5944/reop.vol.24.num.2.2013.11260
- Vallés, M.S. (2009). *Entrevistas Cualitativas*. Cuadernos Metodológicos nº 32. Madrid: CIS
- Velasco, H. M., & Díaz de Rada, A. (2003). *La lógica de la investigación etnográfica: Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*. Madrid: Trotta.
- Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario: Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea Ediciones.

Fecha de recepción: 8 de abril de 2017

Fecha de revisión: 15 de abril de 2017

Fecha de aceptación: 4 de abril de 2018



## **Síndrome de *Burnout* y variables sociodemográficas en docentes de una universidad privada de Lima**

### **Burnout Syndrome and Socio-demographic Variables in Teachers from a Private University in Lima**

Eduar Antonio Rodríguez Flores y María de los Ángeles Sánchez Trujillo  
Departamento de Humanidades, Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas, Lima, Perú.

#### **Resumen**

*El objetivo principal de la presente investigación fue determinar las diferencias entre los componentes del síndrome de burnout en docentes de una universidad privada de Lima según variables sociodemográficas. Para ello, se utilizó un diseño de investigación descriptivo comparativo. También, debido a que no se aplicó muestreo, se abarcó a una población total compuesta por 260 docentes de Humanidades de dicha institución educativa, quienes dictan cursos de Lenguaje, de Investigación, Ética y Ciudadanía, y Taller de Creatividad. Además, se utilizó como instrumentos de medición la adaptación del Inventario Burnout de Maslach y una ficha sociodemográfica para docentes universitarios. A partir del procesamiento y análisis estadístico de los datos obtenidos, se halló lo siguiente: existen diferencias significativas de cansancio emocional según sexo y turno de dictado; asimismo, de realización personal según edad, estado civil, especialidad, máximo nivel de estudios alcanzado y años de experiencia docente; entre otros resultados. Además, se corroboró o refutó algunos resultados de investigaciones previas, especialmente, en relación con las variables sexo, edad, estado civil, nivel de estudios y turno de dictado. También, a partir de este trabajo, se identificó que el lugar de estudios de pregrado, la especialidad y los años de experiencia, aspectos no estudiados a profundidad en los antecedentes de estudio, podrían resultar variables asociadas a algunos*

---

**Correspondencia:** María de los Ángeles Sánchez Trujillo, [pchemsan@upc.edu.pe](mailto:pchemsan@upc.edu.pe), Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas, Perú.

*componentes del burnout. Finalmente, además de las diferencias significativas mencionadas, se concluyó que existen niveles medios de cansancio emocional, despersonalización, distorsión del entorno laboral, realización personal y realización laboral en los docentes que conformaron la muestra de estudio.*

*Palabras clave:* estrés; gestión del centro de enseñanza; profesión docente; condiciones de trabajo del profesor; psicología social; salud mental.

### **Abstract**

*The main objective of this research was to determine the differences among the components of burnout in professors from a private university in Lima according to socio-demographic variables. With this aim in mind, a comparative descriptive research design was used. Also, a specific sample quota was not applied. We collected a total population composed of 260 professors of humanities at said educational institution who teach the following courses: Language, Research, Ethics and Citizenship and Creativity Workshop. In addition, we used the Maslach Burnout Inventory Adaptation and a socio-demographic record handout for university professors as measuring instruments. Finally, from the processing and statistical analysis of the data obtained, we found the following: there are significant differences in the levels of emotional exhaustion by sex and class schedule; also, personal fulfillment according to age, marital status, specialty, highest level of educational attainment and years of teaching experience, among other results. Some results of previous research were corroborated or refuted, especially in relation to the variables sex, age, marital status, level of education and class schedule. Also, from this research, it was identified that the place of undergraduate studies, specialty and years of teaching experience, aspects not studied in depth in the previous studies, could be variables associated with some components of burnout. Finally, in addition to the significant differences mentioned, it was concluded that there are average levels of emotional exhaustion, depersonalization, distortion of the work environment, personal and professional fulfillment in the teachers who formed the study sample.*

*Keywords:* stress; school management; teaching profession; working conditions of teachers; social psychology; mental health.

### **Introducción**

El presente artículo se basa en los resultados que fueron producto del desarrollo de la tesis de maestría en Educación con mención en Gestión Educativa que realizaron los autores. El trabajo se orientó a indagar acerca del síndrome de *burnout* y las variables sociodemográficas en docentes de una universidad privada de Lima.

El síndrome de *burnout* se manifiesta como una reacción física y psicológica negativa luego de una exposición a situaciones de estrés dentro del contexto laboral (Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001). Cabe resaltar que, en sus primeras investigaciones, Maslach y Jackson (1986) definieron los tres componentes que constituyen el fenómeno del *burnout*: cansancio emocional, despersonalización y baja realización personal. Según Gil-Monte y Peiró (1999), así como Benfica y Barbosa (2015), es posible afirmar que la necesidad de estudiar este fenómeno se vincula con la preocupación de las organizaciones por la calidad de vida laboral de sus empleados no solo por su bienestar personal, sino

por los efectos que producen en la institución (Cárdenas, Méndez & González, 2014; Cattaneo & Mandolesi, 2013; Fernández, Ruiz, Toledo & Conchas, 2015; Jenaabadi, Azizi, Saeidi, Haghi & Hojatinasab, 2016). Incluso, se podría producir la generación de interrelaciones dañinas, el absentismo y, en términos extremos, el abandono de la organización, según Rabasa, Figuereido- Ferraz, Gil- Monte y Llorca- Pellicer (2016). Por otro lado, como mencionan Agudo (2006) y Tenti (2007), la docencia es considerada como una de las profesiones más propensas a padecer problemas de salud mental, entre los que se incluye el *burnout*.

En Perú, hay una despreocupación por parte del Estado en brindar condiciones laborales apropiadas a los profesores. En las instituciones de educación superior, ello puede agravarse, debido a la gran cantidad de profesores pertenecientes a distintas áreas de especialización. Si a esto se suma la frecuente rotación docente y la gran cantidad de trabajo administrativo que deben realizar, además de su labor de enseñanza, entonces podrían estar más propensos a padecer *burnout*.

El objetivo de la presente investigación es determinar las diferencias entre los componentes del síndrome de *burnout* según determinadas variables sociodemográficas en docentes universitarios de Lima. Al respecto las hipótesis planteadas son, por un lado, que existen niveles altos de cansancio emocional, despersonalización y distorsión del entorno laboral, y niveles bajos de realización personal y realización laboral en docentes de una universidad privada de Lima. Por otro lado, se plantea que existen diferencias significativas entre los componentes del síndrome de *burnout* según sexo, edad, estado civil, lugar de estudios de pregrado, especialidad, máximo nivel de estudios de pregrado, años de experiencia docente y turno de dictado.

Cabe resaltar que la importancia de esta indagación radica en que, en el país, no existe bibliografía suficiente en relación con el tema y menos aún estudios realizados con población docente de instituciones de educación superior. Pese a ello, hemos tenido en cuenta algunos estudios que han permitido corroborar los resultados o refutarlos. Respecto de la variable sexo, existen estudios que concluyen que las mujeres se sienten más cansadas a nivel emocional respecto de los hombres, tales como los realizados por Arias y Jiménez (2013), Asitimbay (2015), Manassero, Fornés, Fernández, Vásquez y Ferrer (1995), Martínez (2015), Montejo (2014), Oliver (1993), Santiago, Otero- López, Castro y Villadefrancos (2008), Tifner, Martín, Albanesi y De Bortoli (2006) y Vidal (2013).

Por otro lado, a partir de la investigación ejecutada por Zaldívar, Estrada, Qui, Moncada y Aguilar (2013) en profesores universitarios de la Universidad Autónoma de Sinaloa, se concluyó que los docentes más jóvenes suelen presentar un mayor nivel de *burnout*. Por otra parte, según los estudios efectuados por Manassero et al (1995), los docentes con mayor edad se sienten más realizados a nivel personal. Un aspecto ligado a la edad es el tiempo de servicio. Al respecto, Ponce, Bulnes, Aliaga, Atalaya y Huerta (2014) realizaron un estudio con profesores de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos en Perú y concluyeron que, mientras mayor es el tiempo de servicio, es menor el cansancio personal y la despersonalización, y mayor realización personal. No obstante, de acuerdo con los resultados de las investigaciones realizadas por Boada, De Diego y Agulló (2004), Díaz, López y Varela (2010) y Esteras, Chorot y Sandín (2014), ni la edad ni la antigüedad guardan una relación directa con la manifestación del síndrome de *burnout*.

En cuanto al estado civil, Maslach y Jackson (1986) la consideraron como una variable relevante. Autores como Silva, García, González y Ratto (2015) afirman que los divorciados estarían más propensos a sentirse realizados a nivel personal.

El estudio de Ibáñez et al. (2012) también resulta relevante, pues identificaron que los profesores que pertenecen a estratos altos suelen sentirse más cansados a nivel emocional, posiblemente, por la poca tolerancia a la frustración que suelen manifestar. Adicionalmente, reconocieron que aquellos que trabajan en más de una jornada presentan un cansancio más elevado.

Cabe señalar que la especialidad del docente no es una variable que haya sido estudiada en las investigaciones sobre el *burnout*. Sólo Manassero et al. (1995), a partir de un estudio realizado en un centro de Educación Básica Regular, señalaron que los docentes que no han estudiado Educación podrían manifestar mayores síntomas de *burnout* en la medida en que perciban que sus labores no les ayudan a desarrollarse profesionalmente.

Finalmente, a partir del estudio realizado sobre el tema, Tifner et al. (2006) plantearon que el estatus percibido por los profesores influye en su bienestar emocional. Por tanto, su categoría docente y sueldo podrían ser variables asociadas a algunos componentes de *burnout*.

Cabe señalar que se consideró justificable realizar la exploración, dado que no es posible mejorar la gestión de una institución educativa sin atender a las condiciones de salud de la plana docente, uno de los pilares de la formación de los estudiantes.

## Método

### Diseño

La investigación obedece a un diseño descriptivo comparativo (Sánchez & Reyes, 2015), puesto que, sobre la base de descripciones simples respecto de un mismo objeto de estudio, se establecieron comparaciones entre los datos obtenidos. En este caso, se determinaron las diferencias que existen entre los componentes del síndrome de *burnout* de docentes de una universidad privada de Lima según variables sociodemográficas.

### Población y Muestra

La población estuvo conformada por los docentes de Humanidades que dictan cursos de formación general y que laboran en la universidad en donde se realizó la investigación (260 en total). Se ha optado por este universo de profesores, debido a que, según Manassero et al. (1995), las personas que se encuentran más expuestas al síndrome de *burnout* son aquellas que no ejercen su profesión directamente, lo cual se acentúa en el caso de los profesores. Precisamente, ello ocurre con los docentes de Humanidades que dictan cursos de instrucción general en una institución orientada, específicamente, a la formación en Ciencias. De igual modo, cabe señalar que se trabajó con una muestra exhaustiva (Hernández, Fernández & Baptista, 2014). Del total de docentes, 195 provienen de Lima, 60 de provincia y 5 son extranjeros. Además, la media de edad correspondía a docentes entre 31 y 40 años. Asimismo, se identificaron 113 docentes del sexo femenino y 147, del sexo masculino.

## Instrumentos

En primer lugar, se empleó una adaptación del Inventario Burnout de Maslach –denominado Maslach Burnout Inventory (MBI) en su versión original–, el cual fue elaborado por Cristina Maslach y Susan Jackson, y fue publicado en dos versiones: la de 1981 y la de 1986. El propósito del instrumento es evaluar los tres componentes básicos del síndrome de *burnout* (cansancio emocional, despersonalización y realización personal). De igual modo, el MBI consta de 22 ítems, los cuales están distribuidos desigualmente en relación con los componentes del síndrome. Por ejemplo, nueve preguntas están destinadas a evaluar el cansancio emocional; cinco la despersonalización; y ocho la realización personal. Asimismo, cada ítem del instrumento posee una escala de frecuencia tipo Likert que oscila entre de 0 (nunca) y 6 (todos los días). Además, se declara que una persona padece de síndrome de *burnout* cuando obtiene altos niveles en los dos primeros componentes y bajos en el tercero.

Para la presente investigación, a partir del Inventario Burnout de Maslach empleado por Farfán (2009) en su tesis, se realizó una nueva validación de dicho instrumento mediante un análisis factorial de los ítems. Para ello, se realizó una prueba piloto en la que participaron 200 docentes pertenecientes a la población de estudio. Producto de dicho procedimiento estadístico con la herramienta SPSS 22, en el que se cumplieron los presupuestos estadísticos que declaran válido el procedimiento (determinante:  $.000 < 2$ ; prueba Kaiser-Meyer-Olkin:  $.823 > .70$ ; y prueba de esfericidad de Barlett:  $.000 < .05$ ), el Inventario Burnout de Maslach se reagrupó en seis componentes con sus respectivos ítems: cansancio emocional, realización personal, realización laboral, distorsión del entorno laboral, despersonalización y apatía. Es decir, se agregaron los componentes “realización laboral”, “distorsión del entorno laboral” y “apatía”, que no contemplaban el inventario original ni la validación realizada por Farfán (2009).

Después de realizar el análisis factorial y de identificar la formación de nuevos componentes, los cuales fueron renombrados en función de la lógica de cada conjunto, fue necesario aplicar nuevamente pruebas de fiabilidad para corroborar la consistencia interna de las nuevas dimensiones. Los resultados permitieron identificar que todos los componentes obtuvieron coeficientes de alfa de Cronbach superiores a  $.70$ , salvo en el caso del componente “apatía”, el cual se decidió eliminar (tres ítems), puesto que su fiabilidad era de  $.558 < .70$ , y en el de “realización personal”, cuya fiabilidad pasaba del  $.678 < .70$  al  $.770 > .70$  al eliminar un ítem. En ese sentido, el Inventario quedó reducido de 22 a 18 ítems distribuidos en cinco componentes y con el mismo rango de respuesta de 0 a 6 por ítem, como se consignaba en el original.

El baremo que Maslach y Jackson (1986) emplearon para clasificar la variabilidad de resultados respecto de los componentes del síndrome de *burnout* fue dividido en tres partes. Partiendo de ello, un nivel bajo está representado por los resultados ubicados en el tercio inferior (centiles del 1 a 33); un nivel medio, por resultados entre centiles 34 a 66; y un nivel alto, por puntuaciones del tercio superior (centiles 67 a 99). A partir de esto, para declarar que una persona padece de síndrome de *burnout*, es necesario que obtenga altos puntajes de cansancio emocional y despersonalización, y bajos de realización personal.

Para efectos de la presente investigación, producto del análisis factorial para validación de constructo, se reclasificaron los ítems del instrumento en cinco dimensiones: cansancio emocional, despersonalización, distorsión del entorno laboral, realización personal y realización laboral. Asimismo, a partir de los resultados obtenidos, se realizó una nueva identificación del baremo siguiendo la pauta original de Maslach y Jackson. Para ello, mediante el programa SPSS, se aplicó la sumatoria de ítems de los nuevos componentes y una prueba de frecuencias. De este modo, para declarar el síndrome de *burnout*, siguiendo la lógica del instrumento original, los resultados, en las primeras tres dimensiones, debían corresponder al tercio superior (centiles 67 a 99) y, en las dos últimas, al tercio inferior (centiles 1 a 33).

En segundo lugar, se empleó una ficha sociodemográfica destinada a ser aplicadas a docentes universitarios, la cual fue elaborada por los autores. El instrumento está compuesto por 8 variables, las cuales son las siguientes:

1. Sexo
2. Edad
3. Estado civil
4. Lugar de estudios de pregrado
5. Especialidad
6. Máximo nivel de estudios alcanzado
7. Años de experiencia docente
8. Turno de dictado

### **Procedimiento de recojo y análisis de datos**

Para el recojo de información, se aprovecharon las reuniones de coordinación de los cursos de la universidad para suministrar los instrumentos. En principio, se realizó la presentación del equipo de investigación, previa anuencia del coordinador de la asignatura respectiva. Luego, se explicó el objetivo, la justificación y la importancia de la participación de los profesores. Asimismo, se solicitó la firma del consentimiento informado en caso de que los docentes acepten ser parte de la investigación, y se enfatizó en el anonimato y la discreción respecto de los datos de los participantes. Posteriormente, se repartió el cuadernillo que contiene la ficha sociodemográfica y el Inventario adaptado Burnout de Maslach, y también se realizaron las aclaraciones necesarias para la correcta respuesta a los ítems planteados.

Luego de finalizada la aplicación de los instrumentos, se efectuó el análisis estadístico de la información encontrada. Para ello, se aplicaron pruebas descriptivas para identificar las medias y los coeficientes de variación, pruebas de normalidad (Shapiro-Wilk para grupos de 50 sujetos o menos, y Kolmogorov-Smirnov para grupos de más de 50) para definir si debía procederse con paramétricas (Análisis de varianza ANOVA para más de dos grupos independiente) o no paramétricas ("U" de Mann-Whitney para grupos independientes o "H" de Krustal-Walls para más de dos grupos independientes). En todos los casos, dichos procedimientos se realizaron mediante el empleo de la herramienta estadística SPSS 22.

## Resultados

Luego del recojo de información mediante los instrumentos de medición considerados para el estudio, se procedió a realizar el procesamiento de la data con el programa estadístico SPSS 22.

En la tabla 1, se muestran los resultados obtenidos en las categorías correspondientes a las variables sociodemográficas.

Tabla 1

*Resultados obtenidos en las categorías de variables sociodemográficas*

Variable sociodemográfica	Resultados obtenidos según categorías
Sexo	Femenino: 113 Masculino: 147
Edad	Entre 20 y 30 años: 66 Entre 31 y 40 años: 130 Entre 41 y 50 años: 54 Entre 51 y 60 años: 10 De 61 años a más: 0
Estado civil	Soltero: 138 Casado: 77 Viudo: 0 Divorciado: 13 Separado: 11 Conviviente: 21
Lugar de estudios de pregrado	Universidad estatal: 117 Universidad privada: 143
Especialidad	Educación: 52 Literatura: 91 Lingüística: 37 Filosofía: 34 Historia: 6 Antropología: 6 Sociología: 5 Comunicaciones: 19 Psicología: 7 Administración: 3
Máximo nivel de estudios alcanzado	Bachiller: 63 Licenciado(a): 90 Magíster: 94 Doctor(a): 13

Años de experiencia docente	Entre 1 y 5 años: 82 Entre 6 y 10 años: 78 Entre 11 y 15 años: 46 Entre 16 y 20 años: 32 Entre 21 y 25 años: 15 Entre 26 y 30 años: 7 Entre 31 y 35 años: 0
Turno de dictado	Mañana: 40 Tarde: 19 Noche: 2 Mañana y tarde: 101 Tarde y noche: 21 Mañana y noche: 16 Mañana, tarde y noche: 61

A continuación, se brindará información acerca de los niveles evidenciados por los docentes en los componentes de *burnout*, así como las diferencias significativas evidenciadas entre estos según variables sociodemográficas. Cabe mencionar que, en algunas variables de tres a más categorías, se ha identificado que las que corresponden a cansancio emocional tienen una distribución normal, mientras que las de los demás componentes del síndrome de *burnout*, una de tipo anormal. Debido a ello, en tales casos, el análisis se realizó por separado, puesto que se emplearon dos tipos de pruebas: ANOVA para comparar cansancio emocional y Kruskal-Wallis para comparar los demás componentes. Esto ocurre en las variables referidas a edad, estado civil, especialidad, años de experiencia docente y turno de dictado, por lo cual, en la presentación de cada uno de estos resultados, se están mostrando dos tablas: una, acerca del cansancio emocional; y la otra, sobre los demás componentes.

En la tabla 2, se aprecian las medias de los componentes del síndrome de *burnout*, las cuales, si se contrastan con el baremo, indican lo siguiente: existen niveles medios de cansancio emocional, despersonalización (cercano al alto:  $1.95 < 2.00$ ), distorsión del entorno laboral, realización personal y realización laboral, por lo cual se rechaza la hipótesis alterna de que existen niveles altos de cansancio emocional, despersonalización y distorsión del entorno laboral, y niveles bajos de realización personal y realización laboral en docentes de una universidad privada de Lima. Asimismo, se ha identificado que los coeficientes de variación del cansancio emocional, despersonalización y distorsión del entorno laboral son mayores de 33 % (mínimo para declarar dispersión para muestras mayores de 100 participantes), lo cual evidencia que las medias no representan adecuadamente la muestra. Cabe señalar que los resultados mostrados en la tabla corresponden con los obtenidos en el baremo, a partir de la sumatoria de los puntajes de 0 a 6 alcanzados en las preguntas que competen a cada componente del *burnout*. Así, el puntaje máximo obtenido para declarar el nivel de cada componente depende de la sumatoria de los puntajes logrados en las preguntas respectivas.

Tabla 2

Estadísticos descriptivos de los componentes del síndrome de burnout

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar	Coefficiente de variación
Cansancio emocional	260	0	24	12.75	5.921	46.46
Despersonalización	260	0	12	1.95	2.879	147.95
Distorsión del entorno laboral	260	0	30	7.26	6.039	83.17
Realización personal	260	2	20	15.11	2.933	19.41
Realización laboral	260	1	24	19.45	4.192	21.55
N válido (por lista)	260					

En la tabla 3, que concierne a la variable *sexo*, se evidencia que todas las significancias, salvo en cansancio emocional y realización laboral, son mayores a .05. Por tanto, no existen diferencias significativas entre los componentes despersonalización, distorsión del entorno laboral y realización personal según sexo, y existen diferencias significativas entre los componentes cansancio emocional y realización laboral según sexo.

Tabla 3

Estadísticos de prueba U de Mann-Whitney para componentes del síndrome de burnout según sexo

	Cansancio emocional	Despersonalización	Distorsión del entorno laboral	Realización personal	Realización laboral
U de Mann-Whitney	7047.500	7351.500	7977.000	8191.500	7040.000
W de Wilcoxon	17925.500	13792.500	18855.000	19069.500	13481.000
Z	-2.096	-1.727	-.548	-.193	-2.119
Sig. asintótica (bilateral)	.036	.084	.584	.847	.034

En la tabla 4, que concierne a la variable *edad*, se evidencia que la significancia es mayor a .05. Por lo tanto, no existen diferencias significativas de cansancio emocional según edad.

Tabla 4

Estadísticos de prueba ANOVA para cansancio emocional según edad

	Suma de cuadrados	Gl	Media cuadrática	F	Sig.
Entre grupos	97.276	3	32.425	.924	.430
Dentro de grupos	8983.970	256	35.094		
Total	9081.246	259			

En la tabla 5, que concierne también a la variable *edad*, se evidencia que todas las significancias, salvo en realización personal, son mayores a .05. Por lo tanto, no existen diferencias significativas entre los componentes despersonalización, distorsión del entorno laboral y realización laboral según edad, y existen diferencias significativas de realización personal según edad.

Tabla 5

*Estadísticos de prueba Kruskal-Wallis para cuatro componentes del síndrome de burnout según edad*

	Despersonalización	Distorsión del entorno laboral	Realización personal	Realización laboral
Chi-cuadrado	4.253	1.299	20.168	5.233
Gl	3	3	3	3
Sig. asintótica	.235	.729	.000	.155

En la tabla 6, que concierne a la variable *estado civil*, se evidencia que la significancia es mayor a .05. Por lo tanto, no existen diferencias significativas de cansancio emocional según estado civil.

Tabla 6

*Estadísticos de prueba ANOVA para cansancio emocional según estado civil*

	Suma de cuadrados	Gl	Media cuadrática	F	Sig.
Entre grupos	261.946	4	65.486	1.893	.112
Dentro de grupos	8819.300	255	34.585		
Total	9081.246	259			

En la tabla 7, que concierne también a la variable *estado civil*, se evidencia que todas las significancias, salvo en realización personal, son mayores a .05. Por lo tanto, no existen diferencias significativas entre los componentes despersonalización, distorsión del entorno laboral y realización laboral según estado civil, y existen diferencias significativas de realización personal según estado civil.

Tabla 7

*Estadísticos de prueba Kruskal-Wallis para cuatro componentes del síndrome de burnout según estado civil*

	Despersonalización	Distorsión del entorno laboral	Realización personal	Realización laboral
Chi-cuadrado	5.167	1.740	17.064	6.843
Gl	3	3	3	3
Sig. asintótica	.160	.628	.001	.077

En la tabla 8, que concierne a la variable *lugar de estudios de pregrado*, se evidencia que todas las significancias, salvo en distorsión del entorno laboral, son mayores a .05. Por lo tanto, no existen diferencias significativas entre los componentes cansancio emocional, despersonalización, realización personal y realización laboral según lugar de estudios de pregrado, y existen diferencias significativas de distorsión del entorno laboral según lugar de estudios de pregrado.

Tabla 8

*Estadísticos de prueba U de Mann-Whitney para componentes del síndrome de burnout según lugar de estudios de pregrado*

	Cansancio emocional	Despersonalización	Distorsión del entorno laboral	Realización personal	Realización laboral
U de Mann-Whitney	7847.500	7557.500	7096.500	8336.000	8116.500
W de Wilcoxon	14750.500	14460.500	13999.500	15239.000	18412.500
Z	-.860	-1.457	-2.108	-.050	-.415
Sig. asintótica (bilateral)	.390	.145	.035	.960	.678

En la tabla 9, que concierne a la variable *especialidad*, se evidencia que la significancia es mayor a .05. Por lo tanto, no existen diferencias significativas de cansancio emocional según especialidad.

Tabla 9

*Estadísticos de prueba ANOVA para cansancio emocional según especialidad*

	Suma de cuadrados	Gl	Media cuadrática	F	Sig.
Entre grupos	229.556	9	25.506	.720	.690
Dentro de grupos	8851.690	250	35.407		
Total	9081.246	259			

En la tabla 10, que concierne también a la variable *especialidad*, se evidencia que las significancias, salvo en despersonalización y realización personal, son mayores a .05. Por lo tanto, no existen diferencias significativas entre los componentes distorsión del entorno laboral y realización laboral según especialidad, y existen diferencias significativas en los componentes despersonalización y realización personal según especialidad.

Tabla 10

*Estadísticos de prueba Kruskal-Wallis para cuatro componentes del síndrome de burnout según especialidad*

	<b>Desperso- nalización</b>	<b>Distorsión del entorno laboral</b>	<b>Realización personal</b>	<b>Realización laboral</b>
Chi-cuadrado	17.566	15.354	18.832	11.145
Gl	9	9	9	9
Sig. asintótica	.041	.082	.027	.266

En la tabla 11, que concierne a la variable *máximo nivel de estudios alcanzado*, se evidencia que las significancias, salvo en realización personal y realización laboral, son mayores a .05. Por lo tanto, no existen diferencias significativas entre los componentes cansancio emocional, despersonalización y distorsión del entorno laboral según máximo nivel de estudios alcanzado, y existen diferencias significativas entre los componentes realización personal y realización laboral según máximo nivel de estudios alcanzado.

Tabla 11

*Estadísticos de prueba Kruskal-Wallis para componentes del síndrome de burnout según máximo nivel de estudios alcanzado*

	<b>Cansancio emocional</b>	<b>Desperso- nalización</b>	<b>Distorsión del entorno laboral</b>	<b>Realización personal</b>	<b>Realización laboral</b>
Chi-cuadrado	2.517	3.736	.422	16.393	8.231
Gl	3	3	3	3	3
Sig. asintótica	.472	.291	.936	.001	.041

En la tabla 12, que concierne a la variable *años de experiencia docente*, se evidencia que la significancia es mayor a .05. Por lo tanto, no existen diferencias significativas de cansancio emocional según años de experiencia docente.

Tabla 12

*Estadísticos de prueba ANOVA para cansancio emocional según años de experiencia docente*

	<b>Suma de cuadrados</b>	<b>Gl</b>	<b>Media cuadrática</b>	<b>F</b>	<b>Sig.</b>
Entre grupos	78.859	5	15.772	.445	.817
Dentro de grupos	9002.387	254	35.442		
Total	9081.246	259			

En la tabla 13, que concierne también a la variable *años de experiencia docente*, se evidencia que todas las significancias, salvo en despersonalización, son menores a .05. Por lo

tanto, no existen diferencias significativas de despersonalización según años de experiencia docente, y existen diferencias significativas entre los componentes distorsión del entorno laboral, realización personal y realización laboral según años de experiencia docente.

Tabla 13

*Estadísticos de prueba Kruskal-Wallis para cuatro componentes del síndrome de burnout según años de experiencia docente*

	Despersona- lización	Distorsión del entorno laboral	Realización personal	Realización laboral
Chi-cuadrado	8.977	11.480	27.640	18.527
Gl	5	5	5	5
Sig. asintótica	.110	.043	.000	.002

En la tabla 14, que concierne a la variable *turno de dictado*, se evidencia que la significancia es menor a .05. Por lo tanto, existen diferencias significativas de cansancio emocional según turno de dictado.

Tabla 14

*Estadísticos de prueba ANOVA para cansancio emocional según turno de dictado*

	Suma de cuadrados	Gl	Media cuadrática	F	Sig.
Entre grupos	722.898	6	120.483	3.647	.002
Dentro de grupos	8358.349	253	33.037		
Total	9081.246	259			

En la tabla 15, que concierne también a la variable *turno de dictado*, se evidencia que todas las significancias, salvo en distorsión del entorno laboral, son mayores a .05. Por lo tanto, no existen diferencias significativas entre los componentes despersonalización, realización personal y realización laboral según turno de dictado, y existen diferencias significativas de distorsión del entorno laboral según turno de dictado.

Tabla 15

*Estadísticos de prueba Kruskal-Wallis para cuatro componentes del síndrome de burnout según turno de dictado*

	Despersonali- zación	Distorsión del entorno laboral	Realización personal	Realización laboral
Chi-cuadrado	3.796	15.352	6.747	7.736
Gl	6	6	6	6
Sig. asintótica	.704	.018	.345	.258

## Discusión

A partir de los resultados, se puede afirmar que se cumplió parcialmente la primera hipótesis planteada, pues existen un nivel medio de síndrome de *burnout* según el análisis de cada uno de sus componentes: cansancio emocional, distorsión del entorno laboral, realización personal, realización laboral y despersonalización. No obstante, este último es el que ha presentado un puntaje muy cercano al alto. Ahora bien, tales resultados podrían deberse al nivel significativo de dispersión identificado en las respuestas de los profesores; de ahí, que no se pueda plantear afirmaciones concluyentes acerca de los síntomas de este trastorno presentes en la población. Sin embargo, sí es posible establecer algunas aseveraciones respecto de las diferencias existentes entre algunos de los componentes del síndrome de *burnout* según variables sociodemográficas, por lo que, en este aspecto, se cumple la segunda hipótesis, aunque también parcialmente por evidenciarse solo en ciertos componentes. A continuación, se explicará con detalle en qué componentes se evidencian diferencias significativas según las variables sociodemográficas identificadas.

Al realizar el análisis e interpretación de los datos según la variable *sexo*, se han identificado algunas diferencias significativas. Las mujeres evidencian mayores niveles de cansancio emocional respecto de los hombres, mientras que estos últimos se sienten más realizados laboralmente. Estos resultados concuerdan con los estudios realizados por Arias y Jiménez (2013) y Oliver (1993). Además, también coinciden con los trabajos efectuados por Asitimbay (2015), Manassero et al. (1995), Martínez (2015), Montejo (2014), Santiago, Otero- López, Castro y Villadefrancos (2008), Tifner et al. (2006) y Vidal (2013). Según la ideología sociocultural presente aún en nuestro contexto actual, a las mujeres se les enseña a ser más emotivas. Por ello, si experimentan sobrecarga laboral, lo exteriorizarán más que los hombres mediante alteraciones psicósomáticas y psicológicas.

La edad es una variable que también ha sido considerada en este estudio. Al respecto, se ha evidenciado que existen diferencias significativas de realización personal según edad. Así, los docentes cuyo rango de edad es entre 51 y 60 años evidenciarían una mayor realización personal respecto de los otros grupos etarios. Tal hallazgo se corresponde con los estudios de Manassero et al. (1995) y Ponce, Bulnes, Aliaga, Atalaya y Huerta (2014), quienes señalan que los docentes con mayor edad, lo que concuerda con su tiempo de servicio, probablemente, se sientan más realizados a nivel personal, debido a la estabilidad emocional y familiar que puedan estar experimentando.

Según Maslach y Jackson (1986), el estado civil es una variable que podría estar asociada a algunos componentes del *burnout*. Según los resultados de la presente investigación, existen diferencias significativas de realización personal según estado civil. De este modo, los docentes casados y divorciados son los que se sienten más realizados a nivel personal en comparación con los separados y convivientes. Tales hallazgos concuerdan con los propuestos por Silva et al. (2015). Ello podría deberse a que tanto los divorciados como los casados, debido al nivel de madurez que posiblemente hayan alcanzado, puedan haber adquirido estrategias de afrontamiento de problemas y, por ende, sentirse mejor consigo mismos.

En cuanto al lugar de estudios de pregrado, los resultados evidencian que existen diferencias significativas de distorsión del entorno laboral según lugar de estudios de pregrado. Es decir, los profesores que estudiaron en una institución privada de educación superior suelen presentar un mayor nivel de distorsión de su entorno laboral en comparación con aquellos que estudiaron en una universidad estatal. Aunque no existen antecedentes de estudio al respecto, se ha podido establecer una relación entre tipo de institución de estudios de pregrado y el estrato socioeconómico. Así, según Ibáñez et al. (2012), los docentes que pertenecen a estratos más altos suelen sentirse más cansados emocionalmente y manifiestan mayores niveles de *burnout*. Esto podría relacionarse con los profesores que provienen de una universidad privada, quienes suelen evidenciar mayores problemas en el afrontamiento de problemas, lo que podría desencadenar en situaciones de distorsión de su entorno laboral y, de este modo, generar actitudes de rechazo hacia sus compañeros de trabajo e, incluso, hacia sus alumnos (Gil-Monte & Peiró, 1997; Quiñones, 2012).

La especialidad del docente es una variable importante que, si bien no ha sido considerada de manera prioritaria en los antecedentes de estudio, podría estar asociada al desarrollo de algunos de los componentes del síndrome de *burnout*. Según el presente estudio, se ha identificado que existen diferencias significativas en los componentes despersonalización y realización personal según la especialidad del profesor. Así, los literatos son los que han manifestado mayores niveles de despersonalización, mientras que los antropólogos son los que evidenciaron una mayor realización personal. Estos resultados podrían explicarse a partir del estudio de Manassero et al. (1995), quienes, luego de realizar una investigación en una institución de Educación Básica Regular, concluyeron que los profesores que no han estudiado la carrera Educación y que, sin embargo, ejercen la docencia podrían evidenciar mayores síntomas de *burnout* si la tarea que realizan no se relaciona directamente con su profesión. Además, su nivel de realización personal se asocia con la percepción que demuestren respecto de qué tanto la labor pedagógica que han asumido les ayuda a desarrollarse profesionalmente o se vincule con su carrera. Entonces, el que los literatos no cumplan sus expectativas profesionales, dado que se encuentran dictando cursos básicos de Lenguaje en una universidad orientada a Ciencias, podría suscitar que evidencien mayores rasgos de despersonalización. Por el contrario, los antropólogos suelen dictar cursos de investigación, lo que podría estar más asociado con sus intereses académicos y profesionales, y ello podría estar contribuyendo al logro de su realización personal.

Otra variable asociada a los componentes de *burnout* es la relativa al máximo nivel de estudios alcanzado por los profesores. Al respecto, los resultados muestran que existen diferencias significativas entre los componentes realización laboral y realización personal. En la presente investigación, se identificó que los profesores con grado de doctor son los que se sienten más realizados, debido, probablemente, a los logros alcanzados y a que su retribución económica es mayor (Tifner et al., 2006).

Los años de experiencia docente constituyen otra variable asociada con la manifestación de algunos de los componentes de *burnout*. A partir de los datos hallados, se identificó que existen diferencias significativas entre los componentes distorsión del entorno laboral, realización personal y realización laboral según el tiempo de labor pedagógica. De esta manera, los profesores que han ejercido la docencia en menos

tiempo (entre 1 y 5 años) son los que evidencian un nivel mayor de distorsión del entorno laboral. Por otro lado, los profesores más realizados a nivel personal son los que tienen entre 16 y 20 años de experiencia, mientras que los que están más realizados a nivel laboral presentan entre 26 y 30 años de ejercicio docente.

A pesar de que hay estudios como los de Boada et al. (2004), Díaz et al. (2010), Esteras et al. (2014) y Oliver (1993), en los que se indica que no hay diferencias significativas en esta variable de estudio, otros como los de Asitimbay (2015) y Manassero et al. (1995) manifiestan que sí podría establecerse ciertas diferencias. Así, según estos autores, los más jóvenes, es decir, los que recién se han insertado al mercado laboral, suelen ser más entusiastas, pero ese optimismo se pierde rápidamente cuando se enfrentan a obstáculos propios del sistema educativo y sus expectativas no logran materializarse. De este modo, este grupo estaría más propenso a padecer cansancio emocional, despersonalización y baja realización personal, lo que se corresponde con los datos hallados en el presente estudio. Por otra parte, los que evidencian más antigüedad en su experiencia docente son los que experimentan una mayor realización personal y laboral. De esta manera, los que están laborando entre 16 y 20 años, y posiblemente, tengan entre 38 y 45 años de edad, son los que, probablemente, hayan logrado una mayor estabilidad emocional y familiar, lo que podría generar que se sientan más realizados a nivel personal. Por otro lado, los que presentan una mayor antigüedad en su labor docente (entre 26 y 30 años), y tengan entre 48 y 55 años de edad, posiblemente, perciban que sus metas profesionales y laborales ya se han cumplido, lo cual podría explicar que se sientan más realizados a nivel laboral.

El turno de dictado es una variable que podría estar vinculada con la aparición de algunos componentes del *burnout*. A partir de los resultados, se puede afirmar que existen diferencias significativas de cansancio emocional y distorsión del entorno laboral según turno de dictado. Así, los profesores que manifiestan mayores niveles en tales componentes son los que dictan en dos turnos: tanto en la mañana, como en la tarde. Ello concuerda con el estudio realizado por Ibáñez et al. (2012). Tal circunstancia podría explicarse por el esfuerzo adicional que se genera al trabajar en horarios compuestos de muchos espacios “libres” que los docentes suelen utilizar para desarrollar otras actividades que también implican alguna labor intelectual.

## Conclusiones

Es posible concluir que existen diferencias significativas entre algunos componentes del *burnout* según las variables sociodemográficas: sexo, edad, estado civil, lugar de estudios de pregrado, especialidad, máximo nivel de estudios alcanzado, años de experiencia y turno de dictado. A la luz de lo identificado mediante la investigación, es necesario realizar más investigaciones sobre el síndrome de *burnout* en docentes universitarios y sus variables sociodemográficas, tema que aún no ha sido estudiado ampliamente.

## Referencias

Agudo, M. (2006). Burnout y engagement en profesores de primaria y secundaria. *Fòrum de recerca*, (12), 1-15. Recuperado de [http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/78668/forum\\_2006\\_34.pdf?sequence=1](http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/78668/forum_2006_34.pdf?sequence=1)

- Arias, W. L., & Jiménez, N. A. (2013). Síndrome de burnout en docentes de Educación Básica Regular de Arequipa. *Educación*, 22(42), 53-76. Recuperado de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/viewFile/5291/5288>
- Asitimbay, F. (2015). *Agotamiento o síndrome de burnout en los docentes de bachillerato* (Tesis de licenciatura, Universidad de Cuenca, Cuenca, Ecuador). Recuperado de <http://dspace.ucuenca.edu.ec/handle/123456789/23468>
- Benfica, A., & Barbosa, I. (2015). Contribuições da Neurociência para a gestão de pessoas. *Opción*, 31(1), 113-133. Recuperado de <http://www.produccioncientificaluz.org/index.php/opcion/article/view/20108>
- Boada, J., De Diego, R., & Agulló, E. (2004). El burnout y las manifestaciones psicósomáticas como consecuentes del clima organizacional y de la motivación laboral. *Psicothema*, 16(1), 125-131. Recuperado de <http://www.unioviado.es/reunido/index.php/PST/article/view/8198/8062>
- Cárdenas, M., Méndez, L. M., & González, M. T. (2014). Evaluación del desempeño docente, estrés y burnout en profesores universitarios. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 14(1), 1-22. Recuperado de <http://redalyc.org/articulo.oa?id=44729876006>
- Cattaneo, M. R., & Mandolesi, M. (2013). Síndrome de Burnout y engagement en docentes universitarios pertenecientes a la Universidad Nacional de Rosario. Relación con la vulnerabilidad psicosociolaboral (VPSL). *Actas de Jornadas de Investigación*, 93(3), 122-130. Recuperado de <http://www.fpsico.unr.edu.ar/wp-content/uploads/2012/10/TEXTOCOMPLETOCD1.pdf#page=122>
- Díaz, F., López, A. M., & Varela, M. T. (2010). Factores asociados al síndrome de burnout en docentes de colegios de la ciudad de Cali, Colombia. *Universitas Psychologica*, 11(1), 217-227. Recuperado de <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revpsycho/article/view/649>
- Esteras, J., Chorot, P., & Sandín, B. (2014). Predicción del burnout en los docentes: papel de los factores organizacionales, personales y sociodemográficos. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 19(2), 79-92. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/RPPC/article/view/13059>
- Farfán, M. E. (2009). *Relación del clima laboral y síndrome de Burnout en docentes de educación secundaria en centros educativos estatales y particulares* (Tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú). Recuperado de [http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/cybertesis/614/1/farfán\\_mm.pdf](http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/cybertesis/614/1/farfán_mm.pdf)
- Fernández, G., Ruiz, S., Toledo, V., & Conchas, J. (2015). El síndrome de burnout y su relación con las creencias irracionales en el docente universitario. *Revista EDUCATECONCIENCIA*, 6(7), 22-38. Recuperado de <http://www.tecnocientifica.com.mx/volumenes/V6N7A2.pdf>
- Gil-Monte, P. R., & Peiró, J. M. (1997). *Desgaste psíquico en el trabajo: El síndrome de quemarse*. Madrid, España: Síntesis.
- Gil-Monte, P. R., & Peiró, J. M. (1999). Perspectivas teóricas y modelos interpretativos para el estudio del síndrome de quemarse por el trabajo. *Anales de Psicología*, 15(2), 261-268. Recuperado de [http://www.um.es/analesps/v15/v15\\_2pdf/12v98\\_05Llag2.PDF](http://www.um.es/analesps/v15/v15_2pdf/12v98_05Llag2.PDF)
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. México, D.F.: McGraw-Hill.

- Ibáñez, J., López, J., Márquez, A., Sánchez, N., Flórez- Alarcón, L., & Vera, A. (2012). Variables sociodemográficas relacionadas al síndrome de burnout en docentes de colegios distritales. *Psychologia. Avances de la disciplina*, 6(2), 103-116. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=297225788005>
- Jenaabadi, H., Azizi, B., Saeidi, F., Haghi, R., & Hojatinasab, M. (2016). Relationship of Workaholism with Stress and Job Burnout of Elementary School Teachers. *Health*, 8(1), 1-8. Recuperado de <http://www.scirp.org/journal/PaperInformation.aspx?paperID=62560>
- Manassero, M. A., Fornés, J., Fernández, M. C., Vázquez, A., & Ferrer, V. A. (1995). Burnout en la enseñanza: análisis de su incidencia y factores determinantes. *Revista de Educación*, (308), 241-266. Recuperado de <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/70544/00820073003884.pdf?sequence=1>
- Martínez, J. P. (2015). Cómo se defiende el profesorado de secundaria del estrés: burnout y estrategias de afrontamiento. *Journal of Work and Organizational Psychology*, 31(1), 1-9. Recuperado de <http://jwop.elsevier.es/es/como-se-defiende-el-profesorado/articulo/S157659621500002X/#.VrjEhlJhQXg>
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1986). *Maslach Burnout Inventory Manual* (2.<sup>a</sup> Ed.). Palo Alto, California: Consulting Psychologists.
- Maslach, C., Schaufeli W. B., & Leiter M. P. (2001). Job Burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422. doi: <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>
- Montejo, E. (2014). *El síndrome del burnout en el profesorado de la ESO* (Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España). Recuperado de <http://eprints.ucm.es/28333/>
- Oliver, C. (1993). *Análisis de la problemática de estrés en el profesorado de enseñanzas medias: el burnout como síndrome específico* (Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, España).
- Ponce, C. R., Bulnes, M. S., Aliaga, J. R., Atalaya, M. C., & Huerta, R. E. (2014). El síndrome del "quemado" por estrés laboral asistencial en grupos de docentes universitarios. *Revista de investigación en psicología*, 8(2), 87-112. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2238169>
- Quiñones, J. J. (2012). Burnout: eustrés y distrés en los maestros. *Signo educativo*, 21(211), 29-30.
- Rabasa, B., Figueiredo-Ferraz, H., Gil-Monte, P. R., & Llorca-Pellicer, M. (2016). El papel de la culpa en la relación entre el síndrome de quemarse por el trabajo y la inclinación al absentismo de profesores de enseñanza secundaria. *Revista de Psicodidáctica*, 21(1), 1-16. Recuperado de <http://www.ehu.eus/ojs/index.php/psicodidactica/article/viewFile/13076/13429>
- Sánchez, H., & Reyes, C. (2015). *Metodología y diseños en la investigación científica*. (5a ed.). Lima, Perú: Business Support Aneth.
- Santiago, M. J., Otero-López, J. M., Castro, C., & Villadefrancos, E. (2008). Occupational stress in secondary school teachers: examining the role of students's disruptive behavior and/or others attitudes and the perceived difficulty in conflict management. *European Journal of Education and Psychology*, 1(1), 39-50. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1293/129318692003.pdf>

- Silva, M. I., García, R. C., González, M., & Ratto, A. (2015). Prevalencia del síndrome de quemarse por el trabajo y variables sociodemográficas en un grupo de maestras de Montevideo. *Ciencias Psicológicas*, 9(1), 55-62. Recuperado de [http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1688-42212015000100006](http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-42212015000100006)
- Tenti, E. (2007). Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. *Educação & Sociedade*, 28(99), 335-353. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n99/a03v2899.pdf>
- Tifner, S., Martín, P., Albanesi, S., & De Bortoli, M. (2006). Burnout en el colectivo docente. *Studium*, (12), 279-291. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2542032.pdf>
- Vidal, F. (2013). *Variables relacionadas con las dificultades en burnout en profesores y otros profesionales*. (Tesis doctoral, Universidad de León, León, España). Recuperado de [http://buleria.unileon.es/bitstream/handle/10612/2877/tesis\\_953539.PDF?sequence=1](http://buleria.unileon.es/bitstream/handle/10612/2877/tesis_953539.PDF?sequence=1)
- Zaldívar, A., Estrada, R., Qui, S. O., Moncada, M., & Aguilar, P. A. (2013). Relación entre Burnout y Desempeño Docente en el Nivel Superior. *Revista Electrónica de Investigación en Educación Superior*, 1(1), 1-8. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/251876057\\_Relacion\\_entre\\_Burnout\\_y\\_Desempeno\\_Docente\\_en\\_el\\_Nivel\\_Superior](https://www.researchgate.net/publication/251876057_Relacion_entre_Burnout_y_Desempeno_Docente_en_el_Nivel_Superior)

Fecha de recepción: 7 de febrero de 2017

Fecha de revisión: 15 de febrero de 2017

Fecha de aceptación: 17 de enero de 2018



## Perfiles de afrontamiento y estrés académico en estudiantes universitarios

### Profiles of coping and academic stress among university students

Ramón González Cabanach, Antonio Souto-Gestal,  
Luz González-Doniz y Victoria Franco Taboada

Universidade da Coruña. Grupo de investigación en Intervención Psicosocial y Rehabilitación Funcional,  
Facultad de Fisioterapia, Oza, 15071 A Coruña, Spain.

#### Resumen

*Introducción: los efectos del estrés académico se encuentran mediados por las estrategias de afrontamiento de los estudiantes. Sin embargo, existe poca evidencia acerca de la asociación entre los diferentes perfiles de afrontamiento y las respuestas psicofisiológicas de estrés. El objetivo de la presente investigación es analizar la variabilidad de las respuestas psicofisiológicas de estrés en función del perfil de afrontamiento activo que presenta el estudiante universitario. Método: participaron en el estudio 1195 estudiantes universitarios, el 71% mujeres, con una edad media de 21.57 años (DT=3.63). Se administró la escala de afrontamiento de estresores (ACEA) y la escala de respuestas de estrés (RCEA) del cuestionario de estrés académico. Resultados: un quick cluster clasificó a los estudiantes en 4 grupos. Dos de los grupos mostraron un alto grado de afrontamiento activo (afrontamiento activo [AA] y afrontamiento activo y social [AAS]), mientras que los otros dos reportaron niveles bajos (afrontamiento social [AS] y bajo afrontamiento activo y social [BAS]). El ANOVA mostró que los estudiantes que emplean estrategias de afrontamiento activo (AA y AAS) informan de menores respuestas psicofisiológicas de estrés en comparación aquellos con bajo nivel de afrontamiento activo (AS y BAS), tanto físicas (agotamiento físico y alteraciones del sueño), como conductuales (irascibilidad) y cognitivas (intrusión de pensamientos negativos). La función mediadora del apoyo social se muestra*

*importante únicamente entre los grupos con niveles bajos de afrontamiento activo (AS y BAS). Conclusión: los programas de prevención e intervención en el estrés académico deberían tener en cuenta estas diferencias en su diseño e implementación.*

*Palabras clave:* estrés; afrontamiento; apoyo social; estudiantes universitarios.

### **Abstract**

*Introduction: Effects of academic stress are mediated by the students coping strategies. However, there is little evidence on the association between different profiles of coping and stress psychophysiological responses. The aim of this study is to analyze the variability of psychophysiological stress responses in relation to the profile of active coping that students show. Method: 1195 Spanish university students (71% females) with a mean age of 21.57 (SD=3.63) participated in the study. Self-administered instruments stress coping scale (ACEA) and stress response scale (ACEA) were administered. Results: participants were classified into 4 groups by a quick cluster. Two groups showed high levels of active coping (active coping [AC] and social and active coping [SAC]), whereas other two groups reported low levels (social coping [SC] and low social and active coping [LSA]). One-way ANOVA showed that students classified within groups of high active coping (AC and SAC) exhibited lower scores in psychophysiological responses of stress (physical exhaustion, sleep disturbances, irascibility and negative cognitions intrusion) than those students classified within groups of low active coping (SC and LSA). Additionally, the mediating role of social support result relevant only among students with low level of active coping (SC and SAC). In conclusion, academic stress prevention and intervention programs should take into account the peculiarity of this subset in its design and implementation.*

*Keywords:* stress; coping; social support; university students.

### **Introducción**

El modelo transaccional caracteriza el afrontamiento como un proceso dinámico, de carácter cognitivo y conductual, dirigido a activar los recursos necesarios para hacer frente a las demandas externas o internas. Se trata de un proceso esencial para que la persona pueda controlar el estrés, regulando las emociones suscitadas y evitando la aparición de un estado de desequilibrio psicofisiológico. En esencia, el afrontamiento implica la puesta en marcha de un conjunto de procesos de autorregulación que interactúan entre sí para hacer frente a los efectos desencadenados por la percepción de estrés (Compas, Connor-Smith, Saltzman, Thomsen & Wadsworth, 2001).

Una de las cuestiones claves en la investigación actual sobre el afrontamiento es la de su eficacia. En concreto, interesa conocer qué tipo de afrontamiento resulta más eficaz y qué criterios nos sirven para evaluar esta eficacia.

En relación con el primero de los aspectos, aunque se ha considerado tradicionalmente que existen formas de afrontamiento más efectivas que otras para ayudar a los individuos a mejorar su estado de bienestar, se trata de una temática en discusión. Así, por ejemplo, Somerfield y McCrae (2000) han señalado la dificultad de determinar la eficacia mayor o menor de un tipo de afrontamiento u otro, ya que la idoneidad

de una estrategia depende en gran medida del contexto concreto en el que se aplica, y lo que es adecuado en una situación no necesariamente lo hace idóneo para otra.

Pero a pesar de la complejidad de esta cuestión, la investigación ha aportado alguna información relevante para la búsqueda de soluciones. En efecto, diversos estudios han argumentado la mayor eficacia de las estrategias centradas en el problema (afrontamiento activo), que se han asociado con un mayor bienestar (Cornejo & Lucero, 2005; Fierro & Jiménez, 2002).

En una revisión sobre esta temática Fernández y Polo (2011) afirman que el bienestar del individuo representa un indicador muy relevante para valorar la eficacia de una estrategia o estilo de afrontamiento. En este sentido, el empleo de este tipo de estrategias de afrontamiento, dirigidas a solucionar problemas, no sólo reduce los efectos o resultados del estrés, sino también las consecuencias (o efectos a más largo plazo) tales como los síntomas depresivos, fóbicos y las sensaciones de malestar psicológico. Por el contrario, los estudiantes que utilizan en menor medida estas estrategias o lo hacen de forma inadecuada, y recurren más a la evitación y la descarga emocional, presentan un mayor nivel de malestar y síntomas de somatización, depresión y ansiedad. En concreto, las estrategias de evitación conductuales (el consumo de alcohol o drogas) se asociaron con un mayor malestar psicológico y mayor presencia de depresión.

Sin embargo, cabe señalar que la mayor parte de trabajos que analiza el efecto de las estrategias de afrontamiento han buscado su relación con el desempeño académico de los estudiantes o con la percepción de estresores (e.g., de la Fuente et al., 2017; Thomas, Cassidy & Heller, 2017). De este modo, Fornés-Vives, García-Banda, Frias-Navarro y Rosales-Viladrich (2016), pusieron de manifiesto como el empleo de estrategias de afrontamiento dirigidas a la solución de problemas se acompañaba de una reducción en la percepción de estresores en una muestra de estudiantes de enfermería españoles.

Para Cabanach, Valle, Rodríguez, Piñeiro y Freire (2010), las principales estrategias de afrontamiento activo se podrían clasificar en tres grandes grupos. En primer lugar, la reevaluación positiva incluye todas aquellas acciones dirigidas a crear un nuevo significado de las situaciones estresantes, realzando su parte positiva y minimizando los aspectos negativos de la misma. Por otro lado, la búsqueda de apoyo social aglutinaría aquellas conductas que poseen una doble función, por un lado la búsqueda de apoyo social instrumental al problema (búsqueda de información adicional que contribuya a la resolución del problema) y por otro, la búsqueda de apoyo social emocional, centrada en la búsqueda de comprensión y alivio emocional por parte de otros. Por último, todas aquellas acciones que se fundamentan la modificación de la situación problemática a partir de una aproximación analítica y racional a la misma, se incluirían dentro de las estrategias de planificación estratégica de recursos personales.

En relación con los criterios de evaluación de la eficacia del afrontamiento, se han propuesto varios para comprobar la eficacia de un afrontamiento por sus resultados y consecuencias, tales como reducir el malestar psicológico, resolver el problema, conservar la autoestima o la percepción subjetiva de eficacia, entre otros (Zeidner & Saklofske, 1996). Probablemente los dos criterios que parecen indicar una mayor eficacia son los del bienestar del individuo (Denovan & Macaskill, 2017; Freire,

Ferradás, Valle, Núñez & Vallejo, 2016) y la reducción del malestar, expresada en la reducción de la sintomatología psicofisiológica de naturaleza cognitiva, emocional, conductual y física (Cabanach, Valle et al., 2010; Pozos-Radillo, Preciado-Serrano, Plascencia-Campos, Valdez-López & Morales-Fernández, 2016).

En otro estudio reciente, Freire et al. (2016), empleando una metodología similar en un contexto comparable al del presente trabajo, relacionaron un perfil de mayor bienestar psicológico en estudiantes con el empleo de estrategias de afrontamiento activo basadas en reevaluación positiva, búsqueda de apoyo social y planificación estratégica. Sin embargo, parecería también razonable que los perfiles de afrontamiento que caracterizan al estudiante universitario puedan condicionar una mayor o menor vulnerabilidad de éste frente al estrés académico y, por extensión, amenazar su bienestar. De este modo, el objetivo de la presente investigación se centra en analizar la variabilidad de las respuestas psicofisiológicas de estrés en función del perfil de afrontamiento activo que presenta el estudiante universitario.

## Método

### Objetivos

En función de las aportaciones teóricas revisadas, en nuestra investigación nos hemos planteado un objetivo fundamental, que resume la problemática analizada anteriormente: constatar si el afrontamiento activo es el más eficaz en la reducción del estrés académico. Ello lo hemos medido teniendo en cuenta la mayor reducción de sus manifestaciones psicofisiológicas. Para evaluar este afrontamiento hemos utilizado una estrategia de tipo cognitivo (la reevaluación positiva) y otra de afrontamiento conductual (la planificación y gestión de recursos). También hemos medido el afrontamiento social (la búsqueda de apoyo social), como exponente de estrategia mixta, con la intención de analizar las diferencias con las otras dos estrategias en la reducción del malestar psicofisiológico.

### Población y Muestra

Participaron en el estudio 1195 estudiantes de diferentes titulaciones de la Universidad de A Coruña. En concreto, de titulaciones de los ámbitos de conocimiento de las ciencias sociales y jurídicas (Administración de Empresas y Derecho, Educación Social y Económicas), de estudios técnicos (Arquitectura e Ingeniería de Caminos, Canales y Puertos) y de ciencias de la salud (Logopedia y Fisioterapia).

Las estadísticas de los últimos años describen la población de estudiantes universitarios que cursan titulaciones de grado en el Campus de A Coruña entorno a los 16 mil estudiantes. La selección de la muestra se llevó a cabo empleando un muestreo por conglomerados de una única etapa, respetando el agrupamiento natural por cursos de los estudiantes participantes. Se considera como conglomerado un grupo establecido de estudiantes por clase, con una participación voluntaria en la recogida de datos por medio de cuestionarios, garantizando en todo momento el anonimato en el tratamiento de los datos. Participaron aquellos centros que, previo contacto por parte del equipo de

investigación, cedieron sus espacios para la realización de la investigación con aquellos estudiantes que acudieron a clase y voluntariamente accedieron a cumplimentar el cuestionario (muestra aceptante).

De estos 1195 estudiantes, 825 eran mujeres (71.4%) y 331 hombres (28.6%), con edades comprendidas entre 18 y 47 años, con una media de edad de 21.57 años (DE= 3.63).

## **Instrumento**

### **Escala de Afrontamiento (ACEA) del Cuestionario de Estrés Académico**

El afrontamiento fue medido mediante la escala de afrontamiento (ACEA), que forma parte del "Cuestionario de Estrés Académico" elaborado por Cabanach, Valle et al. (2010). Se compone de un total de 23 ítems que tratan de medir en qué grado el estudiante emplea determinadas estrategias de afrontamiento cognitivas, conductuales y sociales para dar respuesta al estrés académico. Las respuestas a cada uno de los ítems se realizan sobre una escala de estimación tipo *Likert* de 5 puntos, en la que el estudiante indica la frecuencia con la que utiliza determinadas estrategias de afrontamiento, desde "Nunca" (1) hasta "Siempre" (5). Agrupa tres factores que, con los datos de la presente muestra, explican el 60.98% de la varianza total, un valor ligeramente superior al obtenido en la validación original de este instrumento (Cabanach, Valle et al., 2010). Estos tres factores son los de reevaluación positiva, búsqueda de apoyo social y planificación y gestión de recursos personales.

En estudios precedentes (e.g., Cabanach, Cervantes, González-Doniz & Freire, 2010) esta escala mostró una buena consistencia interna, con un valor  $\alpha$  de Cronbach para el total de la escala de .89, con valores comprendidos entre .85 y .88 para los tres factores. Los valores de consistencia interna obtenidos con los datos del presente estudio son también excelentes, con un valor  $\alpha$  igual a .92 para el conjunto de la escala, y de entre .86 y .90 para cada uno de los tres factores señalados.

### **Escala de Respuesta (RCEA) del Cuestionario de Estrés Académico**

Está integrada por 22 ítems que miden síntomas vinculados a los efectos fisiológicos, cognitivos, conductuales y afectivos relacionados con el estrés académico. Las respuestas a cada uno de los ítems se realizan sobre una escala tipo *Likert* de 5 puntos, en la que el estudiante indica la frecuencia con la que experimenta determinados síntomas, desde "Nunca" (1) hasta "Siempre" (5).

Estos ítems se agrupan en cuatro factores, que explican el 68.43% de la varianza. Estos cuatro factores son los siguientes: agotamiento físico, dificultades del sueño, irascibilidad y pensamientos negativos.

En estudios precedentes (e.g., Cabanach, Cervantes et al., 2010) esta escala mostró poseer una excelente consistencia interna, con un valor  $\alpha$  de Cronbach para el total de la escala de .93, con valores comprendidos entre .80 y .88 para los factores descritos. Los valores de consistencia interna obtenidos con los datos del presente estudio se muestran igualmente excelentes, con un valor  $\alpha$  igual a .93 para el conjunto de la escala, y de entre .85 y .93 para cada uno de los cuatro factores descritos.

## Procedimiento de recogida y análisis de datos

El estudio se llevó a cabo siguiendo un diseño descriptivo mediante encuesta de corte transversal (Montero & León, 2002). Se procedió a la recogida de los datos relativos a las variables objeto de análisis en cada uno de los centros a los que asistían los estudiantes que participaron en la investigación. La recogida de información fue realizada mediante la técnica de cuestionario. Éstos fueron aplicados, individualmente, sin límite de tiempo y en un único momento temporal, por personal especializado que colaboró en el estudio. A los participantes se les recalcó la importancia de responder con sinceridad a todas las cuestiones planteadas. Asimismo, se les informó del carácter totalmente confidencial de dicha información.

Con el propósito de identificar los perfiles de afrontamiento de los estudiantes de la muestra utilizamos el análisis de conglomerados (método quick cluster analysis). Se trata de un método no jerárquico y de reasignación. Este análisis de conglomerados se considera un procedimiento adecuado para el establecimiento de patrones en una muestra amplia de sujetos (Hair, Anderson, Tatham & Black, 1999; Pastor, Barron, Miller & Davis, 2007).

Los perfiles de afrontamiento se han definido a partir de las diferentes combinaciones de los tres tipos señalados anteriormente. Para eliminar el efecto debido a las diferencias en la medida de estas dimensiones (el número de ítems de cada una de los factores es diferente), se ha realizado el análisis de conglomerados después de haber estandarizado las puntuaciones directas. El criterio seguido en la elección del número de conglomerados fue el de maximizar las diferencias inter-clusters con el fin de conseguir establecer el mayor número posible de grupos con diferentes combinaciones de dimensiones de afrontamiento.

Para conocer las posibles diferencias entre los perfiles respecto a las manifestaciones psicofisiológicas de estrés, hemos utilizado el análisis de varianza (ANOVA) tras comprobar el supuesto de normalidad a través de la prueba de Kolmogorov-Smirnov. Se empleó Scheffé como prueba de contraste *post hoc* en aquellos casos en los que resultó posible asumir homogeneidad de varianzas, y Games-Howell cuando no fue posible asumir el supuesto de homocedasticidad mediante la prueba de Levene. Se asumió un nivel de significación de .05 y adicionalmente se calculó la *d* de Cohen como medida del tamaño del efecto.

## Resultados

Los resultados ponen de manifiesto la existencia de cuatro perfiles claramente diferenciados (ver figura 1). Un primer perfil, que podríamos denominar como de afrontamiento activo (AA), que presenta altas puntuaciones en las dos estrategias de afrontamiento activo (reevaluación positiva y planificación y gestión de recursos) y bajas puntuaciones en afrontamiento social (búsqueda de apoyo social). Un segundo perfil, que denominaremos de afrontamiento social (AS) (bajo afrontamiento activo y alto afrontamiento social). Un tercer perfil, que hemos denominado de bajo afrontamiento activo y social (BAS), que presenta puntuaciones muy bajas en las tres estrategias de afrontamiento medidas. Un cuarto perfil, al que hemos denominado como afrontamiento activo y social (AAS), con altas puntuaciones en todas las estrategias de afrontamiento que han sido medidas (las dos de afrontamiento activo y la de afrontamiento social).

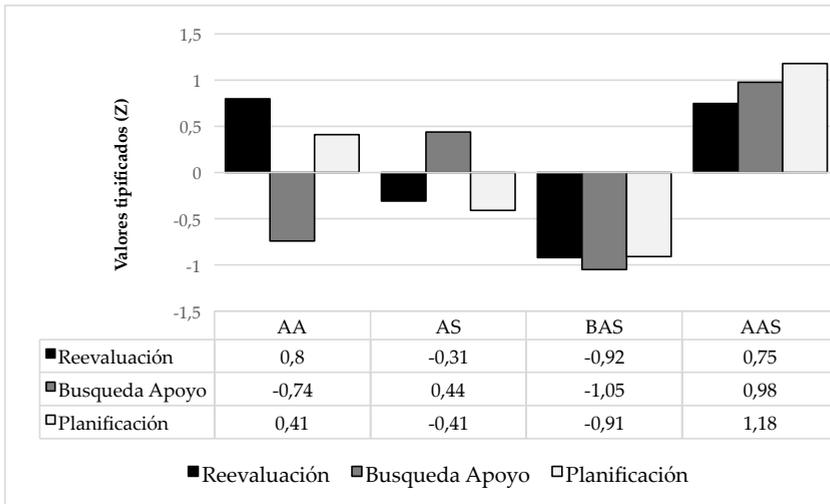


Figura 1. Perfiles de afrontamiento identificados por el análisis clúster.

El número de estudiantes que integran los perfiles BAS y ASS es bastante similar (289 y 290 estudiantes respectivamente), mientras que el primero de los perfiles (AA) agrupa a 215 estudiantes. El perfil que reúne más estudiantes es el segundo (AS), con 401 sujetos.

En cuanto a la relación entre perfiles de afrontamiento y manifestaciones psicofisiológicas del estrés (ver tabla 1), que es el objetivo de este estudio, vemos que es siempre el grupo AA (perfil de afrontamiento activo) el que obtiene puntuaciones más bajas en todas las respuestas de estrés medidas, tanto las de tipo físico como en las conductuales y cognitivas.

En comparación con el grupo BAS, los estudiantes del grupo AA muestran diferencias estadísticamente significativas en las dos respuestas físicas medidas (agotamiento físico y dificultades del sueño), así como en la conductual y en la cognitiva. Los tamaños del efecto detectados se encuentran en todos los casos por encima de .41, alcanzando un valor de .62 para la dimensión pensamientos negativos.

La comparación entre los grupos AA y AS (bajo afrontamiento activo y alto afrontamiento social) arroja diferencias significativas para una de las manifestaciones fisiológicas (agotamiento físico) y para la de tipo cognitivo (pensamientos negativos). En ambos casos la magnitud de las diferencias se aproxima a .30.

Sin embargo, no se han encontrado diferencias significativas entre los dos grupos con elevado afrontamiento activo (AA y AAS), mostrando el primero de ellos valores ligeramente más reducidos en todas las respuestas psicofisiológicas.

Por su parte, el grupo caracterizado por el afrontamiento activo y social (AAS) también presenta diferencias significativas con respecto al grupo BAS, mostrando niveles inferiores para las cuatro respuestas medidas, tanto físicas como psicológicas (conductuales y cognitivas). No obstante, dichas diferencias desaparecen cuando son comparados con el grupo de alto afrontamiento social (AS).

Tabla 1

Descriptivos y valores significación estadística para las diferencias de respuestas de estrés entre los diferentes perfiles de afrontamiento.

Respuesta de estrés	Perfil	N	M	DE	F	p
AGOTAMIENTO FÍSICO	AA	215	2.73	1.05	9.13	<.001
	AS	401	3.02	1.07		
	BAS	289	3.21	1.04		
	AAS	290	2.89	1.06		
ALTERACIONES DEL SUEÑO	AA	215	1.90	.90	7.92	<.001
	AS	401	2.08	.98		
	BAS	289	2.28	.97		
	AAS	290	1.97	.97		
IRASCIBILIDAD	AA	215	1.99	.90	10.74	<.001
	AS	401	2.18	1.02		
	BAS	289	2.43	1.05		
	AAS	290	2.03	1.04		
PENSAMIENTOS NEGATIVOS	AA	215	1.89	.83	18.28	<.001
	AS	401	2.16	1.00		
	BAS	289	2.51	1.15		
	AAS	290	2.00	1.052		

Tabla 2

Valores significación estadística para las comparaciones post hoc

Respuesta	Post hoc	p	d	Respuesta	Post hoc	p	d
Agotamiento físico (*)	AA-AS	.019	.27	Irascibilidad (*)	AA-AS	.146	.20
	AA-BAS	<.001	.46		AA-BAS	<.001	.45
	AA-AAS	.419	.15		AA-AAS	.965	.04
	AS-BAS	.143	.18		AS-BAS	.017	.24
	AS-AAS	.518	.12		AS-AAS	.290	.15
	BAS-AAS	.006	.30		BAS-AAS	<.001	.38
Alteraciones del sueño (*)	AA-AS	.203	.19	Pensamientos negativos (**)	AA-AS	.022	.29
	AA-BAS	<.001	.41		AA-BAS	<.001	.62
	AA-AAS	.898	.08		AA-AAS	.736	.12
	AS-BAS	.055	.21		AS-BAS	<.001	.32
	AS-AAS	.547	.11		AS-AAS	.225	.16
	BAS-AAS	.002	.32		BAS-AAS	<.001	.46

Nota: \* Scheffé; \*\* Games-Howell.

Finalmente, entre los grupos de bajo afrontamiento activo, encontramos que el grupo BAS presenta de forma estadísticamente significativa valores superiores en las dos respuestas de estrés psicológicas medidas (irascibilidad y pensamientos negativos), en comparación con el grupo AS (afrontamiento social).

En resumen, son los grupos con un perfil de afrontamiento activo (AA y AAS) los que presentan menores manifestaciones psicofisiológicas de estrés. Puede afirmarse, por tanto, que aquellos estudiantes con un afrontamiento activo de las situaciones de estrés presentan menores manifestaciones psicofisiológicas de estrés.

Por su parte, los grupos que usan menos las estrategias de afrontamiento activo (AS y BAS), son los que se ven más afectados por las manifestaciones psicofisiológicas de estrés. Dicho de otra manera, los que más estrés manifiestan. Ello refuerza la afirmación de que son las estrategias de afrontamiento activo las más adaptativas ante las situaciones de estrés académico.

### **Discusión y conclusiones**

La estrategia de afrontamiento búsqueda de apoyo social caracteriza a más de la mitad de la muestra, a través de los grupos AS y ASS. Teniendo en cuenta estudios precedentes, es posible que ello sea debido a la existencia de una presencia superior de mujeres en la muestra, que se caracterizan por un uso claramente diferencial con respecto a los hombres de las estrategias de afrontamiento social (en concreto, la búsqueda de apoyo social) (Cabanach, González-Millán & Freire, 2009). Futuros estudios deberían analizar la posible existencia de patrones perfiles de afrontamiento diferentes en función del género.

Nuestros resultados permiten afirmar claramente que las estrategias de afrontamiento activo son las más eficaces para enfrentarse a las situaciones académicas de estrés, reduciendo el impacto estresante de las mismas, respondiendo así de forma afirmativa a la pregunta que nos hacíamos en el título de este trabajo. El uso de las estrategias de afrontamiento activo está significativamente asociado con menores manifestaciones psicofisiológicas de estrés. La utilización de estas estrategias parece estar claramente relacionada con una menor vulnerabilidad al estrés por parte de estos estudiantes universitarios. Por tanto, estos estudiantes son más capaces de enfrentar con éxito las situaciones académicas de estrés, manteniendo el equilibrio físico y mental necesario para adaptarse adecuadamente al contexto académico, progresar en sus estudios y, probablemente, rendir mejor. Sin embargo, hay un dato al que conviene aludir: esta adaptación a las situaciones de estrés es superior en los estudiantes que usan más las estrategias consideradas de afrontamiento activo, siendo inferior –aunque la diferencia no alcance niveles de significación– en aquéllos que usan en mayor medida el afrontamiento social (grupo ASS).

Por otra parte, los estudiantes que hacen un menor uso de las estrategias de afrontamiento activo son los más vulnerables al estrés académico y los que manifiestan un mayor malestar. Es posible que ello tenga alguna relación con el hecho de que el estudiante percibe muchas de las situaciones académicas como controlables –al menos, las más significativas en su desempeño académico–, es decir, situaciones en las que sabemos de forma consciente que algo podemos hacer, considerando, por tanto, que

puede enfrentarse a ellas, empleando mecanismos de autorregulación que actúen positivamente sobre sus efectos psicofisiológicos y le permitan mantener su equilibrio y su adaptación. Las personas más resistentes parecen dotarse y desarrollar maneras de afrontar los problemas y dificultades de la vida de una forma constructiva. Estos modos de afrontamiento se adaptan a la tipología de los acontecimientos y son realistas.

Dentro de estos grupos con un bajo nivel de afrontamiento activo, podemos señalar el impacto diferencial del uso de las estrategias de afrontamiento social. En efecto, el grupo AS, que presenta niveles más elevados del uso de estas estrategias, manifiesta menores efectos psicofisiológicos del estrés. Ello es claramente evidente en la respuesta cognitiva (pensamientos negativos), de notable impacto en el estrés. Probablemente, el menor uso de las estrategias de afrontamiento activo (reevaluación positiva y planificación) esté compensado parcialmente con el uso de las estrategias de afrontamiento social.

Como afirman Johnson y Johnson (2002), dotarse de estas habilidades de afrontamiento es esencial para que los estudiantes puedan adaptarse saludablemente y promover un sentimiento de bienestar. Distintos estudios (Carver, Scheier & Pozo, 1992; Thomas et al., 2017; Zeidner & Saklofske, 1996) avalan la idea de que su grado de adaptación y su funcionamiento vital y académico mejoran cuando realizan una valoración positiva de los acontecimientos y recurren a estrategias de resolución de problemas. Existe consenso entre los estudiosos en que la validez de una estrategia de afrontamiento es refrendada si favorece el estado de bienestar de la persona, entendiendo éste en su más amplio espectro: se estaría hablando de bienestar físico, psicológico y social (Freire et al., 2016; Parsons, Frydenberg & Poole, 1996). Según Cabanach, Valle et al. (2010), el nivel de eficacia percibida en el afrontamiento se relaciona con el grado de satisfacción. Si el estudiante percibe un alto nivel de eficacia en su afrontamiento, éste condicionará sus esfuerzos a la hora de enfrentarse a los problemas y atestiguará así un grado de satisfacción mayor.

Nuestros resultados estarían en la línea de lo aportado por diversas investigaciones con alumnos universitarios (Cornejo & Lucero, 2005; Fierro & Jiménez, 2002; Freire et al., 2016; Thomas et al., 2017), que han concluido la existencia de una correlación positiva entre el manejo de estrategias de afrontamiento activo y un mayor sentimiento de bienestar en el estudiante. Se considera que el manejo adecuado de las estrategias de afrontamiento se relaciona íntimamente con la prevención del malestar psicológico (Kramtsova, Saarnio, Gordeeva & Williams, 2007; Pozos-Radillo et al., 2016) y con una percepción subjetiva de bienestar (Parsons et al., 1996).

Nuestros resultados también ponen claramente de manifiesto el efecto diferencial del afrontamiento activo y el afrontamiento social en la reducción de las manifestaciones psicofisiológicas de estrés. El afrontamiento social no tiene efecto significativo en la reducción del estrés, salvo cuando se comparan los grupos de estudiantes con un bajo afrontamiento activo. Sólo en este caso parece tener un efecto compensador. Es posible que estas diferencias sean más evidentes en el ámbito en que hemos desarrollado nuestra investigación, de claro carácter competitivo y en el que la motivación de logro está más potenciada en los estudiantes.

Estos resultados también aportan información para el diseño de programas que permitan el entrenamiento en habilidades de afrontamiento y manejo del estrés por parte de los estudiantes universitarios. Dichos programas podrían resultar extremada-

mente útiles para prevenir la aparición de estrés, contribuyendo a dotarles de recursos intrapsíquicos necesarios para afrontar con garantías las demandas académicas y el manejo del estrés (Brougham, Zail, Mendoza & Miller, 2009; Fornés-Vives et al., 2016).

Una de las tareas de la universidad como institución es asumir el reto de mitigar el impacto del estrés académico entre sus estudiantes mediante la articulación de procedimientos de ayuda, orientación y soporte socioemocional que faciliten un afrontamiento constructivo de las exigencias académicas y minimicen los posibles efectos negativos sobre su salud y su estado de bienestar general (Denovan & Macaskill, 2017; Fornés-Vives et al., 2016). Manejar el estrés, fomentar los recursos de afrontamiento, promover el apoyo motivacional y la afectividad positiva, formar habilidades para saber responder a las demandas (Brougham et al., 2009; González & Landero, 2008) parecen propuestas de obligado cumplimiento por parte de las instituciones para ayudar al estudiante a afrontar con efectividad el estrés, evitar en la medida de lo posible su vulnerabilidad frente al mismo y mejorar sus opciones de adaptación y su desempeño académico.

Resulta extremadamente llamativo encontrarnos con el hecho de que, desde las primeras propuestas para implantar programas tanto preventivos (Polo, Hernández & Pozo, 1996) como de corte intervencionista (Felner, Gister & Primavera, 1982; Hernández, Pozo & Polo, 1994; Pascarella, Terenzini & Wolfle, 1986; Tinto, 1982) en las universidades para ayudar a los estudiantes en su periodo de transición y en la adaptación a la vida universitaria y a sus exigencias, se puede constatar actualmente una carencia evidente de recursos, instrumentos y medidas que posibilitem la prevención de problemas de estas características en los estudiantes universitarios actuales (Fornés-Vives et al., 2016).

## Referencias

- Brougham, R. R., Zail, C. M., Mendoza, C. M., & Miller, J. R. (2009). Stress, sex differences, and coping strategies among college students. *Current Psychology, 28*(2), 85-97. doi: <http://dx.doi.org/10.1007/s12144-009-9047-0>.
- Cabanach, R. G., Cervantes, R. F., González-Doniz, L. G., & Freire, C. (2010). Estresores académicos percibidos por estudiantes universitarios de ciencias de la salud. *Fisioterapia, 32*(4), 151-158. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ft.2010.01.005>
- Cabanach, R. G., González-Millán, P., & Freire, C. (2009). El afrontamiento del estrés en estudiantes de ciencias de la salud: diferencias entre hombre y mujeres. *Aula Abierta, 37*(2), 3-10. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3088531>
- Cabanach, R. G., Valle, A., Rodríguez, S., Piñeiro, I., & Freire, C. (2010). Escala de afrontamiento del estrés académico (A-CEA). *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud, 1*(1), 51-64. Recuperado de [www.redalyc.org/pdf/2451/245116411005.pdf](http://www.redalyc.org/pdf/2451/245116411005.pdf)
- Carver, C. S., Scheier, M. F., & Pozo, C. (1992). Conceptualizing the process of coping with health problems. En H. S. Friedman (Ed.), *Hostility, coping, and health* (pp. 167-199). Washington, DC: American Psychological Association.
- Compas, B. E., Connor-Smith, J. K., Saltzman, H., Thomsen, A. H., & Wadsworth, M. E. (2001). Coping with stress during childhood and adolescence: problems, progress, and potential in theory and research. *Psychological Bulletin, 127*(1), 87-127. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.127.1.87>.

- Cornejo, M., & Lucero, M. C. (2006). Preocupaciones vitales en estudiantes universitarios relacionado con bienestar psicológico y modalidades de afrontamiento. *Fundamentos en Humanidades*, 12, 143-153. Recuperado de [www.redalyc.org/pdf/184/18412608.pdf](http://www.redalyc.org/pdf/184/18412608.pdf)
- de la Fuente, J., Fernández-Cabezas, M., Cambil, M., Vera, M. M., González-Torres, M. C., & Artuch-Garde, R. (2017). Linear relationship between resilience, learning approaches, and coping strategies to predict achievement in undergraduate students. *Frontiers in Psychology*, 8, 1039. doi: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.0103>.
- Denovan, A., & Macaskill, A. (2017). Stress and subjective well-being among first year UK undergraduate students. *Journal of Happiness Studies*, 18(2), 505-525. doi: <https://doi.org/10.1007/s10902-016-9736-y>.
- Felner, R. D., Gister, M., & Primavera, J. (1982). Primary prevention during school transition: Social support and environmental structure. *American Journal of Community Psychology*, 10(3), 277-290. doi: <http://dx.doi.org/10.1007/BF00896495>.
- Fernández, C., & Polo, M. T. (2011). Afrontamiento, estrés y bienestar psicológico en estudiantes de educación social de nuevo ingreso. *EduPsykhé: Revista de Psicología y Psicopedagogía*, 10(2), 177-192. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3896794>
- Fierro, C., & Jiménez, J. A. (2002). Bienestar, variables personales y afrontamiento en jóvenes universitarios. *Escritos de Psicología*, 6, 85-91. Recuperado de <http://www.escritosdepsicologia.es/esp/numanteriores/num6.html>
- Fornés-Vives, J., Garcia-Banda, G., Frias-Navarro, D., & Rosales-Viladrich, G. (2016). Coping, stress, and personality in Spanish nursing students: A longitudinal study. *Nurse Education Today*, 36, 318-323. doi: <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2015.08.011>.
- Freire, C., Ferradás, M. D. M., Valle, A., Núñez, J. C., & Vallejo, G. (2016). Profiles of psychological well-being and coping strategies among university students. *Frontiers in Psychology*, 7, 1554. doi: <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01554>
- González, M. T., & Landero, R. (2008). Confirmación de un modelo explicativo del estrés y de los síntomas psicósomáticos mediante ecuaciones estructurales. *Revista Panamericana de Salud Pública*, 23(1), 7-18. Recuperado de <https://www.scielosp.org/pdf/rpsp/v23n1/a02v23n1.pdf>
- Hair, J. E., Anderson, R. E., Tatham, R. L., & Black W. C. (1999). *Multivariate data analysis* (6ª ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Hernández, J. M., Pozo, C., & Polo, A. (1994). *Ansiedad ante los exámenes: un programa para su afrontamiento de forma eficaz*. Valencia: Promolibro.
- Johnson, D., Jhonson, R. (2002). Teaching Students How to Cope with adversity: the Three Cs. En Frydenberg, E. (Comp.), *Beyond Coping. Meeting goals, visions, and challenges*. New York: Oxford University Press
- Khramtsova, I., Saarnio, D. A., Gordeeva, T., & Williams, K. (2007). Happiness, life satisfaction and depression in college students: Relations with student behaviours and attitudes. *American Journal of Psychological Research*, 3(1), 8-16. Recuperado de [https://www.mcneese.edu/fc/9ac70696/ajpr02\\_07.pdf](https://www.mcneese.edu/fc/9ac70696/ajpr02_07.pdf)
- Montero, I., & León, O. G. (2002). Clasificación y descripción de las metodologías de investigación en Psicología. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 2(3), 503-508. Recuperado de [www.aepc.es/ijchp/articulos\\_pdf/ijchp-53.pdf](http://www.aepc.es/ijchp/articulos_pdf/ijchp-53.pdf)

- Parsons, A., Frydenberg, E., & Poole, C. (1996). Overachievement and coping strategies in adolescent males. *British Journal of Educational Psychology*, 66(1), 109-114. doi: <http://dx.doi.org/10.1111/j.2044-8279.1996.tb01180.x>.
- Pascarella, E. T., Terenzini, P. T., & Wolfle, L. M. (1986). Orientation to college and freshman year persistence/withdrawal decisions. *The Journal of Higher Education*, 57(2), 155-175. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/1981479>
- Pastor, D. A., Barron, K. E., Miller, B. J., & Davis, S. L. (2007). A latent profile analysis of college student's achievement goal orientation. *Contemporary Educational Psychology*, 32(1), 8-47. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2006.10.003>.
- Polo, A., Hernández, J. M. , & Pozo, C.(1996). Evaluación del estrés académico en estudiantes universitarios. *Ansiedad y estrés*, 2(2), 159-172. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=186664>
- Pozos-Radillo, E., Preciado-Serrano, L., Plascencia-Campos, A., Valdez-López, R., & Morales-Fernández, A. (2016). Psychophysiological manifestations associated with stress in students of a public university in Mexico. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, 29(2), 79-84. doi: <http://dx.doi.org/10.1111/jcap.12142>.
- Somerfield, M. R., & McCrae, R. R. (2000). Stress and coping research: Methodological challenges, theoretical advances, and clinical applications. *American Psychologist*, 55(6), 620-625. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.55.6.620>.
- Thomas, C. L., Cassady, J. C., & Heller, M. L. (2017). The influence of emotional intelligence, cognitive test anxiety, and coping strategies on undergraduate academic performance. *Learning and Individual Differences*, 55, 40-48. doi: <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.03.001>.
- Tinto, V. (1982). Defining dropout: A matter of perspective. En E. T. Pascarella (Ed.), *Studying student attrition* (pp. 3-15). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Zeidner, M., & Saklofske, D. (1996). Adaptative and maladaptative coping. En M. Zeidner & N. S. Endler (Eds.), *Handbook of coping: Theory, research, applications* (pp. 505-531). New York: Wiley.

Fecha de recepción: 5 de abril de 2017

Fecha de revisión: 15 de abril de 2017

Fecha de aceptación: 22 de marzo de 2018



## Aceptación del Modelo Tecnológico en la enseñanza superior<sup>1</sup>

### Technology Acceptance Model in Higher Education

Julio Cabero Almenara\*, Verónica Marín-Díaz\*\* y Begoña E. Sampedro-Requena\*\*\*

\*Dpto. Didáctica y Organización Educativa. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla (España)

\*\*Dpto. Educación. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Córdoba (España)

\*\*\*Dpto. Educación. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Córdoba (España)

#### Resumen

*En las últimas décadas la incorporación de las plataformas de teleformación a la educación superior ha supuesto que los alumnos convivan con un elemento ajeno a su vida social, por lo que su implicación con ella depende de un gran número de factores. A través del Modelo de Aceptación Tecnológica (TAM) de Arteaga y Duarte (2010), ideado originalmente por Davis en 1989, el cual se basa en la teoría psicológica de Azjen y Fishbein (1980), se ha procedido a recabar las opiniones que los estudiantes de Grado de Educación Primaria de la Universidad de Córdoba (N=546) tienen sobre Moodle, -plataforma para desarrollar la formación online en dicha universidad-, por medio del establecimiento de 23 hipótesis. El principal resultado ha sido constatar, que el modelo anglosajón puede ser aplicado en el contexto español sin riesgo de pérdida o sesgo de información. Por otra parte, se ha encontrado que el sexo no es una variable predictora del éxito/fracaso en la aceptación de esta tecnología, al igual que sucede con la for-*

---

1 Artículo resultado del proyecto de investigación I+D concedido por el Ministerio de Ciencia e Innovación del Gobierno de España (clave: EDU2014\_57446P) denominado "Realidad Aumentada para Aumentar la Formación, (RAFODIUN)".

**Correspondencia:** Verónica Marín-Díaz, [vmarin@uco.es](mailto:vmarin@uco.es); Dpto. Educación. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Córdoba (España).

*mación previa que tengan los estudiantes. El empleo del modelo TAM a la educación superior española revertirá en el uso de una forma más eficaz de las tecnologías emergentes que día a día se van incorporando a la docencia universitaria.*

*Palabras clave:* enseñanza superior, motivación, estudiante universitario, moodle.

### **Abstract**

*In the last decades, the incorporation of online learning platforms to higher education means that students live with an unknown element in their social lives. So, their involvement with technologies depends on a number of factors. Through the Technology Acceptance Model (TAM) of Arteaga and Duarte (2010), created by Devis (1984), which is based on the psychological theory of Azjen and Fishbein (1980), the opinions of primary education degree seeking students at the University of Cordoba (N=546) were collected. Specifically, their opinions on Moodle, a platform to develop online training at said university, through the establishment of 23 working hypotheses. The main results have been confirmed that the English model can be applied in a Spanish context without risk of loss or information bias. On the other hand, it has been found that sex is not a predictor of success or failure in the acceptance of this technology nor the previous training that a student has. The use of TAM in Spanish higher education will revert to a more efficient way of emerging technologies that are incorporated more and more everyday into university teaching.*

*Keywords:* higher education, motivation, student, moodle.

### **Introducción**

La reforma universitaria de los títulos académicos ha traído consigo la reformulación de las metodologías de aula, más allá de la simple modificación de los contenidos curriculares de las materias propuestas (Herrero, González & Marín, 2015). Estos cambios en los procesos de enseñanza, han afectado de manera directa a la forma en que los estudiantes universitarios desarrollan su proceso de aprendizaje. Además, han puesto sobre la mesa la incorporación de manera latente de las herramientas que hoy hay disponibles en la red de redes, Internet, en concreto nos referimos a las plataformas de teleformación o LMS, y dentro de ellas a Moodle.

Hasta ahora han sido variadas las investigaciones realizadas en torno al grado de uso y aceptación tecnológica de los docentes y discentes universitarios (Arteaga & Duarte, 2010; Colorado, Marín & Zavala, 2016; Marín, Ramírez & Maldonado, 2016) así como las recomendaciones sobre la necesidad de incorporar las tecnologías a la enseñanza universitaria, sin embargo no se han centrado en una herramienta concreta, siendo estudios de índole generalista. Como señalan Padilla-Meléndez, del Águila-Obra y Garrido-Moreno (2015) y Gámiz y Gallego (2016) la formación de los estudiantes del nuevo sistema de enseñanza superior no supone *per sé*, que los elementos de índole digital como son las LMS supongan una mejora en el proceso de aprendizaje de los estudiantes; no obstante, son elementos sobre los que el diseño de los títulos universitarios actuales giran. Es por ello, que consideramos necesario el estudio de la adopción tecnológica respecto a Moodle que presenta el alumnado universitario; en este trabajo presentamos los resultados que muestran los estudiantes de Grado de Educación Primaria de la Universidad de Córdoba en torno a su adopción de las tecnologías, en concreto a Moodle.

## El Modelo TAM de análisis de adopción de tecnologías

En 1989 Davis formuló el modelo *Technology Acceptance Model* o más conocido como TAM, a partir del trabajo de Ajzen y Fishbein (1980) sobre la teoría psicológica de “Acción Razonada”, la cual sugiere que las intenciones y actitudes de una persona, pueden ser de utilidad para predecir la conducta que mostrará una persona, y la de Bandura (1990) “autoeficacia percibida”. El modelo TAM nos sugiere que la aceptación de cualquier tecnología por una persona, vendrá influida por las creencias que tenga sobre las consecuencias de su utilización, tanto desde un punto de vista personal, como laboral, profesional o académico.

En la formulación inicial del modelo TAM por Davis, se indica que la actitud que se tenga hacia el uso de cualquier “Tecnología de la Información y Comunicación” vendrá determinada por dos variables específicas, de un lado la utilidad percibida (*Perceived Usefulness*) y de otro la facilidad de uso percibida (*Perceived Ease of Use*) (ver figura 1); teniendo ambas una consecuencia directa sobre la actitud que la persona tenga hacia el uso o no de la tecnología analizada. Entendiendo Davis (1989, p.320) por *utilidad percibida* una motivación extrínseca de la persona y definiéndola como “la probabilidad subjetiva de una persona de que, al usar un determinado sistema, mejorará su actuación en el trabajo”; y por *facilidad de uso percibido*: “grado por el que una persona cree que usar un determinado sistema estará libre de esfuerzo”, el modelo TAM, como señalan Peral-Peral, Arenas y Ramón-Jerónimo (2014), sugiere que la aceptación de la tecnología por parte de un individuo está influida por las creencias que este tiene sobre las consecuencias de su uso. TAM predice que los usuarios adoptan una nueva tecnología cuando sus percepciones de la facilidad de uso y la utilidad de la tecnología son positivas (Peral-Peral et al., 2014, p. 44).

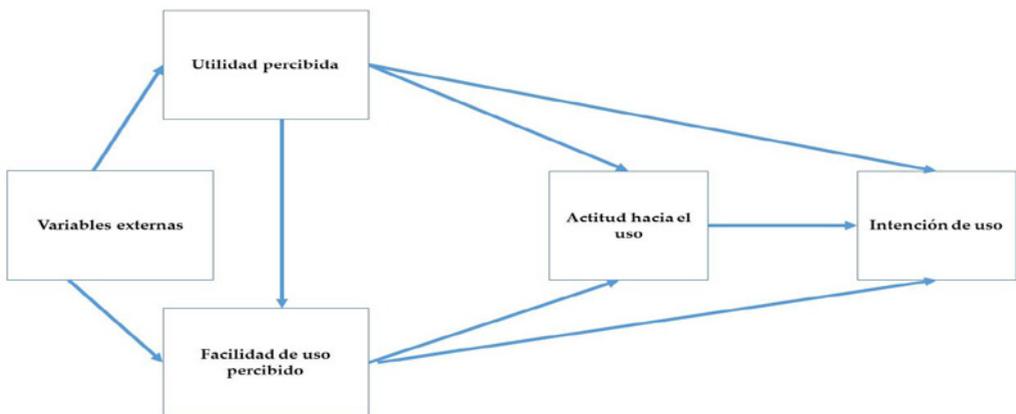


Figura 1. Formulación inicial de TAM (Davis, 1989).

Señalemos desde el principio dos aspectos: a) que a pesar de que TAM ha ido evolucionando a lo largo del tiempo (Escobar, Carvajal & Monge, 2014; López-Bonilla & López-Bonilla, 2011; Park, Saplan & Jaegal, 2012), el modelo sigue estando constituido

en su núcleo por las variables por el conjunto simple de variables identificadas por su creador y ello probablemente su mayor ventaja, y b) como han puesto de manifiesto algunos meta-análisis realizados sobre las investigaciones que lo han utilizado (López-Bonilla & López-Bonilla, 2011) se muestra como un modelo confiable para analizar la actitud y la intención de uso hacia una tecnología. De todas formas, y como llaman la atención López-Bonilla y López-Bonilla (2011), la aplicación del modelo TAM requiere de su conceptualización específica para la investigación concreta que se lleve a cabo, lo que implica que los instrumentos de análisis utilizados deben ser contextualizados y por tanto, generados para cada estudio.

El modelo también nos sugiere que determinadas variables externas pueden servir de predictoras, y, por tanto, incidir en la utilidad y la facilidad de uso percibidas por las personas respecto a la tecnología (Yong, Rivas & Chaparro, 2010). Distintos trabajos han analizado específicamente algunas de estas variables entre las que se encuentran: nivel de formación, tipo de usuario, experiencia en el manejo de tecnologías, género, soporte técnico de ayuda, edad, o nivel profesional (Arenas, Peral-Peral & Ramón-Jerónimo, 2014; Arteaga & Duarte, 2010; Bao, Xong, Hu & Kibelloh, 2013; Hsiao & Yang, 2011; Kumar & Kumar, 2013; López-Bonilla & López-Bonilla, 2011; Terzis & Economides, 2011).

El modelo TAM ha sido utilizado, tanto para conocer el grado de adopción de las tecnologías por parte de diferentes colectivos, como de tecnologías específicas utilizadas. En el primero de los casos, y poniendo el punto de atención en la educación, encontramos trabajos centrados en los docentes y discentes (Teo, Fan & Du, 2015; Valencia, Benjumea & Rodríguez, 2014; Yong et al., 2010), y en los directivos y administradores del centro (González-Bravo & Valdivia-Peralta, 2015). Con respecto al segundo, se han llevado a cabo trabajos, tanto para analizar las percepciones de uso general hacia las tecnologías (González-Bravo & Valdivia-Peralta, 2015), como a tecnologías específicas. En este último caso se han efectuado investigaciones para analizar el grado de adopción de tecnologías como son: los portafolios (Wai-tsz, Chi-kin, Chang, Zhang & Chiu, 2014), los ordenadores (Aguilar-Luzón, Berríos-Martos & López-Zafra, 2012; Silva, Pimentel & Soares, 2012), las bibliotecas virtuales (Chen & Chengalur-Smith, 2015), los e-book (Jin, 2014), la computación en nube (Jou & Wang, 2013), las comunidades virtuales (Liu, Chang, Sun, Wible & Kuo, 2010), video plataformas como Youtube (Lee & Lehto, 2013), los dispositivos móviles (Chen, Sivo, Seilhamer, Sugar & Mao, 2013; Park, Nam & Cha, 2012;), los videojuegos aplicados a la educación (Cheng, Lou, Kuo & Shih, 2013), la realidad aumentada (Cabero & Barroso, 2016), o las redes sociales (Marín, Sampedro & Muñoz, 2015).

Lógicamente estos estudios han llegado también al análisis de la modalidad educativa del e-learning (Kang & Shin, 2015; Mohammadi, 2015; Park, Nam et al., 2012; Persico, Manca & Pozzi, 2014; Tarhini, Hone & Liu, 2014; Valencia et al., 2014). Y dentro de ella han efectuado trabajos para analizar las actitudes hacia el uso de los LMS o plataformas de formación virtual de manera general, como el trabajo de Alharbi y Drew (2014), o específica, como los realizados por Ngai, Poon y Chan (2007) y Sánchez-Franco (2010) respecto a la WebCT, o el de Arteaga y Duarte (2010) sobre Moodle.

Para finalizar este apartado podemos señalar que el modelo TAM presenta un alto interés en la literatura científica y en la investigación sobre el terreno de las TIC (Hsiao & Yang, 2011; Schoonenboom, 2014).

## Método

### El modelo TAM utilizado e hipótesis

El modelo TAM desarrollado para la investigación se presenta en la figura 2, donde se exponen las grandes variables del modelo y las variables externas que se han considerado en el trabajo. Modelo que de forma más elemental fue utilizado por Arteaga y Duarte (2010) en su trabajo.

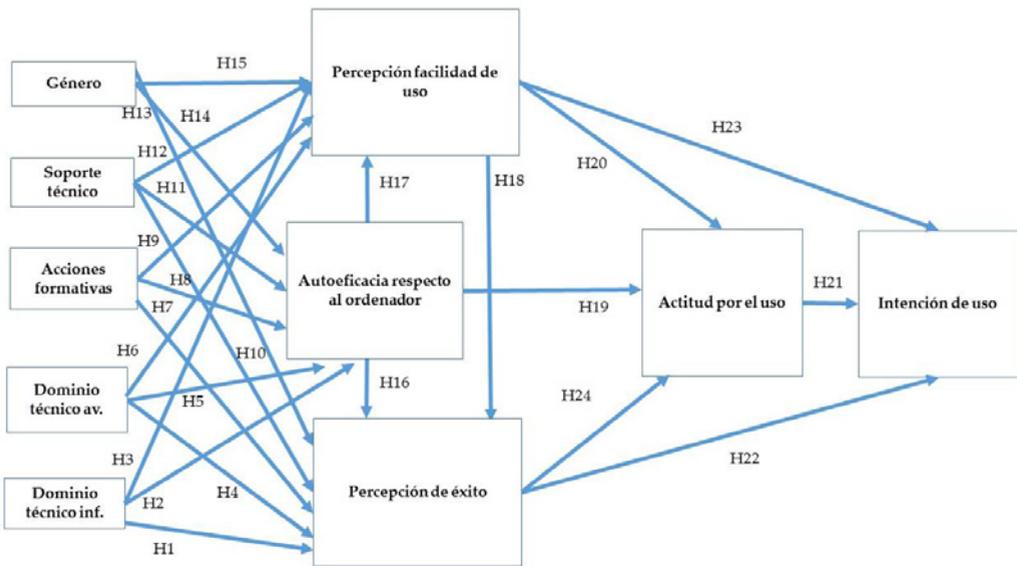


Figura 2. Modelo TAM.

Del modelo se desprenden 23 hipótesis, que intentaremos contrastar en nuestro trabajo y que las declaramos en los siguientes términos:

H1-H2-H3: El dominio técnico que el alumno indica tener de los ordenadores tiene un efecto positivo sobre la percepción de éxito hacia el uso del Moodle, sobre la autoeficacia percibida respecto al uso del Moodle, y sobre la percepción de facilidad de uso hacia el uso del Moodle.

H4-H4-H5: El dominio técnico que el alumno indica tener de los medios audiovisuales tiene un efecto positivo sobre la percepción de éxito hacia el uso del Moodle, sobre la autoeficacia percibida respecto al uso del Moodle y sobre la percepción de facilidad de uso hacia el uso del Moodle.

H7-H8-H9: El haber realizado acciones formativas para el aprendizaje de alguna tecnología tiene un efecto positivo sobre la percepción de éxito hacia el uso del Moodle, sobre la autoeficacia percibida respecto al uso del Moodle, y sobre la percepción de facilidad de uso hacia el uso del Moodle.

H10-H11-H12: El disponer de un soporte técnico de apoyo tiene un efecto positivo sobre la percepción de éxito hacia el uso del Moodle, sobre la autoeficacia percibida respecto al uso del Moodle, y sobre la percepción de facilidad de uso hacia el uso del Moodle.

H13-H14-H-15: El género del alumno tiene un efecto positivo sobre la percepción de éxito hacia el uso del Moodle, sobre la autoeficacia percibida respecto al uso del Moodle, y sobre la percepción de facilidad de uso hacia el uso del Moodle.

H16: La autoeficacia percibida del alumno respecto al ordenador tiene un efecto positivo sobre la percepción de éxito en el uso del Moodle.

H17: La autoeficacia percibida del alumno respecto al ordenador tiene un efecto positivo sobre la percepción de facilidad de uso hacia el uso del Moodle.

H18: La percepción de facilidad de uso del alumno tiene un efecto positivo sobre la percepción de éxito hacia el uso del Moodle.

H19: La autoeficacia percibida del alumno respecto al ordenador tiene un efecto positivo sobre la actitud hacia el uso del Moodle.

H20: La percepción de facilidad de uso del alumno tiene un efecto positivo sobre la actitud hacia el uso del Moodle.

H21: La actitud hacia el uso del Moodle tiene un efecto positivo sobre la intención de uso del Moodle.

H22: La percepción de éxito del alumno tiene un efecto positivo sobre la intención de uso del Moodle, y sobre la actitud hacia el uso del Moodle.

H23: La percepción de facilidad de uso del alumno tiene un efecto positivo sobre la intención de uso del Moodle.

Para la justificación de la selección de las variables externas nos hemos apoyado en las investigaciones que se señalan en la tabla 1, donde las mismas se mostraron como significativas.

Tabla 1

*Variables externas consideradas en nuestro estudio*

<b>Variables externas</b>	<b>Autores</b>
Género	Ho, Hung y Chen, 2013; Hohlfeld, Ritzhaupt y Barron, 2013; Olaoluwakotansibe, 2013; Tarhini et al., 2014; Yong et al., 2010.
Soporte técnico	APS Group Scotland, 2015; Arteaga y Duarte, 2010.
Acciones formativas	Padilla-Meléndez et al., 2015; Tarhini et al., 2014; Yong et al., 2010.
Dominio técnico audiovisual	Cabero, Leal, Andrés y Llorente, 2009.
Dominio técnico informática	Cabero et al., 2009; Tarhini et al., 2014.

## Instrumento de recogida de información

El instrumento utilizado para el análisis del TAM se basa en el elaborado por Arteaga y Duarte (2010), el cual estaba conformado por 28 ítems que recogen información de seis grandes dimensiones: soporte técnico (ST) (6 ítems), percepción de éxito (PE) (6 ítems), autoeficacia respecto al ordenador (AO) (6 ítems), percepción facilidad de uso (FUP) (4 ítems), actitud hacia el uso (A) (4 ítems), y uso del sistema (US) (2 ítems). Señalar que está construido con formato de respuesta tipo Likert, con siete opciones de respuesta (1=Extremadamente improbable/en desacuerdo a 7=Extremadamente probable/de acuerdo) (Anexo), y se administró vía Internet.

Su fiabilidad se obtuvo mediante la alfa de Cronbach, que según O'Dwyer y Bernauer (2014) es lo más apropiado para este tipo de instrumentos, obteniéndose los siguientes valores: total del instrumento .901; por factores ST (.811), PE (.874), AO (.652), FUP (.809), AU (.777) y US (.677). Valores que de acuerdo con diferentes autores (George & Mallery, 2009; Mateo, 2004), nos permiten considerarlas como "moderadas" en las dimensiones "AO" y "US" y "altas" en el resto. También llevamos a cabo la correlación ítem-total, para analizar si eliminando algún ítem aumentaría la fiabilidad del instrumento, que no exponemos para no extendernos, pero si queremos señalar que los resultados obtenidos no reflejaron la necesidad de prescindir de ningún ítem.

Por otro lado, el análisis factorial exploratorio realizado de los componentes principales, arrojó que había que extraer cinco factores: soporte técnico (TS), percepción de éxito (PE), autoeficacia respecto al ordenador (AO), percepción facilidad de uso (FUP) y uso del sistema (US), dado que la variable actitud hacia el uso (A) carga en percepción de éxito (PE), por lo que eliminamos esta variable a partir de nuestro modelo. Asimismo, se prescindió de los siguientes elementos, respecto a la dimensión soporte técnico (ST): ST1 y ST6; y de la autoeficacia respecto al ordenador (AO): AO1, AO2, AO5 y AO6, debido a que cargaban en distintos componentes, lo cual no coincide con otros estudios (Arteaga & Duarte, 2010), que explican el soporte técnico y la autoeficacia con el ordenador; quizás sea debido a que los sujetos participantes no tenían conocimiento de la posible asistencia del sistema Moodle o a su poca destreza personal con el mismo.

En un segundo momento, al realizar el análisis factorial confirmatorio, después de aplicados los cambios, el índice KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) fue de .898, lo cual sugiere que los datos están suficientemente interrelacionados y que el análisis factorial es factible. Los cinco componentes obtenidos explican el 61.13% de la varianza total, cuyos resultados aparecen en la tabla 2. Valores que al mismo tiempo eran similares a los alcanzados en su investigación por Arteaga y Duarte (2010), los cuales se situaron en el .834 y el 76.23% respectivamente.

La muestra estuvo formada 546 sujetos, de los cuales el 31.1% son hombres y el 68.9% mujeres, de los cuales el 17.12% cursaban el Grado de Educación Infantil y el 82.2% el de Educación Primaria (82.8%), en el Centro de Magisterio "Sagrado Corazón" (13.9%) adscrito a la Universidad de Córdoba y en la Facultad de Ciencias de la Educación de citada universidad (86.1%). Señalar que el 37% se encuentran cursando primero y el 63% segundo.

Tabla 2

Resultado del análisis de los componentes principales

	Componentes				
	Factor 1 percepción de éxito	Factor 2 percepción facilidad de uso	Factor 3 soporte técnico	Factor 4 uso del sistema	Factor 5 autoeficacia respecto al ordenador
PE_1	.670				
PE_2	.775				
PE_3	.787				
PE_4	.772				
PE_5	.674				
PE_6	.748				
FUP_1		.739			
FUP_2		.790			
FUP_3		.649			
FUP_4		.766			
ST_2			.725		
ST_3			.722		
ST_4			.646		
ST_5			.628		
US_1				.697	
US_2				.803	
AO_3					.556
AO_4					.761
Alfa de Cronbach	.872	.814	.811	.700	.689
Eigenvalue	3.67	2.58	1.99	1.44	1.31
Varianza explicada acumulada %	61.25	64.49	49.89	72.06	65.52

### Descripción de la muestra

Respecto a las actividades formativas realizadas por estos estudiantes para el aprendizaje de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), el 71.2% expresan no haberlas efectuado frente al 28.8% que manifiestan afirmativamente este hecho.

El 14.5% indican una valoración suficiente en la formación personal para el manejo técnico de medios audiovisuales frente al 0.7% que señalan nada y casi nada (ambos). Mientras que el 1.6% indican muchísimo; el 5.7% casi mucho; el 15.4% bastante; el 26.2% casi bastante; el 22.5% muy suficiente. Por el contrario, el 2.2% realizan una valoración

personal de muy poco en esta manipulación; el 4.6% poco; y el 5.9% algo. Asimismo, la valoración que indican en su formación personal para el manejo técnico de los ordenadores, atiende a la siguiente distribución: el 0.4% nada; el 0.4% casi nada; el 1.5% muy poco; el 5.5% poco; el 5.5% algo; el 13.9% suficiente; el 22.3% muy suficiente; 25.6% casi bastante; el 16.5% bastante; el 6.0% casi mucho; y 2.4% muchísimo. Finalmente, el 20.5% de los estudiantes manifiestan una valoración muy suficiente en su formación personal para el manejo técnico de Internet; el 29.5% casi bastante; el 20.7% bastante; el 9.9% casi mucho; y el 2.4% muchísimo; frente al 0.2% que indican nada; el 0.5% casi nada; el 1.1% muy poco; el 1.8% poco; y 4.4% algo. Solo el 9% consideran suficiente su formación personal en la manipulación técnica de Internet.

## Resultados

Las medias y desviaciones típicas alcanzadas tanto para la globalidad del instrumento como sus diferentes dimensiones fueron: total del instrumento:  $M=5.18$   $DT=.65$ ; ST:  $M=4.75$   $DT=.91$  CURTOSIS=.66; PE:  $M=5.49$   $DT=.88$  CURTOSIS=1.93; AO:  $M=5.06$   $DT=.74$  CURTOSIS=1.23; FUP:  $M=5.40$   $DT=.93$  CURTOSIS=1.60; AU:  $M=5.41$   $DT=.94$  CURTOSIS=1.34; US:  $M=4.92$   $DT=1.10$  CURTOSIS=-.13, como indica García-Lirios (2012) se puede establecer la distribución normal mediante el estadístico de la curtosis cuyo valores deben oscilar entre -3 y +3, por lo que los valores obtenidos se encuentran en este umbral requerido de distribución normal.

Los valores medios obtenidos tienden a situarse un punto y medio por encima del valor central de 3.5, lo que indica un cierto grado de acuerdo de los alumnos en la diversidad de ítems que le fueron presentados. Indicar que las desviaciones típicas logrados muestran cierta variabilidad en las contestaciones ofrecidas por los estudiantes. En la tabla 3, se presentan las medias y desviaciones típicas alcanzadas en todos los ítems.

Las medias alcanzadas permiten señalar: que el soporte técnico en el que se apoya Moodle ni dificulta ni facilita el uso del mismo, que es ligeramente probable que pueda ser útil para aumentar su conocimiento sobre esta plataforma, asimismo, ligeramente probable que pueda ser ventajoso para acrecentar el propio manejo con el ordenador, que es ligeramente factible la percepción de facilidad en el uso de la misma, que es ligeramente posible desarrollar actitudes positivas hacia su empleo y, permite un uso regular del sistema. En definitiva, que pueden hacer “más fácil aprender en la universidad” (5.54) y “es una buena idea” (5.84).

Respecto al género, la hipótesis nula ( $H_0$ ) formulada se refiere a si éste no tiene una influencia significativa con un riesgo alfa de equivocarnos del .05, en la percepción de éxito, la percepción de facilidad de uso y en la autoeficacia respecto al ordenador. Para su contraste aplicamos el estadístico t de Student, el cual puede utilizarse si se exceden los 120 grados de libertad (Hernández, Fernández y Baptista, 2014), que para 544 gl dieron los siguientes valores y nivel de significación: PE:  $t=-1.445$  ( $p=.149$ ); FUP:  $t=-.862$  ( $p=.389$ ); y AO:  $t=-1.207$  ( $p=.288$ ).

Valores que no permiten rechazar ninguna de las  $H_0$  formuladas con un riesgo alfa de equivocarnos igual o inferior al .05; en consecuencia podemos decir que el género de los estudiantes no influye en la percepción de éxito, la percepción de facilidad de uso de Moodle y en la autoeficacia respecto al ordenador. Asimismo, al considerar las

Tabla 3

*Medias y desviaciones típicas obtenidos en los diferentes ítems del instrumento*

Ítem	M.	D.T.
1. El sistema provee de asistencia cuando hay un problema técnico (ST1)	4.77	1.325
2. Hay una línea telefónica. disponible en cualquier momento (ST2)	4.51	1.629
3. Se puede preguntar por fax cuando hay algún problema técnico (ST3)	3.74	1.476
4. Se puede preguntar por correo electrónico cuando hay un problema técnico (ST4)	5.29	1.418
5. Se pueden hacer preguntas a través de la web cuando hay un problema técnico (ST5)	4.99	1.456
6. El sistema ofrece un buen soporte técnico (ST6)	5.20	1.161
7. El sistema basado en la Web me ayuda a aprender más eficazmente (PE1)	5.40	1.168
8. El sistema web mejora mi desempeño académico (PE2)	5.49	1.151
9. El sistema basado en la Web hace mi aprendizaje más efectivo (PE3)	5.41	1.109
10. El sistema basado en la Web hace más fácil aprender en la universidad (PE4)	5.54	1.159
11. El sistema basado en la Web me da más control en todo mi aprendizaje (PE5)	5.36	1.134
12. En general. el sistema basado en la Web es una ventaja para mi aprendizaje (PE6)	5.71	1.008
13. Puedo acceder al contenido alojado en el sistema basado en la Web (AO1)	5.79	1.041
14. Puedo navegar libremente por los contenidos alojados en el sistema basado en la Web (AO2)	5.45	1.238
15. Puedo usar el sistema basado en la Web sin necesidad de saber cómo funciona (AO3)	4.33	1.401
16. Puedo resolver los problemas que pueden surgir en el sistema basado en la Web (AO4)	4.11	1.462
17. Puedo utilizar el sistema basado en la Web si hay manuales disponibles (AO5)	4.97	1.187
18. En general. estoy en condiciones de utilizar el sistema basado en la Web (AO6)	5.70	.988
19. Aprender a usar el sistema basado en la Web es fácil para mí (PFU1)	5.46	1.225
20. Es fácil conseguir materiales del sistema basado en la Web (PFU2)	5.40	1.174
21. El proceso de uso del sistema basado en la Web es claro y comprensible (PFU3)	5.29	1.153
22. En general. creo que el sistema basado en Web es fácil de usar/utilizar (PFU4)	5.44	1.104
23. El aprendizaje basado en la Web es divertido (A1)	4.71	1.395
24. Utilizar el sistema basado en la Web es una buena idea (A2)	5.84	1.090
25. El sistema basado en la Web es un camino atractivo hacia el aprendizaje (A3)	5.56	1.109
26. En general. me gusta utilizar/usar el sistema basado en la Web (A4)	5.51	1.207
27. Utilizo el sistema web. en una escala donde 1 es nunca y 7 es mucho (US1)	5.73	1.141
28. El número de horas que empleo en el sistema web es en una escala de 1 es nunca y 7 es muchas horas (US2)	4.12	1.465

acciones formativas, la hipótesis nula ( $H_0$ ) expresada referida a si éste no tiene una influencia significativa con un riesgo alfa de equivocarnos del 0.05, en la percepción de éxito, la percepción de facilidad de uso y en la autoeficacia respecto al ordenador, revela en el contraste mediante la aplicación del estadístico  $t$  de Student, que para 544 gl: PE:  $t=-.930$  ( $p=.353$ ); FUP:  $t=-.336$  ( $p=.737$ ); y AO:  $t=-.297$  ( $p=.767$ ). Lo que no nos permitía rechazar las  $H_0$  contrastadas.

Estos resultados no permiten rechazar ninguna de las hipótesis nulas formuladas, con un riesgo alfa de equivocarnos igual o inferior al .05; en consecuencia podemos decir que las acciones formativas realizadas por el alumnado no influyen en la percepción de éxito, la percepción de facilidad de uso de Moodle y en la autoeficacia respecto al ordenador.

Por otro lado, el dominio técnico que el alumnado indica tener de los ordenadores, formulada la hipótesis nula ( $H_0$ ) equivalente a no poseer una influencia significativa, con un riesgo alfa de equivocarnos del 0.05 y aplicando el estadístico de ANOVA, en la percepción de éxito  $F(10.535)=4.497$  y  $p=.000$ ,  $h^2=.08$ ; la percepción de facilidad de uso  $F(10.535)=6.170$  y  $p=.000$ ,  $h^2=.10$ ; y en la autoeficacia respecto al ordenador  $F(10.535)=5.560$  y  $p=.000$ ,  $h^2=.10$ . Las comparaciones múltiples indican que existen diferencias estadísticamente significativas, en todos los factores, entre el poco dominio y un gran dominio, que para 535 gl: PE:  $t=-4.812$  ( $p=.000$ ); FUP:  $t=-4.565$  ( $p=.000$ ); y AO:  $t=-4.143$  ( $p=.000$ ).

Valores que permiten rechazar todas las hipótesis nulas formuladas con un riesgo alfa de equivocarnos igual o inferior al .05; en consecuencia podemos decir que el dominio técnico que el alumnado indica tener de los ordenadores influye en la percepción de éxito, la percepción de facilidad de uso de Moodle y en la autoeficacia respecto al ordenador.

En relación, al dominio técnico que el alumno indica tener de los medios audiovisuales, la hipótesis nula ( $H_0$ ) formulada se refiere a si éste no tiene una influencia significativa, con un riesgo alfa de equivocarnos del .05 y aplicando el estadístico de ANOVA, en la percepción de éxito  $F(10.535)=3.477$  y  $p=.000$ ,  $h^2=.06$ ; la percepción de facilidad de uso  $F(10.535)=6.119$  y  $p=.000$ ,  $h^2=.11$ ; y en la autoeficacia respecto al ordenador  $F(10.535)=4.644$  y  $p=.000$ ,  $h^2=.08$ . Las comparaciones múltiples indican que existen diferencias estadísticamente significativas, en todos los factores, entre el poco dominio y bastante dominio, que para 535 gl: PE:  $t=-3.407$  ( $p=.038$ ); FUP:  $t=-3.350$  ( $p=.046$ ); y AO:  $t=-4.254$  ( $p=.001$ ).

Estos resultados permiten rechazar todas las hipótesis nulas formuladas con un riesgo alfa de equivocarnos igual o inferior al .05; en consecuencia, podemos decir que el dominio técnico que el alumnado indica tener de los medios audiovisuales influye en la percepción de éxito, la percepción de facilidad de uso de Moodle y en la autoeficacia respecto al ordenador.

Finalmente, el estudio de las hipótesis nulas que se desprenden de las dimensiones de los factores percepción de éxito, percepción de facilidad de uso de Moodle y autoeficacia respecto al ordenador en relación al soporte técnico, que hacían referencia a la no existencia de influencias, aplicado el coeficiente de correlación de Pearson, con un riesgo alfa de equivocarnos inferior al .01, desprende que el soporte técnico, afecta positiva y significativamente sobre la percepción de éxito ( $R=.348$  y  $p=.000$ ), la autoeficacia con el ordenador ( $R=.374$  y  $p=.000$ ), y la percepción de facilidad de uso de Moodle ( $R=.224$  y  $p=.000$ ).

El análisis de las hipótesis nulas (H0) que se desprenden de las dimensiones del modelo TAM formulado (figura 2), que hacían referencia a la no existencia de influencias con un riesgo alfa de equivocarnos del .05, aplicamos el coeficiente de correlación de Pearson (tabla 4).

Tabla 4

*Coefficiente de correlación de Pearson*

	PE	AO	FUP	A	US
PE	1	.488**	.444**	.622**	.339**
AO		1	.591**	.480**	.275**
FUP			1	.456**	.275**
A				1	.393**
US					1

Nota= \*\* significativo a alfa igual a .01.

Los coeficientes de correlación de Pearson obtenidos, permiten obtener dos grandes conclusiones: rechazar todas las H0 formuladas, con un riesgo alfa de equivocarnos inferior al .01. En consecuencia, podemos señalar que:

- La percepción de éxito, afecta positiva y significativamente sobre la autoeficacia con el ordenador, la percepción de facilidad de uso de Moodle, con la actitud y con el uso del sistema.
- La autoeficacia con el ordenador, afecta positiva y significativamente la percepción de facilidad de uso de Moodle, con la actitud y con el uso del sistema.
- La percepción de la facilidad de uso de Moodle, afecta positiva y significativamente con la actitud y con el uso del sistema.
- Y que la actitud hacia el uso de Moodle afecta positiva y significativamente en el uso que se haga de la misma.

Y en segundo lugar, que el signo positivo obtenido en todas las correlaciones indican que las variables contrastadas aumentan cuando una de ella lo hace.

El resultado del modelo estructural lo encontramos en la tabla 5 y en la figura 3. La tabla 5 nos permite conocer los valores de coeficiente de determinación R para cada una de las variables endógenas del sistema TAM. Tabla y figura que nos indican la alta importancia estructural entre las variables del estudio, relaciones que en todos los casos se establecen de manera de significativa; por otra parte el valor R nos indica que tanto la “percepción de facilidad de uso”, como la “percepción de éxito” y la “autoeficacia respecto al ordenador”, están bien explicadas en un 66%, 41% y 58% respectivamente.

Los valores al mismo tiempo ratifican la significación de la hipótesis H10, H11 y H12 formuladas respecto al soporte técnico, las H18, H20 y H23 referidas a la percepción de

facilidad de uso; las H22 y H24 respecto a la significación de la percepción de éxito en las actitudes e intención de uso, y la H21 respecto a la actitud por el uso y la intención de uso.

Tabla 5

Efectos de las variables sobre la aceptación de Moodle

	Percepción facilidad de uso		Percepción de éxito		Autoeficacia respecto al ordenador		Uso del sistema	
	ED.	EI.	ED.	EI.	ED.	EI.	ED.	EI.
Soporte Técnico	4.17**		2.18**		.61**			.49*
Percepción facilidad de uso			1.39**	.78**	1.80**	.55*	2.44**	.41*
Percepción de éxito					1.49**	.672*	1.66**	.60*
Autoeficacia respecto al ordenador							1.67**	.59*
R <sup>2</sup>	.66		.41		.58		.16	

\*p<.05, \*\*p<.01

ED= Efecto directo, EI= Efecto indirecto

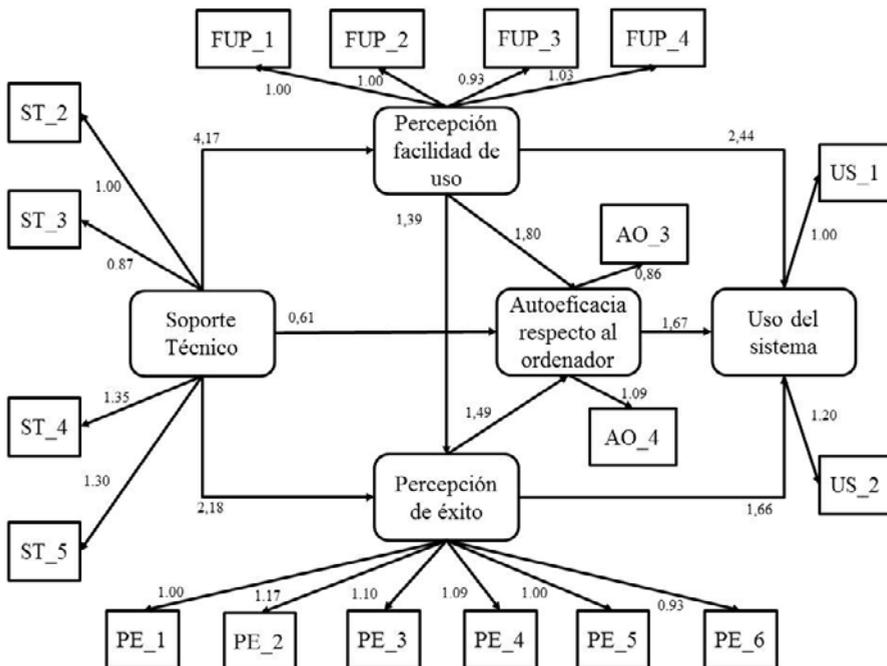


Figura 3. Modelo Estructural

## Discusión y conclusiones

Nuestro estudio permite obtener diferentes conclusiones:

- a) En índice de fiabilidad del instrumento, tanto de forma general como en las diferentes dimensiones que lo conformaban nos permite señalar que se cuenta con un instrumento fiable para el análisis del modelo TAM aplicado al uso del Moodle. Por otra parte, nuestros valores fueron muy superiores a los alcanzados por Arteaga y Duarte (2010) con alumnos de la Universidad de Huelva.
- b) El modelo TAM elaborado se presenta como un buen predictor para explicar la actitud hacia la Moodle y el uso de esta plataforma para ser utilizada en la educación, lo que pone de manifiesto la significación del modelo inicialmente formulado por Davis (1989). Resultados que se encuentran en la misma dirección de los alcanzados por Arteaga y Duarte (2010).
- c) Los hallazgos de nuestro trabajo coinciden con los obtenidos por Padilla-Meléndez et al. (2015), que llegan a señalar que el entrenamiento, formación, de los estudiantes en la plataforma no tenía un impacto directo en el uso de la plataforma Moodle.
- d) El soporte técnico de la plataforma Moodle posee relación positiva con la percepción de éxito, la percepción en la facilidad de uso de Moodle y, la autoeficacia respecto al ordenador. Lo que confirma las aportaciones de diferentes autores al señalar que la incorporación de cualquier tecnología, debe estar acompañada por medidas organizativas que faciliten su utilización tanto por docentes como por discentes, como pone claramente de manifiesto el meta-análisis de investigaciones sobre el uso de las TIC por los docentes recientemente realizado por APS Group Scotland (2015).
- e) El haber realizado acciones formativas para el aprendizaje de alguna tecnología de la información y comunicación no determina la percepción de éxito, la percepción en la facilidad de uso de Moodle, ni la autoeficacia respecto al ordenador. Hecho que pudiera parecer contradictorio con lo aportado en diferente literatura científica (Roblizo & Cózar, 2015), en nuestro caso pensamos que ello era debido al bajo porcentaje de estudiantes que indicaron que sí la habían recibido. Ya que si nos hemos encontrado que, tanto el dominio técnico que el alumnado indica tener de los ordenadores, como de los medios audiovisuales, si tenían un efecto positivo sobre percepción de éxito, la percepción en la facilidad de uso de Moodle y, la autoeficacia respecto al ordenador. Resultados que coinciden con los hallazgos de Tarhini et al. (2014), donde la experiencia modela la facilidad de uso y la utilidad percibida hacia la tecnología, y Buchanan, Joban y Porter (2014) sobre la significación de la autoeficacia percibida por parte del estudiante en la interacción que realiza en Internet.
- f) El género del estudiante no determina la percepción de éxito, la percepción en la facilidad de uso de Moodle, ni la autoeficacia respecto al ordenador, lo que coincide con los hallazgos de no relación entre género y tecnologías de otros autores (Bullón, Cabero, Llorente, Machuca, Machuca & Marín., 2009; Cabero et

al., 2009; Hohlfeld et al., 2013). Y posiblemente nos sugieran que las diferencias no se encuentren tanto en la competencia para el uso, sino más en los diferentes tipos de usos que hacen, como han encontrado Lim y Meier (2011).

Para finalizar señalar que futuras investigaciones pueden trabajar con otras variables predictoras, que no han sido contempladas en el presente trabajo, como son: la diversidad de usos de las TIC que realizan los sujetos, la calidad y tipología del soporte ofrecido por los docentes y los pares de los estudiantes para la comprensión del sistema Moodle, o la accesibilidad y estética del sistema

### Referencias

- Aguilar-Luzón, M.C., Berrios-Martos, M.P., & López-Zafra, E. (2012). El uso de sistemas informáticos en el estudio de las materias universitarias: aplicación de la teoría de la conducta planificada y de la teoría de la aceptación de las tecnologías. *Estudios de Psicología*, 33(2), 179-190.
- Ajzen, I., & Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Alharbi, S., & Drew, S. (2014). Using the Technology Acceptance Model in Understanding Academics' Behavioural Intention to Use Learning Management Systems. *International Journal of Advanced Computer Science and Applications*, 5(1), 143-155.
- APS Group Scotland (2015). Literature Review on the Impact of Digital Technology on Learning and Teaching. *Social Research*, 2, Recuperado de <http://www.gov.scot/Resource/0048/00489303.pdf>
- Arenas, J., Peral-Peral, B., & Ramón-Jerónimo, M. (2014). Gender in the Elderly Internet Users. En I. Gil Pechuán, D. Palacios-Marqués, M. Peris-Ortiz, E. Vendrell, C. Ferrir-Ramírez (Eds.), *Strategies in E-Business* (pp. 67-76). doi: 10.1007/978-1-4614-8184-3.
- Arteaga, R., & Duarte, A. (2010). Motivational factors that influence the acceptance of Moodle using TAM. *Computers in Human Behavior*, 26(6), 1632-1640. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2010.06.011>.
- Bandura, A. (1990). Perceived self-efficacy in the exercise of personal agency. *Revista Española de Pedagogía*, 187, 397-427.
- Bao, Y., Xong, T., Hu, Z., & Kibelloh, M. (2013). Exploring gender differences on general and specific computer self-efficacy in mobile learning adoption. *Journal Educational Computing Research*, 49(1) 111-132. doi: <http://dx.doi.org/10.2190/EC.49.1>
- Buchanan, T., Joban, S., & Porter, A. (2014). Internet self-efficacy does not predict student use of Internet-mediated educational technology. *Research in Learning Technology*, 22, 1-14. doi: <http://dx.doi.org/10.3402/rlt.v22.19585>.
- Bullón, P., Cabero, J., Llorente, M<sup>a</sup> C., Machuca, M<sup>a</sup> C., Machuca, G., & Marín, V. (2009), *Competencias tecnológicas del profesorado de la Facultad de Odontología de la Universidad de Sevilla*. Sevilla: GID
- Cabero, J., & Barroso, J. (2016). The educational possibilities of Augmented Reality. *NAER*, 5(1). 44-50. doi: <http://dx.doi.org/10.7821/naer.2016.1.140>.

- Cabero, J., Leal, F., Andrés, F., & Llorente, M.C. (2009). La alfabetización digital de los alumnos universitarios mexicanos. *Enseñanza & Teaching*, 27(1), 41-59.
- Colorado, A., Marín, V., & Zavala, Z. (2016). Impacto del grado de apropiación tecnológica en los estudiantes de la Universidad Veracruzana. *IJERI, Revista internacional de Investigación e Innovación Educativa*, 5, 124-137.
- Chen, B., Sivo, S., Seilhamer, R., Sugar, A., y Mao, J. (2013). User acceptance of mobile technology: a campus-wide implementation of blackboard's mobile™ learn application. *Journal Educational Computing Research*, 49(3) 327-343. doi: <http://dx.doi.org/10.2190/EC.49.3.c>.
- Chen, Y-H., & Chengalur-Smith, I. (2015). Factors influencing students' use of a library Web portal: Applying course-integrated information literacy instruction as an intervention. *Internet and Higher Education*, 26, 42-55. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.iheduc.2015.04.005>.
- Cheng, Y., Lou, S., Kuo, S., & Shih, R. (2013). Investigating elementary school students' technology acceptance by applying digital game-based learning to environmental education. *Australasian Journal of Educational Technology*, 29(1), 96-110. doi: <http://dx.doi.org/10.14742/ajet.65>.
- Davis, F. D. (1989), Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology. *MIS Quarterly*, 13(3), 319-340. doi:10.2307/249008.
- Escobar, T., Carvajal, E., & Monge, P. (2014). Factors that influence the perceived advantages and relevance. *Australasian Journal of Educational Technology*, 30(2), 136-155. doi: <http://dx.doi.org/10.14742/ajet.585>.
- Gámiz, V., & Gallego, M.J. (2016), Modelo de análisis de metodologías didácticas semipresenciales en Educación Superior. *Educación XX1*, 19(1), 39-61. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/educxx1.15577>
- García-Lirios, C. (2012). Estructura híbrida de los determinantes sociodemográficos del consume electrónico. *Revista de Psicología GEPUI*, 3(2), 43-53.
- George, D., & Mallery, P. (2009). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference.17.0 Update*. Boston: Allyn & Bacon.
- González-Bravo, L., & Valdivia-Peralta, M. (2015). Posibilidades para el uso del modelo de aceptación de la tecnología (TAM) y de la teoría de los marcos tecnológicos para evaluar. *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 181-196. doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-2.11>.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. (6ª. ed.). México: McGraw Hill Interamericana.
- Herrero, R., González, I., & Marín, V. (2015). Formación centrada en adquisición de competencias. El caso del grado de educación primaria. *Revista de Ciencias Sociales*, XXI (4), 461-478.
- Ho, L-H., Hung, Ch-L., & Chen, H-Ch. (2013). Using theoretical models to examine the acceptance behavior of mobile phone messaging to enhance parent-teacher interaction. *Computers & Education*, 61, 105-114. doi:10.1016/j.compedu.2012.09.009.
- Hohlfeld, T., Ritzhaupt, A., & Barron, A. (2013). Are gender differences in perceived and demonstrated technology literacy significant? It depends of the model. *Education Technology Research and Development*, 61(4), 639-663. doi: <http://dx.doi.org/10.1007/s11423-013-9304-7>.

- Hsiao, C.H., & Yang, C. (2011). The intellectual development of the technology acceptance model: A co-citation analysis. *International Journal of Information Management*, 31(2), 128-136. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2010.07.003>.
- Jin, C.H. (2014). Adoption of e-book among college students: The perspective of an integrated TAM. *Computers in Human Behavior*, 41, 471-477. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2014.09.056>.
- Jou, M., & Wang, J. (2013). Observations of achievement and motivation in using cloud computing driven. *Computers in Human Behavior*, 29(2), 364-369. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2012.08.001>.
- Kang, M., & Shin, W. (2015). An Empirical Investigation of Student Acceptance of Synchronous E-Learning in an Online University. *Journal of Educational Computing Research*, 52(4), 475-495. doi:10.1177/0735633115571921.
- Kumar, S., & Kumar, J. (2013). Technology acceptance model for the use learning through websites among students in Oman. *International Arab Journal of e-Technology*, 3(1), 44-49.
- Lee, D., & Lehto, M. (2013). User acceptance of YouTube for procedural learning: An extension of the Technology Acceptance Model. *Computers & Education*, 61, 193-208. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2012.10.001>
- Lim, K., & Meier, E. (2011). Different but similar: computer use patterns between young Korean males and females. *Education Technology Research Development*, 59(4), 575-592.
- Liu, I-F, Chang, M., Sun, Y., Wible, D., & Kuo, Ch-H. (2010). Extending the TAM model to explore the factors that affect Intention to Use an Online Learning Community. *Computers & Education*, 54, 600-610. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2009.09.009>.
- López-Bonilla, L.M., & López-Bonilla, J.M. (2011). Los modelos de adopción de tecnologías de la información desde el paradigma actitudinal. *Cadernos EBAP. BR*, 9(1), 177-197.
- Marín, V., Sampedro, B.E., & Muñoz, J.M. (2015). ¿Son adictos a las redes sociales los estudiantes universitarios? *Revista Complutense de Educación*, 26, 233-251. doi:10.5209/rev\_RCED.2015.v26.46659.
- Marín, V., Ramírez, M., & Maldonado, G.A. (2016). Valoraciones del profesorado universitario sobre la integración de las TIC en el aula. *EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC*, 5(1), 177-200. doi: <https://doi.org/10.21071/edmetic.v5i1.4022>  
doi: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.36.2.292951>
- Mateo, J. (2004). La investigación ex post-facto. En R. Bisquerra (coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp.195-230). Madrid: La Muralla.
- Mohammadi, H. (2015). Investigating users' perspectives on e-learning: an integration of TAM and IS success model. *Computers in Human Behavior*, 45, 359-374. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2014.07.044>.
- Ngai, E. Poon, J., & Chan, Y. (2007). Empirical examination of the adoption of WebCT using TAM. *Computers & Education*, 48(2), 250-267. doi:10.1016/j.compedu.2004.11.007.
- O'Dwyer, L., & Bernauer, J. (2014). *Quantitative research for the qualitative researcher*. California: Sage.

- Olaoluwakotansibe, A. (2013). Interactive digital technologies' use in Southwest Nigerian universities. *Education Technology Research Development*, 61(2), 333-357.
- Padilla-Meléndez, A., Del Águila-Obra, A. R., & Garrido-Moreno, A. (2015). Empleo de Moodle en los procesos de enseñanza-aprendizaje de Dirección de Empresas: nuevo perfil del estudiante en el EEES. *Educación XX1*, 18(1), 125-146. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/educXX1.18.1.12314>.
- Park, S., Nam, M-W., & Cha, S. B. (2012). University students' behavioral intention to use mobile learning: Evaluating the technology acceptance model. *British Journal of Educational Technology*, 43(4), 592-605. doi:10.1111/j.1467-8535.2011.01229.x.
- Park, T., Saplan, V., & Jaegal, D. (2012). Predicting knowledge sharing intentions in the public sector: comparing TAM with TPB. *International Review of Public Administration*, 17(2), 93-120.
- Peral-Peral, B., Arenas, J., & Ramón-Jerónimo, M.A. (2014). Technology Acceptance Model y mayores: ¿la educación y la actividad laboral desarrollada son variables moderadoras? *Revista Española de Investigación en Marketing ESIC*, 18(1), 43-56. doi: [http://dx.doi.org/10.1016/S1138-1442\(14\)60005-X](http://dx.doi.org/10.1016/S1138-1442(14)60005-X).
- Persico, D., Manca, S., & Pozzi, F (2014). Adapting the Technology Acceptance Model to evaluate the innovative potential of e-learning systems. *Computers in Human Behavior*, 30, 614-622. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2013.07.045>.
- Roblizo, M., & Cózar, R. (2015). Usos y competencias en TIC en los futuros maestros de educación infantil y primaria: hacia una alfabetización tecnológica real para docentes. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 47, 23-39. doi: <http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2015.i47.02>.
- Sánchez-Franco, M. (2010). WebCT-The quasimoderating effect of perceived affective quality on an extending Technology Acceptance Model. *Computers & Education*, 54, 37-46. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2009.07.005>.
- Schoonenboom, J. (2014). Using an adapted, task-level technology acceptance model to explain why instructors in higher education intend to use some learning management system tools more than others. *Computers & Education*, 71, 247-256. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2013.09.016>.
- Silva, P., Pimentel, V., & Soares, J. (2012). A utilização do computador na educação: aplicando o Technology Acceptance Model (TAM). *Biblionline, João Pessoa*, 8, 263-272.
- Tarhini, A., Hone, K. & Liu, X. (2014). A cross-cultural examination on of the impact of social, organizational and individual factors on educational technology acceptance between British and Lebanese university students. *British Journal of Educational Technology*, 46(4), 739-755. doi: <http://dx.doi.org/10.1111/bjet.12169>.
- Teo, T., Fan, X., & Du, J. (2015). Technology acceptance among pre-service teachers: Does gender matter? *Australasian Journal of Educational Technology*, 31(3), 235-251.
- Terzis, V., & Economides, A. A. (2011). The acceptance and use of computer based assessment. *Computers & Education*, 56, 1032-1044. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2010.11.017>.
- Valencia, A., Benjumea, M., & Rodríguez, V. (2014). Intención de uso del e-learning en el programa de Administración Tecnológica desde la perspectiva del modelo de aceptación tecnológica. *Revista Electrónica Educare*, 18(2), 247-264. doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.18-2.13>.

- Wai-tsz, R., Chi-kin, J., Chang, Ch., Zhang, Z., & Chiu, A. (2014). Digital teaching portfolio in higher education: Examining colleagues' perceptions to inform implementation strategies. *Internet and Higher Education, 20*, 60-68. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.iheduc.2013.06.003>.
- Yong, L.A., Rivas, L.A., & Chaparro, J. (2010). Modelo de aceptación tecnológica (TAM): un estudio de la influencia de la cultura nacional y del perfil del usuario en el uso de las TIC. *Innovar, 20*(36), 187-204.

Fecha de recepción: 2 de mayo de 2017  
Fecha de revisión: 15 de mayo de 2017  
Fecha de aceptación: 22 de marzo de 2018



## Percepciones sobre el concepto y la gestión de la diversidad en un centro en proceso de democratización escolar

### Perceptions about concept and management of diversity in a school in a democratization process

Odet Moliner García, Lidón Moliner Miravet, Aida Sanahuja Ribés

Universitat Jaume I de Castellón. Departamento de Pedagogía y Didáctica  
de las Ciencias Sociales, la Lengua y la Literatura

#### Resumen

*El objetivo de este trabajo es analizar la concepción de la diversidad y los procesos de gestión de la misma en un centro inmerso en un proyecto de democratización escolar, desde las percepciones de los actores implicados. A través de un estudio de caso nos centramos en el análisis de las prácticas educativas desarrolladas en un colegio rural agrupado de la provincia de Valencia. La recogida de la información se ha realizado mediante observaciones de aula, entrevistas y diarios de las sesiones. El análisis de la información se ha llevado a cabo mediante análisis de contenido temático. Los resultados ponen de manifiesto las diferentes representaciones de la diversidad de los miembros de la comunidad educativa. Entre las estrategias de gestión de la diversidad utilizadas en las aulas desde un enfoque inclusivo y democrático se destacan el apoyo directo, la graduación de la dificultad de las tareas, la coenseñanza y la ayuda entre iguales. De las prácticas de centro, como el consejo escolar ampliado, se da cuenta de los beneficios y dificultades encontrados y en las conclusiones se ponen en relación las premisas que facilitan los procesos de democratización que tienen en cuenta la diversidad y su manejo efectivo.*

*Palabras clave:* diversidad; democratización; prácticas inclusivas; educación inclusiva.

---

**Correspondencia:** Odet Moliner García. Departamento de Pedagogía y Didáctica de las Ciencias Sociales, la Lengua y la Literatura, Universitat Jaume I de Castellón, España.

Proyecto financiado en el que se enmarcó la investigación: "La escuela incluida en el territorio. Análisis de las estrategias de participación ciudadana desde la educación intercultural inclusiva". MINECO (EDU2013-46491-R).

## Abstract

*The aim of this work is to analyze the conception of diversity and its management in a center immersed in a school democratization project, by the perceptions of the actors involved. Through a case study we focus on the analysis of educational practices developed in a rural school in the province of Valencia. The data collection has been made through classroom observations, interviews and session diaries. A thematic content analysis has been carried out for data analysis. The results show how a variety of opinions exist regarding diversity by the school community members. Among the diversity management strategies used in the classrooms from an inclusive and democratic approach, some of them are highlighted such as direct support, task difficulty ranking, co-teaching or peer support. From the centre practices, such as the expanded commission, benefits and difficulties have been shown. Conclusions are related to the premises that facilitate democratization process taking into account diversity and their effective management.*

*Keywords:* diversity; democratization; inclusive practices; inclusive education.

## Introducción

### La diversidad y sus múltiples representaciones

La diversidad del alumnado es una realidad y un fiel reflejo de la sociedad en la que vivimos. Esta diversidad, inherente a la naturaleza humana, abarca gran cantidad de aspectos referidos al género, edad, cultura, religión, orígenes económicos y sociales, expectativas, capacidades, ritmos, intereses y opiniones (Alegre de la Rosa, 2000; Arnaiz, 2005; Jiménez & Vila, 1999; Stulberg & Weinberg, 2011). Las formas diferentes de entender y utilizar la palabra “diversidad” plantean desafíos en la búsqueda de la justicia social en el ámbito educativo (Tharp, 2015) ante las cuales se suelen adoptar dos posturas: plantearla como un problema o como un valor y una oportunidad para el aprendizaje. Desde presupuestos inclusivos, en concordancia con la segunda, incidimos en el valor de las diferencias y su aprovechamiento como un estímulo para fomentar el aprendizaje de todos (Ainscow & Miles, 2008; Booth & Ainscow, 2000; Echeita, 2010). En la misma línea, Stainback & Stainback (1999), conciben la diversidad como una característica básica de las aulas inclusivas y confían en que en ellas todos pueden aprender. Por ello, una de las finalidades de la educación inclusiva es reconocer y valorar las diferencias presentes en el alumnado y desarrollar actitudes de aceptación y valoración de la diversidad (Duk & Narvarte, 2008). Del mismo modo, desde presupuestos interculturales inclusivos, consideramos que valorar la diversidad y respetar la diferencia, es un elemento dinamizador y enriquecedor en la interacción entre personas y grupos humanos (Sales, 2010).

La diversidad tiene un carácter dinámico y abierto, pero, *¿son todas las diversidades iguales?* En realidad, no todos los factores de diversidad requieren las mismas respuestas educativas, puesto que mientras algunos deben potenciarse, otros hay que compensarlos (Aldámiz-Echevarría et al. 2009). Aquellos factores que hay que potenciar son los que se derivan, por ejemplo, de distintos valores culturales, de diferentes motivaciones o capacidades del alumnado. En este caso la diversidad equivale a singularidad, y por tanto hay que fomentarla. Por otra parte, los factores a compensar para que no generen desigualdad hacen referencia, por ejemplo, a las necesidades especiales de

un alumno, ritmos de aprendizaje o procesos de desarrollo desiguales. Por ello, hay que crear espacios que potencien la igualdad de oportunidades para todos a partir de la deconstrucción y reconstrucción de nuestras expectativas culturales y académicas (Braunsteiner & Mariano-Lapidus, 2014). Y para ello es necesario clarificar los conceptos básicos relacionados con la diversidad, como son la diferencia y la desigualdad. La diferencia, según López Melero (1997) es la apreciación subjetiva, la valoración de la diversidad. Esta valoración puede llevar tras de sí actitudes de rechazo o de aceptación y comprensión. El derecho a la diferencia, es decir, el derecho de cada individuo y de cada comunidad a creerse diferente de los otros, y dotar de contenidos esa voluntad de diferenciación, supone el derecho a la igualdad, es decir, el derecho de ser aceptados como son, a ser indistinguibles ante la lucha por la justicia (Delgado, 1998). Por su parte, la desigualdad establece jerarquías entre personas en función de criterios tales como el poder social, económico, político, de género o étnico. Así pues, lo diverso, en condiciones de igualdad, es deseable, pero la desigualdad tiene que ser corregida si hemos de admitir la universalidad del derecho a la educación (Sales, 2010).

Así pues, consideramos que las concepciones y actitudes sobre la diversidad van a configurar las representaciones sobre la misma y en función del significado que se le atribuya, como valor o como problema, se organizarán las respuestas e interacciones en el contexto educativo.

### **La gestión de la diversidad y los procesos de democratización**

Afortunadamente, los modelos que educan en la diversidad han ido sustituyendo paulatinamente a los modelos segregadores que conciben la diversidad como un déficit. Tal y como indica Arnaiz (2005), educar para y en la diversidad pasa por ejercer la equidad e igualdad en el contexto escolar, lo que requiere de unas estrategias de enseñanza-aprendizaje que garantice una educación para todos. Continuando con la misma autora:

Educar para la diversidad expresa el matiz de educar para una convivencia democrática donde la solidaridad, la tolerancia y la cooperación estén presentes y caractericen las relaciones entre los alumnos dentro y fuera del aula; se trataría de ser ciudadanos capaces de valorar y vivir con el que es diferente por razones personales, sociales o religiosas (Arnaiz, 2005, p.52).

Para desarrollar este planteamiento, el centro en su totalidad define sus convicciones sociales, culturales y pedagógicas, es decir, explicita cuáles son sus valores y metas, para elaborar una propuesta de actuación coherente con lo expresado. En palabras de González (2008), la diversidad y la inclusión son una cuestión que compete a todo el centro y pasa por observar los principios y valores que orientan y guían al centro y sus prácticas. Dichos aspectos pueden resultar ser facilitadores o barreras que entorpecen el proceso de inclusión. La preocupación por la escuela inclusiva se ha convertido pues en uno de los mayores retos que actualmente deben afrontar los sistemas educativos, los centros, el profesorado y la sociedad (Duran & Giné, 2011).

Los centros inclusivos asumen un concepto de diversidad amplio y organizan la gestión de la diversidad de manera colaborativa, lo que exige implicación y partici-

pación de los diferentes miembros de la comunidad escolar en el establecimiento de las metas y proyectos de centro (Moriña & Parrilla, 2004). En este sentido, el modelo inclusivo se vincula al de escuela democrática (Apple & Beane, 1999) puesto que ambos conciben la diversidad como un elemento dinamizador de las interacciones humanas y además, según Feito & López (2008) coinciden en algunos factores como: la creación de condiciones necesarias para que todo el alumnado avance hacia el éxito educativo, la democratización de las aulas para la inclusión de las voces de los niños y adolescentes y la participación de la comunidad educativa en el control y gestión de los centros.

Así pues, consideramos que los centros inmersos en un proceso de construcción de escuela democrática, participativa, intercultural e inclusiva, comparten una visión amplia y no problemática de la diversidad. Y en ellos, la gestión de la diversidad se materializa tanto en estrategias y propuestas metodológicas de gestión de aula que plantean un currículum más democrático (accesible y participativo) como en estrategias de gestión democrática del centro que suponen la ampliación de las voces en la toma de decisiones, así como la implicación de todos los actores educativos en la revisión de las prácticas.

### **Método**

En este estudio se ha empleado una metodología cualitativa, propia del paradigma interpretativo (Sandín, 2003; Tójar, 2006). Se ha optado por un diseño de estudio de caso en el que se ha tratado de conocer en profundidad el fenómeno investigado. El estudio de caso se centra en la particularidad, la complejidad, la singularidad y la exclusividad de un contexto (Simons, 2011; Stake, 1998). Por ello exploramos un centro en concreto, una escuela inmersa en un proyecto amplio y complejo de transformación escolar que está incorporando prácticas inclusivas y democratizadoras.

### **Objetivos**

Los objetivos de esta investigación son dos:

- a) Analizar cuál es la concepción de la diversidad que tienen los diferentes agentes educativos y a qué factores la asocian, viendo si la consideran un valor o un problema.
- b) Describir las percepciones de los actores implicados sobre cómo se gestiona la diversidad en el centro y las propuestas que se realizan para conseguir un currículum más democrático y participativo.

### **Población y Muestra**

La investigación se desarrolla en un CRA (Centro Rural Agrupado) de la provincia de Valencia que consta de dos aularios ubicados en pueblos vecinos. El centro cuenta con 150 alumnos y 15 profesores, y se trata de un centro innovador, con un uso considerable de recursos TIC. Es el cuarto año que desarrolla un proyecto para la construcción de la escuela intercultural, inclusiva y democrática mediante procesos de investigación-acción-participativa. En el centro se utilizan metodologías activas y participativas como la lectura en parejas (Moliner, Moliner, Sanahuja & Sanmateo, 2015), el aprendizaje basado en proyectos, los rincones (Benet, Sanahuja & Moliner, 2016), así

como el trabajo cooperativo. Se desarrollan diversas estrategias de visibilización del centro y proyectos de vinculación con el territorio (Moliner, Sales & Sanahuja, 2017; Sales, Traver, Sanahuja & Benet, 2017), así como estrategias de participación democrática, incorporando la autogestión mediante comisiones mixtas de trabajo y el consejo escolar ampliado como órgano de toma de decisiones colectivas.

El estudio de caso se ha focalizado en el análisis de las prácticas educativas desarrolladas en una clase de infantil y siete clases de primaria, algunas de ellas multigrado (agrupadas por ciclos), ubicadas en dos aularios. Se ha recogido la información generada a partir de un proceso de revisión de cinco prácticas y los participantes en el estudio, distribuidos en función de la práctica analizada (Ver Tabla 1).

Tabla 1

*Participantes*

<b>Prácticas revisadas</b>	<b>Aulas</b>	<b>Edad alumnado</b>	<b>Participantes</b>
Lectura en pareja (LP)	Aulario A: 2º, 3º y 4º Aulario B: 3º-4º y 5º y 6º	7 a 12	3 observadores externos: registro narrativo 6 madres (observación en el aula y entrevistas) 9 docentes entrevistados (maestros tutores y maestro de apoyo, docentes que realizan tareas de apoyo no siendo de pedagogía terapéutica o audición y lenguaje) 10 alumnos entrevistados (2 por cada aula)
Rincones (R)	1r ciclo de primaria (1º y 2º)	6 a 8	3 observadores externos: registro narrativo 1 madre y 1 padre (observaciones en el aula y posterior entrevista) 2 alumnos entrevistados 1 docente tutor entrevistado
Puzle Aronson (PA)	3r ciclo de primaria (5º y 6º)	10 a 12	3 observadores externos: registro narrativo 2 madres (observaciones en el aula y posterior entrevista) 2 alumnos entrevistados 2 docentes entrevistados 1 tutora y 1 maestra de apoyo entrevistadas.
Lápices al centro (LC)	Infantil	5	3 observadores externos: registro narrativo 2 madres (observaciones en el aula y posterior entrevista) 2 alumnos entrevistados 1 docente tutor entrevistado
Consejo escolar ampliado (CO)	Claustro de profesores, alumnos, familias y agentes comunitarios	varias	3 alumnos entrevistados 2 maestros entrevistados

## Instrumentos y procedimiento de recogida de la información

La recogida de la información se ha realizado a través de observaciones de aula, entrevistas y diarios (registros narrativos) de las sesiones de clase, con el objetivo de triangular los datos y las fuentes, puesto que tanto en las entrevistas como en las observaciones participaron estudiantes, profesorado, familias e investigadores (como observadores externos).

Las observaciones de las prácticas de aula han permitido la descripción sistemática de eventos y comportamientos en el escenario social elegido para ser estudiado (Marshall & Rossman, 1989). Los instrumentos para la recogida de datos fueron registros narrativos y fichas de observación tipo hojas de comprobación o check-list utilizadas por los observadores externos (investigadores) y las familias.

Las entrevistas sirvieron para recoger información de manera sistemática con maestros y maestras, familias y alumnado, con el objeto de contrastar y/o ampliar información sobre sus percepciones sobre las prácticas observadas (Buendía, Colás & Hernández, 1998). Como instrumentos se manejaron 3 guiones de entrevista semiestructurada: uno para el alumnado, otro para las familias y un tercero para los docentes.

Tanto las fichas de observación como los guiones de las entrevistas se elaboraron a partir de los factores de la dimensión C. *Cómo aprendemos y enseñamos de la Guía CEIN* (Sales, Moliner & Traver, 2010), una herramienta que ayuda a orientar la exploración y el diagnóstico contextual de la realidad escolar y educativa desde un enfoque intercultural e inclusivo.

## Procedimiento de análisis de datos

Recogida toda la información se pasó a la transcripción literal de los datos para realizar posteriormente un análisis de contenido temático. El pre-análisis, codificación y establecimiento de categorías se hizo por el equipo investigador para garantizar la fiabilidad de las mismas a través del acuerdo intersubjetivo entre codificadores. La validación de la definición de las categorías se realizó por juicio de expertos (10 jueces de universidades españolas) en el marco de la investigación general de la que forma parte este trabajo. La categoría analizada se denominó inicialmente “reconocimiento y valoración de la diversidad” y los datos empíricos categorizados fueron agrupados por analogía según criterios de pertenencia y congruencia. La categorización se realizó a través del ATLAS.ti para el análisis de contenido cualitativo y CmapTools para la representación gráfica del mapa relacional.

A continuación, en la Tabla 2, presentamos el sistema de codificación que se utiliza para identificar la procedencia de la cita.

Tabla 2

### Sistema de codificación

Práctica	Instrumento	Informante
Lectura en pareja (LP)	Entrevista (E)	Alumno/a (A)
Rincones (R)	Observación (O)	Profesor/a (P)
Puzle Aronson (PA)	Diario de la sesión (DS)	Familia (F)
Lápices al Centro (LC)		Grupo de investigación (M)
Consejo escolar ampliado (CO)		

## Resultados

Los resultados se presentan tomando como referencia las dos dimensiones del estudio: 1) conceptualización de la diversidad y 2) gestión de la diversidad y propuestas de mejora en relación con el proceso de democratización escolar.

### 1. Conceptualización de la diversidad

Seguidamente, en la Figura 1, se presenta el mapa relacional sobre la conceptualización de la diversidad según los implicados.

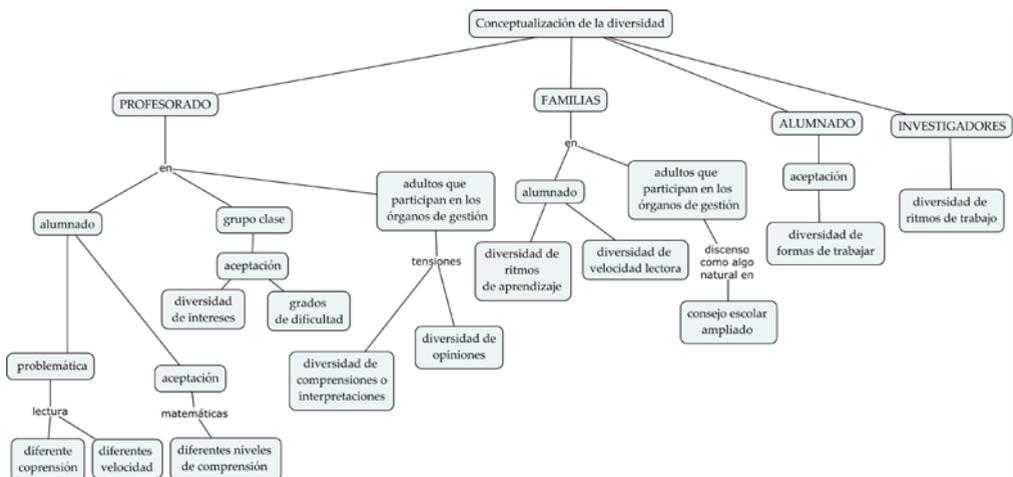


Figura 1. Mapa relacional sobre la conceptualización de la diversidad

a) El profesorado percibe la diversidad del alumnado, del grupo clase y de los adultos que participan en los órganos de gestión. Cuando se refiere a las prácticas de aula tienen una visión de la diversidad del alumnado como problema y aluden a factores de velocidad y comprensión lectora: “Yo en este caso las hago por velocidad lectora y, también un poco, mirando los problemas que tienen en la comprensión. (LP, E, P3); “[...] de esa manera, si veo que hay uno que tenga más problema lo pongo con alguien que pueda tener el mismo problema. La manera de que se ayuden partiendo del mismo nivel, digamos el mismo problema ellos se refuerzan y es una manera de darles más importancia y confianza. (LP, E, P3)”. Otros aceptan las diferencias entre alumnos como algo natural: diferentes niveles de comprensión en matemáticas: “Porque si cojo a los más buenos, en dos minutos han terminado. Sólo tengo que preguntar una vez cada pregunta. Entonces yo intento que haya gente que le cuesta un pelín más el cálculo y que va más sobrada. (LC, E, P6)”.

Reconocen las diferencias entre los grupos –clase: diversidad de intereses y de grados de dificultad: “Cada grupo tiene unas características diferentes. No valen el mismo tipo de lecturas, hay lecturas que funcionan mejor en un grupo, la extensión, el vocabulario en algún momento que se tiene que adaptar depende del grupo. (LP, E, P3)”

Entre las personas que participan en el consejo, perciben la diversidad de comprensiones o interpretaciones de una misma situación: *“Yo lo que sí que creo es que a veces, dentro de la comisión, cuando se ha hablado algún tema, alguna persona no lo ha entendido bien y no ha recalcado sobre el tema. O no le ha parecido bien algo y no ha recalcado ‘a mí no me parece bien’. (CO, E, P9)”*. También se detecta una diversidad de opiniones que puede generar tensión: *“Yo creo que hay muy buen rollo, aunque a la gente a veces te pilla en un punto en que contestas de una manera que no... no te gustaría contestar, y después pides disculpas y ya está, porque hay momentos tensos realmente... Porque cuando ves a una persona que se empeña en algo y que no es capaz de ser reflexivo, tal vez como tú eres más reflexivo dices: ‘¡ostras tú! os estamos dando una oportunidad de ser reflexivos, pero no lo estás siendo’ ... Y después lo que he dicho antes, es cuestión de aprendizaje, yo pienso que esos momentos de tensión cada vez serán menos si la gente aprende a participar. (CO, E, P6)”*. Sin embargo, aunque diferentes opiniones generan tensión, consideran que a ser reflexivo y a participar se aprende.

b) Las familias perciben la diversidad de ritmos de aprendizaje del alumnado “[...] *la madre, valora muy positivamente la práctica porque cómo ella dice, respeta los diferentes ritmos de aprendizaje, no tienen que hacerlo todos a la vez, sino que cada cual trae su ritmo. (R, DS, F3)”* y la diversidad de velocidad lectora: *“Diferentes niveles ¿no?, que unos leen más rápido (LP, E, F2)”*. Valoran la unión y el trato igualitario entre el alumnado: *“No hay ningún tipo de diferencia entre los niños, allí se llama lo que diríamos en general niños, todos iguales. Me agrada como se tratan los niños entre ellos, no hay ninguna discriminación de ninguna clase. Están todos muy unidos (R, E, F1)”*. Así como los valores que se fomentan como el respeto entre iguales. También perciben la diversidad de opiniones entre los participantes en el consejo escolar y consideran el disenso como algo natural: *“Pero sí se suele escuchar a unos y a otros. Cuando hay un acuerdo, perfecto. Y, si no hay un acuerdo, pues no siempre podemos estar todos de acuerdo, esto forma parte de la vida. (CO, E, F3)”*.

c) Los alumnos perciben la diversidad en sus compañeros de formas de “hacer” o de trabajar. Cuando se les pregunta sobre el cambio de parejas en la tutoría entre iguales ellos afirman que les gusta porque así pueden interaccionar con otros compañeros. *“Porque conocemos como trabaja más gente. (LP, E, A1)”*

d) Los investigadores se refieren a la diversidad de ritmos de trabajo en el aula: *“Los primeros acaban a las 9:25 y a las 9:30 quedan dos parejas trabajando. (LP, O, M)”*

## 2. Gestión de la diversidad y propuestas de mejora

En el centro, para dar respuesta a la diversidad se desarrollan diversas prácticas curriculares que responden a la idea de diversificación (Tomlinson, 2003) pues se combinan diferentes agrupamientos del alumnado en función de los objetivos previstos, incluyendo actividades que se estructuran de manera cooperativa y favorecen la ayuda mutua (lectura en parejas, puzzle de Aronson o lápices al centro); que favorecen diferentes ritmos de aprendizaje e intereses (rincones) y que propician la participación democrática (los estudiantes participan en el consejo escolar ampliado).

Las actividades organizadas de manera cooperativa (lectura en pareja, puzle y lápices al centro) aunque son las mismas para todos los estudiantes, estos pueden recibir diferentes tipos y fuentes de apoyo en función de sus necesidades. Las estrategias utilizadas son:

- a) apoyo más directo: *“Algún estudiante que lo necesita recibe un apoyo más directo, por ejemplo, haciendo pareja con la maestra: Hace lo mismo, una semana es el tutor y la otra el tutorado. Entonces cuando yo o el otro maestro de refuerzo somos el tutor le refuerzan las diferentes etapas de la lectura por parejas al mismo tiempo hacemos un modelo de la manera de leer, la lectura y todo. (LP, E, P3)”. “También le hacemos el refuerzo sólo a él. En esta técnica no hay refuerzo entre iguales, sólo lo hacemos los docentes. (PZ, E, P7)”*
- b) graduación de la dificultad de las tareas y/o preguntas: *“Intentamos que el problema sea un poco más fácil. De los cuatro problemas le asignamos el más sencillo. (PZ, E, P2)”. El profesorado propone trabajo colaborativo para coordinar criterios de selección de lecturas por ciclos, para responder a los diferentes niveles: “M. introduce que un punto importante a tratar sería el de preparar/seleccionar las lecturas (tipos, preguntas,...) conjuntamente todo el ciclo. Habría que establecer unos criterios de selección. Comentan también de graduarlas por nivel de dificultad o progresión. (LP, DS, P4)” e intereses: “V. apunta la necesidad de ajustar la dificultad de lecturas y las temáticas. Poco a poco van mejorándose la propuesta para que sea atractiva al tiempo que logra la comprensión y velocidad lectora. (LP, DS, P6)”*
- c) dos maestros en el aula: *“Cómo somos impares, M. que entra a hacer el refuerzo se ocupa. En el primer semestre era uno y ahora es otro. (LP, E, P4)”*
- d) diversificación del espacio: *“[...] en 3r ciclo por número, porque es muy numeroso, porque si no se arma mucho de alboroto. Vamos unos cuántos al aula de informática y ya no es tan... ruidoso. (LP, E, P1)” y el tiempo: “Normalmente, si acaban antes pues siempre hacen alguna actividad o algo... sobre todo los mayores alguna cuestión que tengan que acabar de la clase para no cortar y continuar con otra cosa. Para que los tres cuartos sí que se utilicen. (LP, E, P1)”. “Los primeros acaban a las 9:25 y a las 9:30 quedan dos parejas trabajando. Los que acaban cogen un libro de lectura (LP, O, M)”.*
- e) ayuda entre iguales:
  - homogénea: formando parejas del mismo nivel de competencia: *“Yo entiendo que si hay un niño al que le cuesta mucho leer con uno que enseguida lo hace, perderá interés uno o el otro (LP, E, F2)”. “No, porque también tienen a uno de su nivel entonces se tienen que potenciar entre los dos. Porque después volvemos a lo mismo, después en clase leen todos. (LP, E, F2)”. Las familias ven bien que se formen las parejas del mismo nivel.*
  - heterogénea: *“Porque si cojo a los más buenos, en dos minutos han terminado. Sólo tengo que preguntar una vez cada pregunta. Entonces yo intento que haya gente que le cuesta un pelín más el cálculo y que va más sobrada (LC, E, P6) “. “Cuando se juntan por especialistas y corrigen el mismo problema los compañeros se ayudan entre ellos, en el caso de que no lo entiendan. (PZ, E, P7)”*
- f) adaptación de la autoevaluación: *“Lo único que va cambiando es la evaluación, el tema de la autoevaluación. En los niños de 1r ciclo es más sencilla y después, a lo mejor va subiendo de nivel y cada tutor se coge un poquito los ítems que piensa que son más adecuados. Ahí sí que puede ser que haya algún cambio en las pautas de la evaluación. (LP, E, P1)”.*

Por otra parte, se utilizan los rincones para favorecer el aprendizaje autónomo del alumnado, lo cual permite gestionar:

- los diferentes ritmos de trabajo y de aprendizaje: *“A mí me ha parecido bien el tema de la metodología, estaban cada uno dentro de su nivel pues haciéndolo... sin prisa, dedicando el tiempo que cada uno estimara oportuno para hacer la actividad. (R, E, F1)” “A mí también me ha gustado mucho que cada uno sabía lo que tenía que hacer a su ritmo, a su manera y sin prisas. Y me ha gustado mucho esa manera que tiene J. el profesor de que todos hagan toda clase de niveles, tanto lingüístico,... (R, E, F2)” “Casi todos han hecho entre 3 y 4 rincones cuando acaba la sesión, antes del patio. R. ha hecho 5. (R, O, M)” “[...] la madre, valora muy positivamente la práctica porque cómo ella dice, respeta los diferentes ritmos de aprendizaje, no tienen que hacer todos lo mismo a la vez, sino que cada cual va a su ritmo. (R, DS, F3)”*
- los diferentes intereses y motivaciones: *“Si todos han de hacer lo mismo, al mismo tiempo, el que puede ir más no va, otros se aburren y otros no llegan a lo mejor a la presión de lo que estás pidiendo. (R, E, P8)” “Trabajar por rincones favorece el trabajo autónomo y que cada cual pueda mantener su ritmo de aprendizaje, sus inquietudes. Y cuando se agobien de matemáticas no tengo ningún problema de aguantar los tres cuartos de hora que dice la ley, ellos pueden cambiar y estar con la tablet, por ejemplo. En el mismo tiempo un niño puede haber hecho una ficha, estar con la tablet, leer un libro... (R, E, P8). ”*
- los diferentes niveles de competencia curricular: los investigadores proponen la utilización de códigos visuales en función de nivel de dificultad de las actividades para favorecer el seguimiento del progreso del alumnado: *“...propone que utilicen un código de colores de más fácil a más difícil, que sea muy visual y que permita elegir y hacer el seguimiento en las diferentes actividades. Tanto a la madre como a J. les parece una buena propuesta. (R, DS, M)”*

En cuanto a la práctica del consejo escolar ampliado, surge con la idea de favorecer la participación democrática de más personas en la toma de decisiones. Las familias y alumnado apuntan factores imprescindibles como:

- a) la escucha activa y la comunicación positiva: *“Siempre en positivo. Incluso la manera de decir las cosas es muy buena. Cuando alguien tiene un reproche que hacer no viene ‘ggggg’ [sonido que imita el enfado], no. ‘Escucha que aquello de..., mira que... podríais hacerlo de otro modo’ (CO, E, F3)”*
- b) la posibilidad de expresar ideas: *‘A mí me ha gustado mucho porque puedes expresar tus ideas y puedes contar a los demás todo lo que hacemos y lo que pensamos, sí... (CO, E, A3)’*

Aunque por otra parte, el profesorado, estando de acuerdo con la estrategia general de ampliar las voces, percibe como una dificultad la gestión de la información y la diversidad de opiniones y expresan:

- a) una percepción negativa sobre la valoración de la información compartida con las familias: *“La comisión...lo digo por la situación. Yo creo que... intentamos transmitir toda la información, toda, que no se nos escape nada, pero tampoco se valora. No creo que*

*se esté valorando todo lo que se está transmitiendo, todo lo que se está dando a opinar, todo lo que se hace partícipe a los demás". (CO, E, P9) y falta de reconocimiento del trabajo: "Y yo no disfruto... cuando toca reunirse la comisión, no estoy a gusto, porque sé que a la mínima cosa que se propone siempre hay uno 'pero'. Nunca es '¡Ah! qué bueno que ha sido esto', no, siempre hay 'peros, peros y peros'.(CO, E, P9)*

- b) la idea de que las familias son más eficaces en la acción que en la reflexión: *"Cualquier actividad, están ahí los primeros, y son una pasada. O sea, que no hay, pero... están ofuscados en cualquier cosa ahora. (CO, E, P9)".*

Por último, el alumnado reclama su espacio en las sesiones del consejo ampliado: *"hay demasiada gente y no podemos participar todos" (CO, E, A3); "de alumnos no hay tantos" (CO, E, A4 ); "Yo modificaría cuando hablan los mayores que dejaran hablar también a los niños, que no estén todo el rato hablando ellos, que dejaran que un niño por ejemplo diga 'pues tal, tal y tal tal'... no sé ...me gustaría que hablaran más los niños. "(CO, E, A2).*

### Discusión y conclusiones

En cuanto a las percepciones de la diversidad por parte del profesorado, se observa cómo existe una dualidad de opiniones al respecto. Cuando se refieren al alumnado como individuos, por una parte, consideran la diversidad como un problema y por otra como algo natural. Si nos detenemos en el grupo clase, vemos cómo relacionan la diversidad con los diferentes intereses y motivaciones del alumnado. Al mismo tiempo consideran la necesidad de crear materiales acordes con sus competencias y habilidades para adaptarse a las características de todo el alumnado. Esto nos remite al enfoque más "humano" de la diversidad, el cual la concibe como un valor en sí mismo y como una posibilidad de enriquecimiento mutuo. De ahí, de acuerdo con Moriña (2008), rescatamos la necesidad de asentar la formación del profesorado en la reflexión sobre el propio concepto de diversidad, las herramientas para la planificación de los apoyos, las metodologías didácticas y las estrategias organizativas inclusivas. Aunque la heterogeneidad del alumnado es percibida positivamente por los iguales, investigadores y familias, estas últimas se refieren a cuestiones más curriculares (velocidad y comprensión lectora) y de interacción entre iguales, lo cual nos lleva a pensar en los dos temas que preocupan especialmente a las familias: el aprendizaje y la convivencia.

La escuela inclusiva y democrática pone en marcha estrategias que suponen emprender lo que denominaríamos "prácticas curriculares" que vehiculan la gestión de la diversidad desde un enfoque inclusivo. Esto pasa por cuestionar algunas que están instauradas en la mayoría de nuestros centros, por ejemplo, el apoyo directo del profesor o del especialista al alumno/a que más lo necesita. Como alternativa tenemos una forma de organizar y gestionar el aula basada en trabajo de dos maestros en el aula (Huguet, 2006), lo que se traduce en una cultura colaborativa de centro (Meredith et al., 2017), puesto que exige una mayor coordinación entre los docentes a la hora elaborar materiales de aula que permitan responder a los diferentes niveles de aprendizaje del alumnado (Zabalza, 1990). También la ayuda o el apoyo entre iguales (Cowie & Fernández, 2006; Muntaner, 2014; Topping, Buchs, Duran & Van Keer, 2017) es otro elemento a destacar en las que el alumnado se convierte en protagonista del proceso

de enseñanza aprendizaje. Existen diferentes percepciones en cuanto a la agrupación del alumnado en la ayuda entre iguales. Las familias consideran que el nivel de competencias del alumnado debe ser homogéneo para que así no se pierda el nivel y el interés por la tarea a realizar (Moliner, Moliner, Sanahuja & Sanmateo, 2015). Por su parte, el profesorado plantea la necesidad de la heterogeneidad en prácticas grupales cooperativas como “lapiceros al centro” y “puzzle de Aronson”.

Otros elementos que emergen de la investigación, considerados clave en la gestión de la heterogeneidad del aula son: a) la diversificación de tiempos y espacios, de acuerdo con los trabajos de Leroux & Paré (2016), b) la gradación de las tareas según el nivel de dificultad de las mismas, también referenciado en el trabajo de Ruiz & Bel (2008) y c) la necesidad de adaptar los procesos de evaluación para que sea más inclusiva y democrática (Murillo & Hidalgo, 2016). Ello supone una revisión global de la organización y cultura escolar y de las prácticas, no sólo desde cambios coyunturales que pueden resolver situaciones problemáticas inmediatas sino para favorecer una transformación profunda de la institución (Santos, 2006).

Por otra parte, del trabajo se desprende que la gestión del factor de diversidad que genera mayor tensión es la diversidad de opiniones, siendo esta una percepción particular del profesorado, mientras que las familias lo perciben como algo natural. El consejo escolar ampliado como estrategia de democratización permite la expresión de opiniones variadas y contrapuestas sobre temáticas que afectan a la vida del centro. Las familias aceptan que el disenso forma parte de los procesos de participación y democratización de los centros educativos, mientras que el profesorado considera que la falta de comprensión por parte de los asistentes puede llevar a interpretaciones erróneas de la información tratada. Así pues, consideramos de vital importancia establecer un lenguaje común que nos permita avanzar hacia objetivos y valores inclusivos e interculturales compartidos y consensuados por la comunidad educativa (Moliner, Moliner & Sales, 2010). Ello no es fácil, sobre todo en espacios que tradicionalmente han sido ocupados por el profesorado desde una posición profesionalista. Por ello, la práctica constante del diálogo es, como apunta Santos Guerra (2000), el elemento esencial de la negociación, de la deliberación racional, de procesos dialógicos y cooperativos que permiten la acción conjunta de la comunidad educativa (alumnado, profesorado, familias y agentes sociales y comunitarios).

Sin embargo, pese a los esfuerzos de democratización del centro, la voz del alumnado parece quedar silenciada y relegada a un segundo plano. El alumnado reclama una mayor presencia y participación de las sesiones del consejo ampliado. Coincidiendo con Susinos (2012), es cierto que los consejos escolares pueden representar un espacio idóneo para la participación institucional del alumnado. No obstante, y siguiendo con la misma autora, existen diferentes investigaciones que han puesto en entredicho el papel de los consejos escolares como promotores de la gestión democrática y participativa, puesto que se han constituido como espacios meramente formales, donde el rol del estudiantado ha sido muy secundario. Lo que parece estar claro y hay que seguir reclamando es cómo la voz del estudiantado no solo puede ayudar a aprender, sino también a mejorar el compromiso social y cívico con la escuela y con el entorno (Baroutsis, McGregor & Mills, 2016).

En un reciente trabajo, Fillion, Bergeron, Prud'homme & Traver (2016) apuntan algunos de los factores clave para construcción de una escuela inclusiva y democrática, en

consonancia con los resultados de nuestro estudio como son: 1) los valores democráticos de justicia y equidad, 2) el reconocimiento y la toma en consideración de la diversidad y 3) la participación y el aprendizaje de la convivencia. El proceso de revisión de las prácticas de manera participativa favorece la movilización del conocimiento de los actores implicados y genera nuevas propuestas pedagógicas situadas (en contexto) que van a mejorar las prácticas desarrolladas. Es decir, las propuestas se generan por parte de profesorado, familias, alumnado e investigadores en condición de igualdad, lejos de modelos expertos. Esto favorece que todos los miembros de la comunidad puedan acceder, participar y progresar en el aula inclusiva y de esta manera que se escuchen sus voces y por tanto se movilicen y reconozcan diferentes fuentes de conocimiento y saberes. Y esto en consonancia con el trabajo de Moliner, Traver, Ruiz & Segarra (2016), que propone siete estrategias que posibilitan la construcción de escuelas democráticas como: 1) propiciar una cultura colaborativa, 2) luchar contra la exclusión y valorar la diversidad, 3) redefinir los valores democráticos, 4) que la comunidad participe y tome decisiones, 5) utilizar la investigación-acción participativa, 6) autoformación sobre participación democrática y 7) desarrollar proyectos compartidos entre el centro educativo y su territorio. De este modo e integrando estas premisas, se facilitan procesos de democratización que tienen en cuenta la diversidad y su gestión efectiva en los centros.

### Referencias

- Ainscow, M., & Miles, S. (2008). Making education for all inclusive: Where next? *Prospects*, 38(1), 15-34.
- Aldámiz-Echevarría, M., Alsinet J., Bassedas, E., Giné, N. Masalles, J., Masip, M., Muñoz, E., Notó, C., Ortega, Á., Ribera, M., & Rigol, A. (2009). *¿Cómo hacerlo? Propuestas para educar en la diversidad*. Barcelona: Graó.
- Alegre de la Rosa, O. (2000). *Diversidad humana y educación*. Málaga: Aljibe.
- Apple, M.W. & Beane, J.A. (1999). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- Arnaiz, P. (2005). *Atención a la diversidad. Programación curricular*. San José, Costa Rica: EUNED.
- Baroutsis, A., McGregor, G. & Mills, M. (2016). Pedagogic Voices: Student Voices in Teaching and Engagement Pedagogies. *Pedagogy, Culture and Society*, 24(1), 123-140.
- Benet, A., Sanahuja, A. & Moliner, L. (2016). Rincones, from the teachers' perspectives: a reflection on a primary education practice. *9th International Conference of Education, Research and Innovation*. Sevilla.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2000). *The Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. London: CSIE.
- Braunsteiner, M.L. & Mariano-Lapidus, S. (2014). A perspective on inclusion: Challenges for the future. *Global Education Review*, 1 (1). 32-43.
- Buendía, L., Colás, P. & Hernández, F. (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: McGraw Hill.
- Cowie, H. & Fernández, F.J. (2006). Ayuda entre Iguales en las escuelas: desarrollo y retos. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*. (4, 2) 291-310.
- Delgado, M. (1998). *Diversitat i integració*. Barcelona: Empúries.

- Duk, C. & Narvarte, L. (2008). Evaluar la Calidad de la Respuesta de la Escuela a la Diversidad de Necesidades Educativas de los Estudiantes. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 137-156.
- Duran, D. & Giné, C. (2011). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5(2), 153-170.
- Echeíta, G. (2010). Alejandra L. S. o el dilema de la inclusión educativa en España. En: P. Arnaiz, M. D. Hurtado, y F. J. Soto (Coords.) *25 años de integración escolar en España. Tecnologías e inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario*. (pp. 1- 13) Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- Feito, R. & López, J.I. (2008). *Construyendo escuelas democráticas*. Barcelona : Hipatia.
- Fillion, P.L., Bergeron, G., Prud'homme, L. & Traver, J. (2016). L'éducation à la citoyenneté démocratique: un enjeu fondamental associé au projet d'inclusion scolaire et aux pratiques de différenciation pédagogique. Dans L. Prud'homme, H. Duchesne, P. Bonvin, et R. Vienneau (Eds.), *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques*. Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- González, T. (2008). Diversidad e inclusión educativa: algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6 (2), 82-99.
- Huguet, T. (2006). *Aprender juntos a l'aula. Una proposta inclusiva*. Barcelona: Graó.
- Jiménez, P. & Vilá, M. (1999). *De la educación especial a la educación en la diversidad*. Málaga: Aljibe.
- Leroux, M. & Paré, M. (2016). *Mieux répondre aux besoins diversifiés de tous les élèves. Des pistes pour différencier, adapter et modifier son enseignement*. Montréal: Chenelière éducation.
- López Melero, M. (1997). Escuela pública y atención a la diversidad. La educación intercultural: la diferencia como valor. En AA.VV. *Escuela pública y sociedad neoliberal* (pp. 15-150). Málaga: Aula libre.
- Marshall, C. & Rossman, G. B. (1989). *Designing qualitative research*. Newbury Park, : Sage.
- Meredith, C., Moolenaar, N. M., Struyve, C., Vandecandelaere, M., Gielen, S., & Kyndt, E. (2017). The measurement of collaborative culture in secondary schools: An informal subgroup approach. *Frontline Learning Research*, 5(2), 24-35.
- Moliner, L., Moliner, O. & Sales, A. (2010). Conocer la cultura de un centro y las miradas del profesorado sobre la diversidad sociocultural y personal de la comunidad como punto de arranque para la transformación educativa, *Cultura y Educación*, 22(3), 283-296.
- Moliner, O., Moliner, L., Sanahuja, A. & Sanmateo, V. (2015). Análisis de los elementos de la tutoría entre iguales que posibilitan avanzar hacia la construcción de una escuela intercultural inclusiva y democrática. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*. 9(2), 41-58.
- Moliner, O., Sales, A. & Sanahuja, A. (2017). Social Mapping in the Context of a Community-build Day: Strategy to Strengthen Links with Community in a Small Rural School. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 237, 305–310. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.083>
- Moliner, O., Traver, J. A., Ruiz, M. P. & Segarra, T. (2016). Estrategias que inciden en los procesos de democratización de la escuela. Una aproximación teórica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(2), 116-129. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/1110>

- Moriña, A. & Parrilla, A. (2004). Criterios para la formación permanente del profesorado en el marco de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 339, 517-539.
- Moriña, A. (2008). *La escuela de la diversidad*. Madrid: Síntesis.
- Muntaner, J.J. (2014). Prácticas inclusivas en el aula ordinaria. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 7 (1), 63-79.
- Murillo, J. & Hidalgo, N. (2016). Evaluación Democrática y para la Democracia. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 9(1), 5-7.
- Ruiz & Bel, R. (2008). *Plans múltiples i personalitzats per a l'aula inclusiva*. Vic: Eumo.
- Sales, A. (2010). La formación continua como proceso clave en la profesionalización docente. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 4 (1), 65-82.
- Sales, A., Traver, J.A., Benet, A. y Sanahuja, A. (2017). A Community Wellcome day: Cultural Diversity and Critical Citizenship in a Included School. *The Mobilities, Transitions, Transformations Intercultural Education at the Crossroads International Conference*. Budapest, Hungary.
- Sales, A., Moliner, O. & Traver, J. (Eds.) (2010). *La construcción de la escuela intercultural inclusiva desde procesos de investigación-acción*. Castellón: Servicio de Publicaciones de la Universitat Jaume I.
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. Madrid: Mc Graw and Hill.
- Santos Guerra, M. A. (2000). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.
- Santos, M. (2006). Participación, democracia y educación: cultura escolar y cultura popular. *Revista de Educación*, 339, 883-901.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Stainback, S. & Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Stake, R.E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stulberg, L. M. & Weinberg, S. L. (2011). Introduction. In L. M. Stulberg & S. L. Weinberg (Eds.), *Diversity in American higher education: Toward a more comprehensive approach* (pp. 1-4). New York: Routledge.
- Susinos, T. (2012). Presentación. Las posibilidades de la voz del alumnado para el cambio y la mejora educativa. *Revista de Educación*, 359, 16-23.
- Tharp, D. S. (2015). Using Critical Discourse Analysis to Understand Student Resistance to Diversity. *Multicultural Education*, 23 (1) 2-8.
- Tójar J. C. (2006). *Investigación cualitativa: Comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.
- Tomlinson, C. (2003). *Fulfilling the promise of the differentiated classroom: Strategies and tools for responsive teaching*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Topping, K., Buchs, C., Duran, D., & Van Keer, H. (2017). *Effective peer learning: From principles to practical implementation*. Londres: Routledge.
- Zabalza, M.A. (1990). Fundamentación de la Didáctica y del conocimiento. En A. Medina y M.L. Sevillano, *Didáctica*. (pp. 85-220). Madrid: UNED.

Fecha de recepción: 6 de mayo de 2017

Fecha de revisión: 15 de mayo de 2017

Fecha de aceptación: 12 de marzo de 2018



## Trayectorias educativas según género. Lo invisible para la política educativa chilena

### Educational trajectories by gender: The invisible to the Chilean educational policy

Andrea Baeza Reyes y Silvia Lamadrid Álvarez

Departamento de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile (Chile)

#### Resumen

*Chile se encuentra en un momento de reformas de política educativa para contrarrestar su marcada desigualdad, pero la perspectiva de género sigue al margen de la toma de decisiones. Más allá del acceso igualitario a las escuelas, diversos indicadores nacionales e internacionales muestran la persistencia de brechas de aprendizaje entre hombres y mujeres y cómo éstas se traducen en perjuicios para ellas cuando acceden al mercado laboral. En este contexto, realizamos un estudio cualitativo en una escuela de Santiago de Chile, sobre los discursos de estudiantes y docentes de Enseñanza Media acerca de las trayectorias educativas de hombres y mujeres. Gran parte de estos agentes educativos se refieren de manera acrítica a la segregación en las elecciones vocacionales de las y los jóvenes, y el desarrollo de autonomía económica para las mujeres es puesto en duda principalmente por los varones, aun cuando declaran cambios en*

---

**Correspondencia:** Andrea Baeza Reyes, Socióloga, Universidad de Chile. Miembro del Núcleo de Género Julieta Kirkwood y del Comité Editorial de la Revista Punto Género, Universidad de Chile. Sus líneas de investigación son sociología del género, medios de comunicación y educación. correo [andreaa.baeza@gmail.com](mailto:andreaa.baeza@gmail.com), Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Sociales. Departamento de Sociología, Ignacio Carrera Pinto 1045, Ñuñoa. Santiago. Región Metropolitana, Chile.

Silvia Lamadrid Álvarez, Socióloga, Pontificia Universidad Católica de Chile. Doctora en Historia, mención Historia de Chile, Universidad de Chile. Académica del Departamento de Sociología de la Universidad de Chile, donde coordina el Núcleo de Género Julieta Kirkwood. Editora de la Revista Punto Género. Sus líneas de investigación son sociología del género, acción colectiva, historia del género, correo: [silamadr@u.uchile.cl](mailto:silamadr@u.uchile.cl), Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Sociales. Departamento de Sociología, Of. 316. Ignacio Carrera Pinto 1045, Ñuñoa. Santiago. Región Metropolitana, Chile.

los roles de género movilizados precisamente por la educación. Se constata además, una escasez de estrategias formales al interior de la escuela para abordar la temática, en contraste con el interés del cuerpo docente por formar de manera más integral a sus estudiantes. Ello permite debatir la eficacia de la actual política educativa en Chile y proponer acciones de mejora para generar trayectorias en igualdad.

*Palabras clave:* género; educación; transición enseñanza secundaria-enseñanza superior; política de la educación.

### Abstract

*Chile is in a moment of educational policy reforms to counteract its strong inequality, but the gender perspective remains marginalized to the decision making. Beyond equal access to schools, many national and international indicators show the persistence of learning gaps between men and women and how these differences become detriment for women when they entry to job market. In this context, we did a qualitative study in a school of Santiago de Chile with secondary's students and teachers on educational trajectories of men and women and their consequences on the job market. Most educational agents' discourses refer to segregation in vocational elections of youth in an uncritical way. Besides, men are the ones that mainly criticize the economic autonomy for women even when it indicates changes in gender roles promoted by education. Also, it is confirmed a lack of formal strategies inside the school to approach this issue, which contrasts with the teachers' interest in giving an integral training to their students. This allows for the debate about the effectiveness in the current educational policy in Chile and to propose some improvement actions to generate trajectories in equality.*

*Keywords:* gender; education; transition secondary education-higher education; educational policy.

### Introducción

En Chile existen avances significativos en materia de cobertura educativa. Desde el siglo pasado, niñas y mujeres han tenido un acceso gradual a todos los niveles de enseñanza escolar, pasando de ser una población excluida a constituir hoy la mitad de la matrícula en el sistema escolar (Ministerio de Educación de Chile [Mineduc] 2013; Ministerio de Desarrollo Social, 2012). Considerando estos avances, aún permanecen importantes representaciones estereotípicas al interior de las aulas, obstáculos para el desarrollo con igualdad de género.

Desde los años setenta, la escuela ha sido un escenario clave para los estudios con perspectivas de género (Salomone, 2007). Es señero el estudio de Acker (1995), en que, desde su experiencia en Estados Unidos e Inglaterra, presenta las teorías feministas sobre género y educación y las perspectivas de una Sociología de la Educación de la Mujer. Analiza los contextos familiares y profesionales de las mujeres dedicadas a la educación, desde el nivel básico hasta el superior, abordando críticamente las discriminaciones, exclusiones y marginaciones que encuentran. Demuestra, fundadamente, que en las sociedades estudiadas el género influye desfavorablemente en la educación de las mujeres.

El reciente estudio de las investigaciones rigurosas sobre educación y género considera el análisis de intervenciones en variados países, ya sea en los recursos e infraestructura, en el cambio institucional o en el cambio de normas para la inclusión. Respecto a este último ámbito menormente documentado, las mujeres que acceden a la educación superior mejoran las nociones sobre sí mismas y su participación en el espacio público, y sutilmente definen sus propias aspiraciones y toman el control de sus elecciones de vida. Los autores concluyen que “una mayor disposición de oportunidades educativas en sí mismas no llevan a un mayor acceso al mercado laboral” (Unterhalter et al., 2014, p. 70), y que es necesario que las políticas tengan un compromiso permanente con la educación para promover el empoderamiento en las niñas y las jóvenes.

Otras investigaciones internacionales han analizado las diferencias de género dentro de las prácticas y discursos de una determinada asignatura (Devis, Fuentes, & Sparkes, 2005; Scharagrodsky, 2004). En España, Cerezo y Casanova (2004) examinan las diferencias de género existentes en distintas variables cognitivo-motivacionales y en el rendimiento alcanzado en las asignaturas de Lenguaje y Matemáticas; las estudiantes presentan menores niveles de motivación extrínseca, se responsabilizan más de sus fracasos, utilizan en mayor medida estrategias de procesamiento de la información y obtienen mejores calificaciones en Lenguaje. Costa y Tabernero (2012) identifican diferencias de género en el rendimiento académico y en el autoconcepto en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria de España, a favor de las mujeres en las asignaturas de Lengua Española y Literatura, en tanto los estudiantes varones poseen un autoconcepto positivo no sólo en general sino también en las facetas académica, social, emocional, familiar y física, lo cual influye en su rendimiento académico. García-Pérez et al. (2010) se enfocaron en el estudio de las actitudes del alumnado hacia la igualdad, encontrando actitudes del alumnado favorables hacia la igualdad, aunque se observan diferencias entre chicos y chicas.

Delgado, Inglés, García-Fernández, Castejón y Valle (2010) analizaron las diferencias en metas académicas de estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria, encontrando que estas variaron significativamente según el género y el curso de los estudiantes, siendo entre las mujeres la orientación motivacional mayor hacia metas de aprendizaje y metas de logro, mientras los jóvenes obtuvieron un mayor patrón motivacional hacia metas de refuerzo social. Colás y Jiménez-Cortés (2006) se enfocaron en los tipos de conciencia de género que tiene el profesorado en los centros escolares de secundaria, encontrando tipos de conciencia de género diferenciados en función del sexo de los profesores, así como, variables asociadas a los mismos.

En Chile, algunas investigaciones se han centrado en desentrañar el sexismo en los textos escolares chilenos (Covacevich & Quintela-Dávila, 2014; Montecino, 1997; Palestro, 2016), sin embargo “no existe una producción considerable de estudios relativos a las diferencias de género al interior de las escuelas” (Madero, 2011, p. 137).

Estudios de la realidad escolar en el contexto nacional (Flores, 2005; Parra, 1997; Valdés, 2013) e internacional (Devis et al., 2005; Mosteiro & Porto, 2017; Scharagrodsky, 2004; Stromquist, 2006) tensionan la eficacia de los esfuerzos para la eliminación de discriminación entre hombres y mujeres dentro de estas instituciones en relación a los avances societales. Estos coinciden en las discrepancias entre el currículo formal, basado en los ideales democráticos de la meritocracia, y el currículo oculto de la docencia y

las dinámicas escolares sesgadas, que desde muy temprano establecen diferencias jerarquizantes entre “lo masculino” y “lo femenino”. A saber, “el lenguaje y las prácticas docentes siguen estando imbuidas de un estilo tradicional, (...) que reafirma la estructura, roles y funciones tradicionales atribuidas a hombres y mujeres, en el marco de relaciones asimétricas” (Caro, González, & Zegpi, 2001, pp. 177-178).

La escuela perfila y legitima ciertos ideales y deseos (...), participa en la formación de las “promesas de felicidad” de la época, con lo cual va conformando una trama de representaciones que persuaden a los/as estudiantes a desear ocupar determinados lugares sociales, y a aceptar un orden social y de género que se presenta como natural, verdadero y racional (Flores, 2005, p. 74).

Puesto que toda la evidencia internacional indica que la escuela es un sistema que pone en diálogo a los distintos agentes más allá de las materias pedagógicas y está en estrecha relación con los valores de la sociedad donde se inserta, es relevante conocer las representaciones sociales de género que allí se configuran, en un sentido amplio, interconectado las diversas asignaturas y hablantes.

Esto adquiere relevancia no solo con el propósito de disminuir las diferencias de aprendizaje en las distintas pruebas nacionales e internacionales, las que muestran cómo las disparidades tienden a ampliarse a medida que se avanza en el sistema escolar (UNESCO, 2015), sino, sobre todo, porque estando en la misma aula, leyendo los mismos libros y escuchando al mismo profesor o profesora, niños y niñas, o bien, las y los jóvenes reciben educaciones muy diferentes y ello se traduce en trayectorias educativas disímiles, afectando la autonomía y al desarrollo de las mujeres (Sadker, como se citó en Chapman, 2005).

Conforme a lo anterior, el presente trabajo indaga en los saberes y experiencias de estudiantes y docentes acerca de las trayectorias educativas que realizan y podrían realizar hombres y mujeres jóvenes en una escuela secundaria mixta de Santiago de Chile.

### **Mujeres y educación, más allá de la cobertura del sistema educativo**

En el siglo pasado, inicialmente la educación constituía un bien escaso y reservado a los sectores económicos altos y a los varones lo que se modificó paulatinamente por los avances de la educación (Veneros, 2001).

La legislación sobre los mínimos exigibles en educación para la población chilena (Ley de Instrucción Primaria Obligatoria creada en 1920, modificada en 1929, 1965, 2003 y 2015) en la actualidad fijan en trece los años de enseñanza obligatorios, incluyendo un año en pre-escolar, ocho en primaria y cuatro en secundaria (Treviño, Villalobos, & Baeza, 2016). Con ello, se han aumentado las tasas de cobertura. En educación básica ésta alcanza el 98% y en educación media el 95%, sin una variación significativa por sexo (Mineduc, 2017). La tasa de graduados de la Educación Media en Chile es equivalente al promedio OCDE (83%) y dentro de esta cifra, son más mujeres (86%) que hombres (80%) quienes terminan el ciclo escolar completo (Mineduc, 2013).

Conforme los cambios en las políticas educativas han ampliado las oportunidades y el acceso al sistema escolar, es indudable que “las mujeres han ido ganando mayor

acceso a la educación en comparación con el pasado” (Stromquist, 2006, p. 370). El problema radica en que estas políticas enmarcan la igualdad de oportunidades en el acceso a los establecimientos educativos.

Tener un número semejante de mujeres y varones en las aulas no asegura que ambos grupos tengan las mismas oportunidades al interior de estas. Se viene constatando que existen diferencias de rendimiento académico por género en diversas pruebas internacionales (TIMSS, PISA) y nacionales (SIMCE), donde los hombres logran mejores rendimientos en matemáticas y ciencias y las mujeres en lectura (Agencia de la Calidad de la Educación, 2011, 2012, 2013).

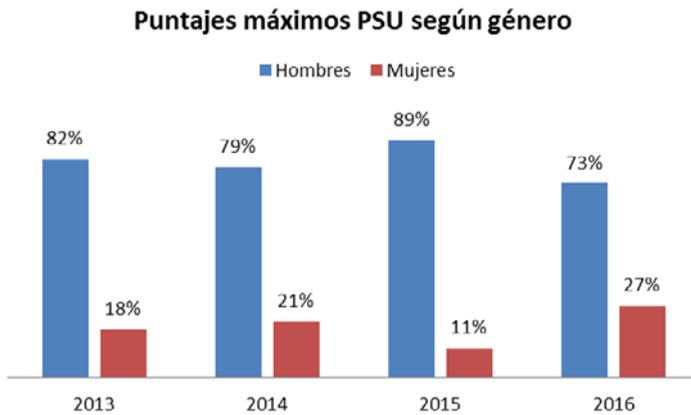


Figura 1. Puntajes Máximos en la Prueba de Selección Universitaria según género.

Una situación particular se observa respecto a la Prueba de Selección Universitaria (PSU), examen necesario para acceder a gran parte de las instituciones de educación superior en Chile. Existen diferencias en cuanto a la obtención de puntajes máximos (850 puntos) según género en los últimos años (ver Figura 1). Estos son obtenidos mayoritariamente por varones a nivel nacional, lo que tiene gran incidencia en el acceso a la educación superior, puesto que las personas con mejores puntajes –además de las calificaciones de Enseñanza Media– tienen mayores posibilidades de elegir una carrera acorde a sus intereses, además de acceder a los beneficios socioeconómicos del Estado y de dichas instituciones.

La paridad en el acceso a las escuelas tampoco asegura, una vez terminado el ciclo escolar, que las y los jóvenes realicen las mismas trayectorias educativas. Esto es, la continuación de estudios de nivel superior, dadas las disposiciones culturales favorables y las promesas de movilidad social asociadas (Sepúlveda & Valdebenito, 2014).

La “elección académico-profesional es resultado de un conjunto de variables, esfuerzos, aspiraciones e intereses personales” (Ricoy & Sánchez-Martínez, 2016, p. 301). Por encima de los factores asociados al estudiantado –el desempeño académico, vocación expectativas familiares– está la gestión escolar y sus acciones de apoyo para asegurar trayectorias exitosas. Se debe considerar de manera integral las acciones de tipo formal e informal que realizan la escuela y sus agentes, para acompañar a los y las estudian-

tes en sus transiciones educativas (Williamston, 2010). En un mayor nivel, están las políticas educativas que condicionan a ambos, puesto que la estructura institucional puede afectar los procesos transicionales dentro del sistema escolar, de manera directa o indirecta (Treviño et al. 2016).

Recientes estudios muestran cómo, una vez terminado el ciclo escolar, las trayectorias de las y los jóvenes siguen una clara diferenciación por motivos de género, afectando su desarrollo en equidad (González-Badilla, 2016). En particular, el rol que continúan ejerciendo las mujeres como madres, afecta su motivación, intereses y aspiraciones (Ricoy & Sánchez-Martínez, 2016). Si bien las niñas y jóvenes se desempeñan bien en la escuela, incluso a veces mejor que sus compañeros, “terminan siendo en su gran mayoría dueñas de casa a tiempo completo o bien trabajadoras pobres” (Rossetti, como se citó en Parra, 1997, p. 38), ocupando lugares secundarios en la estructura productiva tanto en términos de remuneraciones como de responsabilidades.

En Chile se constata una alta segregación según áreas y carreras en la educación superior (Papadópolos & Radakovich, 2006; Parra 1997; Valdés, 2013). Las carreras altamente demandadas por mujeres son enfermería, obstetricia, fonoaudiología, trabajo social y educación, servicios de cuidado considerados típicamente femeninos, con baja remuneración económica. Los hombres ingresan de manera predominante en carreras vinculadas a las ciencias físicas y matemáticas. Es baja la proporción de mujeres matriculadas en primer año en el área de tecnología (21.6%), y preeminente en el área de educación (71.5%) y ciencias sociales (68.9%) (Consejo Nacional de Educación [CNED], 2015).

Esta desigualdad arrastrada desde la escuela, además tiene consecuencias en el mercado de trabajo. Precisamente, “las diferencias entre hombres y mujeres en la elección de las carreras es uno de los factores que conducen a un mercado laboral segregado por género” (Mizala, 2014, p.11).

La equidad de género forma parte de los Objetivos del Milenio y de los Derechos Humanos. Desde los lineamientos internacionales se plantea explícitamente que “las consideraciones de género deben instalarse en todas las políticas y programas, incluyendo ámbitos políticos, económicos y sociales, para que favorezcan de manera equitativa a hombres y mujeres” (ECOSOC, como se citó en UNESCO, 2014, p. 101).

La Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (en inglés CEDAW) ratificada por Chile en 1989, estipula la importancia de asegurar la igualdad de derechos y oportunidades en la educación para hombres y mujeres (art.10 en ONU, 1979). En 2000 se realizó el Foro Mundial de Educación Dakar, cuyo marco de acción inscribió las particulares desventajas de las mujeres en comparación a los hombres en el sistema educacional. En esta materia se recalcó que el desafío para la equidad trasciende la escolarización, ya que esta no es sino una igualdad virtual (UNESCO, 2014).

So pretexto del potencial transformador de la escuela con la exposición de ideas cosmopolitas y consideraciones éticas para los individuos, es menester volver a mirar la institución escolar considerando los valores y pautas de comportamientos que mantienen y refuerzan representaciones sociales de género que pudieran estar afectando el futuro educacional, profesional y de inserción laboral de las jóvenes, así como también el desarrollo de su autonomía y empoderamiento.

## Método

### Objetivo

Nuestro objetivo es conocer e indagar en los saberes y experiencias de docentes y estudiantes acerca de las trayectorias educativas que realizan y podrían realizar hombres y mujeres jóvenes en una escuela secundaria mixta de Santiago de Chile.

### Contexto y casos

Siguiendo el criterio de tipicidad (Valles, 1999), el contexto seleccionado fue una escuela particular subvencionada, mixta, de enseñanza científico-humanista y de estrato medio bajo. En estricto rigor, se buscó una escuela “típica” de Chile que no se financiara exclusivamente por el aporte del Estado, cuyo proyecto educativo no fuese alternativo respecto a los estándares del Mineduc, que no recibiera al reducido número de estudiantes de sectores acomodados y considerando la situación socioeconómica del establecimiento, tampoco se tratase de una escuela emblemática o de excelencia académica. A este contexto se tuvo acceso en la comuna de La Cisterna de Santiago.

En la escuela la centralidad fue el ciclo Enseñanza Media (EM), por la importancia que tiene para la configuración de la identidad juvenil y porque posee cambios curriculares sustantivos en comparación a la anterior enseñanza básica, para una posible continuación de estudios de nivel superior. La EM será considerada un microsistema de (re)producción de sentidos, valores y opiniones acerca de los géneros, el cual es susceptible de conocer de manera inferencial a partir del habla experiencial y social cotidiana de los agentes en interacción (Canales, 2006).

Los casos dentro de esa institución responden a una selección intencionada mediante consideraciones teóricas que permitan abrir la heterogeneidad desde distintas perspectivas discursivas dentro del contexto (Valles, 1999). A partir del criterio de relevancia intrínseca (Mejía, 2004) el muestreo teórico consideró a docentes hombres y mujeres que impartieran variadas disciplinas (humanistas, científicas y recreativas) y a estudiantes de ambos géneros que pertenecieran a los cuatro cursos (1° a 4°) de la Enseñanza Media. Además, se estableció como requisito que la permanencia de docentes como estudiantes fuera de por lo menos un semestre, tiempo considerado mínimo para adquirir las experiencias necesarias de arraigo y pertenencia, como también de internalización de normativas, reglas de convivencia social y académica, y el acercamiento a los valores que promueven los actores del establecimiento. Los hablantes que participaron de la investigación fueron 5 docentes, 9 estudiantes. Sus características se detallan a continuación en Tabla 1 y Tabla 2.

Se construyó un guión temático con cinco dimensiones (Tabla 3) que fue empleado en cinco entrevistas individuales semi-estructuradas con las y los docentes, un focus group con las estudiantes –Focus de Mujeres (FM)– y otro focus group con los estudiantes –Focus de Hombres (FH)–.

Los temas abordados fueron currículo oculto, currículo y propuestas de abordaje, los que permitieron indagar en los saberes y prácticas (formales e informales) propios de los agentes de la escuela. Considerando que la desventaja sistemática por razones de género existe más allá de esta esfera (Smith, 2014), también se incluyeron preguntas

acerca de los roles de género al interior de las familias y experiencias o percepciones sobre el mercado de trabajo. Este guión fue revisado por expertas metodológicas antes de su aplicación en su versión final.

Tabla 1

*Muestra definitiva de docentes*

Crterios	Hombre	Mujer
Disciplina Humanista	Profesor de Historia y Geografía, 34 años y en la escuela hace 1 año y medio	
Disciplina Científica	Profesor de matemáticas, 47 años, y en la escuela hace 4 años	Profesora de Biología, 39 años, y en la escuela hace 13 años
Disciplina Deportiva	Profesor de Educación Física, 48 años y en la escuela hace 18 años	Profesora de Educación Física, 28 años y en la escuela hace 8 meses

Tabla 2

*Muestra definitiva de estudiantes*

Crterios	Alumnas	Alumnos
1° EM	Una estudiante (14 años)	Un estudiante (15 años)
2° EM	Dos estudiantes (ambas de 16 años)	Dos estudiantes (16 y 17 años)
3° EM	Una estudiante (17 años)	Dos estudiantes (17 y 18 años)

**Instrumento**

Tabla 3

*Guión temático*

Dimensión	Indicadores
Familia	1. ¿Cuáles son los roles de género en las familias? 2. ¿Qué sucede con los roles de hombres y mujeres hoy en día, en comparación a décadas atrás? (Indagar si se han mantenido o han cambiado o ambas)
Mercado laboral	3. ¿Qué sucede con los roles de hombres y mujeres en el ámbito laboral? 4. ¿Habría ciertos trabajos remunerados más adecuados para las mujeres y otros más adecuados para los hombres? (¿Cuáles? ¿Por qué?) 5. (Para docentes) ¿Ha vislumbrado algo de esto en su formación de profesor? ¿O durante su trayectoria laboral? // (Para estudiantes) ¿Han visto algo de esto en casos cercanos? ¿Padres, madres, familiares? (ejemplos)

Currículo oculto	6. ¿Existen carreras más adecuadas para mujeres y otras para hombres? ¿Cuáles? ¿Por qué?
	7. ¿Cómo se tratan o abordan estos temas en la escuela? Si no, ¿cómo podrían hacerlo?
Currículo y propuestas de abordaje	8. (Para docentes) ¿Cuál cree que es su papel en la formación de género al interior de su escuela?
	9. (Para docentes) ¿Ud. cree que en su asignatura se abordan estos temas? (¿De qué forma? ¿En qué se suele enfatizar?)
	10. ¿Cuán importante es discutir sobre género en la escuela?

---

### Procedimiento de recogida y análisis de datos

La investigación se realizó previa aprobación del equipo directivo del establecimiento. Luego se les ofreció a los y las participantes los respectivos consentimientos y asentimientos. En estos documentos se les solicitó aprobar la grabación en audio de la sesión de conversación para su posterior transcripción y análisis. Junto a ello, se estableció el uso de las opiniones estrictamente para propósitos de este estudio.

El levantamiento de información se realizó entre junio y julio de 2014. Este estudio fue descriptivo, de tipo no experimental (Hernández, Fernández, & Sampieri, 2010).

Sobre el material transcrito, realizamos un análisis de contenido, el que por medio de procedimientos sistemáticos, permite el análisis e interpretación de los sentidos latentes y manifiestos expresados en un texto, en referencia a su contexto de producción (Navarro & Díaz, 1999).

### Resultados

A continuación presentamos los resultados obtenidos aludiendo, en primera instancia, a las trayectorias educativas; y enseguida, cómo éstas se relacionan con las concepciones en torno al rol proveedor. Luego, cuál es la educación (¿o el sesgo?) de género que las y los hablantes reconocen dentro de la escuela y finalmente, sus propuestas para abordarla (ver Figura 2).

#### Trayectorias educativas

Todas las personas entrevistadas reconocen diferencias de género en la elección de carreras profesionales. Las y los estudiantes sostienen que “sí hay una diferencia de estudios porque las mujeres no se enfocan mucho tampoco a la construcción, se enfocan a otras cosas, y los hombres tampoco se enfocan a las cosas que se enfocan las mujeres (...) los hombres apuntan a (ser) ingenieros” (FH). La realidad observada y la experiencia de cercanos les indican que “la mayoría de las parvularias hoy día son mujeres” (FM), o bien que en carreras como ingenierías “hay súper pocas mujeres” (FH).

En la mujer es típico (estudiar para) parvularia, o profesora, secretaria, peluquera, pero el hombre es mecánico, o tiene algún local no sé de insumos de computación o de cosas así, pero a un hombre es raro verlo en parvularios y a una mujer es raro verla en construcción (FM).

El profesor de historia señala que hay “carreras más adecuadas para mujeres” como la educación diferencial, asistentes de la educación, o secretariado, bibliotecología, donde “se ve mucho la llegada de mujeres” (E1).

El docente de matemáticas señala sobre sus alumnas, que “básicamente van al área humanista o biología”, “también por Lingüística o quieren estudiar Derecho. De cuarto medio (...) de las 9 que hay a ninguna le he escuchado que quiera estudiar matemáticas” (E3). Sus estudiantes varones, en cambio, se inclinan por matemáticas o Ingeniería Comercial. En general, “el hombre va por Arquitectura, a pesar que igual hay mujeres arquitectas” (E3).

En educación física, la profesora y el profesor comparten las ideas mencionadas. A saber, “enfermería es una carrera donde tú siempre ves a la enfermera, hay enfermeros, sí, pero yo creo que ahí el porcentaje es minoritario” (E5) y en construcción hay más varones. En esta misma línea, “ver a una mujer estudiando ingeniería civil es como raro” (E4). “A las mujeres casi siempre les gusta la parte más humanista, no tanto científico” (E4).

La profesora de biología enfatiza que la elección de carreras por las mujeres es más diversa. A ellas “les gusta la medicina a otras les gusta la psicología, que a otras les gusta el trabajo social, como que son más amplias en ese sentido, en cambio los hombres son como más cuadrados, en la parte ingeniería, arquitectura, como de ahí, son pocos los que salen de esa área” (E2).

El profesor de historia sostiene que “la mujer tiene más (...) capacidades y mayores facilidades para tratar con niños más chicos y si no se ha notado la entrada de hombres (en educación de párvulos) es por algo” (E1).

Desde la asignatura deportiva, ésta tendencia estriba en las capacidades y manera de tomar decisiones asociadas: “ellos tienen más capacidades, son más racionales, pueden tomar decisiones más rápido, las mujeres no, a las mujeres les cuesta tomar decisiones, son más indecisas, los hombres no, son más directos, toman decisiones rápido” (E4).

Para la docente de biología la razón de las elecciones vocacionales corresponde a las habilidades, argumentando sobre sus ex alumnos que entraron a la carrera de Ingeniería, que “tenían más aptitudes, les gustaban las matemáticas, la física” (E2).

Las explicaciones que ofrecen las y los docentes sobre la segregación por motivos de género en la elección vocacional se sustenta en una concepción de habilidades innatas. Esta mirada sobre las competencias e intereses de las y los estudiantes termina naturalizando las opciones diferenciales de hombres y mujeres y estableciendo *a priori* caminos paralelos en cuanto a la elección vocacional, donde el de los hombres es eminentemente distinto y opuesto al de las mujeres.

### **¡Proveedor...as?**

Un elemento emergente de los discursos tanto de estudiantes como docentes en esta escuela, atañe a la familia actual y a la división sexual del trabajo, donde coexisten diversas miradas.

Las jóvenes señalan que existe cierta apertura respecto a los rígidos roles de género al interior de la familia. “Está muy visto que es el hombre el que tiene que llevar como la plata a la familia, el que tiene que trabajar, y la mujer (es) la que se tiene que quedar en la casa, pero igual ahora esto está cambiando, se están cambiando los roles” (FM).

La profesora de educación física respalda la observación de este cambio social, donde actualmente pareciera que las mujeres pudieran elegir cualquier carrera para continuar sus estudios terciarios. Esto es importante porque “antes la mujer no estudiaba, antes la mujer se quedaba en la casa, hoy en día la mujer estudia y sale de la casa, creo que en ese sentido sí se ha hecho un refuerzo súper positivo en el sentido de que sí podemos estudiar, y podemos trabajar” (E4), superando la dependencia económica.

La profesora de biología relativiza que en las familias actuales el ímpetu de las mujeres trabajadoras no necesariamente pasa por una vocación personal, sino por necesidad de aportar ingresos. Así, “hoy en día llegas y no está la mamá (en la casa como antaño), la mamá está trabajando (remuneradamente...) hay una mayor inserción laboral de la mujer por opción y algunas obligadas” (E2).

Los jóvenes varones, en cambio, ven con mayor crítica el avance de las mujeres hacia el mundo laboral, ya que éste no las libera por sí solo de las responsabilidades domésticas y de cuidado que históricamente han llevado a cabo. Si bien “por generaciones va cambiando la realidad de que las mujeres se vuelven más independientes, pero el estereotipo sigue siendo el mismo, de que la mujer tiene que quedarse en casa y el hombre afuera” (FH).

El profesor de matemáticas comparte la idea que “la carga más pesada se la lleva la mujer. Por ejemplo, si los dos trabajan, la mujer es la que tiene que llegar a cocinar, a limpiar...el papá puede que se preocupe un poco de los hijos” (E3). Conforme a ello, y aunque los hombres están más participativos, duda que exista una co-responsabilidad igualitaria y más aún en las tareas del hogar.

Adicionalmente, también se mencionaron algunas de las dificultades presentes en el mercado laboral para las mujeres. La profesora de educación física señala que los altos cargos directivos son principalmente ocupados por hombres, aunque las mujeres también compitan por obtener dichos cargos. Su colega masculino se refirió a la diferencia de sueldo entre hombres y mujeres en Chile. El profesor de matemáticas mencionó la dificultad de las mujeres para encontrar trabajo en ámbitos masculinos, como en ingenierías.

Los discursos de los/as hablantes se posicionan dentro de una paradigma tradicional en torno a los roles de género en la familia, donde la dicotomía establecida entre el varón proveedor y la mujer encargada del hogar y del cuidado de otras personas queda explicitada, aun cuando reconocen el ingreso –por deseo o necesidad– al mercado de trabajo. Las mujeres en esta última situación presentan doble carga laboral, una remunerada, la otra no.

### **¡Educación de Género en la escuela?**

El estudiantado señala que no hay alguna acción formal en el sentido de la equidad de género en la educación, sino solamente en sexualidad, con una mirada biológica

enfocada en la prevención del embarazo adolescente. Las jóvenes indican que es “siempre lo mismo cada año, las drogas, sexualidad, drogas, sexualidad” (FM). El profesor de matemáticas coincide en que el género no se aborda de manera formal, sino que como programa de educación sexual.

Algunos docentes comentan que realizan un trabajo más específico con algunos de los cursos, según sean los contenidos del currículo a impartir. Por ejemplo la profesora de biología trata género e identidad pero lamentando que “no hay mucho tiempo” (E2).

(...) los abordo más que nada como en séptimo y en segundo medio cuando tomo sexualidad y hablamos de la identidad sexual y ahí como que hablamos del género, (...) qué es lo que influye, por qué yo me siento hombre, por qué me siento mujer, qué hago como hombre, qué hago como mujer, y ahí lo desarrollamos un poco más pero tampoco es tan profundo, porque la cantidad de contenidos que uno tiene que pasar es enorme (E2).

En historia y también desde el currículo, el profesor hace referencia explícita a los derechos de las mujeres. “Antes no se enseñaba, quizás antes, treinta o cuarenta años, no se hablaba de los derechos de las mujeres, ahora sí se habla, entonces eso es un avance” (E1).

(...) los movimientos sociales, y muchos de los movimientos sociales son de mujeres, y los cambios institucionales y políticos, también se pasan en cuarto medio y se habla ahí en cuarto medio de la creación de nuevos ministerios, como el ministerio de la mujer. Entonces sí se está enseñando a los alumnos cuales han sido, éste nuevo rol que tiene la mujer, y eso ayuda para que en el futuro, se tenga mayor conciencia (E1) (de los aportes a la sociedad en sus distintos momentos).

Extracurricularmente, la profesora de educación física relata que no ha presenciado alguna actividad formal sobre género y menos acerca de las trayectorias educativas, que incluya a otros actores, como las familias y apoderados.

La carencia de estrategias sistemáticas e institucionalizadas en el currículo o fuera de éste para abordar y promover la igualdad de género es un indicio de que ésta no tiene un carácter prioritario en la escuela. Instalar la sensibilidad hacia las temáticas de género, encaminada hacia el empoderamiento es una tarea compleja y requiere prestar atención a la reforma general del sistema, “al cambio institucional a nivel de escuela y del salón de clases (Unterhalter et al., 2014, p. 75).

### **Propuestas y desafíos**

Ante la preeminencia de metodologías expositivas poco estimulantes en cuanto a sexualidad, las jóvenes recalcan que preferirían “participar, (en vez de) mirar una powerpoint de lo mismo” (FM) y aprovechar la convivencia escolar para dialogar los temas de género.

Tematizando su rol de “enseñar y educar” (E3), las y los docentes recalcan que es preciso abordar incluso aquello que todavía no está en los programas. Similarmente, proponen cultivar el respeto y la no discriminación de géneros, como base de una buena convivencia escolar hoy para las próximas generaciones.

También aportan otros elementos importantes a las propuestas de una educación de género en la escuela, orientada a las trayectorias educativas.

El cuerpo docente señala que hay que ser un “guía frente a estas situaciones, frente a estos temas” (E2) que afectan tanto a hombres como mujeres en el presente o que pudieran afectarles en el futuro. Sin embargo, más allá de la voluntad de cada uno, “hay una cosa de tiempo que a nosotros nos juega en contra” (E2). Además, recalcan que depende muchas veces del interés y recursos que inviertan las autoridades de la escuela.

Eso va a depender de los sostenedores de los colegios, en que inviertan en ciertos temas. Yo puedo tener muchas ganas de trabajar (estos temas), pero tiene que venir alguien aquí y hacerles una charla y mostrarle cosas...hay algunos que lo hacen gratis, algunos que cobran. También va a depender de eso (E2).

En esa misma línea, sobre el rol docente es que “nosotros le moldeamos el pensamiento a los niños, también aquí a las familias y la sociedad (...) creamos lo que pasa a futuro” (E4). Por ello, habría que incorporar también a las madres, padres y apoderados en cualquier iniciativa en género que se desee implementar en la escuela. Precisamente, “les podría ayudar el asunto, en hacerles entender de que sus hijos y sus hijas son capaces de hacer lo mismo que hace el compañero del sexo opuesto” (E4).

Es preciso deconstruir miradas hegemónicas sobre los roles de género en la familia y la sociedad chilena, así como también rescatar los aspectos afectivos y de autoestima en el desarrollo de las y los jóvenes que pudiesen afectar sus elecciones vocacionales.

Por último, y a nivel de políticas públicas, sugieren innovar en la formación de profesores, incorporando perspectivas de género en las carreras de pedagogía en Chile.

(El género) debe ser mayormente tratado, y especialmente en las pedagogías, las pedagogías siguen todavía, las mallas curriculares antiguas, eso es lo peor, que en algunas carreras de pedagogía en universidades privadas y tradicionales, todavía no se han actualizado muy bien, (...) para poder enseñar bien esos temas, entonces tiene que haber un cambio estructural en la pedagogía (E1).

En efecto, un cambio institucional efectivo pasa por generar una “mezcla de calidad”, esto es “la integración de la igualdad de género en la enseñanza, el aprendizaje y la gestión” (Unterhalter et al., 2014, p. 76). Para ello es preciso atender el programa de estudio, los materiales de aprendizaje y por supuesto, las prácticas pedagógicas. En este marco, es menester incluir la perspectiva de género en los distintos niveles del sistema educativo.

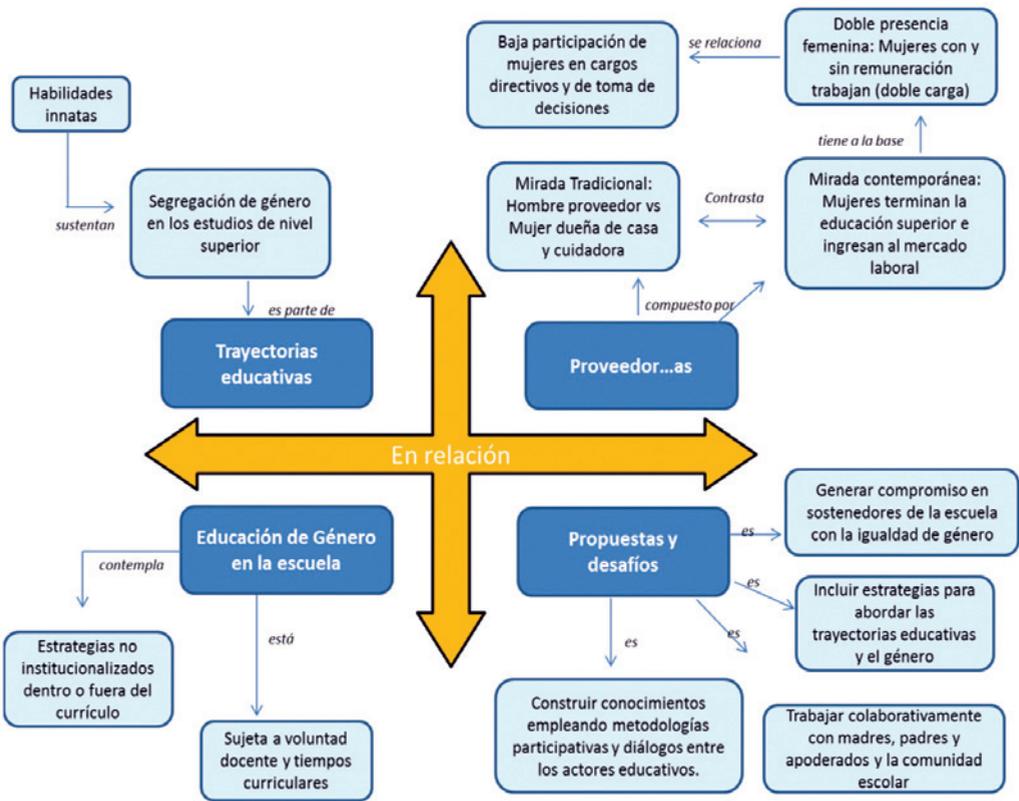


Figura 2. Síntesis categorías y subcategorías (nodos) de los resultados.

### Discusión y conclusiones

A partir de esta investigación, los resultados muestran que en el tránsito de la Enseñanza Media hacia la Educación Superior, profesores y estudiantes de ambos géneros identifican que existen carreras para mujeres (educación de párvulos, diferencial, general básica, secretariado, enfermería) y otras para hombres (construcción, ingenierías, arquitectura, informática). Las explicaciones que sustentan esta distinción son los intereses o habilidades disciplinares entre ellos y ellas, con lo que naturalizan una construcción social sobre las opciones vocacionales indudablemente diferenciadas.

Las mujeres terminan la escuela en mayor proporción que los varones (Mineduc, 2013), y aunque tienen un inferior desempeño en la Prueba de Selección Universitaria, esto no se traduce en un menor acceso a las instituciones de educación superior, pero sí limita su acceso a los establecimientos con mayor prestigio. Considerando las diferencias de calidad, con fuerza desde 2008, se constata la mayor matrícula femenina en universidades que no forman parte del Consejo de Rectores (CRUCH), así como en las instituciones Técnico Profesionales. Aquí las carreras que más demandan son precisamente

secretariado, educación de párvulos, enfermería y servicio social (Mineduc, 2017), alineadas con los discursos de los agentes escolares a los que se tuvo acceso en este estudio.

Confirmando lo señalado por otros estudios en esta materia (CNED, 2015; Papadópulos & Radakovich, 2006; Parra, 1997), las elecciones vocacionales para las y los jóvenes siguen una clara diferenciación de género y responden más a razones del aprendizaje sociocultural de éste que a un simple azar (Mizala, 2014). Esta situación, además, está muy poco problematizada, por lo que se perpetúa y se reproduce de manera acrítica dentro de la escuela.

De la sensibilización respecto a la igualdad de género, encontramos que ésta es medianamente compartida por estudiantes y docentes. García-Pérez et al. (2010) sostienen que las alumnas están más sensibilizadas en esta materia, pero en esta investigación, en algunos aspectos los alumnos incluso son más críticos, por ejemplo, sobre la articulación del trabajo remunerado y no remunerado, que no alcanza todavía para la deconstrucción de estereotipos.

Se constata que las expectativas de desarrollo laboral se ven atravesadas con la división sexual del trabajo, donde conviven concepciones progresistas y tradicionales acerca de los roles femeninos y masculinos. El último Estudio Nacional sobre el Uso de Tiempo (2015) revela diferencias en el trabajo doméstico no remunerado para el propio hogar, donde las mujeres destinan el doble de horas en un día normal que los hombres, independiente de su situación laboral (Instituto Nacional de Estadística [INE], 2016). Esta implica una pobreza de tiempo, cuando la doble presencia femenina, no trastoca los roles históricamente asignados de hombre-proveedor/mujer-cuidadora (Baeza, Baeza, & Ibaceta, 2014). Junto a ello, el porcentaje de mujeres en Chile que participa en el mercado laboral (48.3%) es bajo en comparación al promedio de la OCDE (54.1%) y más aún en relación a los hombres (72%) (INE, 2015).

Este estudio de caso en una escuela típica (subvencionada-mixta-de estrato social medio-bajo y de enseñanza científico-humanista) de Santiago muestra la escasez de estrategias formales para abordar las trayectorias educativas desde un enfoque de género. Aun cuando existe un alto interés de los y las docentes del establecimiento, este se ve obstaculizado por la falta de tiempo, y dinero de la administración para apoyarles con expertos en esta materia. Futuros estudios cualitativos de caso en contextos urbanos podrían dar cuenta de las estrategias informales que realizan las y los docentes, como son la orientación, motivación y otros apoyos psicosociales dirigidos al estudiantado con miras a las trayectorias educativas acordes a sus expectativas (Williamston, 2010) y observar si se siguen reproduciendo sesgos o estereotipos de género en estas prácticas cotidianas.

La institución escolar estaría afectando la igualdad de oportunidades en la reproducción de estereotipos y expectativas de desarrollo diferenciadas por parte del profesorado hacia los y las alumnas. “Las implicancias de estas trayectorias sesgadas por género es que las mujeres tienden a estar sub-representadas en las profesiones mejor pagadas en el mercado laboral” (Mizala, 2014, p. 10). Esto tiene como consecuencias un mercado laboral segregado por razones de género y la permanencia de las brechas salariales en Chile –oscilante entre 33% y 26.5% en favor de los varones (INE, 2015)– socavando las posibilidades reales de autodeterminación y autonomía económica para las mujeres.

Chile desde 1990 “asumió un compromiso con la superación de las desigualdades entre los sexos, de modo de garantizar a mujeres y hombres un acceso equitativo a los beneficios, recursos y oportunidades de desarrollo” (Valdés, 2013, p. 18).

Los marcos políticos y legales chilenos han intentado colaborar en la construcción de relaciones no discriminatorias entre los géneros. Desde la Política Pública, están las reformas curriculares y pedagógicas (Contenidos Mínimos Obligatorios, Objetivos Fundamentales Transversales, el Marco de la Buena Enseñanza) orientadas a generar cambios culturales sobre las prácticas que producen y reproducen discriminaciones hacia las niñas y mujeres. Además está la paulatina incorporación de las colaboraciones de las mujeres en lo político, económico y cultural en los textos escolares, en la ciencia y en la historia. También se ha incluido el género dentro de la Evaluación docente (Mineduc, 2017).

Pese a estas iniciativas, dentro de las escuelas no existe un amplio reconocimiento de la subordinación de las mujeres, un abordaje de sus causas, ni tampoco la incorporación de “los aportes de las teorías de género en las diferentes disciplinas” (Valdés, 2013, p. 54).

La falta de consensos entre diversos sectores políticos-ideológicos y las relaciones de poder que han tensionado los marcos institucionales del país cuando se han intentado innovaciones, han obstaculizado una política de educación con perspectiva de género (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD], 2010). Hasta la fecha, no se ha implementado una política con este enfoque en los sistemas educativos que aborde este nudo crítico, y cualquier avance pro equidad sigue dependiendo de la interpretación y voluntad de cada establecimiento y de sus docentes.

En Chile aún “existe un vacío en términos de una política de género que atienda las evidentes necesidades educativas de niños, niñas y jóvenes” (Madrid, 2006, p. 18). La Reforma en Educación mantiene el foco en el acceso igualitario a los centros educativos para los sectores vulnerables como garantía de la calidad. La Ley de Inclusión Escolar (Ley 20.845) no especifica el género como dimensión, sino que busca la erradicación de cualquier discriminación arbitraria que ocurra en la escuela. Por ello, es menester complementar las iniciativas mencionadas con otras propuestas que intencionen el cambio hacia la igualdad, como lo están demandando hoy los movimientos feministas de las universidades chilenas.

Las y los profesores en ejercicio como las futuras docentes, requieren de conocimientos y herramientas para desarrollar pedagogías de género de manera sistemática, no aislada ni sujeta a voluntad. Ello implica intervenir la formación inicial y continua, velando por que los contenidos teóricos tengan correlatos empíricos en las prácticas profesionales. Para ello, una medida propuesta por Madrid (2006) ha de ser promover el trabajo de las mujeres en la Educación Media y a los varones en la Educación Básica y Párvulos para empezar a deconstruir la segregación en el ejercicio docente.

En los medios de comunicación, destacamos campañas de sensibilización sobre las trayectorias educativas y opciones vocacionales provenientes de la organización civil Comunidad Mujer durante segundo gobierno de Michelle Bachelet. “Eduquemos con Igualdad” fue lanzada en marzo de 2016 y “Las Niñas Pueden”, desde octubre de ese año, la que además cuenta con el apoyo del BID, ONU-Mujeres y la Unión Europea.

Finalmente, para el desarrollo de la igualdad de género el sistema escolar debe construir caminos sin prejuicios ni prácticas discriminatorias. Hay que remirar los sesgos

y estereotipos del currículo oculto que están arraigados en las prácticas y discursos escolares, implicando a la comunidad escolar de manera integral y otras instituciones, en la participación activa en el diálogo, abordaje e intervención para construir trayectorias educativas sin desigualdades de género.

### Referencias

- Acker, S. (1995). *Género y educación: reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*. Madrid: Narcea.
- Agencia de la Calidad de la Educación (2011). *Resultados TIMSS 2011 Chile. Estudio Internacional de Tendencias en Matemática y Ciencias. TIMSS*. Recuperado de [http://portales.mineduc.cl/usuarios/acalidad/doc/201301151653440.Informe\\_Resultados\\_TIMSS\\_2011\\_Chile\\_\(10-01-13\).pdf](http://portales.mineduc.cl/usuarios/acalidad/doc/201301151653440.Informe_Resultados_TIMSS_2011_Chile_(10-01-13).pdf)
- Agencia de la Calidad de la Educación (2012). *Informe Nacional Resultados Chile PISA 2012*. Recuperado de [https://s3.amazonaws.com/archivos.agenciaeducacion.cl/documentos-web/Estudios+Internacionales/PISA/Informe\\_Nacional\\_Resultados\\_Chile\\_PISA\\_2012.pdf](https://s3.amazonaws.com/archivos.agenciaeducacion.cl/documentos-web/Estudios+Internacionales/PISA/Informe_Nacional_Resultados_Chile_PISA_2012.pdf)
- Agencia de la Calidad de la Educación (2013). *Informe Nacional de Resultados. Ampliando la mirada de la calidad educativa. 2013*. Recuperado de [http://archivos.agenciaeducacion.cl/documentos-web/Informe\\_Nacional\\_Resultados\\_Simce2013.pdf](http://archivos.agenciaeducacion.cl/documentos-web/Informe_Nacional_Resultados_Simce2013.pdf)
- Baeza, A., Baeza, P., & Ibaceta, V. (2014). La(s) pobreza(s) desde el género. Una aproximación a la realidad chilena actual. *Revista Punto Género*, 4(4), 83-105. doi: <http://dx.doi.org/10.5354/0719-0417.2014.36410>
- Canales, M. (2006). *Metodología de investigación social. Introducción a los oficios*. Santiago de Chile (Chile): LOM.
- Caro, A., González, J., & Zegpi, M. (2001). Mujer, poder y conocimiento. La educación como instrumento de promoción de la igualdad de oportunidades: Una reflexión inicial. En D. Escobar, R. Flores, & D. Veneros (Eds.). *Investigaciones. Red Nacional Universitaria Interdisciplinaria de Estudios de Género* (pp. 174-187). Santiago de Chile (Chile): SERNAM.
- Cerezo, M., & Casanova, P. F. (2004). Diferencias de género en la motivación académica de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2(3), 97-112. Recuperado de [http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/3/espanol/Art\\_3\\_31.pdf](http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/3/espanol/Art_3_31.pdf)
- Chapman, A. (2005). Gender Bias in Education. *Educational Research*, 46(2). Recuperado de <http://www.edchange.org/multicultural/papers/genderbias.html>
- Consejo Nacional de Educación [CNED] (2015). *PMG. Estadísticas de Género. Matrícula Primer Año 2015. Índices matrícula*. Recuperado de [http://www.cned.cl/public/secciones/SeccionIndicesPostulantes/OtrasEstadisticas/Estadisticas\\_Genero\\_Matricula\\_Primer\\_2015.pdf](http://www.cned.cl/public/secciones/SeccionIndicesPostulantes/OtrasEstadisticas/Estadisticas_Genero_Matricula_Primer_2015.pdf)
- Colás, P., & Jiménez-Cortés, R. (2006). Tipos de conciencia de género del profesorado en los contextos escolares. *Revista de Educación*, 340, 415-444.
- Costa, S., & Taberner, C. (2012). Rendimiento académico y autoconcepto en estudiantes de educación secundaria obligatoria según el género. *Revista Iberoamericana de Psicología y salud*, 3(2), 175-193.

- Covacevich, C., & Quintela-Dávila, G. (2014). Desigualdad de género, el currículo oculto en textos escolares chilenos. *Banco Interamericano de Desarrollo División de Educación (SCL/EDU)*. Recuperado de <https://publications.iadb.org/bitstream/handle/11319/6647/Desigualdad%20de%20g%C3%A9nero,%20el%20curr%C3%ADculo%20oculto%20en%20textos%20escolares%20chilenos.pdf?sequence=1>
- Delgado, B., Inglés, C. J., García-Fernández, M., Castejón, J. L., & Valle, A. (2010). Diferencias de género y curso en metas académicas en alumnos de Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Española de Pedagogía*, 68(245), 67-83.
- Devis, J., Fuentes, J., & Sparkes, A. (2005). ¿Qué permanece oculto del currículum oculto? Las identidades de género y de sexualidad en la educación física. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39, 73-90. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/135704>
- Navarro, P., & Díaz, C. (1999). Análisis de Contenido. En J. M. Delgado, & J. Gutiérrez (Eds.), *Métodos y Técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales* (pp. 177-224). Madrid: Editorial Síntesis.
- Flores, R. (2005). Violencia de género en la escuela: sus efectos en la identidad, autoestima y en el proyecto de vida. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38, 67-86. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/128755>
- García-Pérez, R., Rebollo-Catalán, A., Buzón-García, O., González-Piñal, R., Barragán, R., & Ruiz-Pinto, E. (2010). Actitudes del alumnado hacia la igualdad de género. *Revista de Investigación Educativa*, 28(1), 217-232. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/view/98951/109441>
- González-Badilla, P. (2016). Efectos de una educación sexista en la vida de las mujeres. En Red Chilena contra la Violencia hacia las Mujeres (Ed.), *No quiero ser princesa, quiero ser científica. Educación no sexista para una real transformación* (pp. 25-35). Santiago de Chile (Chile): Red Chilena contra la Violencia hacia las Mujeres.
- Hernández, R., Fernández, C., & Sampieri, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Instituto Nacional de Estadística [INE] (2015). *Mujeres en Chile y Mercado del trabajo. Participación laboral femenina y brechas salariales*. Santiago de Chile (Chile): Instituto Nacional de Estadística. Recuperado de <http://nuevoportal.ine.cl/docs/default-source/laborales/ene/publicaciones/mujeres-en-chile-y-mercado-del-trabajo---participaci%C3%B3n-laboral-femenina-y-brechas-salariales.pdf?sfvrsn=4>
- INE (2016). *ENUT. Encuesta Nacional sobre el Uso de Tiempo. Documento de Principales Resultados ENUT 2015*. Santiago de Chile (Chile): Instituto Nacional de Estadística. Recuperado de [http://historico.ine.cl/enut/files/principales\\_resultados/documento\\_resultados\\_ENUT.pdf](http://historico.ine.cl/enut/files/principales_resultados/documento_resultados_ENUT.pdf)
- Madero, I. (2011). Inclusión y exclusión de género y clase al interior de la escuela chilena en 4 comunas del sur de Chile. *Estudios Pedagógicos*, 37(2), 135-145. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052011000200008>
- Madrid, S. (2006). *Profesorado, política educativa y género en Chile: Balance y propuestas*. Colección Ideas. Año 8, n°76. Recuperado de [http://www.clam.org.br/bibliotecadigital/uploads/publicacoes/257\\_1700\\_profesoradopolitica.pdf](http://www.clam.org.br/bibliotecadigital/uploads/publicacoes/257_1700_profesoradopolitica.pdf)
- Mejía, J. (2004). Sobre la investigación cualitativa. Nuevos conceptos y campos de desarrollo. *Investigaciones Sociales*, 8(13), 279-299. Recuperado de <http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/sociales/article/view/6928>

- Ministerio de Educación de Chile [Mineduc] (2013). *Chile en el panorama educacional internacional OCDE: avances y desafíos*. Centro de Estudios Mineduc. Serie Evidencias, Año 2, n°18. Recuperado de [http://centroestudios.mineduc.cl/tp\\_enlaces/portales/tp5996f8b7cm96/uploadImg/File/Evidencias/A2N18\\_Chile\\_en\\_OECD.pdf](http://centroestudios.mineduc.cl/tp_enlaces/portales/tp5996f8b7cm96/uploadImg/File/Evidencias/A2N18_Chile_en_OECD.pdf)
- Mineduc (2017). *Educación para la Igualdad de Género. Plan 2015-2018*. Recuperado de <http://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2017/01/CartillaUEG.pdf>
- Ministerio de Desarrollo Social (2012). *Educación. Sección Educación Escolar*. Recuperado de [http://www.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/ipos-2012/media/ipos\\_2012\\_pp\\_30-65.pdf](http://www.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/ipos-2012/media/ipos_2012_pp_30-65.pdf)
- Mizala, A. (2014). *Mujer y trabajo. Estereotipos y brechas de género en los rendimientos académicos*. Serie Comunidad Mujer n°28. Recuperado de <http://dev.comunidadmujer.cl/biblioteca-publicaciones/wp-content/uploads/2014/06/281.pdf>
- Montecino, S. (1997). Constructores del afuera y moradoras del interior. Representaciones de lo masculino y de lo femenino en libros escolares chilenos. Una mirada desde la antropología del género a los textos de castellano de enseñanza básica. En B. Eyzaguirre, & L. Fontaine (Eds.). *El futuro en riesgo. Nuestros textos escolares* (pp. 503-524). Santiago de Chile (Chile): Centro de Estudios Públicos.
- Mosteiro, M.J., & Porto A.M. (2017). Análisis de los estereotipos de género en alumnado en formación profesional: diferencias según sexo, edad y grado. *Revista de Investigación Educativa*, 35(1), 151-165. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.35.1.257191>
- Palestro, S. (2016). Androcentrismo en los textos escolares. En Red Chilena contra la Violencia hacia las Mujeres (Ed.), *No quiero ser princesa, quiero ser científica. Educación no sexista. Hacia una real transformación* (pp. 15-23). Santiago de Chile (Chile): Red Chilena contra la Violencia hacia las Mujeres.
- Parra, M. E. (1997). La desigualdad según el género y su relación con los ámbitos público y privado. *Cinta moebio*, 1, 61-76. Recuperado de <http://www.cintademoebio.uchile.cl/index.php/CDM/article/viewFile/26486/27780>
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD] (2010). *Género: los desafíos para la igualdad. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo Humano en Chile*. Santiago de Chile (Chile): PNUD.
- ONU (1979) *Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer*. Adoptada el 8 de diciembre de 1979. Recuperado de <http://www.un.org/womenwatch/daw/cedaw/text/sconvention.htm>
- Papadópulos, J., & Radakovich, R. (2006). Educación Superior y Género en América Latina y el Caribe. En IESALC (Eds.), *Informe Sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe. La metamorfosis de educación superior* (pp. 117-128). Caracas: IESALC.
- Ricoy, M. C., & Sánchez-Martínez, C. (2016). Preferencias académicas y laborales en la adolescencia: Una perspectiva de género. *Estudios Pedagógicos*, 42(2), 299-313. doi: 10.4067/S0718-07052016000200017
- Salas, A. (23 de diciembre de 2016). PSU: El 73% de los puntajes nacionales son hombres y sólo el 27% mujeres. *El Mercurio On Line*. Recuperado de <http://www.emol.com/noticias/Nacional/2016/12/23/836970/PSU-El-73-de-los-puntajes-nacionales-son-hombres-y-solo-el-27-mujeres.html>

- Salomone, R. (2007). Igualdad y diferencia. La cuestión de la equidad de género en la educación. *Revista Española de Pedagogía*, 238, 433-446. Recuperado de <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2008/05/238-02.pdf>
- Scharagrodsky, P. A. (2004). Juntos pero no revueltos: la educación física mixta en clave de género. *Cadernos de Pesquisa*, 34(121), 59-76. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742004000100004>
- Sepúlveda, L., & Valdebenito, M.J. (2014). ¿Las cosas claras? Aspiraciones de futuro y proyecto educativo laboral de jóvenes estudiantes secundarios. *Estudios Pedagógicos*, 40(1), 243-261. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000100015>
- Smith, S. (2014). Limitations to equality: Gender stereotypes and social changes. *Juncture*, 21(2), 144-150. doi: <http://dx.doi.org/10.1111/j.2050-5876.2014.00795.x>
- Stromquist, N. (2006). Una cartografía social del género en educación. *Educação & Sociedade*, 27(95), 361-383. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302006000200003>
- Treviño, E., Villalobos, C., & Baeza, A. (2016). *Recomendaciones de Políticas Educativas en América Latina en base al TERCE*. Santiago de Chile (Chile): OREALC/UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002449/244976s.pdf>
- UNESCO (2014). América Latina y el Caribe. *Reporte Regional 2015 de Revisión de la Educación para Todos*. Santiago de Chile (Chile): OREALC/UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002327/232701s.pdf>
- UNESCO (2015). *Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE). Factores Asociados*. Santiago de Chile (Chile): OREALC/UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002435/243533s.pdf>
- Unterhalter, E., North, A., Arnot, M., Loyd, C., Moletsane, L., Murphy-Grahan, E., Parkes, J., & Saito, M. (2014). *La educación de las niñas y las jóvenes y la igualdad de género. Análisis de investigaciones rigurosas sobre educación*. Londres (UK): Departamento de Desarrollo Internacional del Gobierno del Reino Unido.
- Valdés, T. (2013). Género en la escuela, o la porfiada desigualdad. *Revista Docencia*, 49, 46-61. Recuperado de <http://www.revistadocencia.cl/new/wp-content/pdf/20130626215807.pdf>
- Valles, M. (1999). *Técnicas Cualitativas de Investigación Social. Reflexiones metodológicas y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- Veneros, D. (2001). Siglo XX, Cambalache. Breve reseña histórica de los avances de las mujeres en Chile. En D. Escobar, R. Flores, & D. Veneros (Eds.). *Investigaciones. Red Nacional Universitaria Interdisciplinaria de Estudios de Género* (pp. 103-121). Santiago de Chile (Chile): SERNAM.
- Williamston, R. (2010). *Transition from middle school to high school*. Pittsburg, Pensilvania (EE.UU): Education Partnerships, Inc. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED538706.pdf>

Fecha de recepción: 28 de junio de 2017

Fecha de revisión: 30 de junio de 2017

Fecha de aceptación: 13 de febrero de 2018

## **La cultura DIY en educación primaria. Aprendizaje transdisciplinar, colaborativo y compartido en DIYLabHub**

DIY culture in primary school. Transdisciplinar and collaborative  
learning shared in DIYLabHub

Maria Domingo-Coscollola\*, Judit Onsès-Segarra\*\* y Juana M. Sancho-Gil\*\*

\* Facultad de Educación. Universitat Internacional de Catalunya

\*\* Facultad de Educación. Universitat de Barcelona

### **Resumen**

*Este artículo da cuenta del proyecto europeo DIYLab y de su implementación en una escuela de educación primaria de España. El proyecto se desarrolló en centros de educación primaria, secundaria y superior de España, Finlandia y Chequia. El foco era incorporar, en las instituciones implicadas, modalidades de aprender relacionadas con la cultura Do it Yourself (DIY). Siguiendo una metodología basada en los principios de la investigación-acción colaborativa, organizamos grupos de discusión con familias, profesorado y alumnado. También, definimos su implementación partiendo de las características de cada centro y de las acciones formativas en el profesorado. Durante la formación, se planteó que los estudiantes realizaran de forma colaborativa una producción audiovisual sobre sus aprendizajes y los procesos que los habían propiciado. A su vez, se decidió en qué proyecto de indagación del centro se implementaría DIYLab para desarrollar características de la cultura DIY tales como la creatividad, la colaboración, la autorregulación, la autoría, la compartición y el uso de tecnologías. Simultáneamente, proporcionamos la plataforma abierta DIYLabHub creada para este proyecto donde se podían*

---

**Correspondencia:** María Domingo-Coscollola, [mdomingoc@uic.es](mailto:mdomingoc@uic.es), Universitat Internacional de Catalunya (UIC), Facultad de Educación, España.

*compartir las producciones audiovisuales de los estudiantes. Durante la implementación, los investigadores realizamos observaciones, grabaciones y notas de campo. A partir de estas fuentes, centramos los resultados y conclusiones en las producciones audiovisuales que estudiantes de educación primaria de España crearon colaborativamente y compartieron en el Hub así como en las fortalezas y debilidades del proyecto en torno a las relaciones pedagógicas, la competencia digital y la sostenibilidad del proyecto.*

*Palabras clave:* aprendizaje; investigación-acción colaborativa; educación primaria; producción audiovisual.

### **Abstract**

*This paper accounts for the DIYLab European project and its implementation in a Spanish primary school. The project was developed in primary, secondary and higher education institutions in Spain, Finland and the Czech Republic. The focus was to incorporate, in the organizations involved, learning modalities related to Do it Yourself (DIY) culture. Following a methodology based on the principles of the collaborative action-research, we planned discussion groups with families, teachers and students. In addition, we defined its implementation starting from the characteristics of each institution and the professional development of teachers. During this action, it was decided that students collaboratively performed an audio-visual production about their learning and the processes that had propitiated it. It was also decided in which research-based project DIYLab would be implemented, to develop features of DIY culture such as creativity, collaboration, self-regulation, authorship, sharing and use of technologies. Simultaneously, the open platform DIYLabHub was also provided so that students' audiovisual productions could be shared. Throughout this implementation, researchers made observations, recordings and took field notes. From these sources, we focused the results and conclusions on audio-visual productions that primary school students from Spain created collaboratively and shared in the Hub, as well as on the strengths and weaknesses regarding pedagogical relations, digital competences and sustainability of the project.*

*Keywords:* learning; collaborative action-research; primary school; audiovisual production.

### **Introducción**

Los medios digitales y el uso de Internet forman parte de las prácticas de niños y jóvenes. Esta realidad está contribuyendo a cambiar sus dinámicas en relación con el aprendizaje, la socialización y el acceso a la información. En este contexto, destacamos las prácticas que fomentan las “redes sociales y la creación de contenido” (Richard & Kafai, 2016, p. 1478) y también las prácticas de aprender en colaboración afrontando retos relacionados, entre otros, con proyectos musicales (Fields, Vasudevan, & Kafai, 2015, p. 613), medios audiovisuales (Jenson, Dahya, & Fisher, 2014, p. 224), artísticos (Peppler, 2013, p. 6) y diseño textil digital (Kafai & Peppler, 2014, p. 179). Todas estas prácticas tienen en común que en ellas “existe una cultura de participación” (Jenkins, Purushotma, Weigel, Clinton, & Robison, 2009, p. 3). A título de ejemplo, señalamos las prácticas que potencian “la adquisición de habilidades y conocimientos individuales añadiendo valor a una comunidad al compartir su propio conocimiento” (Ito et al., 2013,

p. 7) o las que tienen lugar en “entornos de aprendizaje conectados que reúnen jóvenes y/o adultos en actividades conjuntas con propósito compartido” (Ito et al., 2013, p. 75).

De este modo, sobre todo fuera de los centros educativos, existen prácticas que están configurando aprendizaje y socialización, a la vez que van desarrollando otras maneras de aprender. Estos nuevos contextos generan nuevos interrogantes, desafíos y posibilidades para los educadores, las familias y los responsables de las políticas educativas. Ante este contexto, distintos autores empiezan a reconocer y a plantearse cómo y dónde aprenden los niños y los jóvenes (Bell, Tzou, Bricker, & Baines, 2013; Buckingham, 2007; Carey, 2014; Erstad, Gile, Sefton-Green, & Arnseth, 2016), para intentar explorar nuevas culturas de aprendizaje (Erstad et al., 2016; Hernández-Hernández, 2017; Livingstone & Sefton-Green, 2016; Thomas & Brown, 2011). Esta realidad, nos lleva a la necesidad de explorar unas nuevas culturas que permiten contextualizar y expandir modos de aprender que amplían relaciones, referentes y planteamientos educativos.

En este nuevo contexto, ubicamos el proyecto europeo en el que se basa este artículo: *DIYLab - Do It Yourself in Education: Expanding Digital Competence to Foster Student Agency and Collaborative Learning*. El proyecto se desarrolló entre 2014 y 2016 implementándose en centros educativos de primaria, secundaria y educación superior de España, Finlandia y Chequia. Se trata de una iniciativa que conecta con los argumentos planteados previamente y con distintos estudios sobre las realidades y retos del aprendizaje de los jóvenes en la era digital (Ashworth, 2016; Boyd, 2014; Carey, 2014; Knobel & Lankshear, 2010; Palaigeorgiou & Grammatikopoulou, 2016; Pérez-Escoda, Castro-Zubizarreta, & Fandos, 2016; Sharpe, Beethan, & De Freitas, 2010; Shirky, 2010).

El foco del proyecto DIYLab era incorporar, en las instituciones implicadas, modalidades de aprender relacionadas con la cultura *Do it Yourself* (DIY). A modo de ejemplo señalamos que “en las redes DIY, los jóvenes de forma voluntaria dedican tiempo a un aprendizaje intenso y abordando prácticas de alto nivel técnico” (Kafai & Peppler, 2011, p. 89). A partir de este foco, nuestro reto era introducir (en cada institución implicada) modos de acción y prácticas de enseñanza y aprendizaje surgidas en contextos informales. Así, pretendíamos contextualizar el aprendizaje generando nuevos interrogantes, posicionamientos y planteamientos en las prácticas de los centros implicados.

La finalidad principal del proyecto DIYLab era fomentar el aprendizaje a lo largo y ancho de la vida (Banks et al., 2007) mediante el desarrollo de la competencia digital crítica (Ala-Mutka, 2009; Gutiérrez & Tyner, 2013), la capacidad de acción y la creatividad. Además, pretendíamos avivar el compromiso de los estudiantes proponiendo experiencias de aprendizaje colaborativas y significativas que pudieran ser sostenibles y expandibles al finalizar el proyecto. De ahí que los principales objetivos de este proyecto eran:

1. Establecer espacios flexibles (denominados DIYLabs) para desarrollar actividades curriculares transversales donde los estudiantes pudieran realizar proyectos de indagación de forma colaborativa conectando diferentes materias con sus intereses.
2. Construir a través de un proceso de formación colaborativa (entre investigadores y profesorado) un enfoque conceptual que permitiera a los estudiantes producir y compartir conocimiento, y autorregular su aprendizaje, contemplando la competencia digital y la creatividad.

3. Definir y evaluar el diseño e implementación de los DIYLabs mediante un proceso de investigación en la acción colaborativa.
4. Desarrollar la plataforma digital DIYLabHub (<http://hub.diylib.eu>) para compartir y crear comunidades de aprendizaje donde el alumnado pudiera depositar las producciones audiovisuales creadas de forma colaborativa sobre sus aprendizajes y los procesos que los han propiciado.

Así, planteamos el proceso de repensar la educación incidiendo en la realización de transformaciones y mejoras de la práctica educativa de los centros implicados en el proyecto. Destacamos qué acciones significativas facilitaron este proceso:

- Revisar y modificar el currículo para poder asumir problemáticas no visibles en la enseñanza tradicional y generar otras posibilidades de aprender sobre lo que se desconoce (Atkinson, 2011).
- Entender la acción de enseñar y aprender como un acto basado en las emociones e interacciones humanas (Maturana, 1990), y en la capacidad para ponerse en la posición del otro, de ayudar y de impulsar el “aprender de los otros y con los otros” (Domingo-Coscollola, Sánchez-Valero, & Sancho-Gil, 2014, p. 163).
- Contribuir a encontrar espacios de aprendizaje para que el alumnado pueda profundizar las ideas conocidas y descubrir y hacer cosas que no sabía ni se esperaba (Atkinson, 2011). En este caso, considerando que no todos los alumnos llegarían al mismo lugar ni de igual forma y, a la vez, contemplando la posibilidad de que pudieran usar distintas vías y distintos lenguajes para dar cuenta de sus procesos de aprendizaje.

Finalmente, en este artículo, además de la visión de conjunto del proyecto europeo DIYLab, damos cuenta de su implementación en la Escola Virolai. Un centro concertado situado en el barrio del Carmel de Barcelona que abarca desde primer ciclo de Educación Infantil hasta Bachillerato y que decidió aplicar este proyecto en sus dos líneas de quinto curso de educación primaria. Este centro se define como una escuela viva consciente de que la sociedad donde nos encontramos está sujeta a cambios continuos (Escola Virolai, s.f.). La escuela se interesó en participar en este proyecto por su planteamiento y por su posible contribución en avanzar hacia una educación centrada en los alumnos y el mundo en el que viven, y que facilite el aprendizaje vivencial, significativo y continuado. Una de las singularidades de esta escuela es su participación en proyectos educativos con otros centros y en investigaciones planteadas desde la universidad (Domingo-Coscollola, Sánchez-Valero, & Sancho-Gil, 2014; Hernández-Hernández & Domingo-Coscollola, 2017).

### Método

El proyecto DIYLab comenzó con la preparación de su propuesta y su presentación a la Comisión Europea. Esta propuesta fue elaborada por las instituciones de tres países (ver tabla 1). El planteamiento del proyecto, sus informes técnicos y su producción científica está disponible con acceso abierto en <http://diylib.eu/>.

Tabla 1

*Centros educativos implicados en el proyecto*

País	Institución	Nivel educativo
España	Escola Virolai (Barcelona)	Primaria y secundaria
	Universitat de Barcelona	Universidad
Finlandia	Oulu University Teacher Training School	Primaria y secundaria
	University of Oulu	Universidad
Chequia	ZŠ Korunovační (Praga)	Primaria y secundaria
	Charles University (Praga)	Universidad

Este proyecto se desarrolló con el fin primordial de transformar las prácticas de enseñanza y aprendizaje y de consolidar los cambios una vez finalizado el proyecto. Para ello, seguimos una metodología basada en los principios de la investigación-acción colaborativa:

Un proceso participativo y democrático orientado a desarrollar el conocimiento práctico mediante la búsqueda de objetivos humanos valiosos, basado en una cosmovisión participativa que creemos que está emergiendo en este momento histórico. Busca reunir la acción y la reflexión, la teoría y la práctica, en la participación con otros, en la búsqueda de soluciones prácticas a cuestiones preocupantes para la gente y, más en general, el florecimiento de las personas individuales y sus comunidades (Reason & Bradbury, 2001, p. 1).

La tabla 2 ofrece una visión de conjunto de la implementación del proyecto en los distintos niveles de las instituciones participantes destacando qué número de estudiantes, docentes y asignaturas estaban implicadas en las producciones audiovisuales realizadas por el alumnado de los tres países.

Tabla 2

*Visión general del Proyecto DIYLab*

País	Nivel educativo	Estudiantes	Docentes	Asignaturas	Producciones DIYLabHub
España	Primaria y secundaria	95	15	9	32
	Universidad	471	20	11	76
Finlandia	Primaria y secundaria	114	14	18	56
	Primaria y secundaria	269	7	13	20
Chequia	Primaria y secundaria	242	8	17	33
	Universidad	242	8	17	33
TOTAL		1191	64	68	217

Los métodos utilizados a lo largo del proyecto fueron:

- Análisis crítico de documentos (Bowen, 2009).
- Grupos de discusión (Barbour & Kitzinger, 1999).
- Práctica basada en la investigación (Furlong & Oancea, 2008).
- Observación, notas de campo y documentación visual (Dussel & Gutiérrez, 2006; Van Maanen, 2011).

Los grupos de discusión se realizaron al inicio y final del proyecto implicando a docentes, familiares y estudiantes de distintos niveles educativos y países (ver tabla 3).

Tabla 3

*Número total de participantes en los grupos de discusión, por país y nivel de enseñanza*

País	Nivel educativo	Docentes	Familiares	Estudiantes
España	Primaria y secundaria	9 Primaria	9 Primaria	10 Primaria
		10 Secundaria	11 Secundaria	11 Secundaria
	Universidad	12 de 5 dptos. 8 Combinados	--- 10 Combinados	14 de 4 grados 8 Combinados
Finlandia	Primaria y secundaria	6 Primaria	6 Primaria	34 Primaria
		6 Secundaria	4 Secundaria	6 Secundaria
Chequia	Primaria y secundaria	12 Primaria	8 Primaria	15 Primaria
		11 Secundaria	9 Secundaria	16 Secundaria
	Universidad	7 de asignaturas diferentes	---	49 de máster
TOTAL		81	57	163

Este proyecto se inició en 2014 (fase 1). En esta fase, se preparó la especificación e implementación del proyecto partiendo de las características de cada centro y de la formación de su profesorado. En 2015 (fase 2), se implementaron los DIYLabs en las instituciones implicadas y se desarrolló el DIYLabHub. En 2016 (fase 3), se analizaron las implementaciones y se realizó la evaluación socioeconómica. Durante todo el proceso (figura 1), realizamos observaciones, grabaciones y notas de campo existiendo un seguimiento externo de garantía de calidad por ser un proyecto europeo.

Durante el diseño y la implementación del proyecto, se analizó y dialogó sobre la práctica educativa en el aula llegando a consensos en cada centro educativo. A partir del análisis de las fuentes ya señaladas, destacamos los consensos más significativos:

- Durante la revisión del rol del docente, se apuesta por un docente con alto nivel de implicación, interés, y motivación y que favorece la conexión entre el dentro y el fuera del centro educativo.



Figura 1. Fases del proceso de investigación-acción colaborativa del proyecto DIYLab.

- Se reafirma la idea de aprender mediante proyectos basados en la indagación, propiciando la transdisciplinariedad, la pluralidad y la flexibilidad, con el fin de ampliar los límites del conocimiento conectando el dentro y fuera de la escuela.
- Se implica el docente y/o el investigador acompañando al alumnado para proponer, cuestionar y construir el desarrollo del proyecto de indagación de los estudiantes.
- Se establecen espacios dentro de las asignaturas de cada uno de los docentes implicados para conseguir el aprendizaje transdisciplinar y colaborativo del proyecto.
- Se crean espacios no regulados por el tiempo donde el estudiante pueda ir creando, a su ritmo, material de aprendizaje transdisciplinar en contextos estimulantes.

También, destacamos que el profesorado centró su atención en aspectos relacionados con los procesos de reflexión sobre el aprendizaje y la importancia de compartir el conocimiento adquirido con personas de todos los países a través de la creación de una plataforma digital abierta (DIYLabHub).

Seguidamente, especificamos el contenido significativo de los momentos o fases de la investigación-acción colaborativa.

### Fases de la investigación-acción colaborativa

Durante 2014 (fase 1), se realizaron diferentes acciones para involucrar a todas las instituciones implicadas en el proyecto y preparar la definición e implementación de los DIYLabs, partiendo de sus características y culturas para poder contribuir al desarrollo de su capacidad de liderazgo educativo (Domingo-Coscollola, Arrazola-Carballo, & Sancho-Gil, 2016). Para ello:

- Se analizaron los currículos oficiales y los planes de estudios de los centros implicados teniendo en cuenta la cultura DIY. Esto permitió identificar (en cada uno de ellos) las áreas curriculares, los espacios y momentos más convenientes

para introducir experiencias de aprendizaje vinculadas a la cultura DIY y a la realización de las producciones audiovisuales que se podían compartir de forma abierta en el DIYLabHub.

- A través de grupos de discusión, se exploraron las opiniones y los posicionamientos sobre la posible implementación del proyecto, por parte del alumnado, del profesorado y de las familias. El contenido de los grupos de discusión iniciales se analizó a partir de distintos indicadores: aprendizaje autorregulado, aprendizaje autónomo, aprendizaje colaborativo, metarreflexión, transferencia de lo aprendido, evaluación del aprendizaje como actividad reflexiva y uso de recursos para el aprendizaje.
- Se realizó una acción formativa para todos los implicados en el proyecto. Durante esta formación, se procedió a definir, diseñar e imaginar posibles escenarios y propuestas de implementación de la cultura DIY en cada institución. En todos los casos, se decidió optar por la perspectiva de los proyectos basados en la indagación.
- Se plantearon preguntas orientativas para guiar las producciones audiovisuales colaborativas del alumnado sobre sus aprendizajes y los procesos que los propiciaron: qué hemos hecho, cómo lo hemos hecho, qué hemos aprendido y cómo lo hemos aprendido. A la vez, se propuso el desafío de promover seis características de la cultura DIY en los procesos de enseñanza y aprendizaje: creatividad, colaboración, autorregulación, autoría, compartición y uso de tecnologías.

Durante 2015 (fase 2), se implementaron los DIYLabs en cada institución participante según sus particularidades, pero contemplando puntos básicos y compartidos tales como:

- La colaboración como clave de la relación pedagógica. Esto implicó fomentar la creación de un sentimiento de grupo y de autorizarse desde la implicación, promoviendo el debate, la toma de decisiones y la acción conjunta.
- El papel de las tecnologías (no sólo digitales) como mediadoras de los aprendizajes y modos de representarlos.
- Las decisiones creativas desde la adaptación, la transformación y la experimentación.
- La realización de producciones audiovisuales sobre los aprendizajes de los estudiantes y los procesos que los habían propiciado.
- La consideración del rol de los estudiantes como prosumidores y autores de conocimiento (García-Galera & Valdivia, 2014).
- La autorregulación relacionada con la capacidad de los implicados para dirigir su aprendizaje tomando consciencia y aumentando su autoconfianza (Zimmerman, 1989, p. 10).

En el ciclo de primaria de la Escola Virolai, la implementación del DIYLab se realizó aplicando la metodología de aprendizaje basado en problemas (García-Valcárcel & Basilotta, 2017). Concretamente, la implementación en este centro educativo se llevó a término a través del proyecto de indagación *Tivo Creativo*, una propuesta transdisciplinar

(incluyendo ciencias sociales, lengua catalana y lengua castellana) que proponía a los estudiantes diseñar una aplicación móvil para mejorar su vida cotidiana. Fruto de esta implementación, los 58 alumnos de quinto curso de educación primaria realizaron en grupo, con sus profesores, quince producciones audiovisuales sobre sus procesos de aprendizaje. Este alumnado se agrupó según sus intereses realizando y grabando sus producciones a partir de entrevistas entre pares. Para analizar las quince producciones audiovisuales y su proceso, dos investigadores realizamos observaciones en el aula y diarios de campo, así como entrevistas a los docentes y estudiantes implicados.

Durante 2016 (fase 3), se procedió al análisis de la implementación del proyecto como un todo, incluidas las producciones audiovisuales, para proponer elementos de mejora y afianzar los aspectos positivos del proyecto en la cultura docente. Para ello, realizamos dos acciones: 1) analizar los procesos y resultados de las experiencias de enseñanza y aprendizaje llevadas a cabo, y 2) organizar grupos de discusión para recoger las experiencias y valoraciones.

El análisis de los procesos y del contenido de los grupos de discusión finales se llevó a cabo a través de las siguientes dimensiones:

- Aprendizaje DIYLab: ambientes creados, relaciones con los currículos, diferencias con otros tipos de actividades donde la filosofía DIY no interviene, valoración del proyecto, reflexiones y sugerencias.
- Actitudes y roles: modo de relacionarse con el aprendizaje, existencia de cambios (motivación, desafección, desorientación, dudas, rol) con respecto a otros tipos de actividades donde la filosofía DIY no interviene.
- Competencia digital: habilidades digitales, descubrimientos y realidad tecnológica.
- Sostenibilidad del proyecto: continuidad y valoraciones (fortalezas, retos, debilidades y dificultades).

## Resultados

En este apartado, recogemos los principales resultados fruto de la implementación del proyecto DIYLab en el ciclo superior de primaria de la Escola Virolai. Estos resultados están organizados en torno a la creación colaborativa de las producciones audiovisuales de los estudiantes, y las fortalezas y debilidades de la implementación del proyecto.

### **Producciones audiovisuales: creación colaborativa compartida en DIYLabHub**

En primer lugar, presentamos los resultados significativos sobre la creación de las quince producciones audiovisuales transdisciplinares realizadas por estudiantes de quinto curso de educación primaria y que compartieron en DIYLabHub.

A modo de síntesis, la creación de estas producciones ha posibilitado:

- Reflejar otras nociones del estudiante, conociendo facetas, intereses y saberes de ellos que normalmente no mostraban, además de que cada uno fuera creando conocimiento progresivamente.

- Desarrollar la competencia digital desde la finalidad principal de compartir aprendizajes de forma comprensible para una comunidad más allá del centro. En este caso, usando y relacionándose de forma diferente con las tecnologías digitales.
- Compartir sus aprendizajes con otros estudiantes, lo que significó prestar más atención a cómo ellos y sus compañeros aprendían y a qué aprendían a partir de un trabajo colaborativo sobre y desde el aprendizaje.

Referente al trabajo colaborativo realizado, se constata que ha fomentado:

- La redistribución de las jerarquías de saber o poder entre docentes y estudiantes y entre estudiantes.
- La reconsideración del rol del estudiante y del docente dentro del aula, y los nuevos modos de relación con los espacios y el personal del centro. En este caso, los estudiantes adoptaron los roles de aprendiz, enseñante y documentalista.
- El aumento del compromiso y la motivación de los estudiantes por su trabajo del que dependían los compañeros del grupo y que ubicarían, en forma de audiovisual, en una plataforma abierta.
- La necesidad de compartir puntos de vista o criterios diferentes, de consensuar opiniones y negociar actitudes incrementando el respeto hacia los compañeros.

A la vez, usar y disponer del DIYLabHub (para compartir las producciones) ha permitido a los estudiantes:

- Interesarse y aprender otra manera de compartir sus aprendizajes familiarizándose con un entorno abierto más acorde con plataformas virtuales externas al centro educativo.
- Poder conocer y analizar cómo aprenden los estudiantes de otros países (Finlandia y Chequia) al tener acceso a sus producciones audiovisuales compartidas.
- Aumentar la conciencia de globalidad, de pertenecer y tener influencia en el aprendizaje y en el desarrollo de proyectos que tienen lugar en otros centros y/o países.
- Aprender de otras culturas educativas y de otros modos de trabajar y entender el aprendizaje en los centros educativos.
- Aprender a desarrollar cooperativamente y colaborativamente un proyecto docente experimentando con plataformas digitales de acceso abierto.
- Compartir experiencias de aprendizaje pudiendo vislumbrar la multiculturalidad europea en las aulas.

### **Implementación de DIYLab: fortalezas y retos**

En función de las dimensiones analizadas en los grupos de discusión finales, presentamos los resultados significativos sobre las fortalezas y retos del proyecto identificados por profesorado, alumnado y familias.

### *a) Aprendizaje con DIYLab*

Los estudiantes valoraron positivamente haber trabajado en grupos basados en sus intereses, tener más libertad en la toma de decisiones, poder ocupar otros espacios de la escuela fuera del aula y trabajar con ordenadores o dispositivos móviles de una forma más interactiva, autónoma y creativa.

El profesorado admitió que introducir la dimensión reflexiva en los procesos de enseñanza y aprendizaje (mediante las producciones audiovisuales de los estudiantes donde actuaban como reporteros y se entrevistaban entre ellos) fomentó que el alumnado tomara mayor consciencia de su propio aprendizaje. Esto les permitió poder autoreflexionar como docentes, aprendiendo a reconocer sus áreas de no saber, buscando otras estrategias para guiar al estudiante y además aprender con y al mismo tiempo que él.

Las familias valoraron positivamente el trabajar por intereses y colaborativamente dado que: 1) los estudiantes aprenden a trabajar en equipo, 2) descubren intereses compartidos que desconocían de sus compañeros, 3) aprenden a poner el interés común por encima de la amistad, 4) pueden compartir el conocimiento entre ellos más fácilmente, 5) aprenden a abrirse al grupo, a escuchar las propuestas de los compañeros y a respetar sus opiniones y formas de trabajar, y 6) aprenden a organizarse para llevar a cabo un trabajo conjunto.

### *b) Relaciones: actitudes y roles*

Lo que más motivó a los estudiantes fue trabajar en actividades de forma transdisciplinar. El profesorado experimentó la evolución del rol docente como mediador que va negociando con el alumnado los puntos de intersección entre sus intereses y el currículo. A su vez, valoraba el trabajo por proyectos, el introducir más de un docente o investigador en el aula, y el uso de rúbricas de evaluación que permitían que el alumnado evaluara a sus compañeros y realizara su autoevaluación.

En cuanto a las familias, destacaron que trabajando de este modo algunos de los estudiantes se abren más a los demás, pierden miedos y ganan en seguridad, arriesgándose más en la toma de decisiones. A la vez que ellos desarrollan cierto compromiso y responsabilidad hacia el trabajo y sus compañeros, y que están más motivados en el aula.

### *c) Competencia digital*

Los estudiantes valoraron positivamente poder trabajar con diferentes aplicaciones y servicios digitales. Por ejemplo, para hacer presentaciones en clase (destacan PowerPoint, Canva, Prezi y Google presentaciones) o trabajar en grupo de forma virtual (destacan Google Drive y aula virtual de la escuela). También, agradecieron poder usar diferentes dispositivos móviles (ordenadores portátiles, tabletas, cámaras digitales...) según las necesidades. Esto les permitió por ejemplo aprender a crear, grabar y editar videos, e ir mejorando todas estas acciones de forma progresiva.

El profesorado y las familias valoraron que los estudiantes fueran introduciendo las tecnologías digitales en su vida cotidiana hasta incorporarlas de manera muy natural como una herramienta de trabajo dentro y fuera del centro. Así, se abrían a nuevos

modos de relacionarse con sus compañeros y de aprender. Todo esto permitió que se desdibujaran los saberes, generando espacios donde docentes o familias también aprenden de y con los estudiantes.

#### *d) Sostenibilidad del proyecto*

Según los estudiantes, el reto está en poder trasladar y extender la metodología desarrollada al resto de profesorado del centro consiguiendo una manera más divertida e interactiva de aprender. También reconocen, igual que los docentes, una necesidad de disponer de más recursos humanos, pues éstos no siempre pueden atenderlos a todos. Según los docentes, para poder garantizar cierta sostenibilidad del proyecto, es necesario repensar y pautar más las implicaciones del proyecto DIYLab. Finalmente, según las familias, este tipo de proyecto puede ser viable siempre y cuando se forme al profesorado y se prepare al alumnado.

### **Implementación de DIYLab: debilidades o dificultades**

En función de las dimensiones analizadas en los grupos de discusión finales, presentamos los resultados significativos sobre las debilidades o dificultades del proyecto identificadas por profesorado, alumnado y familias.

#### *a) Aprendizaje con DIYLab*

Algunos docentes señalan que este tipo de proyecto no les parece del todo adecuado como práctica para el alumnado de primaria, debido a un problema de madurez o de un modo de hacer educativo. También, señalan que la flexibilidad e incertidumbre de la práctica docente requiere un proceso de adaptación que varía según las características y realidades de cada docente.

#### *b) Relaciones: actitudes y roles*

Algunos docentes reconocieron que no motiva a todos los estudiantes trabajar de esta forma, a la vez que para ellos hay contenidos importantes que este planteamiento no siempre permite introducir. También, destacan la necesidad de ir repensando progresivamente el rol del docente y de los estudiantes para poder participar e impulsar este proyecto. Los estudiantes muestran incomodidad cuando se tienen que tomar decisiones y/o asumir responsabilidades.

#### *c) Competencia digital*

Según el profesorado, el problema de madurez se vio acusado en relación a la búsqueda de información, ya que los estudiantes no sólo trabajaban en el aula virtual de la escuela (un espacio acotado) sino que se enfrentaban a una búsqueda abierta por Internet. Por su lado, las familias compartían una preocupación por un abuso innecesario del uso de las tecnologías digitales, dejando un poco al margen el tema de la gestión de las emociones.

#### d) Sostenibilidad del proyecto

Según el profesorado, es necesario tener más en cuenta el currículo y no dejar tanta libertad de decisión a los estudiantes porque muchas veces se sienten perdidos. El cambio progresivo que requiere la sostenibilidad del proyecto se debería contemplar en la planificación y coordinación del profesorado.

### Discusión y conclusiones

El proceso de cambio de la cultura docente que implica la consideración de la cultura DIY requiere un proceso participativo, colaborativo y democrático orientado a desarrollar el conocimiento práctico. No se puede promover desde una perspectiva jerárquica (de arriba abajo). La investigación-acción colaborativa y los distintos métodos de recogida de información se han revelado como los modos más adecuados para impulsar y documentar una transformación de la cultura docente del centro desde un proceso colaborativo.

El análisis de la implementación del proyecto DIYLab y, en particular, de las producciones audiovisuales creadas por alumnado de educación primaria, desvela una realidad educativa. Concretamente, la realidad de prestar atención a las distintas necesidades de los centros educativos de primaria que desean avanzar hacia una escuela centrada en los alumnos y el mundo en el que viven, y hacia una escuela que facilite el aprendizaje vivencial, con sentido y continuado. Seguidamente, destacamos las necesidades más significativas:

- Pensar las relaciones pedagógicas de modo más transversal para ir contemplando la capacidad de acción y el conocimiento de los estudiantes, en lugar de un solo "experto": el docente. Así, los saberes relativos se ponen en juego y representan una oportunidad para que las clases se conviertan en espacios y tiempos interesantes para todos los implicados. Esto requiere repensar la noción de currículo y de aprendizaje, y partir de los intereses y conocimientos de los estudiantes para transformarlos en contenidos o materia docente superando la rigidez del currículo (Meléndez, 2015, p. 51).
- Revisar el rol del docente para avanzar hacia el de ser creador de circunstancias para su propio aprendizaje y el aprendizaje del alumnado. En esta perspectiva de aprendizaje, el profesorado se convierte en guía, facilitador y diseñador de experiencias de aprendizaje centradas en el alumnado y el mundo que le rodea (Weimer, 2013). Esta revisión permite apostar por un rol del estudiante con conciencia de aprender a lo largo y ancho de la vida (Banks et al., 2007), evitando un aprendizaje o una enseñanza exclusivamente centrada en el docente, las áreas, las materias y los exámenes.
- Evitar la rigidez de la distribución de los contenidos en compartimentos estancados de horarios y materias como factor limitante, apostando por equipos interdisciplinares con proyectos en franjas de tiempo flexibles. Esto facilita generar más espacios para atender y dar respuesta a los intereses del estudiante favoreciendo la toma de decisiones sobre qué y cómo trabajar (Hernández-Hernández, 2006).

- Prestar atención a los procesos emocionales que son parte del aprender, como la toma de decisiones o el generar un ambiente que propicie la autoconfianza de los estudiantes (Maturana, 1990). A la vez, favorecer un contacto más directo con la realidad del alumnado integrando la vida de los niños en el contexto de la escuela. Coincidimos con Thompson (2014) que los procesos emocionales pueden motivar comportamientos y decisiones. Por lo tanto, reducir la importancia de los procesos emocionales del aprendizaje puede tener consecuencias negativas para estudiantes y docentes (Edgington, 2016, p. 72).
- Trabajar la competencia digital de forma colaborativa para aprender. Se trata, en definitiva, de ir más allá de los aspectos puramente técnicos para llenarla de sentido pedagógico (Calvani, Fini, & Ranieri, 2010, p. 161). Según Boyd (2014, p. 13), el hecho de que los jóvenes usen medios de comunicación social, no significa que todos sean experimentados por igual o que dispongan automáticamente de las habilidades para utilizarlos. Los jóvenes suelen sentirse cómodos usándolos, pero siguen transitando de manera incómoda entre dependencia e independencia. Esto se aprecia por ejemplo cuando reclaman pautas para realizar proyectos o se muestran incómodos cuando tienen que tomar decisiones y/o asumir responsabilidades.

Las limitaciones de este proyecto no se encuentran en los métodos utilizados, sino en el desafío que supone introducir en la cultura institucional unas perspectivas y unas prácticas de aprendizaje y colaboración desarrolladas en ambientes no formales sin sistemas de evaluación estandarizados. Actualmente (una vez acabado este proyecto europeo), los investigadores seguimos profundizando en el estudio de las producciones audiovisuales como modos de representación y transferencia de los aprendizajes. También, seguimos profundizando en la articulación de proyectos basados en la indagación que fomenten las seis características del aprendizaje DIY anteriormente señaladas (creatividad, colaboración, autorregulación, autoría, compartición y uso de tecnologías).

Referente a las aportaciones o consecuencias prácticas del trabajo realizado con la implementación de este proyecto DIYLab, destacaríamos qué hemos conseguido como más significativo:

- Fomentar una actitud proactiva en docentes y estudiantes en lo referente a la regulación de su propio aprendizaje.
- Introducir la visión transdisciplinar del conocimiento mediante proyectos basados en la indagación.
- Mostrar la capacidad del alumnado para informar de manera narrativa sobre sus trayectorias de aprendizaje.
- Evidenciar el dominio de los medios digitales y visuales para vincularlos a las narraciones.
- Mostrar la capacidad de colaboración entre docentes, estudiantes y/o investigadores para preparar un guion, estructurar y organizar ideas, y plasmarlas en productos audiovisuales.
- Evidenciar la mejora de las habilidades y destrezas relacionadas con las competencias digital, reflexiva, analítica, crítica e investigadora.

- Promover un compartir el conocimiento y los aprendizajes desde una plataforma digital de acceso abierto y de manejo fácil (DIYLabHub).
- Fomentar la transdisciplinariedad, interculturalidad e intergeneracionalidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje a través del DIYLabHub.
- En definitiva, ir transformando las prácticas de enseñanza y aprendizaje del alumnado de educación primaria.

A título de cierre, aportamos una valoración relevante de la directora de la Escola Virolai sobre qué ha implicado para su centro la implementación del proyecto DIYLab. Ella nos comentó que les ha implicado “avanzar hacia una escuela para aprender incorporando dinámicas de reflexión sobre y desde el aprendizaje del alumnado y del profesorado”.

### Apoyos

Comisión Europea. Lifelong Learning Programme; and the Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. 543177-LLP-1-2013-1-ES-KA3MP. [Descargo de responsabilidad: este artículo refleja los puntos de vista de los autores y la Comisión no puede hacerse responsable de la información contenida].

Grupo de investigación ESBRINA-Subjetividades, visualidades y entornos educativos contemporáneos (2014SGR 00632).

Red de excelencia REUNI+D - Red Universitaria de Investigación e Innovación Educativa. Cambios Sociales y Retos para la Educación en la Era Digital. EDU2015-68718-REDT.

Programa de ayudas a la Formación del Profesorado Universitario del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, FPU13/03637.

### Referencias

- Ala-Mutka, K. (2009). Review of Learning in ICT-enabled Networks and Communities. *European Commission. Institute for Prospective Technological Studies*. Recuperado de <https://goo.gl/g12EDL>
- Ashworth, H. (2016). Students' acquisition of a threshold concept in childhood and youth studies. *Innovations in Education and Teaching International*, 53(1), 94-103. doi: <https://doi.org/10.1080/14703297.2014.1003953>
- Atkinson, D. (2011). *Art, Equality and Learning: Pedagogies against the State*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Banks, J. A., Au, K. H., Ball, A. F., Bell, P., Gordon, E. W., Gutiérrez, K., ... Zhou, M. (2007). Learning in and out of school in diverse environments. Life-long, life-wide, life-deep. *The LIFE Center for Multicultural Education*. Recuperado de <https://goo.gl/Cu2R6J>
- Barbour, R., & Kitzinger, J. (Ed.) (1999). *Developing Focus Group Research: Politics, Theory and Practice*. London, UK: Sage Publications Ltd.

- Bell, P., Tzou, C., Bricker, L., & Baines, A. D. (2013). Learning in diversities of structures of social practice: Accounting for how, why and where people learn science. *Human Development*, 55(5-6), 269-284. doi: <https://doi.org/10.1159/000345315>
- Bowen, G. A. (2009). Document Analysis as a Qualitative Research Method, *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. doi: <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Boyd, D. (2014). *It's Complicated. The social lives of networked teens*. New Haven, Connecticut, EE.UU: Yale University Press Book.
- Buckingham, D. (2007). *Beyond Technology: Children's Learning in the Age of Digital Culture*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Calvani, A., Fini, A., & Ranieri, M. (2010). Digital Competence. In K-12. Theoretical Models, Assessment Tools and Empirical Research. *Anàlisi*, 40, 157-171. doi: <https://doi.org/10.7238/a.v0i40.1151>
- Carey, B. (2014). *How we learn: the surprising truth about when, where, and why it happens*. New York, EE.UU: Random House.
- Domingo-Coscollola, M., Arrazola-Carballo, J., & Sancho-Gil, J. M. (2016). Do It Yourself in Education: Leadership for Learning across Physical and Virtual Borders. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 4(1), 5-29. doi: <https://doi.org/10.17583/ijelm.2016.1842>
- Domingo-Coscollola, M., Sánchez-Valero, J. A., & Sancho-Gil, J. M. (2014). Researching on and with Young People: Collaborating and Educating. *Comunicar*, 42(21), 157-164, doi: <https://doi.org/10.3916/C42-2014-15>
- Dussel, I., & Gutiérrez, D. (Comps.) (2006). *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*. Buenos Aires, Argentina: Manantial/FLACSO.
- Edgington, U. (2016). Emotional labour in the classroom: Lessons from a history of the British education system. *Journal of New Zealand Studies*, 22, 72-86.
- Erstad, O., Gile, O., Sefton-Green, J., & Arnseth, H. C. (2016). *Learning identities, education and community: young live in the cosmopolitan city*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Erstad, O., Kumpulainen, K., Mäkitalo, A., Schröder, K. C., Pruulmann-Vengerfeldt, P., & Jóhannsdóttir, T. (Eds.) (2016). *Learning across contexts in the knowledge society*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Escola Virolai (s.f.). *Projecte Educatiu*. Recuperado de [http://www.virolai.com/projecte\\_educatiu\\_ca.html](http://www.virolai.com/projecte_educatiu_ca.html)
- Fields, D., Vasudevan, V., & Kafai, Y. B. (2015). The programmers' collective: fostering participatory culture by making music videos in a high school Scratch coding workshop. *Interactive Learning Environments*, 23(5), 613-633. doi: <https://doi.org/10.1080/10494820.2015.1065892>
- Furlong, J., & Oancea, A. (Eds.). (2008). *Assessing quality in applied and practice-based research in education: continuing the debate*. London, UK: Routledge.
- García-Galera, C., & Valdivia, A. (2014). Prosumidores mediáticos. Cultura participativa de las audiencias y responsabilidad de los medios. *Comunicar*, 43(22), 10-13. doi: <https://doi.org/10.3916/C43-2014-a2>
- García-Valcárcel, A., & Basilotta, V. (2017). Aprendizaje basado en proyectos (ABP): evaluación desde la perspectiva de alumnos de Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 35(1), 113-131. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.35.1.246811>

- Gutiérrez, A., & Tyner, K. (2013). Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital. *Comunicar*, 38(19), 31-39. doi: <https://doi.org/10.3916/C38-2011-02-03>
- Hernández-Hernández, F. (2006). ¿Por qué decimos que estamos a favor de la educación si optamos por un camino que deseduca y excluye? En J. M. Sancho-Gil (Coord.), *Tecnologías para transformar la educación* (pp. 51-75). Madrid: AKAL/UNIA.
- Hernández-Hernández, F. (Coord.). (2017) ¡Y luego dicen que la escuela pública no funciona! Investigar con jóvenes cómo transitan y aprenden dentro y fuera de los centros de Secundaria. Barcelona: Octaedro.
- Hernández-Hernández, F., & Domingo-Coscollola, M. (2017). Jóvenes que participan en una investigación para ser reconocidos. En F. Hernández-Hernández (Coord.), ¡Y luego dicen que la escuela pública no funciona! Investigar con jóvenes cómo transitan y aprenden dentro y fuera de los centros de Secundaria (pp. 241-284). Barcelona: Octaedro.
- Ito, M., Gutiérrez, K., Livingstone, S., Penuel, B., Rhodes, J., Salen, K., ... Watkins, S. C. (2013). *Connected Learning: An Agenda for Research and Design*. Irvine, California, EE.UU: Digital Media and Learning Research Hub.
- Jenkins, H., Purushotma, R., Weigel, M., Clinton, K., & Robison, A. J. (2009). *Confronting the Challenges of Participatory Culture. Media Education for the 21st Century*. Cambridge, Massachusetts, EE.UU: MIT Press.
- Jenson, J., Dahya, N., & Fisher, S. (2014). Valuing production values: a “do it yourself” media production club. *Learning, Media and Technology*, 39(2), 215-228. doi: <https://doi.org/10.1080/17439884.2013>
- Kafai, Y. B., & Peppler, K. A. (2011). Youth, Technology, and DIY: Developing Participatory Competencies in Creative Media Production. *Review of Research in Education*, 35, 89-119. doi: <https://doi.org/10.3102/0091732x10383211>
- Kafai, Y. B., & Peppler, K. A. (2014). Transparency Reconsidered: Creative, Critical and Connected Making with E-Textiles. En M. Ratto & M. Boler (Eds.), *DIYCitizenship. Critical Making and Social Media* (pp. 179-188). Cambridge, Massachusetts, EE.UU: MIT Press.
- Knobel, M., & Lankshear, C. (Eds.). (2010). *DIY Media: Creating, Sharing and Learning with New Technologies*. New York, EE.UU: Peter Lang Publishing.
- Livingstone, S., & Sefton-Green, J. (2016). *The Class: living and learning in the digital age*. New York, EE.UU: New York University Press.
- Maturana, H. (1990). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago de Chile, Chile: Ediciones Dolmen.
- Meléndez, R. (2015). Educación – Currículo y Sociedad. *Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación*, 9(2), 51-62.
- Palaiogeorgiou, G., & Grammatikopoulou, A. (2016). Benefits, barriers and prerequisites for Web 2.0 learning activities in the classroom: The view of Greek pioneer teachers. *Interactive Technology and Smart Education*, 13(1), 2-18. doi: <https://doi.org/10.1108/ITSE-09-2015-0028>
- Peppler, K. (2013). STEAM-powered computing education: Using e-textiles to integrate the arts and STEM. *IEEE Computer* 46(9), 38-43. doi: <https://doi.org/10.1109/MC.2013.257>

- Pérez-Escoda, A., Castro-Zubizarreta, A., & Fandos, M. (2016). La competencia digital de la Generación Z: claves para su introducción curricular en la Educación Primaria. *Comunicar*, 49(24), 71-79. doi: <https://doi.org/10.3916/C49-2016-07>
- Reason, P., & Bradbury, H. (Eds.). (2001). *Handbook of action research: Participative inquiry and practice*. London, UK: Sage.
- Richard, G. T., & Kafai, Y. B. (2016). Blind Spots in Youth DIY Programming: Examining Diversity in Creators, Content, and Comments within the Scratch Online Community. In *Proceedings of the 2016 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems* (pp. 1473-1485). New York, EE.UU: ACM.
- Sharpe, R., Beethan, H., & De Freitas, S. (2010). *Rethinking Learning for a Digital Age: How Learners are Shaping Their Own Experiences*. New York, EE.UU: Routledge.
- Shirky, C. (2010). *Cognitive Surplus: How Technology Makes Consumers into Collaborators*. New York, EE.UU: Penguin.
- Thomas, T., & Brown, J. S. (2011). *A New Culture of Learning: Cultivating the Imagination for a World of Constant Change*. Lexington, Kentucky, EE.UU: Create Space.
- Thompson, V. A. (2014). What intuitions are... and are not. *Psychology of Learning and Motivation*, 60, 35-75. doi: <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-800090-8.00002-0>
- Van Maanen, J. (2011). *Tales of the field: on writing ethnography*. Chicago, Illinois, EE.UU: University of Chicago Press.
- Weimer, M. (2013). *Learner-centered teaching: five key changes to practice*. San Francisco, California, EE.UU: Jossey-Bass.
- Zimmerman, B. J. (1989). Models of Self-Regulated Learning and Academic Achievement. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-Regulated Learning and Academic Achievement. Theory, Research, and Practice*. New York, EE.UU: Springer-Verlag.

Fecha de recepción: 16 de septiembre de 2017

Fecha de revisión: 30 de septiembre de 2017

Fecha de aceptación: 13 de febrero de 2018

## Análisis de la Oportunidad de Aprendizaje en el estudio TERCE de la UNESCO

### Analysis of the opportunity to learn in the TERCE study of UNESCO

Samuel Fernández\*, Pamela Woitschach\*\*, Marcos Álvarez-Díaz\*\*\* y Rubén Fernández-Alonso\*\*\*\*

\* Dpto. de Ciencias de la Educación de la Facultad de Formación del Profesorado y Educación. Universidad Oviedo (España)

\*\* Dpto. de Metodología de la Facultad de Psicología. Universidad Complutense de Madrid (España)

\*\*\* Servicio de Evaluación Educativa de la Consejería de Educación y Cultura del Principado de Asturias (España)

\*\*\*\* Servicio de Evaluación Educativa de la Consejería de Educación y Cultura del Principado de Asturias (España) y Dpto. de Ciencias de la Educación de la Facultad de Formación del Profesorado y Educación. Universidad Oviedo (España)

#### Resumen

*El objetivo de este estudio es analizar el efecto que la Oportunidad de Aprendizaje (OTL) tiene en el desempeño de las escuelas de América Latina, considerando los resultados obtenidos en la prueba de Ciencias Naturales del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE) de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO). El estudio TERCE se realizó en el año 2013 en quince países de América Latina más el Estado de Nuevo León (México). La muestra estuvo compuesta por 61,937 estudiantes, con edad media de 12.42 años (DT=0.94). El 49.6% son mujeres, el 69.4% asiste a un centro público, el 65,8% a un centro urbano y el 18.1% ha repetido un curso académico. Se ajustaron cuatro modelos jerárquicos lineales de intercepto aleatorios de tres niveles (alumno, escuela y país), empleando el programa HLM 7.01. Entre los principales resultados se observa que, una vez descontadas las variables socioeconómicas y el historial de repetición académica, los factores asociados al clima, a las prácticas de aula, y al desarrollo docente, en tanto que variables de OTL, presentan un margen de mejora destacable en el funcionamiento de las escuelas.*

*Palabras clave:* oportunidad de aprendizaje; eficacia docente; ciencias naturales; modelos jerárquicos lineales.

**Correspondencia:** Pamela Woitschach [pamelawo@ucm.es](mailto:pamelawo@ucm.es), Dpto. de Metodología de la Facultad de Psicología. Universidad Complutense de Madrid (España).

## Abstract

*The purpose of this study is to analyse the effect of Opportunity To Learn (OTL) on the performance of schools in Latin America, considering the results obtained in the Natural Sciences test of the Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE) (Third Regional Comparative and Explanatory Study of the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). TERCE was carried out in 2013 in fifteen countries in Latin America and in the State of Nuevo Leon (Mexico). The sample was 61,937 students, with a mean age of 12.42 years (SD = 0.94). 49.6% are women, 69.4% attend a public school, 65.8% are allocated in an urban school and 18.1% have repeated an academic course. Four linear hierarchical models of three-level random intercepts (student, school and country) were applied. The HLM7.01 program was used. It can be observed that, among the main results, once the socioeconomic variables and the academic repetition background are discounted, the factors related to: climate, teaching practices, and teacher development -as OTL variables- have a positive remarkable effect on school performances.*

*Keywords:* opportunity to learn; instructional effectiveness, science achievement; hierarchical linear models.

## Introducción

El concepto de Oportunidad de aprendizaje (OTL), cuyo origen está en el modelo de Carroll (1963) que lo definió como la cantidad de tiempo determinado para aprender, ha sido ampliamente tratado en la investigación educativa por ser considerado un factor clave a la hora de explicar las diferencias de rendimiento del alumnado y su estudio ha modificado en los últimos años la visión sobre los determinantes del rendimiento educativo (McDonnell, 1995). El metanálisis de Scheerens (2017), que incluye estudios realizados entre 1997 y 2009, reporta un tamaño del efecto ( $d$ ) de las variables OTL de 0.44, superior al efecto de factores como la implicación familiar o el liderazgo escolar. Lamain, Scheerens y Noort (2017) recopilan 51 estudios primarios realizados en las dos últimas décadas en todas las regiones mundiales y contabilizan que el tamaño del efecto de las variables OTL es positivo y significativo en 84 de los 192 efectos analizados, es decir, en el 44% de los casos recopilados.

Las evaluaciones internacionales (v. g., el *Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias* –TIMSS o el *Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos* –PISA) han mostrado el efecto de las variables OTL sobre el rendimiento. Angell, Kjærnsli y Lie (2006), con datos de TIMSS, destacan que el grado de cobertura de los contenidos curriculares explica entre el 25% y el 50% de la varianza entre los países. Klieme (2016) estima que la medida OTL en TIMSS 2011 incrementa el poder explicativo de las diferencias entre países entre un 3 y un 6%, y en el caso de PISA 2012 la varianza entre países pasa del 85% al 96% al incluir la OTL como predictor. Mo, Singh y Chang (2013) reanalizando datos de TIMSS 2003 encuentran una asociación positiva entre el resultado en Ciencias y las variables OTL. Por otra parte, Luyten (2017) concluye que el efecto de variables OTL sobre el rendimiento científico-matemático es positivo y alto en los 22 países de PISA 2012 analizados, y relativamente moderado en TIMSS 2011, resultado tal vez ligado a la validez de la medida OTL. Como segunda derivada de las

comparaciones internacionales, las variables OTL, además de explicar diferencias en el rendimiento, pueden ayudar a desarrollar modelos de enseñanza-aprendizaje más adaptados a los currícula nacionales, sin necesidad de remarcar puntajes diferenciales entre realidades socioculturales diversas (Floden, 2002).

Por su parte, los estudios de eficacia escolar en Latinoamérica han señalado que, el efecto positivo de la OTL sobre los resultados escolares se mantiene incluso después de controlar las variables de contexto (Cueto, Guerrero, León, Zapata & Freire 2014; Cueto, León, Ramírez & Guerrero, 2008; Fernández, 2004; Martínez-Garrido & Murillo, 2016; Murillo, 2007; Murillo & Hernández-Castilla, 2011; UNESCO-OREALC & LLECE, 2000, 2010; Velez, Schiefelbein & Valenzuela, 1994).

Hasta el momento el término OTL se ha tratado como un constructo unidimensional, cuando en realidad está lejos de tener una acepción unívoca. Durante las últimas décadas el significado original (tiempo de aprendizaje) se ha complejizado y ahora se considera un concepto poliédrico y multidimensional, que exige el uso de diversos métodos de recogida de información y el manejo de diferentes variables. Para su estimación los estudios con grandes muestras emplean mayoritariamente métodos indirectos (encuestas al alumnado y profesorado), aunque también son posibles procedimientos directos (observación de aula o revisión de las tareas y cuadernos del alumnado). Igualmente las variables empleadas son diversas, si bien las más frecuentes son: currículum impartido y tasas de cobertura del contenido; tiempo de aprendizaje; calidad de la instrucción, de las prácticas de enseñanza y de los recursos; y gestión, disciplina, clima de trabajo y relaciones personales en el aula (Cueto et al., 2008, 2014; OECD, 2013). A continuación se revisan algunos estudios previos que han manejado variables OTL similares a las disponibles en la base de datos del *Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo* (TERCE), que será la matriz empleada en el presente análisis. Se trata de variables vinculadas al tiempo de aprendizaje, las características del proceso instructivo, los recursos disponibles y el ambiente de trabajo del aula.

Como ya se señaló, el tiempo de aprendizaje es un elemento canónico del constructo OTL (Fernández, Fernández-Alonso, Arias, Fernández-Raigoso & Burguera, 2016). Stallings, Knight y Markham (2014) estiman que, en un aula óptimamente gestionada, al menos el 85% del tiempo se dedica a actividades de enseñanza y aprendizaje y el 15% a tareas administrativas, logísticas y de gestión. Bruns y Luque (2014) encuentran que los países iberoamericanos quedan 20 puntos porcentuales por debajo de ese 85%, lo que se traduce en un día menos de instrucción por semana. Observaciones estandarizadas en el aula han mostrado que la pérdida significativa del tiempo de instrucción es un fenómeno importante en Latinoamérica, siendo el absentismo docente una de las principales causas, ya que la mitad del tiempo perdido se debe a ausencias del profesorado, impuntualidad al inicio o finalización de las clases o a la realización durante las mismas de actividades distintas de las instructivas (Abadzi, 2009; Chaudhury, Hammer, Kremer, Muralidharan & Rogers, 2006). Los datos anteriores pueden incluso considerarse conservadores, al menos comparados con la estimación de Wolff, Schiefelbein y Valenzuela (1994) que señalaban que en la región se perdía un tercio del calendario lectivo por huelgas, y ausencias docentes. En todo caso, los resultados disponibles muestran que el tiempo sobre la tarea está positivamente asociado con el rendimiento en pruebas estandarizadas en diferentes

contextos (rural o urbano, bilingües o monolingües), edades y materias (Cueto & Secada, 2003; Hernández-Castilla, Murillo & Martínez-Garrido, 2014; Schuh Moore, DeStefano & Adelman, 2012). Los estudios del Laboratorio Latinoamericano de la Calidad Educativa (LLECE) señalan que la asistencia y puntualidad docente aumentan el promedio de los estudiantes entre 6 y 34 puntos, según el país y la materia, encontrándose que este efecto significativo se reproduce en todos los países, aún después de descontar el efecto del nivel socioeconómico del alumnado, y similares resultados también se encontraron con muestras españolas (Servicio de Evaluación Educativa del Principado de Asturias, 2017). No obstante, los resultados no son unánimes. Así, Velez et al. (1994), después de revisar 18 estudios latinoamericanos sobre el tema, contabilizaron 60 efectos distintos que describen la relación absentismo docente-rendimiento académico de los cuales sólo 18 confirmaban la hipótesis de que a mayor absentismo peores resultados, mientras que en 34 casos la relación, si bien positiva, no era significativa. Carvallo (2006), con datos del estudio del Examen Nacional de Ingreso (EXANI) de México, también señala un resultado atípico, no pudiendo asociar la impuntualidad docente con descensos en los rendimientos escolares.

Un segundo elemento del constructo OTL es el clima de aula, entendido como la atmósfera de orden, buenas relaciones y ambiente de trabajo orientado a la consecución de los objetivos educativos (Scheerens, 2016). La información disponible sobre la relación entre clima de aula y resultados educativos ofrece un panorama consistente y coherente. Marzano, Marzano y Pickering (2003) estiman que el orden de aula tiene un efecto moderado ( $d = .52$ ) sobre el rendimiento académico, si bien con los datos de Korpershoek, Harms, de Boer, van Kuijk, y Doolaard (2016) este efecto se puede calificar de pequeño aunque significativo ( $g = .17$ ). A medio camino entre ambas estimaciones se encuentran Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor y Schellinger (2011), que obtienen un efecto entre pequeño y moderado ( $g = .27$ ). Los datos de PISA señalan que las diferencias en Matemáticas según la percepción discente del orden de aula son del 40% de la desviación típica para el conjunto de la OCDE, confirmándose esta relación, en mayor o menor medida, en todos los países (Gil Flores, 2014; Gobierno del Principado de Asturias, 2011). En el contexto latinoamericano las tres evaluaciones del LLECE apuntan en la misma dirección: en el primer estudio regional (PERCE) el clima de aula predecía diferencias en Matemáticas y Lectura en torno a una desviación típica, mientras que en el segundo (SERCE) las ganancias esperadas eran más moderadas (entre 10 y 60 puntos según la materia y el país). Finalmente, en TERCE el rango de las diferencias en función del clima de aula osciló entre 6 y 18 puntos (UNESCO-OREALC & LLECE, 2016a). De igual modo, existe un buen número de investigaciones que señalan que las aulas con buenas relaciones personales y un clima de trabajo estimulante, cordial, afectivo y seguro tienden a presentar mejores resultados educativos (Carvallo, 2006; López, 2006; Ramos-Ramírez, 2013; Román, 2010; Torres-Fernández, 2008). En esta misma línea argumental se ha encontrado que en las escuelas de bajo rendimiento el clima de aula se caracteriza por la tensión, la escasa participación y las malas relaciones entre docentes y discentes (Hernández-Castilla et al., 2014). Finalmente, algunos datos apuntan a que en las aulas con mejor clima de trabajo los estudiantes también presentan ganancias en factores socioafectivos (motivación, autoconcepto) y mayor satisfacción hacia la escuela (Martínez-Garrido, 2015).

Un tercer elemento que configura el constructo OTL son las prácticas de enseñanza, que incluyen el modo de trabajar los contenidos de aprendizaje, la metodología didáctica, las explicaciones, el tipo, organización y orientación de las tareas de enseñanza y la evaluación de los aprendizajes. Se ha encontrado una relación positiva entre los resultados educativos y ciertas tareas docentes como establecer objetivos de aprendizaje claros, plantear actividades de alto nivel de exigencia cognitiva, controlar el trabajo y los deberes en el hogar y organizar una evaluación variada y justa (Gobierno del Principado de Asturias, 2011), y análisis complementarios sugieren que el alumnado con niveles de comprensión más bajos se beneficia especialmente cuando asiste a un aula en la que la claridad de las explicaciones del profesorado es valorada positivamente por la mayoría del alumnado, en tanto que el alumnado con mayor nivel de comprensión se beneficia cuando se le enfrenta a actividades de aprendizaje con alta exigencia cognitiva y que demandan reflexión sobre el propio aprendizaje, lo cual señala la necesidad de establecer prácticas de enseñanza diferenciadas y de claro nivel reflexivo e investigador (Fernández et al., 2016). La investigación latinoamericana apunta a conclusiones similares. Si bien los primeros estudios del LLECE no encontraron resultados concluyentes (UNESCO-OREALC & LLECE, 2000, 2010), en cambio TERCE estima que las prácticas docentes predicen ganancias de entre 9 y 36 puntos en las pruebas cognitivas (UNESCO-OREALC & LLECE, 2016a). Igualmente, Martínez-Garrido (2015) y Román (2010) encuentran efectos positivos de la metodología docente sobre los resultados. En conjunto, los datos asocian ciertas características docentes a buenos resultados, tales como clases bien preparadas, enseñanza estructurada, objetivos claros, colaboración docente, actividades variadas y participativas, estrategias de aprendizaje activas y uso frecuente de la evaluación y seguimiento del progreso del alumnado (Murillo & Román, 2009; Torres-Fernández, 2008; Velez et al., 1994). Por el contrario, las escuelas tienden a presentar rendimientos más bajos cuando la metodología docente se basa en estrategias de memorización y reproducción de contenidos (Carvalho, 2006; Hernández-Castilla et al., 2014).

El último componente del concepto OTL son los recursos materiales disponibles. Los resultados de la investigación parecen dependientes del contexto en el que se desarrollan los estudios. Así, Gaviria, Martínez-Arias y Castro (2004) han señalado que en los países desarrollados, donde el gasto educativo es razonablemente alto y las diferencias en la calidad y cantidad de los recursos de las escuelas son relativamente bajas, las evidencias sobre la relación recursos-resultados tiende a ser débil, pero cuando estos estudios se realizan en países en vías de desarrollo el efecto de los recursos sobre el rendimiento es más nítido. En el contexto latinoamericano, Velez et al. (1994), después de analizar varios informes de investigación del último cuarto del siglo XX, encontraron una relación positiva entre la disponibilidad de libros de texto y materiales de lectura y el rendimiento en 13 de las 17 investigaciones revisadas, y Gaviria et al. (2004) concluyen que los recursos de la escuela impactan en los resultados educativos, haciendo mención especial a la existencia o no de libros de texto. Por su parte, Murillo y Román (2009), analizando los datos de SERCE, indican que la existencia de recursos didácticos y las instalaciones académicas constituyen el segundo factor escolar con mayor efecto sobre el desempeño de los estudiantes. En una línea similar los datos de TERCE señalan que el simple hecho de disponer de un cuaderno

individual de trabajo como recurso de uso habitual en el aula, se relaciona con un mejor rendimiento en la mitad de la muestra de tercer grado, y que el 17.6% de los estudiantes de este nivel no cuenta con el material de estudio apropiado, así como el 28.9% de los estudiantes de sexto grado, lo que refleja que, a pesar de que el nivel de pobreza ha disminuido en los últimos años, aún se carece de recursos básicos en el aula (UNESCO-OREALC & LLECE, 2016a).

### **Método**

La estructura jerárquica de la información de las evaluaciones educativas internacionales y la búsqueda de modelos que ajusten las variables contextuales de cada nivel a la variabilidad individual de rendimiento escolar reclama el uso de una metodología que permita analizar la interacción entre factores individuales y sociales.

### **Objetivos**

La finalidad del presente trabajo es analizar el impacto que tiene la oportunidad de aprendizaje (OTL) en los resultados del alumnado latinoamericano de sexto grado de educación en Ciencias Naturales. Este objetivo general se concreta en las siguientes cuestiones:

1. ¿Qué impacto tiene sobre los resultados en Ciencias Naturales la asistencia y metodología docente, el clima de trabajo en el aula y la disponibilidad por parte del alumnado de un recurso básico como el cuaderno de trabajo?
2. Una vez controladas las variables antecedentes del contexto educativo, ¿se sigue manteniendo este hipotético impacto de las variables relacionadas con la oportunidad de aprendizaje?
3. ¿Qué porcentaje de varianza de los resultados educativos explican las variables asociadas a la oportunidad de aprendizaje?

### **Población y Muestra**

La población se definió como el alumnado matriculado en sexto curso de enseñanza obligatoria en el curso 2013 en los 15 países participantes y en el estado de Nuevo León (México). En cada país la muestra fue seleccionada siguiendo un diseño bietápico por conglomerados y estratificado propio de las evaluaciones internacionales (Joncas & Foy, 2012; OECD, 2009). En la primera etapa los centros (unidades primarias de la muestra) fueron seleccionados con una probabilidad proporcional a su tamaño, y en la segunda etapa se seleccionó un grupo-aula completo de cada centro, obteniéndose una muestra por encima de los 67.000 estudiantes. Del presente estudio se excluyó al alumnado sin información en la prueba de Ciencias Naturales, por lo que la base final quedó compuesta por 61.637 estudiantes escolarizados en 2.955 centros educativos, que representan a una población de prácticamente 9 millones de estudiantes escolarizados en sexto curso en la región. La Tabla 1 recoge el número de estudiantes participantes y la población total a la que representan por país.

La media de edad del alumnado es de 12.42 años y la desviación típica 0.94. El 69.4% asiste a un centro público y el 65.8% a un centro urbano; el 49.6% son mujeres y el 81.9% está escolarizado en el curso correspondiente a su edad en tanto que el 18.1% restante ha repetido al menos un curso en el momento de la aplicación de la prueba.

Tabla 1

*Datos de la muestra y la población*

	Tamaño de la muestra	Tamaño de la población
Argentina	3,639	760,311
Brasil	2,983	2,043,907
Chile	5,044	262,569
Colombia	4,308	1,046,752
Costa Rica	3,520	105,218
República Dominicana	3,661	184,352
Ecuador	4,818	416,114
Guatemala	4,056	227,627
Honduras	3,880	170,860
México	3,618	2,599,591
Nicaragua	3,726	115,937
Panamá	3,413	66,069
Paraguay	3,222	118,744
Perú	4,789	609,457
Uruguay	2,799	52,096
Nuevo León (México)	4,197	115,783
Total	61,673	8,895,387

## Instrumentos

En el estudio se emplearon dos tipos de instrumentos: (a) pruebas de conocimientos escolares, a partir de las cuales se construye la variable dependiente del estudio; (b) cuestionarios de contexto para el alumnado, sus familias, el profesorado y las direcciones de los centros, de donde se extraen todas las variables de interés y de ajuste del presente estudio, salvo la relativa al nivel de riqueza de los países. Las pruebas fueron aplicadas en el programa de evaluación TERCE de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO), cuyas bases de datos son de acceso libre para su uso en investigación (UNESCO-OREALC, 2016).

## Rendimiento en Ciencias Naturales

El alumnado respondió a una batería de pruebas que evaluaban Lectura, Matemáticas y Ciencias, si bien en el presente estudio se decidió usar los resultados de

Ciencias como variable dependiente. La prueba de Ciencias se desarrolló a partir de una tabla de especificaciones organizada en cinco dominios y tres procesos cognitivos (UNESCO-OREALC, 2016) y constaba de 92 ítems, en su mayoría de elección múltiple, agrupados en seis bloques (cuatro bloques de ítems nuevos y dos bloques con ítems de anclaje provenientes de SERCE). Los ítems se distribuyeron en seis cuadernillos siguiendo un diseño matricial (Fernández-Alonso & Muñiz, 2011), y cada estudiante respondió a un cuadernillo que contenía entre 31 y 33 ítems a resolver en unos 60 minutos de evaluación. Los ítems fueron ajustados al modelo Rasch empleando el programa Winsteps (Linacre, 2005). La puntuación de cada estudiante fue calculada mediante la metodología de valores plausibles que es la más eficiente para recuperar los parámetros poblacionales en las evaluaciones de sistemas educativos (Mislevy, Beaton, Kaplan, & Sheehan, 1992; OECD, 2009; von Davier, Gonzalez, & Mislevy, 2009). En TERCE, las puntuaciones individuales se estimaron conjugando las respuestas de los estudiantes a los ítems con información proveniente de diferentes covariables que funcionan como factores de imputación, y fueron expresadas en una escala con media de 700 puntos y desviación típica 100 (UNESCO-OREALC & LLECE, 2016b).

### **Variables de ajuste**

Cuando la variable dependiente es el rendimiento escolar conviene incluir variables de ajuste que eviten sobreestimar los efectos de las variables de interés (Fernández-Alonso, Álvarez-Díaz, Suárez-Álvarez & Muñiz, 2017). Dentro de los datos disponibles en la matriz de TERCE se han elegido seis variables de control que permiten describir las características sociológicas del alumnado. Se trata de variables tradicionalmente relevantes en la predicción de rendimiento académico (Liu & Whitford, 2011; UNESCO-OREALC & LLECE, 2016a; Woitschach, Fernández-Alonso, Martínez-Arias & Muñiz, 2017). Cinco de ellas son dicotómicas: *Género* (1 = ser mujer); condición de *Indígena* (1 = pertenecer a una etnia indígena); condición de *Repetición* (1 = haber repetido algún curso durante la escolaridad); *Trabajo remunerado* (1 = el estudiante trabaja y recibe una remuneración por esa actividad); y *Conexión a Internet* (1 = el estudiante dispone de conexión a Internet en el hogar). La última variable es una estimación del *Nivel Socioeconómico y Cultural del alumnado (SEC)*, que es un índice estandarizado construido por TERCE y compuesto por 17 ítems que recogen información sobre el nivel educativo de los padres, el tipo de trabajo que realizan, el rango de ingresos familiares, así como información sobre los bienes y servicios del barrio en el que se ubica la vivienda, y la disponibilidad de material de lectura del hogar. Los valores del alfa de Cronbach de este índice oscilan entre .8 y .9 según el país (UNESCO-OREALC, 2016).

Dentro de las características del contexto social y demográfico de la escuela se han considerado cuatro variables, dos de ellas dicotómicas: *Titularidad* (1 = centro privado) y *Ruralidad* del centro (1 = centro rural). El volumen de recursos de la escuela se estimó mediante el *Nivel de Infraestructura de la escuela*, que es un índice estandarizado elaborado con información de 10 ítems del cuestionario del director referidos al tipo de instalaciones, equipamientos y servicios con los que cuenta la escuela. Los valores del

alfa de Cronbach de este índice oscilan entre .7 y .9 según el país (UNESCO-OREALC, 2016). La cuarta variable es el *Nivel Socioeconómico y Cultural de la escuela*, estimado como el promedio por centro del SEC del alumnado escolarizado en el mismo.

Finalmente, se ha considerado una variable de ajuste a nivel de país, en este caso una estimación del nivel de riqueza, medido a través del *Producto Interno Bruto Per Cápita del año 2013* (UNESCO-OREALC & LLECE, 2016a).

### **Variables de interés (OTL)**

En total se han manejado cuatro variables OTL, dos de ellas a nivel de alumnado: *Cuaderno* (1= el estudiante tiene cuaderno o libreta para tomar notas en clase) y un índice estandarizado que estima la *Asistencia y Puntualidad Docente*, y que fue construido con las respuestas del alumnado a tres ítems de elección múltiple: el profesorado falta a clases, llega tarde y se va temprano, y cuyas opciones de respuesta eran: 1 = “Nunca o casi nunca”; 2 = “A veces”; 3 = “Siempre o casi siempre”. El valor del alfa de Cronbach oscila entre .4 y .7, según el país (UNESCO-OREALC, 2016).

Se han manejado además dos variables, expresadas como índices estandarizados a nivel de centro: el índice *Prácticas para el Desarrollo del Aprendizaje*, elaborado a partir de la respuesta del alumnado a 13 ítems que se refieren a la frecuencia con la que ocurren ciertos hechos en la clase (por ejemplo, el profesorado nos motiva a seguir estudiando, tienen las clases preparadas, etc.). Las opciones de respuesta eran: 1 = “Nunca o casi nunca”; 2 = “A veces”; 3 = “Siempre o casi siempre”. El valor del alfa de Cronbach de este índice oscila entre .6 y .9 según el país (UNESCO-OREALC, 2016). Por su parte, el índice *Clima de Aula* se construyó con las respuestas a seis ítems destinados a valorar el nivel de atención del alumnado en el aula, el respeto entre el alumnado, el número de interrupciones durante las clases o la frecuencia de comportamientos agresivos. El alfa de Cronbach para este índice osciló entre .7 y .9 (UNESCO-OREALC, 2016, p. 303).

### **Procedimiento de recogida y análisis de datos**

La aplicación de las pruebas cognitivas fue realizada por personal experto y externo al centro y se desarrolló en dos jornadas, la primera dedicada a Lectura y Escritura y la segunda a Matemáticas y Ciencias Naturales. La evaluación de cada materia ocupó entre 45 y 60 minutos, con un descanso de 30 minutos; la aplicación de los cuestionarios de contexto del alumnado tuvo una duración de 45 minutos, tras un receso de 15 minutos. El primer día se entregaron los cuestionarios para el centro, profesorado y familias, que se recogieron al final de la segunda jornada. Se tuvieron en cuenta los estándares éticos de la UNESCO, y las familias de los estudiantes seleccionados recibieron una comunicación a través de las direcciones escolares sobre su participación en el estudio.

En el análisis de datos inicialmente se calcularon los estadísticos descriptivos de todas las variables y las correlaciones de Pearson. A continuación, se ajustaron cuatro modelos jerárquico-lineales de interceptos aleatorios y segmentados en tres niveles: alumno, centro y país. La estrategia de modelización fue la siguiente: inicialmente, se ajustó un modelo nulo sin predictores, para comprobar la distribución de la varianza en cada nivel. El segundo modelo incluyó sólo las variables de ajuste, el tercero sólo

las variables OTL y el último consideró conjuntamente las variables de los modelos previos. En el ajuste se empleó el método de estimación de máxima verosimilitud con errores típicos robustos usando el Programa HLM 7.01 (Raudenbush, Bryk, Cheong, Congdon & du Toit, 2011). En todos los análisis se utilizaron los pesos senatoriales provistos por TERCE, los cuales están diseñados para que todos los países, independientemente del tamaño de su población, contribuyan por igual en el análisis de resultados (UNESCO-OREALC, 2016). En TERCE la suma total de los pesos de cada país equivale a 5000 estudiantes (peso del nivel 1) escolarizados en 200 escuelas (peso del nivel 2).

El rango de casos perdidos en las variables osciló entre el 2% y el 12%, y para su recuperación se empleó una estrategia en dos pasos. Inicialmente los casos incompletos fueron imputados con la media del sujeto y, a continuación, los datos totalmente perdidos se recuperaron mediante el método iterativo EM con variables auxiliares que implementa el módulo Missing Value Análisis de SPSS 22. Fernández-Alonso, Suárez-Álvarez y Muñiz (2012) encontraron que esta estrategia en dos pasos es la que mejor recupera los datos poblacionales en estudios con tipos de pérdida (no aleatoria) y porcentajes de datos faltantes similares a los registrados en TERCE.

## Resultados

La Tabla 2 muestra los estadísticos descriptivos y correlaciones entre las variables. En general, el sentido de las asociaciones es el esperado: las aulas con mejor clima tienen también a presentar mejores puntuaciones en las prácticas educativas ( $r = .23$ ) y el profesorado con mejores valores en el índice de asistencia docente, también presenta mejores puntuaciones en el índice de prácticas educativas ( $r = .15$ ). Igualmente, las correlaciones entre las variables independientes y el rendimiento en Ciencias Naturales presentan, en general, la magnitud y dirección esperadas.

La Tabla 3 muestra los resultados obtenidos en el ajuste multinivel, con las variables organizadas por cada nivel de análisis. El modelo nulo indica que la mayor parte de la varianza (54%) se sitúa dentro de los centros, en tanto que, prácticamente uno de cada tres puntos de la varianza se ubica en el nivel entre centros. Finalmente, el 14% de las diferencias se encuentran entre los países.

El modelo I, que incluye todas las variables de ajuste, explica el 20% de la diferencia total y una parte importante de las diferencias entre los centros. Todas las variables de ajuste a nivel de centro son significativas y operan en la dirección esperada. Destaca, en todo caso, el efecto del SEC de centro, ya que por cada punto que aumenta se predice ganancias cercanas al 35% de la desviación típica en la escala de Ciencias. En el nivel individual la variable con más impacto es la repetición de curso, en el sentido de que al alumnado repetidor se le predice una pérdida cercana a un cuarto de desviación típica en la escala de Ciencias.

El modelo II, sólo con variables OTL, explica el 5% de la varianza total y casi el 10% de las diferencias entre centros. De nuevo todas las variables funcionan en la dirección esperada. Cabe destacar que en este modelo el índice de prácticas docentes parece tener más fuerza explicativa que el clima de aula.

El Modelo III, que incluye todas las variables, explica prácticamente el 25% de la varianza total y casi la mitad de las diferencias entre los centros. Todas las variables de

Tabla 2.

*Estadísticos descriptivos y coeficientes de correlación Pearson entre las variables*

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
1 Mujer	-															
2 Indígena	-.011**	-														
3 Trabaja	-.120**	.047**	-													
4 Ha repetido	-.075**	.062**	.084**	-												
5 SEC Alumno	.025*	-.095**	-.038**	-.127**	-											
6 Internet	-.019**	-.134**	-.045**	-.155**	.266**	-										
7 Asistencia docente	.022**	-.067**	-.040**	-.090**	.106**	.113*	-									
8 Tener cuaderno	.064**	-.038**	-.032**	-.113**	.116**	.092**	.086**	-								
9 SEC Escuela	-.063**	-.221**	-.042**	-.144**	.296**	.565**	.206**	.127**	-							
10 Escuela privada	.008	-.075**	-.034*	-.146**	.231**	.330**	.113**	.093**	.507**	-						
11 Escuela rural	.069**	.178**	.015	.088**	-.180**	-.480**	-.161**	-.072**	-.646**	-.360**	-					
12 Infraestructura	-.063**	-.161**	-.031*	-.109**	.182**	.481**	.154**	.064**	.769**	.453**	-.604**	-				
13 Prácticas docentes	.003	-.022	-.047**	.035*	.010	-.061**	.147**	.027	-.115**	-.010	.140**	-.170**	-			
14 Clima de aula	.092**	.071**	-.029	-.034*	.013	-.130**	.007	.002	-.182**	.045**	.232**	-.184**	.227**	-		
15 PIB x cápita 2013	.063	-.453**	.172	-.509**	.269	.190	-.523**	.377*	.297	-.312*	-.232	.354*	-.146	-.388**	-	
16 Rendimiento	-.001	-.097**	-.070**	-.212**	.207**	.288**	.269**	.161**	.470**	.287**	-.289**	.427**	.061**	.004	.032	-
Media	0.496	0.074	0.044	0.201	0.144	0.536	0.008	0.743	0.073	0.146	0.430	0.044	-0.030	-0.011	14.96	703.0
Desviación Est.	0.500	0.262	0.206	0.401	0.985	0.498	0.943	0.436	1.005	0.353	0.495	0.988	0.994	0.978	4.71	91.5

\*\*p < .01; \*p < .05

interés continúan siendo significativas pese a estar controladas por las variables de ajuste y, de hecho, el efecto de las variables de interés apenas pierde fuerza explicativa. Por su parte la significación de las variables de ajuste también funciona en el sentido esperado.

Tabla 3

*Modelos Multinivel para predecir el efecto de la oportunidad de aprendizaje en Ciencias Naturales (estudio TERCE)*

	Modelo Nulo $\beta$	Modelo I Contexto $\beta$ (SE)	Modelo II: OTL $\beta$ (SE)	Modelo III: Contexto+OTL $\beta$ (SE)
Intercepto	696.27 (9.66)***	636.61 (23.14)***	687.79 (9.57)***	640.15 (20.01)***
<i>Nivel 1 (Alumnado)</i>				
Mujer	—	-1.96 (1.96)	—	-3.02 (2.01)
Indígena	—	-0.01 (3.58)	—	1.93 (3.88)
Trabaja	—	-10.73 (6.46)	—	-9.33 (5.66)
Ha repetido	—	-22.51 (5.53)***	—	-20.92 (2.81)***
SEC Alumno	—	5.95 (2.01)**	—	5.66 (1.55)***
Internet/casa	—	8.31 (3.44)*	—	7.48 (2.95)*
Asistencia docente	—	—	12.40 (1.72)***	11.21 (1.12)***
Tener cuaderno	—	—	13.10 (2.97)***	11.04 (2.55)***
<i>Nivel 2 (Centro)</i>				
SEC Escuela	—	34.94 (4.82)***	—	32.93 (3.90)***
Escuela privada	—	14.30 (6.14)*	—	10.09 (5.60) <sup>†</sup>
Escuela rural	—	21.84 (11.43) <sup>†</sup>	—	18.28 (5.47)***
Infraestructura	—	7.81 (3.55)**	—	9.42 (3.12)**
Prácticas docentes	—	—	8.23 (3.69)*	10.28 (2.14)***
Clima de aula	—	—	6.14 (2.35)**	6.22 (2.23)**
<i>Nivel 3 (País)</i>				
PIB x Cápita 2013 (mil. \$)	—	0.79 (0.77)	—	0.79 (1.12)
<i>Distribución de la varianza</i>				
Dentro del centro	5903.34	5783.13	5786.84	5682.59
Entre los Centros	3560.36	2196.31	3225.10	1999.65
Entre los Países	1465.71	745	1414.25	645.71
Total	10929.41	8724.44	10426.19	8327.95
<i>Porcentaje de varianza explicada</i>				
Dentro del Centro	—	2%	2%	4%
Entre los Centros	—	38%	9%	44%
Entre los Países	—	49%	4%	56%
Total	—	20%	5%	24%

<sup>†</sup>p < .10; \*p < .05; \*\*p < .01; \*\*\*p < .001

Dado que HLM no ofrece coeficientes estandarizados, en ocasiones no es fácil comparar el impacto relativo de las variables expresadas en escalas y métricas diferentes (variables dicotómicas vs. continuas). La Figura 1 intenta paliar esta limitación mostrando el rango de ganancia de las variables de interés en función de los coeficientes estimados en el modelo final. En el caso de la variable dicotómica, los puntos de ganancia sobre el intercepto indican la diferencia entre dos grupos (tener cuaderno o no). En las variables continuas, la longitud de la barra señala la distancia entre los percentiles 10 y 90 de la distribución de frecuencias de cada variable. Los resultados indican que, una vez descontado el efecto de los antecedentes socio-demográficos del alumnado, las familias y el centro, las variables relativas a la OTL presentan un importante margen de mejora. Así, la asistencia a clase del docente y las prácticas de aula predicen ganancias en torno a un 25% de la desviación típica de la escala, en tanto que el disponer de cuaderno y de un clima de trabajo ordenado en el aula suponen, respectivamente, un 16% y 11% de ganancia adicional.

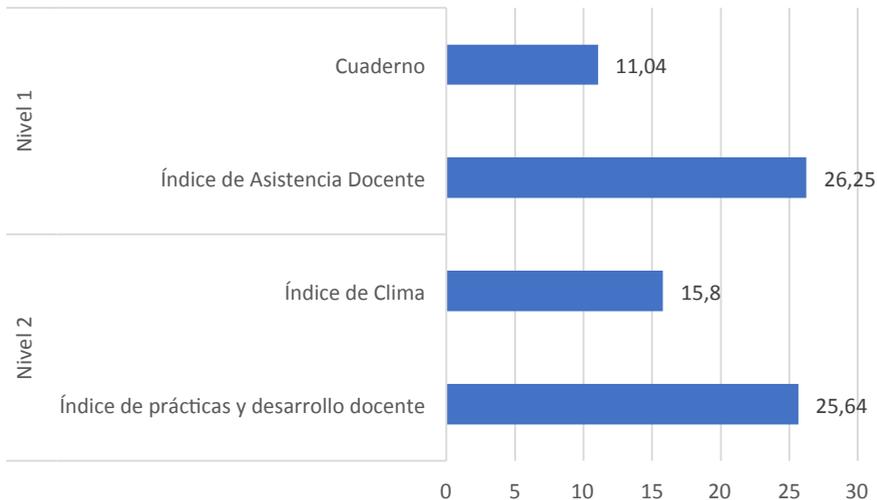


Figura 1. Estimación del efecto de las variables del Modelo del contexto y OTL en el rendimiento en Ciencias Naturales.

### Discusión y conclusiones

Iberoamérica es una de las regiones con mayor desigualdad y donde el tamaño del efecto bruto del centro es bastante alto (Woitschach et al., 2017), por lo que se espera que las variables de contexto tengan un fuerte impacto en los resultados educativos. Los análisis realizados con esta muestra representativa de millones de escolares latinoamericanos así parecen confirmarlo. El modelo I mostró que aproximadamente un 40% las diferencias en los resultados de los centros se explican por estos factores de contexto o entrada. Los datos señalan un efecto sobre los resultados en Ciencias vinculados al nivel socioeconómico de las familias, la disponibilidad de internet en el hogar y la

repetición de curso. Por su parte, el SEC del centro está fuertemente vinculado a los resultados, ya que el modelo predice diferencias del orden de 0.92 desviaciones típicas entre el alumnado de los centros con mayor y menor nivel SEC. Esto supone prácticamente un nivel de rendimiento completo en la escala TERCE (UNESCO-OREALC & LLECE, 2016b). Igualmente, otras características del centro, como titularidad, ruralidad e infraestructuras también están asociadas con los resultados en Ciencias.

En relación al primer objetivo del estudio, el modelo II señala que las variables OTL explican cerca de un 10% de las diferencias entre los centros y un 2% de las diferencias entre el alumnado. Son valores más pequeños que los reportados por Angell et al. (2006), pero se encuentran en la línea de los estudios que destacan el poder explicativo de las variables OTL (Lamain et al., 2017; Luyten, 2017; Mo et al., 2013; Scheerens, 2017).

En todo caso, y respondiendo al segundo objetivo, el modelo III muestra que, aún después de controlar los factores de entrada, las variables de interés mantienen su significación estadística, lo que permite concluir que, una vez descontadas las características sociodemográficas, los factores asociados a la OTL mantienen un margen de mejora importante en el funcionamiento de los centros. Además, se advierte que las variables de interés más destacadas son las vinculadas al profesorado, dato que es coherente con los resultados de estudios previos realizados en diferentes países de la región (Cueto et al., 2008, 2014; Martínez-Garrido & Murillo, 2016; Murillo, 2007; UNESCO-OREALC, & LLECE, 2000, 2010; Velez et al., 1994). Así, el coeficiente del índice de Prácticas y desarrollo docente, predice que las aulas en las que el profesorado explica con paciencia, anima, felicita, motiva y pregunta con regularidad sobre qué entendió el alumnado, obtendrán en torno a 26 puntos más que las aulas en las que el profesorado puntúa más bajo en este índice. Estos resultados son compatibles con lo señalado por Martínez-Garrido (2015); Torres-Fernández, 2008; UNESCO-OREALC y LLECE (2016a). Por su parte, el índice de Asistencia y puntualidad docente predice ganancias similares puesto que el alumnado cuyo profesorado asiste con regularidad presenta un efecto positivo de 26 puntos en el rendimiento. Estos datos están en línea con las evidencias encontradas por Cueto y Secada (2003); DeStefano, Friedlander, Adelman & Schuh Moore (2010); Fernández et al. (2016); Hernández-Castilla et al. (2014); Schuh Moore et al. (2012), que señalan la importancia del tiempo efectivo de aula.

Entre las variables de OTL más relevantes se encuentra el Clima de aula que permite aumentar 6 puntos el rendimiento de los estudiantes por cada punto de incremento en el índice, llegando a conseguir las aulas con mejor clima 16 puntos más en su rendimiento. De nuevo los resultados son consistentes con la evidencia disponible sobre la importancia de la atmósfera de trabajo en el aula (Murillo & Román, 2009; Ramos-Ramírez, 2013; Román, 2010; Torres-Fernández, 2008; UNESCO-OREALC & LLECE, 2016a).

Finalmente, disponer de un simple cuaderno de clase parece una buena aproximación para una estimación general de los recursos disponibles, puesto que se predicen ganancias en torno al 11% de la desviación típica después de descontar el efecto de las variables de contexto. Estos datos son coherentes con la evidencia previa que señala que los recursos escolares impactan en los resultados, al menos en los estudios realizados en países en vías de desarrollo (Gaviria et al., 2004; Murillo & Román, 2009; UNESCO-OREALC & LLECE, 2016a; Velez et al., 1994).

Para dar cuenta del tercer objetivo del estudio se comparan los porcentajes de varianza explicados por los modelos I y III, ya que en este último se introducen las variables de interés, una vez que en el primero sólo se consideraron las variables de contexto. En este caso, la ganancia en el porcentaje de varianza entre centros es de 6 puntos porcentuales (38% en el Modelo I frente al 44% en el modelo III), lo que puede parecer un efecto modesto, pero que es coincidente con los datos observados en TIMSS (Luyten, 2017). En todo caso la comparación de la varianza explicada por los modelos de ajuste y final permite extraer dos conclusiones generales: en primer lugar, la ecuación que analice la relación OTL-Rendimiento debe incluir variables de ajuste para protegerse de la sobreestimación del efecto de las variables de interés. La segunda lectura tiene que ver con el tamaño del efecto encontrado. Los datos señalan una pequeña ganancia entre los modelos I y III lo que unido al hecho de que las variables de proceso suelen tener mayor impacto en las materias científico-matemáticas que en las áreas de lecto-escritura, en las que los resultados parecen estar más influenciados por el contexto familiar del estudiante (Woitschach et al., 2017), podría llevar a concluir que el impacto de las variables OTL es muy modesto. Sin embargo, no conviene olvidar que pequeños efectos sostenidos a lo largo del tiempo pueden marcar diferencias importantes (Prentice & Miller, 1992), lo que ratifica la relevancia de los resultados encontrados.

Finalmente el estudio tiene algunas limitaciones que conviene tener presente a la hora de interpretar los datos. Las variables OTL manejadas se extrajeron de encuestas de opinión, método que tiene sus limitaciones ya que las respuestas de los informantes pueden estar sometidas a los sesgos propios de la percepción subjetiva y la deseabilidad social (Husen, 1967). Además, en los datos disponibles faltan variables clásicamente vinculadas al constructo OTL, como la cantidad de programa impartido o el tiempo efectivo de aprendizaje, así como registros y observaciones sobre la calidad del proceso instructivo, más allá de las atribuciones realizadas por estudiantes y profesorado (Elliot, 2015). Tampoco se dispuso de una medida de los conocimientos previos del alumnado (más allá de la condición de repetición incluida en este estudio), lo que hubiera permitido controlar el efecto del rendimiento previo del alumnado y de las diferencias en el currículum en función de esos niveles previos (Floden, 2002), siendo esta, probablemente quitar la razón del pequeño porcentaje de varianza explicada en el nivel 1. Por último, señalar que los modelos empleados son correlacionales por lo que en un futuro sería necesario emplear modelos causales que permitan delimitar la relevancia predictiva de los diferentes componentes del indicador OTL.

## Referencias

- Abadzi, H. (2009). Instructional time loss in developing countries: concepts, measurement, and implications. *World Bank Research Observer*, 24(2), 267-290. doi:10.1093/wbro/lkp008
- Angell, C., Kjærnsli, M., & Lie, S. (2006). Curricular effects in patterns of student responses to TIMSS science items. En S. J. Howie & T. Plomp (Eds.), *Contexts of learning mathematics and science* (pp. 277-290). London: Routledge.

- Bruns & Luque (2014). *Great Teachers How to raise student learning in Latin America and the Caribbean*. Washington DC: International bank for reconstruccion and development/ The World Bank. doi:10.1596/ 978-1-4648-0151-8.
- Carvalho, M. (2006). Factores que afectan el desempeño de los alumnos mexicanos en edad de educación secundaria: un estudio dentro de la corriente de eficacia escolar. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 30-53. Recuperado de <http://www.rinace.net/arts/vol4num3/art3.pdf>
- Carroll, J. B. (1963). A model of school learning. *Teachers College Record*, 64, 723-733.
- Chaudhury, N., Hammer, J., Kremer, M., Muralidharan, K., & Rogers, F. H. (2006). Missing in action: Teacher and health worker absence in developing countries. *Journal of Economic Perspectives*, 20(1), 91-116. doi: 10.1257/089533006776526058
- Cueto, S., Guerrero, G., Leon, J., Zapata, M. & Freire, S. (2014). The relationship between socioeconomic status at age one, opportunities to learn and achievement in mathematics in fourth grade in Peru. *Oxford Review of Education*, 40(1), 50-72. doi: 10.1080/03054985.2013.873525
- Cueto, S., León, J., Ramírez, C., & Guerrero, G. (2008). Oportunidades de aprendizaje y rendimiento escolar en matemática y lenguaje: resumen de tres estudios en Perú. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(1), 29-41. Recuperado de <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/5452/5891>
- Cueto, S., & Secada, W. (2003). Eficacia escolar en escuelas bilingües en Puno, Perú. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(1), 1-23. Recuperado de <https://goo.gl/2qrMaa>
- DeStefano, J., Friedlander, E., Adelman, E., & Schuh Moore, A. (2010). *Using opportunity to learn and early grade reading fluency to measure school effectiveness: school quality in Nepal*. USAID/ EQUIP2, Washington DC: FHI 360. Recuperado de <https://www.epdc.org/sites/default/files/documents/OTL%20Nepal.pdf>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of schoolbased universal interventions. *Child Development*, 82, 405-432. doi:10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x
- Elliott, S. N. (2015). Measuring opportunity to learn and achievement growth: Key research issues with implications for the effective education of all students. *Remedial and Special Education*, 36(1), 58-64. doi: 10.1177/0741932514551282
- Fernández, T. (2004). De las escuelas eficaces a las reformas educativas de segunda generación. *Estudios Sociológicos*, 22(65), 377-408. Recuperado de <http://tabarefernandez.tripod.com/ee.pdf>
- Fernández, S., Fernández-Alonso, R., Arias, J. M, Fernández-Raigoso, M., & Burguera, J. L. (2016). Oportunidad de aprendizaje y eficacia docente. Análisis exploratorio de factores asociados. *Bordón*, 68(4), 49-65. doi: 10.13042/Bordon.2016.38075
- Fernández-Alonso, R., Álvarez-Díaz, M., Suárez-Álvarez, J., & Muñoz J. (2017). Students' achievement and homework assignment strategies. *Frontiers in Psychology*, 8, 286. doi: 10.3389/fpsyg.2017.00286
- Fernández-Alonso, R. & Muñoz, J. (2011). Diseño de cuadernillos para la evaluación de las Competencias Básicas. *Aula Abierta*, 39(2), 3-34. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3621228>

- Fernández-Alonso, R., Suárez-Álvarez, J., & Muñiz, J. (2012). Imputación de datos perdidos en las evaluaciones diagnósticas educativas. *Psicothema*, 24(1), 167-175. Recuperado de [www.psicothema.com/pdf/3995.pdf](http://www.psicothema.com/pdf/3995.pdf)
- Fernández-Alonso, R., Suarez-Álvarez, J., & Muñiz, J. (2016). Homework and performance in mathematics: the role of the teacher, the family and the student's background. *Revista de Psicodidáctica*, 21(1), 5-23. doi:10.1387/RevPsicodidact.13939
- Floden, R. E. (2002). The measurement of opportunity to learn. En A. C. Porter & A. Gamoran (Eds.), *Methodological advances in cross-national surveys of educational achievement*. Washington: NRC. doi: 10.17226/10322
- Gaviria, J. L., Martínez-Arias, R., & Castro, M. (2004). Un estudio multinivel sobre los factores de eficacia escolar en países en desarrollo: El caso de los recursos en Brasil. *Education Policy Analysis Archives*, 12(20). Recuperado de <https://goo.gl/BhZRZL>
- Gil Flores, J. (2014). Factores asociados a la brecha regional del rendimiento español en la evaluación PISA. *Revista de Investigación Educativa*, 32(2), 393-410. doi: 10.6018/rie.32.2.192441
- Gobierno del Principado de Asturias (2011). *Evaluación de Diagnóstico Asturias 2010*. Oviedo: Consejería de Educación y Ciencia. Recuperado de <https://goo.gl/KAv8hN>
- Hernández-Castilla, R., Murillo, F. J., & Martínez-Garrido, C. (2014). Factores de ineficacia escolar. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(1), 103-118. Recuperado de <https://goo.gl/C4B8ri>
- Husen, T. (1967). *International study of achievement in mathematics: a comparison of twelve countries*. (Vol. III). Nueva York: Wiley & Sons.
- Joncas, M., & Foy, P. (2012). Sample design in TIMSS and PIRLS. En M. O. Martin & I. V. S. Mullis (Eds.), *Methods and Procedures in TIMSS and PIRLS 2011*. Chestnut Hill, MA: TIMSS and PIRLS International Study Centre, Boston College.
- Klieme, E. (2016). TIMSS 2015 and PISA 2015 How are they related on the country level? *Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung*. Recuperado de: <https://goo.gl/1cS1RS>
- Korpershoek, H., Harms, T., de Boer, H., van Kuijk, M., & Doolaard, S. (2016). A meta-analysis of the effects of classroom management strategies and classroom management programs on students' academic, behavioral, emotional, and motivational outcomes. *Review of Educational Research*, 86, 643-680. doi: 10.3102/0034654315626799
- Lamain, M., Scheerens, J., & Noort, P. (2017). Review and "vote count" analysis of OTL-effect studies. En J. Scheerens (Ed.), *Opportunity to learn, curriculum alignment and test preparation a research review* (pp. 55-101). Switzerland: Springer International Publishing.
- Linacre, J. M. (2005). *A User's Guide to WINSTEPS/MINISTEP: Rasch-Model Computer Programs* (Version 3.55). Chicago: MESA Press.
- López, M. (2006). Todo el que llega aquí se contagia: el éxito escolar. En F. J. Murillo (Ed.), *Estudios sobre eficacia escolar en Iberoamérica. 15 buenas investigaciones* (pp. 261-286). Bogotá: Convenio Andrés Bello. Recuperado de <https://web.oas.org/childhood/ES/Lists/Recursos%20%20Estudios%20e%20Investigaciones/Attachments/21/14.%20Estudios%20sobre%20eficacia%20escolar%20en%20Iberoamérica.pdf>
- Liu, X., & Whitford, M. (2011). Opportunities-to-learn at home: Profiles of students with and without reaching science proficiency. *Journal of Science Education and Technology*, 20(4), 375-387. doi:10.1007/s10956-010-9259-y

- Luyten, H. (2017). Predictive power of OTL measures in TIMSS and PISA. In J. Scheerens (Ed.), *Opportunity to learn, curriculum alignment and test preparation a research review* (pp. 103-119). Switzerland: Springer. doi: 10.1007/978-3-319-43110-9\_5
- McDonnell, L. M. (1995). Opportunity to learn as a research concept and a policy instrument. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 17(3), 305-322. doi: 10.3102/01623737017003305
- Martínez-Garrido, C. (2015). *Investigación sobre enseñanza eficaz. Un estudio multinivel para Iberoamerica*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad Autónoma de Madrid, España.
- Martínez-Garrido, C., & Murillo, F. J. (2016). Investigación Iberoamericana sobre enseñanza eficaz. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(69), 471-499. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v21n69/1405-6666-rmie-21-69-00471.pdf>
- Marzano, R. J., Marzano, J. S., & Pickering, D. J. (2003). *Classroom management that works. Research-based strategies for every teacher*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD). Recuperado de <https://goo.gl/ngMUYR>
- Mislevy, R. J., Beaton, A., Kaplan, B., & Sheehan, K. (1992). Estimating population characteristics from sparse matrix samples of item responses. *Journal of Education Measurement*, 29(2), 131-161. doi:10.1111/j.1745-3984.1992.tb00371.x
- Mo, Y., Singh, K. & Chang, M. (2013) Opportunity to learn and student engagement: a HLM study on eighth grade science achievement. *Educational Research for Policy and Practice* 12(1), 3-19. doi:10.1007/s10671-011-9126-5
- Murillo, F. J. (2007). School effectiveness research in Latin America, En T. Townsend (ed.), *International handbook of school effectiveness and improvement*, Nueva York: Springer, 75-92.
- Murillo, F. J., & Hernández-Castilla, R. (2011). Factores escolares asociados al desarrollo socio-afectivo en Iberoamérica. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 17(2), 1-23. Recuperado de [http://www.uv.es/RELIEVE/v17n2/RELIEVEv17n2\\_2.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v17n2/RELIEVEv17n2_2.htm)
- Murillo, F. J., & Román, M. (2009). Mejorar el desempeño de los estudiantes de América Latina. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(41), 451-484. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v14/n041/pdf/41005.pdf>
- OECD. (2009). *PISA data analysis manual SPSS®* (2ª edición). París: OECD Publishing.
- OECD (2013). *PISA 2012 Assessment and Analytical Framework: Mathematics, Reading, Science, Problem Solving and Financial Literacy*. París: OECD Publishing. doi:10.1787/9789264190511-en
- Prentice, D. A., & Miller, D. T. (1992). When small effects are impressive. *Psychological Bulletin*, 112(1), 160-164. doi:10.1037/0033-2909.112.1.160
- Ramos-Ramírez, G. (2013). *La investigación sobre eficacia escolar en el Salvador. Estudio retrospectivo y prospectivo*. (Tesis inédita de doctorado), Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.
- Raudenbush, S., Bryk, A., Cheong, Y. K., Congdon, R., & du Toit, M. (2011). *HLM 7 hierarchical linear and nonlinear modeling*. Chicago: SSI Scientific Software International, Inc.
- Román, M. (2010). Investigación latinoamericana sobre enseñanza eficaz. *Revista Educación y Ciudad*, 19, 81-96. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5704988>

- Scheerens, J. (2016). *Educational effectiveness and ineffectiveness a critical review of the knowledge base*: Netherlands: Springer. doi: 10.1007/978-94-017-7459-8\_1
- Scheerens, J. (2017). Meta-analyses and descriptions of illustrative studies. En J. Scheerens (Ed.), *Opportunity to learn, curriculum alignment and test preparation. A Research Review* (pp. 23-53). Switzerland: Springer International Publishing.
- Schuh Moore, A., DeStefano, J., & Adelman, E. (2012). *Opportunity to Learn as a measure of school effectiveness in Guatemala, Honduras, Ethiopia, and Nepal*. USAID/ EQUIP2, Washington DC: FHI 360.
- Servicio de Evaluación Educativa del Principado de Asturias (2017). ¿Cuánto importa el orden del aula en los resultados educativos? *Informes de Evaluación*, 7. doi: 10.13140/RG.2.2.21639.29608
- Stallings, J., Knight, S. & Markham, D. (2014). *Using the stallings observation system to investigate time on task in four countries*. Washington, DC: World Bank.
- Torres-Fernández, P. (2008). La investigación Iberoamericana de eficacia escolar ¿Qué nos dejó a los cubanos? *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(4), 81-97. Recuperado de <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/5432>
- UNESCO-OREALC. (2016). *Reporte técnico tercer estudio regional comparativo y explicativo. TERCE*. Santiago de Chile: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002471/247123s.pdf>
- UNESCO-OREALC, & LLECE. (2000). *Primer estudio internacional comparativo sobre lenguaje, matemática y factores asociados, para alumnos del tercer y cuarto grado de la educación básica. Segundo Informe*. Santiago de Chile: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001492/149268s.pdf>
- UNESCO-OREALC, & LLECE. (2010). *SERCE. Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001867/186769S.pdf>
- UNESCO-OREALC, & LLECE. (2016a). *Informe de resultados del tercer estudio regional comparativo y explicativo. Factores asociados*. Santiago de Chile: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002435/243533s.pdf>
- UNESCO-OREALC, & LLECE. (2016b). *Informe de resultados del tercer estudio regional comparativo y explicativo. Logros de aprendizaje*. Santiago de Chile: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002435/243532S.pdf>
- Velez, E., Schiefelbein, E., & Valenzuela, J. (1994). Factores que afectan al rendimiento académico en la Educación Primaria. Revisión de la Literatura en América Latina y el Caribe. *Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas*, 17, 29-53. Recuperado de <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/4317>
- von Davier, M., Gonzalez, E., & Mislevy, R. J. (2009). What are plausible values and why are they useful? En M. von Davier & D. Hastedt (Eds.), *IERI monograph series: Issues and methodologies in large-scale assessments 2*, 9-36. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Wolff, L., Schiefelbein, E., & Valenzuela, J. (1994). *Mejoramiento de la calidad de la educación primaria en América Latina y el Caribe*. Washington, D.C: Banco Mundial. Recuperado de [http://www.opech.cl/inv/documentos\\_trabajo/calidad.pdf](http://www.opech.cl/inv/documentos_trabajo/calidad.pdf)

Woitschach, P., Fernández-Alonso, R., Martínez-Arias, R. y Muñiz, J. (2017). Influencia de los centros escolares sobre el rendimiento académico en Latinoamérica. *Revista de Psicología y Educación*, 12(2), 138-154. doi: 10.23923/rpye2017.12.152

Fecha de recepción: 24 de octubre de 2017

Fecha de revisión: 31 de octubre de 2017

Fecha de aceptación: 22 de marzo de 2018

## El enfoque por competencias en el contexto universitario español. La visión del profesorado<sup>1</sup>

### The Competency-Based Approach in the Spanish University Context. The Vision of the Teaching Staff

María del Carmen López López, María José León Guerrero y Purificación Pérez García  
Didáctica y Organización Escolar. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada (España)

#### Resumen

*La adopción del enfoque basado en competencias comporta un cambio importante desde el punto de vista pedagógico y didáctico que afecta directamente a la formación universitaria y a la práctica docente. Sin embargo, los esfuerzos institucionales desplegados para favorecer los cambios estructurales han sido superiores a la atención deparada al cambio cultural y pedagógico que afecta al profesorado. Por esta razón, y con el propósito de ampliar los espacios de reflexión y valorar los progresos alcanzados en estos últimos años, hemos profundizado en las percepciones que tienen los docentes de distintas universidades españolas sobre el enfoque por competencias. El estudio, de corte cualitativo, se ha basado en grupos de discusión como técnica de recogida de datos. En él han participado 43 profesores de seis universidades españolas públicas. La información resultante de las grabaciones ha sido transcrita y categorizada siguiendo un proceso deductivo-inductivo. La información proporcionada ha sido estructurada en torno a 36 subcategorías, agrupadas en 5 categorías. El análisis de resultados permite*

---

**Correspondencia:** María del Carmen López López. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada. Campus Universitario de Cartuja S/N. 18071, Granada. Correo electrónico: [mclopez@ugr.es](mailto:mclopez@ugr.es)

<sup>1</sup> Investigación financiada por el Ministerio de Economía y Competitividad de España (Ref. EDU2012-32766), titulada: "El impacto de la evaluación educativa en el desarrollo de competencias en la universidad. La perspectiva de las primeras promociones de graduados".

*concluir que el profesorado universitario tiene dificultades para incorporar las competencias transversales al currículum académico, tiende a mostrarse pesimista respecto al impacto del enfoque por competencias en la mejora de la práctica educativa y considera que la incorporación exitosa de este enfoque pasa por profundizar en la actual reforma educativa, adoptar perspectivas más holísticas y atender a los aspectos culturales del cambio.*

*Palabras clave:* profesorado; educación superior; competencias; percepciones.

### **Abstract**

*The adoption of the competency-based approach means an important change from the pedagogic and didactic point of view that directly affects university education and teaching practice. However, there is a certain tendency to admit that the institutional efforts made to stimulate structural changes have been superior to the attention given to the pedagogical and cultural change that affect teachers. For this reason and with the aim to expand the areas of critical thinking and value the improvement achieved in recent years, and to make visible the complications detected, our purpose is to delve into the perceptions that teachers of different Spanish universities have about the competency-based approach. The qualitative study was based on discussion groups as a data collection technique. Forty-three professors from six public Spanish universities had participated in the study. The recorded information given has been transcribed and categorized following a deductive- inductive process. The information has been structured around thirty-six subcategories and grouped in five categories. The analysis of the results concluded that the university professors have difficulties with incorporating the transversal competencies into the academic curriculum. They tend to be pessimistic regarding the impact of the competency-based approach in improving educational practice and consider that the successful incorporation of this approach requires deepening the current educational reform, adopting more holistic perspectives and addressing the cultural aspects of change.*

*Keywords:* teachers; word; competency; higher education; perceptions.

### **Introducción**

En los últimos años la universidad española ha experimentado un proceso de transformación como respuesta a los compromisos adquiridos con la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). El Proceso de Bolonia no sólo ha abierto el debate público en torno al sentido y finalidad de la institución universitaria en el siglo XXI, sino que ha invitado a redefinir su compromiso con el entorno. Convertir la universidad en motor de desarrollo económico en la era del conocimiento, mejorando su conexión con el mercado laboral y la empleabilidad de los egresados, se ha convertido en un tema recurrente de la política educativa universitaria en los últimos tiempos en el ámbito nacional e internacional (Pozo & Bretones, 2015; Watson, 2011).

Las actuaciones emprendidas en el contexto español han sido numerosas y de distinta índole, pues junto a los esfuerzos para promover los cambios normativos y estructurales, necesarios para favorecer la apertura de la universidad al ámbito laboral, su internacionalización y la adaptación de sus titulaciones al marco europeo, también se han impulsado iniciativas dirigidas a facilitar la adopción de un nuevo enfoque

educativo centrado en el aprendizaje de competencias (Medina, Domínguez & Sánchez, 2015; Navarro, González, López & Botella, 2015). La adopción de este enfoque comporta un cambio importante desde el punto de vista pedagógico y didáctico que afecta a la formación universitaria y a la práctica docente. Con él se pretende poner en marcha programas educativos sustentados en perfiles profesionales, revalorizar la formación práctica, impulsar nuevos roles docentes centrados en la orientación y seguimiento del aprendizaje, introducir metodologías activas que favorezcan el papel activo del alumnado en su formación, incorporar nuevos sistemas de evaluación, etc. Cambios que representan un desafío para la cultura institucional y profesional arraigada en la universidad española.

En estos momentos en que asistimos a la graduación de las primeras promociones de estudiantes en las titulaciones diseñadas conforme al EEES, resulta de vital importancia emprender estudios que permitan analizar el impacto real de las acciones emprendidas, así como las dificultades encontradas, y establecer, a partir de ellos, nuevos compromisos para la mejora. Existe, en este sentido, una cierta tendencia a reconocer que los esfuerzos institucionales desplegados para favorecer los cambios estructurales han sido superiores a la atención deparada a los aspectos culturales, didácticos y pedagógico que estos cambios comportan para el profesorado (López, Benedito & León, 2016). La mejora de la formación práctica, la formación y coordinación docente, la evaluación de competencias, la innovación metodológica, o la situación profesional de los docentes, continúan siendo asignaturas pendientes en el sistema universitario español (Pozo & Bretones, 2015). Para estas autoras, gran parte de las dificultades que se apreciaban en un primer momento siguen sin solucionarse, opinión que comparten Ermenc & Vujisic-Zivkovic (2015) cuando afirman que aún estamos lejos de conseguir que la incorporación del enfoque por competencias sea un éxito.

Aunque existen trabajos recientes que persiguen subsanar algunas de estas deficiencias, los resultados no son concluyentes (Miguel de & Lázaro de, 2016; Villa, Arranz, Campo & Villa, 2015). Ermenc & Vujisic-Živkovic (2015) y Watson (2011) reconocen que la información que tenemos, para determinar el verdadero alcance de los cambios adoptados y su incidencia en la mejora de la práctica formativa, es insuficiente y recomiendan ampliar la investigación y profundizar en el enfoque por competencias y su impacto.

Para Cabrera, López y Portillo (2016), Euler (2015) y Tran (2013), responder a la reforma promovida desde Bolonia supone hacer frente a numerosos retos que tienen que ver, entre otras cuestiones, con el desarrollo organizativo de las estructuras, la gestión del cambio, el tipo de liderazgo, el plan de estudios, las culturas universitarias, la formación docente, las condiciones laborales y los sistemas de evaluación de la calidad docente. Comprobamos, no obstante, que entre los numerosos factores que suelen destacarse siempre hay uno que figura de manera reiterada: el profesorado. Los docentes constituyen un factor clave para el éxito en cualquier proceso de mejora educativa (Hallinger, Heck & Murphy, 2014).

Por esta razón, hemos profundizado en las percepciones que tienen los docentes de distintas universidades españolas sobre el enfoque por competencias, los obstáculos encontrados en su incorporación y el impacto que, en su opinión, han tenido las acciones emprendidas en estos últimos años.

## Método

### Objetivos

La finalidad de este trabajo es estudiar las opiniones del profesorado universitario acerca del enfoque por competencias. Esta finalidad se concreta en los siguientes objetivos:

1. Conocer las percepciones del profesorado universitario acerca del enfoque por competencias como opción formativa en la educación superior.
2. Identificar los obstáculos que, en opinión del profesorado, tiene la incorporación del enfoque por competencias a la formación universitaria.
3. Analizar el impacto del enfoque por competencias en la formación universitaria.

### Enfoque metodológico

Para responder a la finalidad del estudio se ha optado por un enfoque de naturaleza cualitativa e interpretativa. Este enfoque permite profundizar en las percepciones desde la mirada de las personas implicadas, utilizando sus propias palabras (Gibbs, 2012).

### Población y Muestra

En el estudio han participado 43 docentes pertenecientes a las seis universidades públicas españolas que participan en el proyecto de investigación en que se enmarca este trabajo: Universidad Rovira y Virgili (URV), Universidad Autónoma de Barcelona (UAB), Universidad de Barcelona (UB), Universidad de las Islas Baleares (UIB), Universidad de Granada (UGR) y Universidad Oberta de Catalunya (UOC).

Se ha seguido un muestreo intencional (Albert, 2006) y para la selección de los componentes de los grupos de discusión se han aplicado los siguientes criterios heterogéneos (Callejo, 2001): docentes que imparten docencia en distintos centros, grados y tipos de materias (obligatorias y optativas); pertenecientes a diferentes departamentos y áreas de conocimiento; hombres y mujeres; noveles y experimentados; y de distinta edad. Los grupos de discusión se definieron gracias a la mediación de los coordinadores de las titulaciones.

Finalmente, se conformaron seis grupos de discusión (uno por universidad) integrados por 4 a 10 miembros, con edades comprendidas entre los 29 y 62 años, 24 son mujeres y 19 hombres, con experiencia docente que oscila entre 5 y 36 años.

### Procedimiento de recogida y análisis de información

El estudio utiliza los grupos de discusión como técnica de recogida de datos, ya que se considera una buena opción para profundizar en las opiniones/percepciones del profesorado universitario acerca del enfoque por competencias (Callejo, 2001).

En la Tabla 1 se presenta la configuración de los grupos de discusión que han participado en la investigación por universidades, centros y departamentos.

Tabla 1

*Distribución de grupos de discusión por universidad, centros y departamentos*

Universidad	Facultad	Departamentos
URV	Escuela Técnica Superior de Ingeniería Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología	Ingeniería Informática Matemáticas Pedagogía
UAB	Escuela Universitaria Salesiana Sarrià	Formación básica Electrónica Educación musical, plástica y corporal Didáctica de la lengua y la literatura Mecánica
UB	Farmacia  Formación del Profesorado	Fisicoquímica Tecnología farmacéutica Didáctica expresión musical y corporal Didáctica y organización educativa Didáctica de la lengua y la literatura
UIB	Escuela Politécnica Superior  Ciencias	Matemáticas Informática Física
UGR	Farmacia  Ciencias de la Educación	Bioquímica y biología molecular Fisiología vegetal Farmacia y tecnología farmacéutica Historia, legislación y gestión Métodos de investigación y diagnóstico en educación Didáctica y organización escolar
UOC	Estudios informáticos, multimedia y telecomunicaciones	

El procedimiento organizativo seguido para la realización de las entrevistas grupales ha sido el siguiente: se convocó a los componentes del grupo de discusión por correo electrónico, teléfono o personalmente. Una vez reunidos, se comunicó a los asistentes la finalidad de la investigación, se enfatizó su protagonismo como conocedores “directos” de la temática que se iba a desarrollar, y se registró la discusión mediante grabadora. Las sesiones tuvieron una duración aproximada de dos horas cada una.

La discusión fue dinamizada por la misma moderadora en todos los grupos, lo cual supuso su desplazamiento a todas las universidades. Los temas tratados giraron en torno a las competencias como contenido y elemento en torno al cual se estructuran las titulaciones, su contribución al aprendizaje, su incorporación a la práctica, su repercusión (en centros, profesorado, alumnado, práctica...). También se incluyó la posibilidad de introducir otras cuestiones vinculadas al tema que no hubieran sido tratadas.

La información resultante ha sido transcrita y categorizada siguiendo un proceso deductivo-inductivo (Strauss & Corbin, 2002). En primer lugar, se partió de dimensiones generales obtenidas tras la revisión del marco teórico referencial. En segundo lugar, se procedió a hacer una lectura reflexiva de las transcripciones y se fueron extrayendo temas surgidos de las opiniones de los docentes. El siguiente paso supuso, como aconsejan los anteriores autores, cotejar las dimensiones y los temas extraídos para volver a releer los datos y perfilar un sistema de categorías que agrupara las características de las percepciones de los participantes. El análisis se realizó a partir de la categorización por redes sistémicas, siguiendo el método de comparación constante (Glaser & Strauss, 1967).

El sistema resultante estuvo compuesto por 36 subcategorías, agrupadas en 5 categorías. El proceso de análisis de la información no precisó de ningún software cualitativo, pues el volumen de datos permitió que se hiciera de forma manual.

## Resultados

En la Tabla 2 presentamos las categorías y subcategorías extraídas del análisis de la información proporcionada por los docentes universitarios en los distintos grupos de discusión y sus frecuencias.

La información proporcionada por el profesorado universitario sobre el enfoque por competencias ha sido estructurada en torno a cinco categorías. La más recurrida ha sido la relativa a las *competencias transversales*, seguida de *dificultades para su adopción e impacto*. Las categorías con las frecuencias más bajas corresponden a: *valoración del enfoque por competencias* y *características de las competencias*.

Si tomamos de referencia esta última categoría, encontramos que entre las características más destacadas de las competencias figuran: su vinculación al contexto profesional y su conexión con la acción y, en menor medida, su carácter integrador y los diferentes niveles de logro que comporta.

*En relación a la transmisión de competencias, yo veo que van más allá de transmitir conocimientos. Sí que es fundamental que los alumnos vean la aplicación que tienen estos conocimientos en su futuro profesional (P7.UGR)*

*Yo creo que el asunto es situar la materia en el ejercicio de la profesión, en el rincón que encontremos. Esto ayuda a hacer algo a favor de la competencia aunque sea una asignatura conceptual (P2.UAB)*

En cuanto a la valoración del enfoque por competencias, las posiciones de los docentes universitarios que participan en la investigación están divididas, de manera equilibrada, entre aquellos que tienen una visión positiva y los que manifiestan abiertamente su rechazo. Entre las cuestiones que valoran positivamente figuran: los cambios estructurales, las posibilidades de innovación y renovación que ofrece, la apertura a nuevos entornos formativos y el carácter prescriptivo conferido a las competencias en los planes de formación y guías docentes.

Tabla 2

*Categorías, subcategorías y frecuencias*

<b>Categoría</b>	<b>Subcategorías</b>	<b>Frecuencia</b>
Características (24)	Implica distintos niveles de logro	2
	Carácter integrador	4
	Ligadas a la acción "aplicación"	7
	Vinculadas al contexto profesional	11
Valoración (41)	Visión positiva del cambio	11
	Rechazo	10
	Valoración de las competencias en general	7
	Valoración de las competencias transversales	10
C. Transversales (86)	Valoración de las competencias específicas	3
	Trabajo en grupo	18
	Expresión oral-escrita y habilidades comunicativas	18
	Planificar	4
	Compromiso social	1
	Aprender a aprender	5
	Reflexión	8
	Responsabilidad	3
	Creatividad y emprendimiento	5
	Uso de TICS y gestión de información	4
	Gestión de conflictos	3
	Aplicar teoría a práctica	11
	Liderazgo	4
Dificultades para su adopción (75)	Dominio Lengua extranjera	2
	Evaluar competencias en un contexto académico	6
	Falta de apoyo y recursos	19
	Carácter impositivo y prescriptivo de las competencias	10
	Falta formación docente	22
	No desarrolladas en niveles educativos anteriores	3
	Individualismo estudiantes y falta de compromiso	6
Falta coordinación	9	
Impacto (66)	No hay cambios en la práctica formativa	38
	Expresión oral-escrita	4
	Mejora la retroalimentación.	8
	Mejora resultados académicos	2
	Incremento de la participación y trabajo en grupo	2
	Aumento de la carga de trabajo a los estudiantes	5
En el trabajo docente	7	

*En la implementación de los grados en sí, sí que creo que, por lo menos en nuestro centro y en nuestros grados, ha habido un cambio estructural que ha propiciado que podamos promover un desarrollo de las competencias (P8.UGR)*

*... encontré la oportunidad de empezar de nuevo. Era una materia que creo que no se había hecho nunca antes en la universidad, con un grupo nuevo, yo nunca había hecho clases en la politécnica, y toda una estructura nueva. Entonces, directamente pude diseñar este curso desde cero y a partir de competencias (P10.UIB)*

*Sí que a veces el hecho de hacer otras actividades fuera de la universidad les ayuda a tener estas competencias que le servirán ya para cuando realicen su trabajo profesional (P2.URV).*

Los motivos por los que los docentes del estudio rechazan el enfoque por competencias son de distinta índole: falta de recursos y apoyos, la homogenización a la que se tiende y la devaluación de los contenidos.

*¿Dónde están los recursos económicos? Esto no es cuestión de buena voluntad. Es por no tener dinero encima. Contrate profesorado y ya verá usted cómo saldremos de las clases magistrales. Que no lo dejen todo a la buena voluntad del profesorado, que la tenemos (P5.UGR).*

*Unos estudios donde todo vale igual para todo el mundo. Realmente están haciendo aquello de querer hacer a todo el mundo igual. (P1.UIB)*

*... lo que no puedes hacer es estar bajando los contenidos. Si es importante y resulta que la universidad tiene que hacer alguna cosa, se pone una materia nueva donde se trate este tema (P3.UIB).*

En general, consideran que el enfoque por competencias comporta un cambio de mentalidad, en el profesorado y el alumnado, que debe proyectarse en una nueva práctica formativa y esto, en su opinión, no resulta fácil.

*no sólo está en el profesorado. Creo que también está en el alumnado. Por eso que comentaba: tenemos implícitos estos valores tan tradicionales que cambiarlos supone cambiar nuestro propio esquema de valoración de lo que necesitamos. Sino realmente estaremos siempre haciendo lo mismo con distinto nombre (P6.UGR)*

Gran parte de las aportaciones del profesorado han aludido a las competencias transversales, que han sido valoradas 10 veces y referenciadas en 86 ocasiones. En opinión del profesorado el reto está, fundamentalmente, en el desarrollo de este tipo de competencias. *El cambio significativo son las transversales (P4.UOC).* En cambio, la frecuencia en que se alude a las competencias específicas es significativamente menor (3), quizá porque, como ellos mismos afirman, las competencias específicas siempre han estado, más o menos explícitamente, en la enseñanza tradicional. *A nivel de competencias específicas no veo una diferencia (P4.UOC).*

Consideran, en este sentido, que, aunque se ha avanzado en el desarrollo de las competencias transversales (*En otras competencias más transversales sí que creo que hemos mejorado bastante (P9.UIB)*), aún no se han abordado adecuadamente.

*Si todo eso (en referencia a las competencias transversales) se formara también en la universidad, ese salto que tenemos en este país entre la empresa, la universidad y el mundo laboral, que es un auténtico tabú, sería menor para el alumnado, para la empresa y también para nosotros. (P8.UGR)*

Entre las competencias transversales más recurridas por los docentes universitarios figuran: el trabajo en equipo, expresión oral-escrita y habilidades comunicativas y aplicación de la teoría a la práctica.

*todo esto lo hacemos a través del trabajo en equipo porque es una competencia valorada para incorporar (P3.UOC)  
También tienen que saber escribir y redactar informes que aquí también encontramos un punto débil (P7.UOC)*

Las competencias transversales menos aludidas son: compromiso social y dominio de una lengua extranjera.

Si nos centramos en la categoría relativa a las dificultades que comporta la adopción del enfoque por competencias, el profesorado considera que el mayor contratiempo es la falta de formación y apoyo institucional al profesorado, el carácter prescriptivo de las competencias, la falta de coordinación y, en menor medida, la evaluación de competencias, el individualismo, la falta de compromiso del alumnado y el hecho de que la formación en competencias no se aborde en otros niveles educativos no universitarios.

A lo largo de las discusiones, los docentes han reconocido, de manera reiterada, su escasa preparación para llevar a cabo la formación por competencias, así como la falta de apoyo institucional que han recibido.

*Y en estos treinta y muchos años de docencia, pues uno ha ido improvisando y me temo que, con el nuevo procedimiento de enseñar transmitiendo competencias, pues estamos de nuevo improvisando. Nadie nos ha enseñado ni nos ha sugerido el cómo se debe hacer esta transmisión de competencias (P5.UGR)  
Pero yo creo que tenemos un problema sobre las competencias: no sabemos, es voluntarismo todo, y no está reconocido por los centros ni evidentemente por la universidad. Lo veo muy lejos (P5.UB)*

Esta falta de formación docente y el escaso apoyo proporcionado por la institución universitaria dificultan un desempeño profesional eficaz y satisfactorio que, como han reconocido los propios docentes, repercute en la actitud del profesorado, en su práctica y en los resultados de aprendizaje.

*Soy un poco escéptica con este modelo por competencias. Quizás lo que me pasa es que me falta formación (P3.UOC)  
Simplemente he intentado que la evaluación reflejase aquellas competencias que eran importantes. Pero no las he conseguido mejorar ni lo voy a conseguir. No se me ocurre nada (P5.UIB).*

Consideran, así mismo, que sería necesario intensificar y extender la colaboración y coordinación de las acciones formativas dentro y fuera de la universidad.

*No solo estrategias colaborativas en el aula, sino ellos como profesionales tienen que coordinarse con los otros profesionales (P1.URV)*

Por otra parte, el carácter prescriptivo conferido a las competencias en los planes de formación y en las guías docentes parece generar cierto malestar entre el profesorado que termina considerándolo un obstáculo para la innovación y mejora del proceso enseñanza-aprendizaje.

*Para mí, la realidad es esta: que las competencias son códigos que están impuestos, que alguien decidió que eran esos, y ya está. Y se copian y se pegan. (P8.UIB)*  
*El establecer guías que nosotros lo hemos tomado como un contrato con el alumno. Entonces, nos están encorsetando y no nos dejan creatividad en clase. Es decir, si a mí se me ocurre hacer algo distinto a lo que dicen las guías o el tema de la evaluación, por innovar, no lo puedo hacer porque en la guía no está establecido. (P1.UGR)*

Los docentes universitarios inciden en la dificultad que entraña la evaluación de competencias en el ámbito académico. Consideran que el contexto universitario no permite evaluar si el alumno posee o no ciertas competencias, ni el grado en que las ha adquirido porque se trabaja sobre situaciones que no son reales. En su opinión, la evaluación por competencias debe realizarse en el ámbito profesional.

*... resolver situaciones complejas en un contexto determinado, yo planteo ¿cómo podemos evaluar competencias que se tendrán que desarrollar en un contexto profesional, cuando no están en un contexto profesional? Quizás les podemos ir orientando sobre las competencias que aplicará después; pero no sé si en el contexto universitario podemos evaluar todas las competencias (P8.UB)*

Los profesores consideran también que el individualismo y la falta de implicación del alumnado en su aprendizaje representan serios obstáculos para el desarrollo de competencias en el ámbito universitario.

*algunos de los problemas que veo es que tienen fama de trabajar mucho de manera individualista (P4.URV)*

*Y tienes sorpresas, a veces, de alumnos que no se implican y luego los ves fuera muy implicados..., aquí, en clase, están bloqueados con tanto trabajo (P2.URV)*

Finalmente, en relación al impacto del enfoque por competencias, encontramos que las alusiones más frecuentes inciden en que la repercusión en la práctica formativa ha sido nula, seguidas de aquellas otras que subrayan los efectos positivos, las que reconocen que el impacto en el trabajo docente ha sido desigual y, por último, las que subrayan un incremento en la carga de trabajo del alumnado.

Son, por tanto, muy frecuentes, los comentarios que inciden en que la práctica formativa no ha cambiado con la incorporación del enfoque por competencias.

*Y estamos dando la misma información, con el mismo método. Y las funciones que van a realizar son las mismas. Por lo menos en nuestro grado, no hay ningún cambio, por lo tanto, desde nuestro punto de vista no supone cambiar nada (P4.UGR)*

Este impacto nulo se debe, como reconocen algunos docentes, al hecho de que ya trabajaban con metodologías activas y desarrollaban competencias antes de la creación del Espacio Europeo de Educación Superior, aunque también asumen que hay docentes que no lo hacían antes, ni ahora tampoco.

*Y también estoy muy de acuerdo en que había mucha gente que ya hacía esto antes de que a alguien se le ocurriera cambiar los planes de estudio y entra dentro de este Espacio Europeo de Educación Superior. Es más, yo diría que la gente que ya intentaba hacer cosas antes, metodologías orientada a proyectos, lo seguimos haciendo. Y la gente que no lo hacía continúa sin hacerlo. (P1.UIB)*  
*Ahora hablamos de competencias y antes hablábamos de objetivos de aprendizaje, pero en el fondo nuestros estudiantes han de saber lo mismo." (P2.UOC)*

Son menos las referencias en las que se asume que ha mejorado la formación o algunos aspectos de la misma. Concretamente, los docentes reconocen que se ha mejorado la retroalimentación ofrecida al alumnado, la expresión oral-escrita, la participación de los estudiantes y el trabajo en grupo, y los resultados académicos.

*Allí se resuelve, lo escriben, me lo entregan y lo corrijo para el próximo día que lo tengan. Y esto es el efecto de mejora que yo veo. Que no me lo ha dicho nadie. Que es muchísimo trabajo. He llegado a tener 72 estudiantes, es decir, mucho trabajo. Pero me da igual. Yo creo que así aprenden. (P10.UIB)*  
*Todo esto sí que antes no se hacía para nada y ahora sí que les hacen hacer problemas en grupo, fomentar mucha más participación en clase (no como antes, que yo les hacía los problemas a la pizarra). Ahora no, ahora ellos tienen que salir a la pizarra (P9.UIB)*  
*Entonces sí que es cierto que hemos hecho avances importantes, ha aumentado la tasa de éxito en esta asignatura y los estudiantes tienen un alto grado de satisfacción (P5.UB)*

Sin embargo, el profesorado del estudio considera que el enfoque por competencias, tal y como se está implementando, ha supuesto un aumento del trabajo para los estudiantes.

*Porque también es verdad que tienen una carga de trabajo horrible que no controla nadie. Yo las primeras semanas tengo la clase hasta las últimas filas y entonces empiezo a ver las filas vacías porque tienen una presentación o cualquier otra cosa. Tienen cantidad de trabajos. ¿Por qué tienen que hacer tantos trabajos? ¿Por qué los tienen que hacer todos, si desde bachillerato y la ESO que están haciendo trabajos? Más vale pocas cosas y bien focalizadas (P5.UB)*

## Discusión y conclusiones

Los profesores que participan en el estudio destacan, como cualidades de las competencias, su vinculación con la acción, su conexión con el contexto profesional y su carácter integrador (conocimientos, habilidades, actitudes...). Reconocen que la incorporación de las competencias a la formación universitaria puede facilitar a los estudiantes la aplicación de la teoría a la práctica y un mejor desempeño profesional en el contexto laboral. Aunque las críticas vertidas sobre las competencias durante el proceso de convergencia europea han sido numerosas y las reticencias a su incorporación manifiestas, fundamentalmente por su cercanía al pensamiento conductista y a la perspectiva técnica de la enseñanza (Lozano, Boni, Peris & Hueso, 2012), las concepciones expuestas por los docentes en esta investigación tienden a reconocer que las competencias deben ser abordadas desde una perspectiva más holística que técnica. Esta consideración les lleva a destacar su potencial formativo en la aplicación del conocimiento a situaciones concretas y su contribución a una mejor preparación de los estudiantes para hacer frente a los desafíos de la práctica profesional, tal y como han reconocido Ermenc & Vujisic-Živkovic (2015, p. 105): “incluso los críticos más severos del concepto de competencia expresan la postura de que el enfoque de competencia –si se entiende holísticamente y se utiliza con sabiduría– podría influir positivamente en la capacidad de los estudiantes para utilizar conocimientos teóricos y habilidades de investigación cuando se enfrentan a desafíos profesionales complejos”.

Los docentes del estudio valoran positivamente, sobre todo, los cambios estructurales realizados por la institución universitaria, la apertura a nuevos entornos formativos y profesionalizadores que ofrece el enfoque por competencias, y las posibilidades de innovación y renovación que brinda, aspecto, este último, también subrayado por los expertos en Pedagogía en la investigación de López et al. (2016). Sin embargo, el profesorado se muestra dividido respecto al carácter prescriptivo e impositivo conferido a las competencias en los planes de estudios y en las guías docentes. Algunos profesores creen que clarifican las directrices a seguir para enfocar la acción docente y favorecen la rendición de cuentas, por lo que lo valoran positivamente. Para otros, en cambio, supone un serio revés que coarta la creatividad docente y dificulta las posibilidades de innovación y mejora. Los que comparten esta última posición son partidarios de que las competencias tengan un carácter más orientativo que prescriptivo y piensan que su concreción debería haber sido resultado de procesos de negociación y deliberación más participativos. Coinciden así con las tesis formuladas por Tran (2013) cuando afirma que los planes de estudios cerrados y sujetos a un alto grado de control dificultan el desarrollo competencial del alumnado y su transición al mundo laboral.

En relación a los motivos expuestos por el profesorado participante para rechazar el enfoque por competencias destacan, especialmente: la falta de apoyos y recursos; la homogeneización que promueve al fijar las mismas competencias para todo el alumnado y la devaluación de los contenidos (saberes). La oposición entre saberes y competencia ha sido ampliamente debatida durante la creación del EEES, sin embargo Perrenoud (2008) la considera injustificada, pues no hay competencias sin saberes.

En su opinión, el enfoque por competencias, lejos de dar la espalda a los saberes, les confiere una fuerza nueva, un valor añadido, al vincularlos a las prácticas sociales y a las situaciones complejas de la vida. Entiende, no obstante, que esta postura de enfrentamiento está fundamentada porque no es posible desarrollar competencias sin cuestionar la organización de los saberes en disciplinas compartimentadas y reducir el tiempo asignado a la asimilación de saberes. Esta necesidad de trascender la lógica disciplinar y academicista, tan arraigada en la institución universitaria, para favorecer el aprendizaje por competencias del alumnado ha sido recientemente señalada, entre otros, por López et al. (2016).

Estas valoraciones realizadas por los docentes del estudio sobre el enfoque por competencias evidencian que no existe una tendencia clara ni a favor ni en contra de su adopción.

Las competencias que más interesan a los docentes han sido las transversales, ya que consideran que en su incorporación al currículum y su desarrollo está el verdadero reto. Las competencias más señaladas han sido tanto interpersonales, como sistémicas e instrumentales. Específicamente son: trabajo en equipo, aplicación de la teoría a la práctica y expresión oral-escrita y habilidades comunicativas. Todas ellas altamente valoradas en el mundo laboral (Freire, Teijeiro & Pais, 2011). Las competencias menos aludidas por los docentes en la investigación han sido el compromiso social y el dominio de una lengua extranjera, a pesar de la relevancia otorgada a estos aspectos en los trabajos de Cabrera et al. (2016).

En general, aunque los docentes que han participado en la investigación consideran que se está progresando en el desarrollo de las competencias transversales en la universidad, de sus intervenciones se deduce que no tienen claro cómo incorporarlas al currículum e integrarlas en la práctica formativa y reconocen abiertamente la frustración y dilemas que ello les plantea. También Villarroel y Bruna (2014) han subrayado el desafío y reticencias que suscita, entre el profesorado universitario, la incorporación de estas competencias al currículum académico. En opinión de estas autoras, la incorporación de estas competencias a la educación superior requiere que los docentes se actualicen en metodologías de enseñanza y evaluación, incorporen actividades prácticas donde observen el despliegue de las competencias esperadas en la asignatura, cuenten con mayor tiempo de preparación de clases, construyan evaluaciones auténticas y proporcionen retroalimentación permanente a los estudiantes. Esto implica mayor inversión y recursos por parte de las instituciones educativas (Villarroel & Bruna, 2014). Esta es una reivindicación constante del profesorado de este estudio que no sólo denuncia la falta de recursos, apoyos y reconocimiento por parte de las universidades, sino que los considera uno de los mayores obstáculos para la incorporación exitosa del enfoque por competencias. Así lo han subrayado también los miembros de las comisiones de garantía de la calidad de distintas titulaciones en el trabajo de Pozo y Bretones (2015). En este estudio se demanda, a los responsables institucionales y gestores educativos: mejorar la dotación de medios y recursos, establecer sistemas de reconocimiento adecuados, optimizar la coordinación de las acciones, potenciar la colaboración y prestar mayor atención a la formación del personal directamente implicado. Lo más decepcionante de este tipo de reivindicaciones es que no sólo no han recibido aún una respuesta satisfactoria por parte de la actual

política educativa universitaria, sino que parece poco probable que la reciban debido a los constantes recortes presupuestarios a que se ve sometida la educación universitaria. Esta lamentable situación ha llevado, como señalan los docentes del estudio, a confiar el éxito del enfoque por competencias a la buena voluntad del profesorado.

Junto a estas consideraciones, el profesorado de la investigación subraya un segundo escollo para el desarrollo de las competencias transversales: la brecha existente entre el mundo académico y laboral. Esta escisión, en opinión de Perrenoud (2008), es fruto de una división del trabajo que reposa sobre una ficción, por eso invita a la institución educativa y a los educadores a impulsar una visión más global de los aprendizajes que enfatice su utilidad y aplicación en la vida misma. Aunque, como han reconocido Cabrera et al. (2016), el Proceso de Convergencia está sirviendo de detonante para estrechar lazos entre estos dos ámbitos, la superación total del desencuentro continúa siendo un desafío pendiente que dificulta el desarrollo de las competencias transversales (Rutt et al., 2013; Villarroel & Bruna, 2014). Para salvar esta situación Parris y Saville (2011) proponen, entre otras medidas: promover intercambios de conocimiento entre universidad y empresa, aumentar la presencia de la formación práctica en los planes de estudios, incorporar experiencias prácticas en empresas a la formación universitaria, reforzar los vínculos con el ámbito empresarial, contratar profesorado con experiencia en el ámbito laboral para realizar labores docentes en la universidad, y participar conjuntamente en el diseño de propuestas formativas.

Cambios como estos no sólo requieren compromisos y apoyos institucionales, sino que deben ir acompañados, y así lo reconocen los docentes del estudio, de un cambio de mentalidad en profesorado y estudiantes. Consideran, en este sentido, que el individualismo del alumnado, junto a la falta de implicación en su aprendizaje, son factores que dificultan el aprendizaje de competencias y obstaculizan los esfuerzos realizados para impulsar su incorporación a la educación superior, opinión ésta subrayada también por Tran (2013).

Sin embargo, entre las dificultades más reiteradas por los docentes para la incorporación exitosa del enfoque por competencias figura la falta de formación del profesorado. La escasa atención deparada a la formación docente del profesorado universitario ha colocado a este colectivo en una situación de debilidad para hacer frente a los retos pedagógicos y culturales que supone pasar de un modelo centrado en la enseñanza a un modelo basado en el aprendizaje de competencias. Su adopción demanda de ellos mejorar la formación práctica y establecer vínculos más estrechos con el mundo empresarial (Parris & Saville, 2011), desplegar nuevas iniciativas metodológicas que refuercen el compromiso del alumnado con su aprendizaje (Navarro et al., 2015; Tran, 2013), poner en marcha nuevos sistemas de evaluación (Cano & Fernández-Ferrer, 2016; Medina et al., 2015), ... cambios difíciles de afrontar con éxito si no se tiene el compromiso y la cualificación necesarias. Los profesores así lo han manifestado al reconocer su dificultad, por ejemplo, para diferenciar objetivos de competencias, gestionar el trabajo en grupo o llevar a cabo la evaluación de competencias.

En relación a este último aspecto, los docentes del estudio vinculan la dificultad para evaluar competencias, básicamente, a dos cuestiones: su falta de formación y el carácter academicista que aún prevalece en la institución universitaria. La incor-

poración de este segundo elemento pone de manifiesto la necesidad de abordar el enfoque por competencias en la universidad desde una perspectiva más holística y compleja que ayude a introducir nuevas claves en los estudios y articular respuestas más integrales y mejor coordinadas desde el punto de vista estructural, pedagógico y didáctico. Se trata de adoptar perspectivas más amplias que abarquen tanto el desarrollo de los docentes como el desarrollo organizativo de las estructuras y las culturas universitarias (Euler, 2015).

En relación al impacto del enfoque por competencias, el profesorado, aunque reconocen algunas mejoras (en la retroalimentación ofrecida a los estudiantes, la expresión oral-escrita de los estudiantes, la participación y el trabajo en grupo, y en los resultados académico), tiende a considerar que la repercusión en la práctica formativa universitaria ha sido nula, aproximándose así a las posiciones ya expresadas por autores como Ermenc & Vujisic-Zivkovic (2015) o Villarroel y Bruna (2014). Sin embargo, esta apreciación no coincide con los resultados mostrados en otros trabajos, como los realizados por Miguel de y Lázaro de (2016) o Villa et al. (2015) que subrayan las mejoras aportadas por el Proceso de Bolonia a la enseñanza universitaria. En este sentido, y dado que no existe unanimidad a la hora de valorar el impacto real del enfoque por competencias en el contexto universitario, sería interesante ampliar el análisis de experiencias exitosas y profundizar en nuevos factores que pudieran estar incidiendo en dicho éxito.

En el caso concreto de nuestro estudio, las numerosas dificultades subrayadas por los participantes y su visión pesimista sobre el impacto del enfoque por competencias en la práctica evidencian que la adopción del nuevo enfoque educativo en el ámbito universitario no está resultando fácil para el profesorado. La incorporación exitosa del enfoque por competencias a la universidad requiere, como se ha puesto de manifiesto en esta investigación, un cambio de mentalidad de profesores y alumnos, una adecuada formación docente, un mayor compromiso institucional que dote de los apoyos y recursos necesarios y adoptar perspectivas más holísticas que permitan atender a los aspectos culturales del cambio. Esta investigación abre así la puerta a la incorporación de nuevos factores y claves en el estudio de la reforma educativa iniciada.

## Referencias

- Albert, M.J. (2006). *La investigación educativa*. Madrid: McGraw Hill.
- Cabrera, N., López, M.C. & Portillo, C. (2016). Las competencias de los graduados y su evaluación desde la perspectiva de los empleadores. *Estudios Pedagógicos*, 42(3), 69-87. Recuperado de <http://mingaonline.uach.cl/pdf/estped/v42n3/art04.pdf>
- Callejo, J. (2001). *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Ariel.
- Cano, E. & Fernández-Ferrer, M. (Eds.). (2016). *Evaluación por competencias: la perspectiva de las primeras promociones de graduados en el EEES*. Barcelona: Octaedro Editorial.
- Euler, D. (2015). Mejorar las competencias docentes del profesorado universitario es necesario, ¡pero la innovación sostenible requiere algo más!. *Educar*, 51(1), 149-165. doi: 10.5565/rev/educar.640

- Ermenc, K. S. & Vujisic-Živkovic, N. (2015). *Competence-based approach in the education of pedagogues-comparative view*. Sofia: Bulgarian Comparative Education Society.
- Freire, M.J., Teijeiro, M. & Pais, C. (2011). Políticas educativas y empleabilidad: ¿cuáles son las competencias más influyentes?. *Archivos Analíticos de políticas educativas*, 19(8), 1-24. Recuperado de <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/911>
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of Grouded Theory*. Chicago: Aldine.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Hallinger, P., Heck, R.H. & Murphy, J. (2014). Teacher evaluation and school improvement: An analysis of the evidence. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 26(1), 5-28. doi: 10.1007/s11092-013-9179-5
- López, M.C., Benedito, V. & León, M. (2016). El enfoque de competencias en la formación universitaria y su impacto en la evaluación. Una aproximación a la perspectiva de un grupo de profesionales expertos en pedagogía. *Formación Universitaria* 9(4), 11-22. doi: 10.4067/S0718-50062016000400003
- Lozano, F. J., Boni, A., Peris, J., & Hueso, A. (2012). Competencies in higher education: A critical analysis from the capabilities approach. *Journal of Philosophy of Education*, 46(1), 132-147. doi: 10.1111/j.1467-9752.2011.00839.x
- Medina, A., Domínguez, M. C. & Sánchez, C. (2013). Evaluación de las competencias de los estudiantes: modelos y técnicas para la valoración. *Revista de Investigación Educativa*, 31(1), 239-255. doi: 10.6018/rie.31.1.157601
- Miguel de, R. & Lázaro de, M.L. (2016). Educating geographers in Spain: Geography teaching renewal by implementing the european higher education area. *Journal of Geography in Higher Education*, 40(2), 267-283. doi: 10.1080/03098265.2016.1139556
- Navarro, I., González, C., López, B. & Botella, P. (2015). Aprendizaje de contenidos académicos y desarrollo de competencias profesionales mediante prácticas didácticas centradas en el trabajo cooperativo y relaciones multidisciplinares. *Revista de Investigación Educativa*, 33(1), 99-117. doi:10.6018/rie.33.1.183971
- Parris, M. & Saville, K. (2011). Piecing together the puzzle of graduate employment: Factors that shape the graduate work expectations of human resource management students. *Industry and Higher Education*, 25(1), 15-24. doi: 10.5367/ihe.2011.0024
- Perrenoud, P. (2008). Construir las Competencias, ¿Es darle la espalda a los saberes?, *RedU. Revista de Docencia Universitaria*, 6(2), 1-16. Recuperado de [http://www.urosario.edu.co/CGTIC/Documentos/construir\\_competencias\\_saberes.pdf](http://www.urosario.edu.co/CGTIC/Documentos/construir_competencias_saberes.pdf)
- Pozo, C. & Bretones, B. (2015). Dificultades y retos en la implantación de los títulos de grado en las universidades españolas. *Revista de Educación*, 267, 147-172. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2015-367-286
- Rutt, L.; Gray, C.; Turner, R.; Swain, J.; Hulme, S. & Pomero, R. (2013). A social constructivist approach to introducing skills for employment to foundation degree students. *Research in Post-Compulsory Education*, 18(3), 280-296. doi: 10.1080/13596748.2013.819268
- Strauss, A. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Editorial Universidad de Antioquía.
- Tran, T.T. (2013). Limitation on the development of skills in higher education in Vietnam. *Higher Education: The International Journal of Higher Education and Educational Planning*, 65(5), 631-644. doi: 10.1007/s10734-012-9567-7

- Villa, A., Arranz, S., Campo, L. & Villa, O. (2015). Percepción del profesorado y responsables académicos sobre el proceso de implantación del Espacio Europeo de Educación Superior en diversas titulaciones de educación. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 19(2), 245-264. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev192COL1.pdf>
- Villarroel, V. & Bruna, D. (2014). Reflexiones en torno a las competencias genéricas en educación superior: Un desafío pendiente. *Psicoperspectivas*, 13(1), 23-34. doi: 10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL13SSUE1-FULLTEXT-335
- Watson, R. (2011). A rationale for the development of an extracurricular employability award at a British University. *Research in Post-Compulsory Education*, 16(3), 371-384. doi: 10.1080/13596748.2011.602248

Fecha de recepción: 12 de diciembre de 2017

Fecha de revisión: 31 de diciembre de 2017

Fecha de aceptación: 6 de marzo de 2018



## **Expresión corporal y aprendizaje de la Música en Educación Secundaria. Diferencias y relaciones según la edad, sexo, y gusto por la Música**

### **Body Expression and Music Learning in Secondary School. Differences and Associations by Age, Sex, and Interest in Music**

Alberto Ruiz-Ariza\*, Elisabet García-Carvajal\*\*, Javier Marín-López\*, M.Virginia Sánchez-López\*, Emilio J. Martínez-López\*

\*Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal. Universidad de Jaén

\*\*Conservatorio Profesional de Música de Melilla

#### **Resumen**

*El objetivo del presente estudio fue conocer la opinión del alumnado de Educación Secundaria sobre el empleo de la expresión corporal en la asignatura de Música, y si esta difería o se asociaba de forma diferente en función de la edad, el sexo, y su gusto por la música. Participaron 2017 estudiantes que cumplieron el cuestionario "Expresión corporal y aprendizaje de la Música en Educación Secundaria". Se empleó análisis factorial, ANOVA de un factor, prueba T de Student, y análisis de regresión. Los datos presentaron una alta validez y consistencia interna en cada una de las tres dimensiones obtenidas: Aprendizaje de la Música (F1), relación con los compañeros (F2) y motivación hacia la Música (F3). En los 3 factores, la puntuación fue más alta en chicas y en el alumnado que manifestó tener más gusto por la Música. Tanto el aprendizaje de la Música mediante la expresión corporal (F1), como la motivación provocada (F3), disminuían a medida que aumentaba la edad. La relación con los compañeros (F2) era similar en todas las edades. Se sugiere, un incremento de las prácticas que implique movimiento corporal durante las clases de Música. Estas actividades deben llevarse a cabo prioritariamente*

---

**Correspondencia:** Emilio J. Martínez López. Despacho 126. Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de Jaén. Paraje Las Lagunillas, S/N. 23071, Jaén. Correo electrónico: [emilioml@ujaen.es](mailto:emilioml@ujaen.es)

en los más jóvenes, y establecer medidas adicionales de motivación para involucrar tanto a los chicos como a aquellos jóvenes que manifiestan tener un menor gusto por esta asignatura.

*Palabras clave:* expresión corporal; educación musical; motivación; aprendizaje.

### Abstract

*The aim of this study was to know the opinion of secondary school students about the employment of body expression in music class and if it differed or was associated differently depending on the age, sex, and interest in music. A total of 2,017 secondary school students participated in the study by completing the Body Expression and Music Learning in Secondary School questionnaire. The statistical tests employed were the factor analysis, ANOVA analysis, Student's T and linear regression analysis. The data showed a high validity and internal consistency in each of three obtained factors: music learning (F1), relationship with classmates (F2) and motivation towards music (F3). The results were higher in girls and in students with more interest in music for all the three factors. Music learning through body expression (F1) and motivation (F3) decreased when age increased. The relationship with classmates (F2) was similar in all ages. An increase of body movement during music lessons is suggested. These activities must be performed mainly in younger students and additional motivational measures should be established to involve both boys and young learners who demonstrate less interest in this subject.*

*Keywords:* Body expression; music education; motivation; learning.

### Introducción

La expresión corporal es considerada como una disciplina que promueve la continua generación de acciones motrices diversas y singularizadas (Castañer, Torrents, Anguera & Dinušová, 2009). Durante las dos últimas décadas, la importancia educativa de la expresión corporal ha crecido considerablemente, otorgando al uso del cuerpo un gran valor en el desarrollo integral de la persona, y tomando toda acción corporal como fuente de conocimiento y aprendizaje (Leyva & Mates, 1998). Mateu (1989), consideró la expresión corporal escolar como una disciplina artística que utiliza el cuerpo como medio para comunicarse. En 1996, Stokoe asoció su significado con experiencias que brindan medios educativos para promover un óptimo crecimiento, desarrollo y maduración de la persona. Y más recientemente, la expresión corporal ha sido conceptualizada como un medio que facilita al ser humano el proceso creativo, la libre expresión y comunicación a partir del conocimiento del cuerpo, el manejo del espacio y los materiales, y el fortalecimiento de la autoconfianza (Arguedas, 2004).

Para algunos autores, el empleo adecuado de la expresión corporal posee un potencial efecto de motivación en el aprendizaje de las diversas disciplinas artísticas escolares (Arriaga, 2003; Sevil, Abós, Aibar, Julián & García-González, 2016). Por ejemplo, se ha comprobado que el uso del movimiento durante el aprendizaje musical es especialmente importante en las primeras edades (Juntunen, 2002; Nardo, Custodero, Persellin & Fox, 2006; Temmerman, 2000). La principal razón que justifica el empleo de la expresión corporal sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en la asignatura de Música, está relacionada con el aporte de una estimulación extra a la asignatura, dándole un enfoque atractivo y dinámico (Arriaga, 2003). Además, contribuye al reforzamiento de

las relaciones entre compañeros (Andreu & Godall, 2012), favorece el desarrollo del autoconcepto (Caballer, Oliver & Gil, 2005), mejora las inquietudes y expectativas de los estudiantes (Cruz-Colmenero, Caballero-García & Ruiz-Tendero, 2013), y potencia el desarrollo integral del alumnado (Leyva & Mates, 1998).

Tradicionalmente, el empleo de la expresión corporal — danza, mimo, coreografías, dramatizaciones o bailes, etc... — ha estado ligado a la asignatura de Educación Física (Som, Delgado & Medina, 2007). Sin embargo, aunque la inclusión de la expresión corporal en Educación Secundaria Obligatoria (ESO), a nivel nacional y autonómico (por ejemplo Andalucía), está justificada ampliamente a nivel normativo — Real Decreto 1631/2006 de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria; Real Decreto 1105/2014 de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato; Decreto 231/2007 de 31 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la ESO en Andalucía; Orden de 12 de diciembre de 2012, por la que se modifica la Orden de 10 de agosto de 2007, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía; y Decreto 111/2016 de 14 de junio, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía —, su empleo en la educación musical es relativamente reciente y pocas son las experiencias realizadas en estas edades (Abril, 2011; Haga, 2008; Pedrero, 2009; Vicente, 2009). Además, durante la pubertad, se han hallado diferencias significativas entre chicos y chicas, respecto al gusto por el empleo de la expresión corporal en la asignatura de Música que han podido ralentizar las decisiones sobre el empleo masivo escolar (Ruiz-Segarra, 2007). De hecho, en la sociedad actual aún existen estereotipos que encasillan las actividades de expresión corporal como más frecuentes y atractivas para las chicas, pudiendo dificultar su práctica en chicos y limitar la interacción entre ambos sexos (Arredondo, 2003; Sevil et al., 2016; Oviedo, 2004).

Un estudio reciente, analizó el nivel de empleo y práctica de la expresión corporal como medio de aprendizaje en la asignatura de Música por parte del profesorado (García-Carvajal, Marín-López, Ruiz-Ariza & Martínez-López, 2013). Los resultados mostraron diferencias en función del sexo y edad (22-35, 36-45, y >45 años). Sin embargo, la opinión del alumnado ha pasado habitualmente desapercibida en el ámbito educativo, y no tenemos constancia de ninguna investigación que haya planteado este objetivo como eje de su estudio. Conocer las motivaciones de los alumnos hacia la expresión corporal para aprender música, y las posibles diferencias en función de variables como sexo y edad podría ser de interés para llevar a cabo programaciones adaptadas a la demanda de los jóvenes. En el presente estudio, ha sido considerado también como posible elemento diferenciador el gusto previo del alumnado (no, sí) por la asignatura de música, ya que podría mediatizar su apreciación por la expresión corporal (Abril, 2011). Por tanto, el principal objetivo fue conocer la opinión del alumnado de Educación Secundaria sobre el nivel de empleo de la expresión corporal como medio de aprendizaje de la asignatura de Música, y si estas opiniones difieren respecto a variables sociodemográficas como edad y sexo, y respecto a su gusto por la asignatura de Música. También se pretendió conocer los posibles predictores relativos al gusto o preferencia de los adolescentes por realizar actividades de expresión corporal durante la clase de Música.

## Método

Se trata de un estudio observacional, transversal, cuantitativo que registra la opinión mediante el empleo de cuestionario (Montero & León, 2007). Participaron 2017 adolescentes de Educación Secundaria de la Comunidad Autónoma de Andalucía (España). El 51.9% eran niñas y el 48.1% niños, con un promedio de edad de  $13.45 \pm 1.15$  años y un índice de masa corporal de  $21.74 \pm 4.01$  k/m<sup>2</sup>. La participación de los encuestados fue similar respecto a centros ubicados en población urbana o rural ( $p > .05$ ). El 77% del alumnado de Educación Secundaria contestó afirmativamente a la pregunta “Me gusta la asignatura de música”. La investigación se llevó a cabo durante el año escolar 2013-2014. Los datos se presentan en la Tabla 1.

Tabla 1

*Características de los participantes y respuesta a tres ítems del cuestionario.*

		Chicos (N =969)	Chicas (N= 1048)	P
Edad		13.6 $\pm$ 1,14	13.61 $\pm$ 1.65	.002
Peso		61.04 $\pm$ 14.78	55.31 $\pm$ 11.68	<.001
Altura		1.66 $\pm$ 0.09	1.59 $\pm$ .06	<.001
IMC		21.87 $\pm$ 4.05	21.63 $\pm$ 3.97	.472
Población	Rural	414 (42.7)	434 (41.4)	.291
	Urbana	555 (57.3)	614 (58.6)	
Me gusta la asignatura de Música (%)	No	200 (20.6)	264 (25.2)	.015
	Sí	769 (79.4)	784 (74.8)	

## Variabes del estudio

Para conocer la opinión del alumnado sobre el nivel de empleo y práctica de la expresión corporal como medio de aprendizaje de la Música se creó un cuestionario *ad hoc* que fue denominado “*Expresión corporal y aprendizaje de la Música en Educación Secundaria*”. A efectos de análisis estadístico se consideraron como variables dependientes las puntuaciones promedio alcanzadas en los tres factores que conforman el anterior cuestionario, así como su ítem 18 «*Me gusta realizar actividades de expresión corporal durante la clase de Música*» (escala: 1= totalmente en desacuerdo, 5= totalmente de acuerdo). Como variables independientes se empleó la edad, el sexo, y el resultado de la pregunta «*Me gusta la asignatura de Música*» (escala: no vs. sí).

## Procedimiento

Se envió invitación escrita para participar en la investigación a una selección aleatoria de 45 centros de Andalucía y se recibieron 28 respuestas afirmativas. Entre

estos, se seleccionaron 20 Centros teniendo en cuenta los criterios de accesibilidad y representatividad de la muestra. Una descripción verbal y escrita de la naturaleza y el propósito del estudio fue dada a los adolescentes, padres, y tutores legales, los cuales dieron su consentimiento. Se contó también con la autorización de los directores de los centros y profesores de Educación Física (EF). El estudio fue aprobado por la Comisión de Bioética de la Universidad de Jaén. El nombre de cada alumno participante fue codificado para asegurar el anonimato y confidencialidad. La aplicación de las diferentes pruebas se llevó a cabo en dos días consecutivos en las instalaciones de los centros. El primer día se registraron los parámetros antropométricos (peso y estatura), y el segundo día se aplicó el cuestionario en las aulas de los centros. Investigadores de este estudio aclararon las dudas y se respetó la confidencialidad de las respuestas. En el diseño se han tenido en cuenta la normativa legal vigente española que regula la investigación clínica en humanos —Real Decreto 561/1993 de 16 de abril, por el que se establecen los requisitos para la realización de ensayos clínicos; la Ley Orgánica 15/1999 de 13 de diciembre, de protección de datos de carácter personal; así como los principios fundamentales establecidos en la Declaración de Helsinki (revisión de 2013)—.

### **Instrumentos**

Para obtener las medidas de peso y altura se empleó una báscula digital ASIMED® modelo Elegant tipo B —clase III—, y un tallímetro portátil SECA® 214 respectivamente. Las medidas de peso permitieron una discriminación de hasta 50 g, y de hasta 1 mm las de altura (Ruiz-Ariza, De la Torre-Cruz, Redecillas-Peiró & Martínez-López, 2015). Ambas medidas se realizaron descalzos y con ropa ligera. Para la elaboración del cuestionario se atendió a aspectos relacionados con la motivación hacia la práctica de la expresión corporal, la actitud del alumnado, el aprendizaje, la metodología, la organización, y la evaluación. La propuesta de preguntas se llevó a cabo en una reunión de expertos en la que estuvieron presentes 8 profesores de Educación Física y 6 de Música en activo que impartían clase habitualmente en educación secundaria, así como 6 profesores universitarios del área de expresión corporal y 4 del área de expresión musical. El cuestionario inicial incluyó 70 ítems con una escala de respuesta tipo Likert de 5 opciones (1= totalmente en desacuerdo, 2= en desacuerdo, 3= indiferente, 4= de acuerdo, 5= totalmente de acuerdo).

Características psicométricas del cuestionario “Expresión corporal y aprendizaje de la Música en Educación Secundaria”:

Tras las respuestas emitidas por los participantes se realizó un análisis factorial empleando el método de componentes principales y rotación Varimax. Inicialmente, se obtuvieron 14 factores con autovalores mayores a uno que explicaban el 57.54% de la varianza de las puntuaciones obtenidas. Sin embargo, durante el examen de los ítems que se incluían en cada factor se comprobó que alguno de ellos mostró pesos factoriales en más de una dimensión, en algunos el valor de los mismos era inferior a .35 o presentaban incoherencia interpretativa respecto al factor asociado. Atendiendo a estos criterios, 42 de los 70 ítems fueron eliminados. Se realizó un segundo análisis factorial con el mismo procedimiento que el inicial con los 18 ítems restantes. El valor

obtenido en la prueba de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin ( $KMO=.912$ ) y en el test de esfericidad de Bartlett ( $9102.835$   $p<.001$ ) refrendaron la adecuación del procedimiento seguido. Se obtuvieron tres factores con autovalores mayores que 1 que explicaban el 45.36% de la varianza de las puntuaciones obtenidas (Tabla 2). El primero hace referencia al aprendizaje de la *Música mediante la expresión corporal (F1)*, el segundo integra cuestiones relativas a la relación con los compañeros durante las clases de *Música empleando la expresión corporal (F2)*, y el tercero está relacionado con la motivación provocada por el empleo de la expresión corporal durante las clases de *Música (F3)*. Los índices de fiabilidad obtenidos en cada una de las dimensiones, calculados a través del estadístico alpha de Cronbach fueron .85 .78 y .71 conforme al orden descrito. El índice de fiabilidad global de la escala ascendió a .87. La fiabilidad tes-retest en ítems mostró resultados elevados ( $Rho=.794$  y  $Rho=.982$  para la menor y mayor respectivamente, todos  $p<.001$ ).

Tabla 2

*Características psicométricas del cuestionario aplicado al alumnado sobre el empleo de la expresión corporal durante la asignatura de Música en Educación Secundaria.*

Ítems	Factores		
	1	2	3
1. Estoy más participativo en la clase de Música cuando hacemos actividades de expresión corporal.	.781		
2. Realizar coreografías ayuda a mejorar mi memoria.	.743		
3. Soy poco creativo a la hora de inventarme una coreografía para una canción ( <i>Recodificada</i> ).	.659		
4. Hay que sentir la música a través del cuerpo.	.649		
5. Las actividades de expresión corporal me ayudan a sentir el ritmo.	.638		
6. A través del movimiento entiendo mejor la Música.	.600		
7. Presto más atención en clase de Música cuando se incluyen actividades de expresión corporal.	.503		
8. Me da vergüenza bailar alguna danza en clase de Música. ( <i>Recodificada</i> ).		.693	
9. Cuando el profesor/a propone algún baile en clase nos portamos mejor.		.682	
10. Pienso que bailar o hacer coreografías es cosa de chicas. ( <i>Recodificada</i> )		.673	
11. Me relaciono más con mis compañeros/as en clase de Música cuando se incluyen actividades de expresión corporal		.635	
12. Mi comportamiento en clase es mejor cuando realizamos actividades de expresión corporal.		.584	

13. Pienso que mis compañeros se ríen de mi cuando realizamos expresión corporal. (Recodificada).	.519		
14. El tiempo se me pasa volando en la clase de Música cuando realizamos las actividades de expresión corporal.		.629	
15. La asignatura de Música me motiva más cuando realizamos actividades de movimiento o expresión corporal.		.544	
16. Considero la Música como una asignatura aburrida (Recodificada).		.498	
17. La utilización de la expresión corporal en las clases de Música es una pérdida de tiempo. (Recodificada).		.459	
18. Me gusta realizar actividades de expresión corporal durante la clase de Música.		.423	
	Factor 1	Factor 2	Factor 3
Promedio (SD). Escala: 1 – 5	3.43 (.86)	3.07 (.65)	3.56 (.94)
Porcentaje de varianza explicada (Total 45%)	22%	14%	9%
Alfa (Total .87)	.85	.78	.71

1 = Expresión corporal y aprendizaje de la Música.

2 = Expresión corporal y relación con los compañeros.

3 = Expresión corporal y motivación en el aula de Música.

## Análisis estadístico

Los parámetros se presentan como media y desviación típica así como en porcentajes. Las diferentes pruebas estadísticas empleadas fueron el análisis factorial empleando el método de componentes principales y la rotación varimax. La consistencia interna del cuestionario se evaluó mediante el coeficiente alfa de Cronbach. La fiabilidad test-retest se realizó mediante el coeficiente de correlación de Spearman con un total de 70 participantes y un intervalo de 21 días. Para determinar si las dimensiones del cuestionario diferían en función de la edad de los adolescentes se llevó a cabo análisis ANOVA de un factor con ajuste post hoc de Bonferroni, dividiendo el valor estándar de probabilidad (.05) entre el número de comparaciones posibles de niveles de la variable independiente tomadas dos a dos (seis en total). Por tanto, el valor resultante de significación estadística se situó en .008. Para el análisis de diferencias de cada factor respecto a variables de solo dos niveles se empleó la prueba T de Student para muestras independientes. Para conocer la posible asociación de los factores del cuestionario respecto a la pregunta “*Me gusta realizar actividades de expresión corporal durante la clase de Música*” se empleó el análisis de regresión. Dado que la percepción del ámbito físico-corporal puede diferir en función de la edad y sexo de los adolescentes, y se relaciona con medidas o parámetros corporales, se incluyeron en este último análisis la edad, sexo, y el IMC como covariables (Ruiz-Ariza et al., 2015). Para el resto de comparaciones se empleó un nivel de confianza del 95% ( $p < .05$ ). Los cálculos se realizaron con el programa estadístico SPSS, v. 19.0 para WINDOWS (SPSS Inc., Chicago).

## Resultados

El 81.9% de alumnado de Secundaria manifiesta no realizar actividades de expresión corporal durante la clase de Música. Sin embargo, al 70.9% de las chicas y el 51.6% de los chicos ( $\text{Chi}^2=91.937$   $p<.001$ ) les gustaría que se incluyeran este tipo de actividades (datos no mostrados).

### Análisis de diferencias por edad

Los resultados del ANOVA de un factor, que analizaron las diferencias de cada dimensión en función de la edad, revelaron diferencias significativas en dos de los tres factores analizados ( $p<.001$ ). El análisis post hoc, mostró que el aprendizaje de la Música empleando la expresión corporal (F1) disminuía a medida que aumentaba la edad de los estudiantes, hallándose diferencias significativas  $p<.001$  entre los 12 vs. 14, 12 vs. 15-16, y 13 vs. 14 años, y diferencias  $p<.05$  entre 12 y 13 años (Figura 1a). De forma similar, la motivación hacia la Música asociada a la práctica de expresión corporal (F3) decreció a medida que aumentó la edad. Las diferencias fueron especialmente significativas ( $p<.001$ ) entre los 12 y 14 años (Figura 1c).

### Análisis de diferencias por sexo

Los resultados de la prueba T de Student, que analizaron las diferencias de cada factor en función del sexo se muestran en la Figura 2. Los datos mostraron puntuaciones significativamente más altas en las chicas que en los chicos en los tres factores (factor 1: aprendizaje de la Música, factor 2: relación con los compañeros, y factor 3: motivación hacia la Música) todos  $p<.001$ .

### Análisis de diferencias respecto al gusto por la asignatura de Música

Los resultados de la T de Student, que analizaban las diferencias de respuesta a cada factor en función del gusto por la asignatura de música, mostraron que los adolescentes que tenían un mayor gusto por la asignatura manifestaban a su vez un mayor aprendizaje de la misma cuando empleaban la expresión corporal, una mejor relación con los compañeros, y una mayor motivación hacia la Música (Figura 3a, 3b, y 3c respectivamente, todos  $p<.001$ ).

### Análisis de regresión

Para el análisis de regresión se empleó como variable dependiente la pregunta “*Me gusta realizar actividades de expresión corporal durante la clase de Música*” (ítem 18) y como covariables la edad, sexo, IMC, y los tres factores del cuestionario. Los resultados promedio de respuesta a este ítem mostraron que el 71% de las chicas estaban “de acuerdo o totalmente de acuerdo” frente al 52% de los chicos ( $p<.001$ ). Para llevar a cabo la regresión se empleó el método Introducir, incluyendo las variables predictoras de forma simultánea. El modelo resultó estadísticamente significativo  $p<.001$ , y explicó un 64.1%

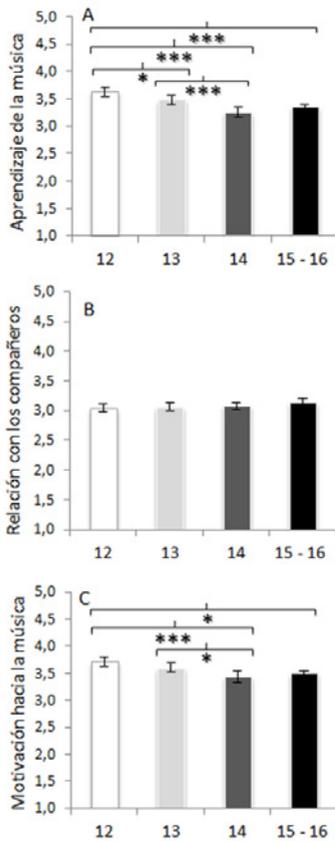


Figura 1. Análisis de varianza ANOVA empleando cada factor como variable dependiente y la edad como factor fijo.

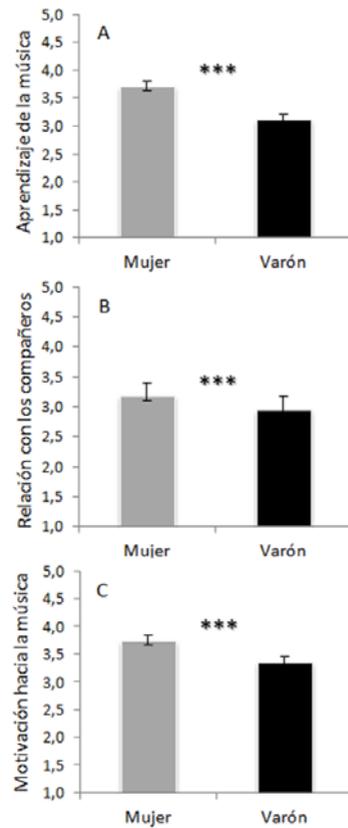


Figura 2. Análisis de diferencias T de Student para muestras independientes de los tres factores del cuestionario respecto al sexo.

Factor 1: Aprendizaje de la Música mediante la expresión corporal. Factor 2: Relación con los compañeros durante las clases de Música que emplea expresión corporal. Factor 3: Motivación hacia el aprendizaje de la Música provocada por el empleo de la expresión corporal. \*  $p < .05$ . \*\*\*  $p < .001$ .

de la varianza del resultado obtenido en la pregunta citada. Tanto la edad y el IMC, como el aprendizaje de la Música (F1) y la motivación hacia la Música (F2), resultaron ser predictores estadísticamente significativos. Una mayor edad e IMC se asociaron a un menor deseo de llevar a cabo actividades de expresión corporal durante la clase de Música ( $\beta$  no estandarizada =  $-.052$ ,  $p = .001$  y  $\beta = -.108$ ,  $p = .009$ , respectivamente). Por el contrario, los alumnos que consideraban la expresión corporal como un elemento potenciador del aprendizaje y la motivación hacia la asignatura de Música, tenían a su vez un mayor gusto por realizar actividades de expresión corporal durante dichas clases ( $\beta = .084$ ,  $p = .006$ ; y  $\beta = 1.031$ ;  $p < .001$ , respectivamente), ver Tabla 3.

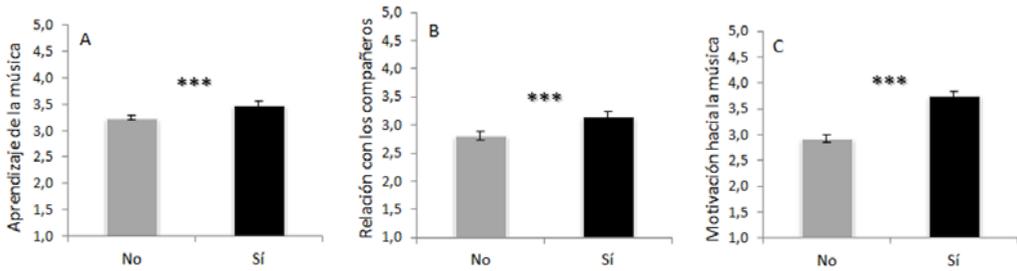


Figura 3. Análisis de diferencias T de Student para muestras independientes de los tres factores del cuestionario respecto a la pregunta: Me gusta la asignatura de Música (no vs. sí).  
\*\*\* p<.001. Ver expresión completa de factores en leyenda de Figura 1 y 2.

Tabla 3

Análisis de regresión múltiple de la edad, sexo, IMC, y los tres factores con respecto al ítem "Me gusta realizar actividades de expresión corporal durante la clase de Música". Coeficientes no estandarizados ( $\beta$ ) y coeficientes tipificados (Beta)

	$\beta$	Error típ.	Beta	t	p
Edad	-.052	.016	-.045	-3.246	.001
Sexo	-.026	.038	-.010	-.689	.491
IMC	-.108	.054	-.076	-.102	.009
Aprendizaje de la Música (F1)	.084	.030	.057	2.771	.006
Relación con los compañeros (F2)	-.056	.032	-.029	-1.719	.086
Motivación hacia la Música (F3)	1.031	.028	.767	37.445	<.001

## Discusión y conclusiones

El presente estudio ha pretendido conocer la opinión del alumnado de Educación Secundaria sobre el nivel de empleo de la expresión corporal como medio de aprendizaje de la asignatura de Música, y si estas opiniones difieren respecto a variables sociodemográficas como edad y sexo, y respecto a su gusto por la asignatura de Música. Los resultados han mostrado que tanto la motivación como el aprendizaje de la Música, empleando la expresión corporal, disminuyen a medida que avanza la edad de los jóvenes, es mayor en las chicas, y en aquellos que les gusta la Música. También se ha comprobado que el empleo de la expresión corporal durante las clases de Música mejora las relaciones personales, especialmente en las chicas y en aquellos que les gusta la Música. Sin embargo, estos resultados no difieren en función de la edad de los estudiantes. Finalmente, el aprendizaje de la Música y la motivación hacia la Música son predictores importantes, junto con la edad y el IMC, del gusto por realizar actividades de expres-

sión corporal durante la clase de Música. Se sugiere, un incremento de las prácticas que implique movimiento corporal durante las clases de Música. Estas prácticas deben llevarse a cabo prioritariamente en los más jóvenes, y establecer medidas adicionales de motivación para involucrar tanto a los chicos como a aquellos jóvenes que manifiestan tener un menor gusto por la Música.

En general, nuestros resultados están en consonancia con lo establecido en estudios previos que afirmaron que el uso de actividades como la danza, las coreografías o las dramatizaciones (Turner, 2000), pueden ser determinantes para mejorar las emociones (Cruz-Colmenero et al., 2013), la asertividad y la autoestima (Motos, 2005), las relaciones personales y educar en valores (Hernández & Rodríguez, 1996). De hecho, el trabajo de los valores sociales en la asignatura de Música está ampliamente justificados en la normativa educativa española —Real Decreto 1631/2006 de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria; Orden de 12 de diciembre de 2012, por la que se modifica la Orden de 10 de agosto de 2007, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía—.

El análisis por sexo, ha mostrado que las chicas puntúan significativamente más alto que los chicos en la consideración de que el empleo de la expresión corporal favorece el aprendizaje, la relación con los compañeros, y la motivación durante las clases escolares de Música. Sin embargo, algunos estudios han mostrado que los cambios físicos producidos en las chicas durante la pubertad pueden cohibirlas a la hora de realizar actividades de expresión corporal (Ruiz-Segarra, 2007). Otros estudios, han descrito también cómo las preferencias y estilos musicales están determinados por los estereotipos sexistas existentes en la sociedad, donde las chicas presentan un mayor gusto por la expresión corporal que los chicos (Arredondo, 2003; Oviedo, 2004). Estos prejuicios propios de la interacción entre chicos y chicas, no deberían pasar desapercibidos en el ámbito educativo. Según Canales (2009), se podrían solucionar con el establecimiento de reglas en clase, el cambio constante de compañeros que normaliza con gran rapidez la interacción entre sexos, o realizando actividades de contacto corporal, como juegos cooperativos o danza en parejas mixtas. Además, este uso de la expresión corporal puede jugar un rol importante tanto en el proceso de socialización para llevar un estilo de vida físicamente activo (Jaakkola, Liukkonen, Laakso & Ommundsen, 2008). Como en el multiaprendizaje, ya que es útil para abordar temas transversales como la educación sexual o la coeducación (Hernández & Rodríguez, 1996). Finalmente, se ha comprobado que existen importantes diferencias de género en la motivación de los estudiantes hacia la participación en la danza en el contexto de Educación Física cuando se utilizaron diferentes técnicas de enseñanza, como la instrucción directa o empleando técnicas de investigación creativa (Amado, Sánchez-Miguel, González-Ponce, Pulido-González & Villar, 2016). Esto sugiere que el empleo de la expresión corporal, también en la asignatura de música, precisaría de aplicar un tratamiento didáctico diferente dependiendo del género.

Este estudio ha comprobado que una mayor edad e IMC están asociados a un menor deseo de llevar a cabo actividades de expresión corporal durante la clase de Música. Ruiz-Segarra (2007) sugirió que sería más conveniente trabajar la expresión corporal entre los 14 y 15 años, ya que es cuando los adolescentes son más estables

emocionalmente y comienzan a establecer relaciones sociales con el sexo opuesto. Sin embargo, consideramos que es en las primeras edades de la adolescencia cuando en mayor medida habría que potenciar el empleo de la expresión corporal, ya que es cuando provoca una mayor motivación y aprendizaje en la asignatura de Música (Arriaga, 2003). Sugerimos además, la necesidad de incluir en edades tempranas estas prácticas de expresión, ya que en caso contrario la dificultad para instaurarlo en los cursos superiores sería mayor.

Los resultados han mostrado también que los alumnos que consideraban la expresión corporal como un elemento potenciador del aprendizaje y la motivación hacia la asignatura de Música, tenían a su vez un mayor gusto por realizar actividades de expresión corporal durante dichas clases. Actualmente, existen investigaciones que acreditan la mejora en la enseñanza-aprendizaje cuando se hace uso de la expresión corporal como medio didáctico (Abril, 2011; Haga, 2008; Nardo et al., 2006; Pedrero 2009; Temmerman, 2000; Vicente, 2009). Por ejemplo, algunos proyectos han obtenido resultados satisfactorios con adolescentes, usando la expresión corporal mediante el "funky" en el aula de Música (Urbieto-López, 2000). La mayoría de estas investigaciones se han centrado exclusivamente en las etapas de Infantil y Primaria. Pese a ello, muchos autores han considerado ventajoso el empleo de la expresión corporal durante la Educación Secundaria, no solo como enseñanza formal, sino también de carácter interdisciplinar y de aplicación pluricontextual (Turner, 2000). Se ha comprobado que su empleo aporta a los jóvenes muchos beneficios positivos, a nivel cognoscitivo y a nivel interpersonal (Archilla & Pérez, 2017). Por tanto, se sugiere incrementar la presencia de la expresión corporal en las clases de Música. De forma especial, habría que fomentar la motivación hacia la inclusión de estas prácticas en los docentes de mayor edad, debido a su menor grado del empleo de la expresión corporal en las clases de Música (García-Carvajal et al., 2013).

Como en la mayoría de los casos, el presente estudio no está exento de limitaciones. De especial interés son aquellas inherentes al uso de autoinformes que podrían llevar a respuestas erróneas por parte de los participantes o a respuestas no del todo sinceras. Lo anterior se ha intentado compensar con un amplio tamaño de la muestra e insistiendo durante la cumplimentación de los cuestionarios en el anonimato de las respuestas emitidas.

Se concluye, que un mayor empleo de la expresión corporal durante las clases de Música mejora la percepción sobre las relaciones personales, especialmente en chicas, y en quienes presentan un mayor gusto por la Música. El aprendizaje de la Música, la motivación hacia su práctica, la edad, y el IMC son predictores importantes del gusto de los adolescentes por realizar actividades de expresión corporal durante la clase de Música. Finalmente, la percepción favorable hacia el aprendizaje de la Música, empleando la expresión corporal, y la motivación que esta provoca disminuyen a medida que aumenta la edad de los estudiantes. Se sugiere un incremento de las prácticas que implique movimiento corporal durante las clases de Música, y abogar por la interdisciplinariedad entre materias que tengan contenidos relacionados. Estas actividades deben llevarse a cabo prioritariamente en los más jóvenes, y establecer medidas adicionales de motivación para involucrar tanto a los chicos como a aquellos jóvenes que manifiestan tener un menor gusto por esta asignatura.

### Referencias bibliográficas

- Abril, C. R. (2011). Music, Movement, and Learning. In MENC Handbook of Research on Music Learning: Applications. (Vol. 2). Oxford University Press. doi: 10.1093/acprof:osobl/9780199754397.003.0003
- Andreu, M., & Godall, P. (2012). La importancia de la educación artística en la enseñanza obligatoria: la adquisición de las competencias básicas de Primaria en un centro integrado de música. *Revista de Educación*, 357, 179-202. doi: 10-4438/1988-592X-RE-2010-357-057
- Amado, D., Sánchez-Miguel, P. A., González-Ponce, I., Pulido-González, J. J., & Villar, F. (2016). Motivation towards dance within physical education according to teaching technique and gender. *South African Journal for Research in Sport, Physical Education and Recreation*, 38(2), 1-16.
- Archilla, M. T., & Pérez, D. (2017). Las luces de la expresión corporal. Ventajas y posibilidades de los «Proyectos de Aprendizaje Expresivos» en Educación Física en Secundaria. *Retos*, 31, 232-237. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/51065/32162>
- Arguedas, C. (2004). La expresión corporal y la transversalidad como eje metodológico construido a partir de la expresión artística. *Revista Educación*, 28(1), 123-131. doi: 10.15517/revedu.v28i1.2830
- Arredondo, H. (2003). Género y Educación Musical. *Cuadernos de Pedagogía*, 328, 59-61.
- Arriaga, C. (2003). *La motivación en el área de educación musical en el sexto curso de Educación Primaria*. Bilbao: Universidad País Vasco.
- Caballer, A., Oliver, M. J., & Gil, J. M. (2005). Escala de expresión/comunicación corporal para estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 23(1), 7-22. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/view/98311/94011>
- Canales, I. (2009). La mirada y el tacto en la expresión corporal. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 98, 33-39.
- Castañer, M., Torrents, C., Anguera, M. T., & Dinušová, M. (2009). Instrumentos de observación ad hoc para el análisis de las acciones motrices en Danza Contemporánea, Expresión Corporal y Danza Contact-Improvisation. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 95, 14-23. Recuperado de <http://www.revista-apunts.com/es/hemeroteca?article=1391>
- Cruz-Colmenero, V., Caballero-García, P., & Ruiz-Tendero, G. (2013). La dramatización como recurso didáctico para el desarrollo emocional. *Revista de Investigación Educativa*, 31(2), 393-410. doi: 10.6018/rie.31.2.164501
- Decreto 231/2007, de 31 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la ESO en Andalucía. BOJA, 156, de 08 de agosto de 2007. Recuperado de <http://www.adideandalucia.es/normas/decretos/Decreto%20231-2007%20Ensenanzas%20Secundaria.pdf>
- Decreto 111/2016, de 14 de junio, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía. BOJA, 122, de 28 de junio de 2016. Recuperado de <http://www.adideandalucia.es/normas/decretos/Decreto111-2016OrdenacionEducacionSecundaria.pdf>

- García-Carvajal, E., Marín-López, J., Ruiz-Ariza, A., & Martínez-López, E. (2013). Corporal expression as means of learning in the subject of music. Teacher opinion. *Journal of Sport and Health Research*, 5(3), 305-318. Recuperado de [http://www.journalsshr.com/papers/Vol%205\\_N%203/V05\\_3\\_8.pdf](http://www.journalsshr.com/papers/Vol%205_N%203/V05_3_8.pdf)
- Haga, E. (2008). *Correspondences between music and body movement*. Ph. D. Thesis. Department of Musicology. University of Oslo.
- Hernández, V., & Rodríguez, P. (1996). *Expresión Corporal con Adolescentes. Sesiones para tutoría y talleres*. Madrid: Editorial CCS.
- Jaakkola, T., Liukkonen, J., Laakso, T., & Ommundsen, Y. (2008). The relationship between situational and contextual self-determined motivation and physical activity intensity as measured by heart rates during ninth grade students' physical education classes. *European Physical Education Review*, 14(1), 13-31. doi: 10.1177/1356336X07085707
- Juntunen, M. L. (2002). The practical applications of Dalcroze Eurhythmics. *Nordic Research in Music Education Yearbook*, 6, 75-92. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/291295159\\_Practical\\_Applications\\_of\\_Dalcroze\\_Eurhythmics](https://www.researchgate.net/publication/291295159_Practical_Applications_of_Dalcroze_Eurhythmics)
- Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal. BOE, 298, de 14 de diciembre de 1999. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/1999/12/14/pdfs/A43088-43099.pdf>
- Leyva, M., & Mates, E. (1998). Importancia de la Educación Musical en la formación integral del hombre. *Música y Educación*, 33, 27-35.
- Mateu, M. (1989). Actividades físicas de expresión ¿Paradoja, contradicción o innovación? *Apunts. Educación Física y Deportes*, 16, 57-62.
- Montero, I., & León, O. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 847-862. Recuperado de [http://www.aepc.es/ijchp/articulos\\_pdf/ijchp-256.pdf](http://www.aepc.es/ijchp/articulos_pdf/ijchp-256.pdf)
- Motos, T. (2005). Expresión total y educación emocional. *Recreate*. Recuperado de <http://www.iacat.com/1-Cientifica/tomas>.
- Nardo, R. L., Custodero, L. A., Persellin, D. C., & Fox, D. B. (2006). Looking back, looking forward: A report on early childhood music education in accredited American preschools. *Journal of Research in Music Education*, 54(4), 278-292. doi: 10.2307/4139751
- Orden de 12 de diciembre de 2012, por la que se modifica la de 10 de agosto de 2007, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía. BOJA, 14, de 21 de enero de 2013. Recuperado de <http://www.adideandalucia.es/normas/ordenes/Orden12dic2012ModificaCurriculoSecundaria.pdf>
- Oviedo, E. (2004). La mujer en la música culta Occidental. Género y Canon. *Filomúsica*, 50. Recuperado de <http://www.filomusica.com/filo50/mujer.html>
- Pedrero, C. (2009). *Danza Histórica para educación primaria: propuestas coreográficas*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad de Salamanca, Salamanca.
- Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. BOE, 5, de 5 de enero de 2007. Recuperado de <http://www.adideandalucia.es/normas/RD/RD%201631-2006%20Ensenanzas%20ESO.pdf>

- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. BOE, 3, de 3 de enero de 2015, texto consolidado, de 30 de julio de 2016. Recuperado de <http://www.adideandalucia.es/normas/RD/RD1105-2014TextoConsolidado2016.pdf>
- Real Decreto 561/1993, de 16 de abril, por el que se establecen los requisitos para la realización de ensayos clínicos. BOE, 114, de 13 de mayo de 1993. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/1993/05/13/pdfs/A14346-14364.pdf>
- Ruiz-Ariza, A., De la Torre-Cruz, M. J., Redecillas-Peiró, M. T., & Martínez-López, E. J. (2015). Influencia del desplazamiento activo sobre la felicidad, el bienestar, la angustia psicológica y la imagen corporal en adolescentes. *Gaceta Sanitaria*, 29(6), 454-457. doi: 10.1016/j.gaceta.2015.06.002
- Ruiz-Segarra, J. F. (2007). Los bailes de salón en la enseñanza secundaria. *Música y Educación*, 20(69), 71-90. Recuperado de <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/28458?show=full>
- Sevil, J., Abós, Á., Aibar, A., Julián, J. A., & García-González, L. (2016). Gender and corporal expression activity in physical education. *European Physical Education Review*, 22(3), 372-389. Recuperado de 10.1177/1356336X15613463
- Som, A., Delgado, M., & Medina, J. (2007). Efecto de un programa de intervención basado en la expresión corporal sobre la mejora conceptual de hábitos saludables en niños de sexto curso. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 90, 12-19. Recuperado de <http://www.revista-apunts.com/es/hemeroteca?article=377>
- Stokoe, P. (1996). Expresión corporal y danza: Arte, salud y educación. *Revista Música y Educación*.
- Temmerman, N. (2000). An investigation of the music activity preferences of pre-school children. *British Journal of Music Education*, 17(1), 51. Recuperado de <http://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1006&context=edupapers>
- Turner, D. L. (2000). *The developmental experiences of students in a dance program at a rural middle school*. ProQuest Dissertations and Theses, The Fielding Institute.
- Urbieto-López, N. (2000). La expresión corporal aplicada a la música funky. *Música y Educación*, 44, 83-96.
- Vicente, G. (2009). *Movimiento y danza en Educación Musical: un análisis de los libros de texto de Educación Primaria*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad de Murcia, Murcia.
- Declaración de Helsinki: Principios éticos para la investigación médica sobre sujetos humanos (Brasil, 2013). Recuperado de <https://www.wma.net/es/policies-post/declaracion-de-helsinki-de-la-amm-principios-eticos-para-las-investigaciones-medicas-en-seres-humanos/>

Fecha de recepción: 22 de diciembre de 2015

Fecha de revisión: 31 de diciembre de 2015

Fecha de aceptación: 22 de marzo de 2018



## Las revistas de investigación en educación: Análisis DAFO

### Research journals in education: SWOT Analysis

Francisco M. Aliaga\*, Calixto Gutiérrez-Braojos\*\*, Antonio Fernández-Cano\*

\* Universidad de Valencia, Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación

\*\* Universidad de Granada, Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación

#### Resumen

*Introducción: Se revisa la evolución, situación actual y perspectivas de las revistas de investigación sobre educación, haciendo énfasis sobre las publicadas en español. Metodología: Se utiliza la estructura de la metodología DAFO (debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades), que ha demostrado ser una técnica muy eficaz para analizar y formular estrategias de acción que conduzcan a la mejora de un producto o servicio. Resultados: Se identifican las principales debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades de las revistas de investigación en educación, señalando los elementos fundamentales, internos y externos, que influyen sobre su desarrollo y calidad. Discusión: Se presentan conclusiones sobre el futuro de las revistas de investigación educativa como instrumento de comunicación científica, señalando opciones de mejora y propuestas para aprovechar mejor este potente recurso de comunicación y difusión del conocimiento científico. El ámbito de las revistas iberoamericanas se revela como un campo dinámico y complejo, con múltiple problemas pero también con retos y grandes posibilidades.*

*Palabras clave:* Publicaciones; Revistas; Evaluación; Publicaciones Científicas; Publicaciones Electrónicas.

---

**Correspondencia:** Francisco M. Aliaga, Universidad de Valencia, Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Av. Blasco Ibáñez, 30, 46010, Valencia. Correo electrónico: [francisco.aliaga@uv.es](mailto:francisco.aliaga@uv.es)

## Abstract

*Introduction: This review analyzes the evolution, the present-day situation and the perspectives of research journals on education, putting emphasis on those published in Spanish. Methodology: The structure of the SWOT methodology (Strengths, Weaknesses, Opportunities and Threats) is used, which has proven to be a very effective technique to analyze and formulate implementation strategies that arrive at the best possible outcomes for a given product or service. Results: We identify the principle weaknesses, threats, strengths and opportunities of the education research journals, pointing to the fundamental elements, both internal and external, that influence their development and quality. Discussion: We will draw conclusions about the future of the educational research journals as an instrument of scientific communication, as future improvements/advancements and proposals to better utilize this potent resource of communication and scientific knowledge are made. The scope of Ibero-American journals show that it is a dynamic and complex field, with assorted problems but also with challenges and great possibilities.*

*Keywords:* Publications; Journals; Evaluation; Scholastic Journalism; Electronic Journals.

Las publicaciones periódicas tienen una larga tradición en el ámbito científico, que arranca con *Journal des Savants* y *Philosophical Transactions of the Royal Society* en 1665. Han acabado imponiéndose, en años recientes, tanto en respuesta a los procesos de evaluación institucional (basados prioritariamente en análisis de citas de revistas), como debido a las características editoriales de las revistas, que presentan un buen equilibrio entre rapidez de edición, amplitud de contenido y accesibilidad (frente al libro, mucho más lento y menos accesible, o a las comunicaciones a Congresos, más rápidas pero con limitaciones de contenido y problemas de acceso).

Son varias las funciones que cubren las revistas. Por un lado permiten difundir la ciencia, distribuyendo el nuevo conocimiento entre la comunidad científica y, por otro lado, divulgar la ciencia, haciendo que llegue ese conocimiento al conjunto de la sociedad (Cabrera-Flores, Luna-Serrano & Vidauri, 2014). Desde otra perspectiva, Martínez-Rizo (1999) planteó una tipología de las revistas que diferencia entre a) boletines o gacetas (centrados en la difusión inmediata de información a públicos especializados), b) revistas de divulgación (centradas en la comprensibilidad por parte de legos) y c) revistas académicas, que publican resultados de investigación y poseen filtros de calidad (arbitradas). En el presente artículo nos centramos exclusivamente en el análisis de las revistas de investigación.

El propósito de este trabajo es presentar un análisis sobre las revistas de investigación educativa, fundamentalmente desde una perspectiva iberoamericana, aplicando la estructura DAFO tradicional (debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades).

El DAFO es un método analítico que surgió en el ámbito empresarial en los años 60, y que se ha extendido rápidamente a otras áreas (Hill & Westbrook, 1997). Pretende analizar los principales factores que implican un producto, servicio u organización, con el fin de formular estrategias de acción para su mejora (Chang & Huang, 2006; Lee & Lin, 2008). Por tanto, es una herramienta propia del pensamiento estratégico, válida para el diagnóstico y la planificación, y no un instrumento meramente descriptivo.

Este método plantea que una manera eficiente de construir estrategias de mejora consiste en el análisis confrontado de factores internos y externos. El DAFO supone representar de manera organizada cada factor en una matriz 2x2 (Tabla 1). Los factores internos pueden ser atributos positivos (fortalezas) o negativos (debilidades). El análisis de los factores externos analiza elementos independientes al objeto valorado, pero que podrían influir positivamente (oportunidades) o negativamente (amenazas) sobre él, como por ejemplo, aspectos políticos, económicos o tecnológicos (Wang, Zhang & Yang, 2014).

Tabla 1

*Matriz DAFO*

	Valor positivo	Valor negativo
<b>Análisis interno</b>	Fortalezas	Debilidades
<b>Análisis externo</b>	Oportunidades	Amenazas

En este artículo hemos optado por un análisis DAFO de estilo narrativo, que nos permita razonar más detalladamente y presentar esas reflexiones para el debate.

La distinción entre interno y externo puede tener límites ambiguos y difusos en el caso de las revistas científicas, ya que no son un ente autónomo, sino que forman parte de un sistema global más amplio, que incluye el proceso editorial (gestión, autoría, revisión, etc.), pero también a las instituciones de las que forman parte y al propio sistema de investigación. Delimitar qué es interno y qué es externo, cuando las influencias y procesos están en continua interacción, puede resolverse de maneras diversas según el enfoque.

### **Fortalezas**

Como hemos comentado, existe consenso en reconocer a las revistas científicas como un instrumento adecuado para lograr el mayor impacto de los hallazgos científicos de los investigadores educativos. Este impacto comprende tanto a la propia comunidad científica como a las políticas educativas, que deberían basarse en esas evidencias para tomar decisiones (Mañana & Giménez, 2015).

Sin descartar otras, cualquier investigador dispone en la actualidad de una amplia variedad de revistas educativas iberoamericanas a las que enviar sus trabajos para publicar. De hecho, el sistema de información sobre revistas científicas Lantindex incluye un total de 988 revistas educativas, bastante concentradas en determinados países (véase Figura 1).

Varios son los factores internos que hemos identificado y que explican esta proliferación de revistas educativas. Uno de ellos es que la mayoría de las revistas científicas han incrementado la difusión de su contenido en formato digital. Este formato ofrece un menor coste de distribución con respecto al impreso, unido a ventajas de procesamiento, distribución, difusión, almacenamiento y recuperación, por lo que se está

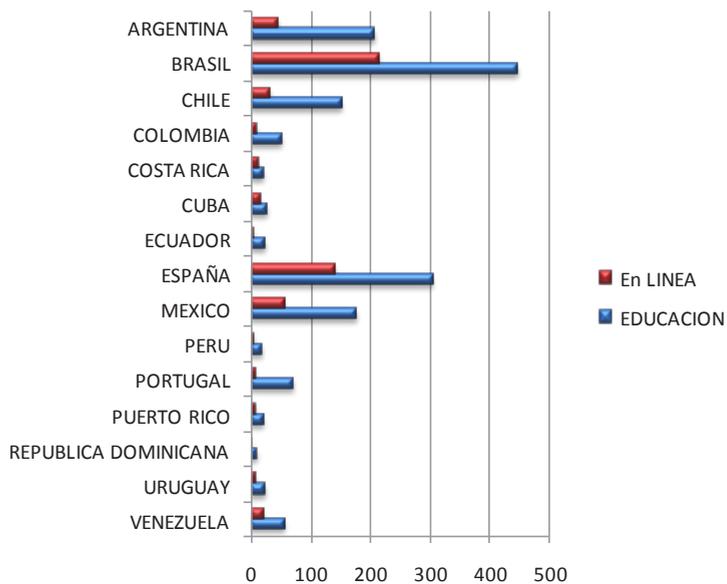


Figura 1. Número de revistas de educación y específicamente En Línea en Latindex por país. Principales países productores (más de 10 revistas de educación)

consolidando como canal prioritario (Kling & Callahan, 2003). De hecho, actualmente están contabilizadas en Latindex un total de 329 revistas educativas en formato digital, y otras siguen haciendo el trasvase de formato.

El formato digital permite incluir contenido multimedia (texto, imagen, audio y video) en las producciones. Entre otras ventajas, supone una difusión y acceso más ágiles, ya que en cuanto se genera el contenido digital, es accesible desde cualquier parte por muchos usuarios, sincrónicamente, gracias a internet. Ello permite que revistas educativas que tradicionalmente imprimían tiradas muy cortas y tenían problemas de distribución (Díaz Barriga, 2000) alcancen ahora, a menor coste, un público mucho mayor.

Como ventaja adicional, las instituciones prefieren adquirir producción científica en formato digital, ya que con ella se reduce considerablemente el espacio físico de almacenamiento y se facilita la actividad de búsqueda, mediante procesos integrados de búsqueda y recuperación de documentos.

Las revistas científicas carecen de capacidad para procesar y publicar la totalidad de manuscritos recibidos. Tampoco sería deseable, pues suponen un filtro competitivo a las producciones, y un mecanismo para difundir solo los artículos de mayor calidad y eliminar aquellos que incumplen con la ética profesional (p. ej. plagios, ataques ad hominem, etc.).

Un fenómeno innegable es la mejora progresiva de la calidad de las revistas debido a diversas iniciativas de evaluación externa. América Latina fue pionera en procesos regionales de evaluación y reconocimiento de calidad de revistas científicas, con iniciativas como Latindex o Scielo, que mantienen e incluso incrementan el reconocimiento institucional y social en los últimos tiempos (integración de Scielo en Web

of Science). También en este lado del Atlántico han sido muchas las iniciativas, tanto a nivel europeo –ERIH- (Aliaga, Almerich & Suárez-Rodríguez, 2013) como español –In-RECS, In-RECH, DICE, RESH – (Delgado López-Cózar, 2015; Ruiz-Corbella, Galán & Diestro, 2014). Estos sistemas de evaluación contaron con financiación oficial y con el reconocimiento institucional que acreditaba su calidad, de modo que han ayudado a los editores a mejorar sus publicaciones y a los autores a elegir revistas.

Observamos, en resumen, un aumento cuantitativo y cualitativo de las revistas académicas de educación disponibles, a la vez que se ha desarrollado la accesibilidad, difusión y manejabilidad de la información publicada.

### **Debilidades**

A diferencia de otras disciplinas científicas con robustas fuentes de financiación externas (farmacología, medicina, química, física, etc.), no existe un mercado comercial que sustente el campo de las revistas en el ámbito de la mayoría de las Ciencias Sociales (Delgado, 2014). En un estudio realizado sobre revistas españolas de Humanidades y Ciencias Sociales, Rodríguez-Yunta y Giménez-Toledo (2013) encontraron que un 38,1% de las mismas son editadas por universidades públicas. Si a ello añadimos las revistas promovidas y financiadas directamente por la Administración (ministerios, etc.), alcanzamos un 58,5%, es decir, una holgada mayoría del panorama existente. También en Latinoamérica el panorama viene dominado por instituciones públicas (Delgado, 2011, 2014; Fischman, Alperín & Willinsky, 2010). En época de crisis económica (o por cambio de las políticas) la financiación de estas revistas puede verse seriamente comprometida, amenazando la supervivencia de muchas de ellas. Ello demuestra la debilidad económica estructural de estas publicaciones, lo que explica en buena medida su alta tasa de mortalidad. Por tanto, este factor económico no debe considerarse como ‘externo’, sino que determina su nacimiento, sus probabilidades de pervivencia y, frecuentemente, su extinción.

En este contexto económico, la creación (y mantenimiento) de revistas científicas de educación frecuentemente ha venido siendo una tarea ardua, a veces casi milagrosa (Delgado López-Cózar, 2015). Con frecuencia, la gestión de una revista se convierte; en una tarea adicional (y, normalmente, no remunerada – Delgado, 2014) al trabajo habitual (docencia y/o investigación). Ello conlleva dos debilidades principales. Por un lado una escasa formación inicial de los gestores de las revistas (la actividad editorial es muy diferente a la docente o investigadora en la que se han formado). Sólo grandes dosis de ilusión (y de coste personal, en forma de tiempo y sinsabores) permiten suplir las carencias en ese campo. El segundo problema tiene que ver con la fuerte dependencia de estas aventuras editoriales con alguna persona concreta. Este personalismo supone un gran riesgo para la pervivencia de las revistas cuando, por algún motivo (agotamiento, jubilaciones, etc.), su responsable abandona la gestión. Esto se convierte en un problema grave, debido a que cuanto más crece una revista (en prestigio, en reconocimiento, en indexación) mayor se hace la carga de trabajo (Delgado, 2014), aunque con incentivos prácticamente inexistentes (Delgado López-Cózar, 2015).

Las limitaciones económicas de las revistas científicas de educación (y, en realidad, de Ciencias Sociales) condicionan, indirectamente, una debilidad adicional de las

mismas. Tratándose, en general, de iniciativas modestas, sin apenas infraestructura, lo que se suelen desarrollar en nuestro ámbito son proyectos editoriales aislados. Han de competir con enormes corporaciones comerciales que ofrecen “paquetes” de cientos de revistas (algo que a las bibliotecas universitarias les simplifica mucho la gestión), que incluyen sistemas integrados de valor añadido (buscadores, etc.). Si bien las revistas de investigación educativa son un aspecto casi marginal para esas empresas, las que forman parte de esos paquetes comerciales cuentan con la ventaja incomparable de una gestión profesional (Delgado, 2014) y tienen oportunidades de difusión que no pueden alcanzar los proyectos aislados de revistas científicas. Aunque la calidad de los contenidos de este último tipo de revistas sea excelente, su alcance y difusión siempre será mucho más débil, limitando tanto su impacto académico como social. Se trata de un enfrentamiento desigual que solo el esfuerzo en pos de la excelencia en la calidad editorial y la perseverancia permiten disputar con ciertas opciones de éxito. Para visualizar este desequilibrio de fuerzas (Fonseca-Mora & Aguaded, 2014), baste decir que de 219 revistas incluidas en el Social Sciences Citations Index (SSCI), en la categoría de Education & Educational Research, un total de 160 (el 72% del total) están editadas por grandes corporaciones comerciales como Elsevier, Springer, Taylor & Francis, o Sage (Ruiz-Corbella, Galán & Diestro, 2014). Sin embargo, análisis recientes (Diestro, Ruiz Corbella & Galán, 2017; Mañana & Giménez-Toledo, 2015) revelan que el mayor coste de las revistas editadas por empresas con ánimo de lucro no aportan a los artículos que publican mayor valor añadido, en términos bibliográficos (precio por artículo, precio por cita, índice compuesto de precio e índice relativo de precio), respecto a las editadas por entidades sin ánimo de lucro, lo que pone en cuestión cuál es la aportación real de esas entidades comerciales y la justificación social de sus beneficios.

Merton (1973) planteó con claridad que la actividad de los científicos está orientada por su motivación hacia la construcción de conocimiento científico, el prestigio académico o social y las mejoras económicas y laborales. Seleccionar dónde publicar un artículo de investigación es una tarea compleja, que depende de una gran variedad de factores (Delgado Troncoso et al., 2014), pero básicamente predomina el factor de cómo conseguir el mayor reconocimiento posible, en base al prestigio de la revista (Fernández-Cano & Bueno, 2002). En un entorno institucionalizado, el prestigio académico proviene en primer lugar del reconocimiento oficial del medio editorial en el que se publique, ya que permiten al investigador progresar en su carrera profesional o acceder con mayor facilidad a recursos para seguir investigando, mientras que al Centro en el que trabaja le posibilita mejoras en el prestigio.

La estabilidad en la valoración de este reconocimiento oficial posibilitaría a los investigadores tomar decisiones sobre el medio en el que publicar para maximizar sus esfuerzos. Sin embargo, tal estabilidad está lejos de conseguirse. Cambios políticos o, sencillamente de personal en los organismos oficiales dedicados a la evaluación de la investigación, suponen inestabilidad en los criterios. Así, por ejemplo, en España los criterios que se utilizan para evaluar a los investigadores son modificados, año a año, por el organismo encargado del proceso (CNEAI). No son necesariamente cambios radicales, pero puesto que se aplican a la evaluación de investigación realizada (y publicada) en años anteriores, sí se producen cambios que convierten en inútiles los esfuerzos realizados por muchos profesionales, dejándoles fuera de los nuevos estándar

res marcados *a posteriori*, fuera del control de sus protagonistas, generando indefensión aprendida (Seligman, 1975) e induciendo un comportamiento pasivo.

Queremos resaltar las contradicciones y la falta de apoyo institucional a diversas iniciativas de evaluación de la investigación, tanto en proyectos europeos (ERIH) como específicamente en el caso español (In-RECS, In-RECH, DICE, RESH). Al inicio de la presente década se produjo un cambio sustancial en las políticas que daban respaldo a estas iniciativas, lo que ha provocado su desmantelamiento por estrangulamiento económico (no achacable a la crisis económica, ya que se han seguido dedicando recursos incomparablemente mayores a otras iniciativas comerciales mucho más costosas: Aliaga, 2014; Giménez-Toledo, 2014). Este proceso ha sido especialmente perjudicial para el ámbito de las Ciencias Sociales y las Humanidades, al desaparecer prácticamente los medios de evaluación más contextualizados, algo absolutamente necesario en los ámbitos de investigación más ligados a una sociedad concreta, y por tanto no necesariamente objeto de interés más allá de sus fronteras. Por suerte, la tendencia es opuesta en Latinoamérica, donde Latindex o Scielo se consolidan.

Los cambios anteriormente mencionados en la política institucional suponen una debilidad añadida para la supervivencia de las revistas a largo plazo. La desaparición de los índices que habían venido acreditando la calidad y/o impacto de una revista suponen un desánimo en los responsables y una consiguiente falta de propuestas de artículos (en un entorno muy competitivo) que ponen en cuestión, incluso, su propia existencia.

Una de las consecuencias de esas decisiones de los *policy makers* ha sido que, en buena parte de las evaluaciones institucionales y personales de los investigadores, el grueso del peso del reconocimiento de la calidad e impacto de las revistas se ha dejado en manos de las dos principales empresas multinacionales que copan ese mercado: Clarivate Analytics (antes, Thomson-Reuters) a través de los Journal Citation Reports (JCR) y la editorial Elsevier, a través de Scopus. Se trata de unos indicadores de prestigio, con un enorme coste económico para los contribuyentes. Desde el punto de vista académico tienen un inconveniente adicional: se trata de instituciones privadas con ánimo de lucro, legítimo, pero alejado de los criterios científicos que deberían imperar en este campo. Así, por poner sólo un ejemplo, fue una decisión comercial (que no científica) la que indujo en 2007 a Thomson-Reuters de manera súbita (ante la creciente competencia de Scopus, menos anglocéntrica que su rival y más sensible a CC. SS.) a incrementar muy sustancialmente su cobertura de otros idiomas distintos del inglés, de otros países (hasta entonces virtualmente excluidos: ver Tabla 2) y de otros ámbitos científicos, lo que hizo crecer, por ejemplo, el número de revistas de educación incluidas en JCR en un 223% (Aliaga, 2014; Purnell & Quevedo-Blasco, 2013; Testa, 2011).

Una demostración simple, pero efectiva, de que esos incrementos de cobertura del JCR no pueden deberse a mejoras en la calidad editorial, en la investigación o en el impacto, sino a decisiones extra-científicas puede comprobarse en la Tabla 2. Hay que hacer notar que durante el periodo señalado España inició una exitosa política de negociación comercial, unificando las suscripciones de todas las universidades del país (a través de la FECYT, Fundación para la Ciencia y la Tecnología) y convertirse así en el segundo mayor cliente mundial de sus productos bibliométricos, lo que le permitió plantear una consideración más positiva de sus revistas nacionales.

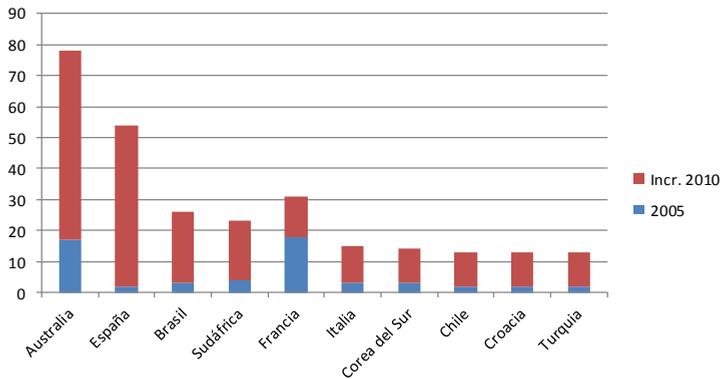


Figura 2. Crecimiento de revistas incluidas en JCR de algunos países en el periodo 2005-2010. Tomado de Testa (2011)

Tabla 2

Porcentaje de incremento de revistas incluidas en JCR de algunos países (2005-2010)

País	Incremento de cobertura
España	2.600 %
Brasil	767 %
Chile	550 %
Croacia	550 %
Turquía	550 %
Sudáfrica	475 %
Italia	400 %
Corea del Sur	367 %
Australia	359 %
Francia	72 %

Nota: Calculado a partir de los datos de Testa (2011)

Obviando estas influencias espurias, las bases de datos de Clarivate y Elsevier tienen otro problema adicional, se centran en la denominada “corriente principal” de la ciencia (Cabrera-Flores, Luna-Serrano & Vidauri, 2014). Es, como mínimo, motivo de discusión si en el ámbito de las Ciencias Sociales existe, o debe existir, una “corriente principal” que nos lleve a todos hacia un mismo lugar. Aunque una parte del conocimiento en estas disciplinas es de interés general, e incluso común (como la metodología o la educación comparada), no es menos cierto que muchos subcampos tienen perfiles (intereses, condicionantes, contextos, resultados, etc.) propios de cada sociedad. Es una diferencia muy sustancial con respecto a las Ciencias Naturales, que sí comparten sus resultados. La aplicación de una ley educativa concreta a un país no tiene aplicación directa en otras culturas, en las que las condiciones materiales, los hábitos sociales, los objetivos o los participantes son diferentes.

En el ámbito educativo tenemos entornos culturales propios y diferenciados con dinámicas distintivas. Debemos decidir si la investigación sobre cada uno de esos sistemas educativos debe estar enraizada y servir a la comunidad en la que se produce (por algo la denominamos ciencia *Social*: tiene sentido en la propia sociedad) o, por el contrario, debe formar parte de esa corriente principal unificada. Debemos decidir si esa peculiaridad propia de cada sociedad específica es una debilidad o una riqueza que debemos preservar.

Existen implicaciones prácticas evidentes de este dilema. Entre otros, el tema de si debemos usar el idioma vernáculo de cada comunidad para expresar los hallazgos de la investigación, para llegar más fácilmente a la sociedad en la que se incardina (Ishikawa, 2014). También afecta a si se van a considerar relevantes las revistas de enfoque más local o sólo aquellas que pretendan orientarse a un público internacional. Como vemos, se trata de temas complejos y no resueltos, excepto, quizás, como hechos consumados de los gestores de las evaluaciones y las políticas científicas, recibida con incomodidad por buena parte de la comunidad académica, lo que en ocasiones ha acabado en algo parecido a un plante, como el de Taiwan (Chou, 2014), en el que más de 3.000 investigadores de Ciencias Sociales se rebelaron contra la aplicación exclusiva del SSCI para evaluar su producción científica, consiguiendo cambios relevantes (aceptación de revistas locales de calidad reconocida y en idioma vernáculo). Críticas aún más antiguas a la aceptación unívoca de indicadores emitidos por las diversas bases del entonces *Institute for Scientific Information* (ISI) para evaluar la investigación educativa, sus revistas, agentes e instituciones, son localizables en Fernández-Cano (1995a, 1995b).

Una debilidad de las revistas de investigación (no sólo las educativas) que aún persiste es la resistencia institucional a los cambios, expresada de diversos modos. Por un lado, durante muchos años ha habido una oposición de los grupos más conservadores de la Academia (que suelen coincidir con los que están en la cúspide y que, como veteranos, se desarrollaron en otras condiciones) a novedades relevantes como, por ejemplo, las revistas electrónicas. Como bien indica Delgado López-Cózar (2015), la especie predominante en esa época en la Academia era la del "homo typographicus", que sólo valoraban a aquello que veían impreso. La desconfianza ante lo que se percibía como inmaterial, quizás efímero, supuso una penalización en los procesos de evaluación de la investigación para los artículos de revistas electrónicas (en España, por ejemplo, aún se penaliza en algunas disciplinas de la evaluación de los sexenios, requiriendo pruebas de calidad más exigentes que para las impresas). Esta resistencia ha provocado un desarrollo más débil en esos nuevos medios de comunicación.

Otra debilidad se refiere a la lentitud en el desarrollo y adopción de los formatos de edición, debido a las resistencias institucionales al cambio. El peso de una historia con textos impresos se hace sentir (Delgado López-Cózar, 2015), de modo que desde diversas instancias (editoriales universitarias, bases de datos, hemerotecas) se potencian formatos más rígidos y parecidos a los tradicionales en papel, como el pdf, en lugar de otros más actuales, flexibles y con mayor potencial como xml, html, epub, etc., que posibilitan multimedia e interactividad.

Otras de esas resistencias al cambio tienen que ver con las inercias y tradiciones académicas procedentes de épocas en las que la competitividad investigadora era prácticamente nula y el rigor en los criterios de selección de los artículos casi una

excentricidad de algunos editores. Así, analizando el caso de las revistas españolas de Ciencias Sociales vemos que, todavía, son apenas la mitad (un 56%) las que aplican una revisión por pares, de las cuales apenas dos tercios (un 62%) usan sistemáticamente el doble ciego (Giménez-Toledo, 2014).

Un último caso de esta resistencia al cambio procede de los enfoques antiguos que ven las revistas científicas más como una cuestión de imagen institucional, en las que mostrar qué se está haciendo en el Centro editor (Ruiz-Corbella, Galán & Diestro, 2014) o, lo que es peor, dando una vía de salida a trabajos sin nivel suficiente para ser publicadas en revistas externas. Esta actitud resulta arcaica, priorizando una supuesta imagen institucional sobre la libre competencia de ideas, filtradas por expertos, propiciando el mantenimiento de muchas revistas cuya contribución real al conocimiento científico es, cuando menos, dudosa (Rodríguez-Yunta & Giménez-Toledo, 2013).

### Oportunidades

Los procesos institucionales de evaluación de la investigación que se desarrollaron fundamentalmente desde los años 90 (Giménez-Toledo, 2014, 2015; Ruiz Corbella, Galán & Diestro, 2014) supusieron un acicate para que los editores mejorasen las publicaciones que gestionaban (para el caso de la investigación educativa, consúltese Fernández-Cano, 1995a, 1997).

El primer gran referente sobre los criterios de calidad fue, en 1995, el mexicano LATINDEX: establecieron unos criterios públicos, objetivos, claros y verificables, todo ello adaptado a la comunidad hispanohablante. Los editores podían verificar los criterios de calidad que aún le quedaban por cumplir, de modo que tenía una función clasificadora para las agencias evaluadoras, pero también una función pedagógica para los editores. A nuestro entender, el listado de criterios requeriría ya una ampliación, cuantitativa y cualitativa, ya que pasados unos años se ha producido un 'efecto techo'. La implantación de plataformas de gestión editorial informatizada (como OJS, por poner un ejemplo) hace que incluso una revista recién creada cumpla automáticamente con la mayoría de los criterios Latindex. También sirvió para fomentar el sentimiento de comunidad, unida por el idioma y la cultura. Igualmente contribuyó a estos efectos RedALyC, que centraliza publicaciones desde toda Iberoamérica (López, 2006). SciELO (Scientific Electronic Library Online) ha marcado otro hito en la proyección de las revistas Latinoamericanas (en España sólo da cobertura a revistas de Salud), con la creación de un Scielo Citation Index, integrado en Web of Science desde enero de 2014.

Desde España también se desarrollaron proyectos que impulsaron y desarrollaron la calidad editorial, a la vez que se convertían en medios de reconocimiento oficial. Destacamos proyectos de sistemas integrados de indicadores como DICE o RESH, índices de citas como In-RECS, In-RESH o In-RECJ o categorizaciones de revistas como CIRC o CARHUS (Giménez-Toledo, 2014) o evaluaciones rigurosas como las de FECYT. Debido a circunstancias ya comentadas, casi todos estos instrumentos han ido desapareciendo, pero las oportunidades que brindaron a toda una generación de editores para la mejora de la calidad de edición es un legado perdurable (Giménez-Toledo, 2014).

En apenas dos décadas ha habido un cambio radical en la difusión y acceso al conocimiento científico (Cooper, 2014). La aparición y desarrollo de revistas electró-

nicas ha supuesto una gestión más económica, mayor difusión e incardinarse en una ciencia más global. A pesar de resistencias iniciales, el modelo de revista electrónica ha venido para quedarse definitivamente, convenciendo incluso a los más escépticos (Aliaga, 2014; Cabrera-Flores, Luna-Serrano & Vidauri, 2014; Díaz Barriga, 2000; López, 2006). Algunos expertos incluso vaticinan ya la desaparición de las revistas impresas (Delgado López-Cózar, 2015).

Como ayuda a este proceso de creación (o conversión) de revistas electrónicas, se han desarrollado plataformas especializadas de gestión de contenidos, entre las que destaca por su amplia difusión un software de código abierto, el *Open Journal System* (OJS). La puesta en común de herramientas informáticas entre una gran cantidad de revistas científicas potencialmente permite cruzar información y crear índices de citas, indicadores de uso, sistemas de búsqueda compartida, etc., ofertando así la posibilidad de constituir 'paquetes de revistas' fácilmente gestionables por bibliotecas y utilizadas por lectores. Pueden constituirse a medio plazo en una alternativa muy económica a los 'paquetes de revistas' comerciales, reduciendo así los costosos sistemas de intermediación que apenas aportan valor añadido a la comunicación científica (Mañana & Giménez-Toledo, 2015).

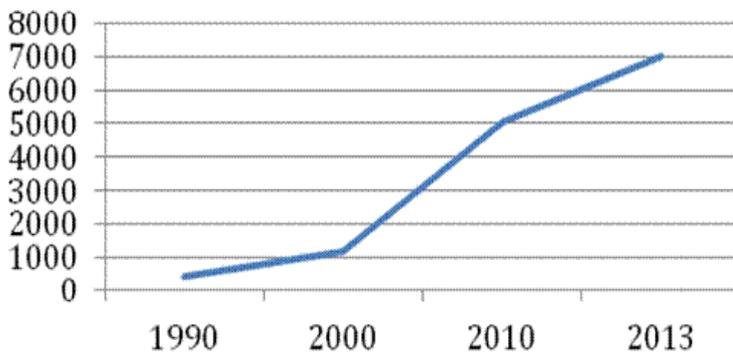


Figura 3. Incremento en el número de revistas que utilizan OJS

Fuente: PKP (tomado de Ruiz-Corbella, Galán & Diestro, 2014)

Otra de las potenciales oportunidades que ofrece la tecnología es la mejor identificación de la información. Su utilidad viene ejemplificada por la rápida implantación del DOI (Digital Object Identifier), que permite la preservación del contenido electrónico y la reducción de errores de identificación de los documentos. También se está aplicando a la identificación de los autores mediante sistemas como el código ORCID, potente alternativa *Abierta* al ResearchID de Clarivate o al Scopus Author Identifier de Elsevier (Fenner, 2011).

El desarrollo de las redes sociales (incluidas las académicas) propicia nuevas oportunidades para difundir mejor la producción científica (Cooper, 2014; Ruiz-Corbella, Galán & Diestro, 2014). Estas herramientas no son una amenaza a las revistas, sino un complemento, pues aunque su capacidad de contenido es mucho menor, su velocidad y

público potencial no tienen comparación. Torres-Salinas, Cabezas-Clavijo y Jiménez (2013) encontraron una notable correlación entre tuits y descargas de artículos, pero no tanto entre tuits y número de citas recibidas. Ello nos muestra que esas estrategias de difusión no pueden proporcionar más lectores pero no, necesariamente, mayor impacto académico.

El desarrollo de iniciativas de evaluación (FECYT, etc.), de difusión (Redalyc, Redib, etc.) y la utilización de plataformas informáticas (OJS, etc.) han fomentado, de manera indirecta, el desarrollo entre los editores de una cierta conciencia de comunidad, con problemas y preocupaciones semejantes, que han permitido romper el aislamiento que tradicionalmente ha caracterizado la labor editorial en un ámbito tan atomizado como el educativo. Se abre un mundo de posibilidades sobre iniciativas conjuntas (actuar como grupo de presión ante autoridades y agencias evaluadoras, procesos de formación, de resolución de dudas, de denuncia de actividades irregulares...).

Desde sus inicios, el movimiento de Acceso Abierto (AA) mostró una vitalidad notable, tanta que hizo incluso tambalearse los principios comerciales de las grandes corporaciones editoriales. La idea de poner el conocimiento científico al alcance de todos tenía un evidente atractivo, tanto por la mayor difusión del conocimiento como por justicia social (Giménez-Toledo, 2014). En 2011 España promulgó su Ley de la Ciencia y la Innovación de España con un artículo específico sobre AA que pretende institucionalizar el apoyo a ese modelo (Melero, 2014). Argentina, Perú y México aprobaron en 2012 también leyes en el mismo sentido.

No obstante, algo habría que comentar de la sutil perversión que, so capa de Open Access, se está generando últimamente, al tener que pagar los autores altos precios a la revista editora. Pagar por publicar se está convirtiendo en una práctica usual, cara y excluyente.

### **Amenazas**

Las revistas científicas son un fenómeno dinámico. Como tal, también son diversas las amenazas que se plantean a su desarrollo. Una de estas amenazas externas tiene que ver con la intensificación de los procesos de evaluación, debido a sus efectos secundarios. La cantidad de investigadores (en ejercicio o en formación) que desean publicar en las revistas mejor valoradas (para conseguir su tesis doctoral por compendio de publicaciones, para mejorar su curriculum, para obtener mejores condiciones laborales, etc.) es muchísimo mayor que el número de artículos que estas revistas pueden publicar. El resultado es el embudo, una enorme (y creciente) presión que se concentra sobre unas pocas revistas (Fonseca-Mora & Aguaded, 2014), con el resultado de un aumento espectacular de la carga de trabajo sobre el equipo editorial, un aumento de las tasas de rechazo (y las consiguientes frustraciones), una reiteración de envíos a revistas progresivamente menos exigentes (lo que sobrecarga la parte alta de la pirámide) y una ausencia de envíos a revistas que no han visto aún reconocida oficialmente su calidad, ya que no aportan incentivos a los autores, lo que provoca una mayor mortalidad de revistas.

Otra amenaza externa tiene que ver con la metodología utilizada por los evaluadores de la investigación. Para simplificar su ingente tarea, los gestores que establecen las normas para estas evaluaciones suelen buscar medidas simples de productividad o "calidad" (Ishikawa, 2014), ya que un valor único (como, por ejemplo, el factor de

impacto -FI), objetivo, rápido y verificable, aporta fiabilidad al proceso, a la vez que lo simplifica, permitiendo hacer rankings, establecer puntos de corte, etc. Sin embargo, conviene tener presente que asignar números a la realidad es *medir*, que no es lo mismo que *evaluar*, que implica un proceso de juicio sistemático, con establecimiento de criterios y con valoración de componentes subjetivos bien informados. Por eso hay autores, como Fernández-Ríos y Rodríguez-Díaz (2014, p. 156) que señalan que “el índice de impacto es un generador de pensamiento irreflexivo”. Algo de eso ha debido detectarse cuando sistemas de evaluación que han sido pioneros, como el británico, han establecido en la normativa que guía la investigación y su evaluación (el *Research Excellence Framework*) de manera expresa excluye de los procesos evaluativos el uso de indicadores bibliométricos cuantitativos, el de datos sobre citas o la categorización de revistas (Giménez-Toledo, 2015). La reciente reforma de los procesos de acreditación del profesorado en España va en la misma dirección, aumentando el carácter cualitativo de las evaluaciones. Si ésta es la dirección correcta o tan sólo una amenaza añadida al proceso (por pérdida de referentes objetivos), sólo el tiempo lo dirá.

Una de las potenciales amenazas puede venir de la importación de modelos comunicativos foráneos. Es cierto que el inglés se ha convertido en Ciencias Naturales en *lingua franca* de comunicación casi universal. Hay fuertes presiones (algunas razonables) para que también lo sea en el ámbito de las Ciencias Sociales. Sabemos que buena parte de la comunicación en las disciplinas más sociales, más culturales, se desarrolla en el idioma vernáculo (Chou, 2014; Ishikawa, 2014). Ello tiene sentido porque ese tipo de conocimiento está enraizado en la cultura de origen y, con frecuencia, va dirigido a esa misma sociedad. Expresarlo en un idioma diferente podría facilitar un mayor *impacto académico*, pero dificultaría su *impacto social*, al quedar fuera del alcance de la mayoría de los integrantes de esa sociedad. Países tecnológicamente tan avanzados como Japón o Taiwan no tienen reparos en defender que la expresión de buena parte de su investigación social se haga en su idioma vernáculo (Chou, 2014; Ishikawa, 2014).

Algunos autores (Fonseca-Mora & Aguaded, 2014) defienden que la no utilización del inglés en la comunicación científica supone un “pobreza lingüística que significa el rechazo de la comunidad científica internacional” (p. 7). Desde un planteamiento inverso, Post (2014) señala que la presión a favor del inglés supone una pérdida de otras perspectivas (homogeneización) y de buena parte de la literatura, particularmente en Ciencias Sociales, fundamentalmente para los angloparlantes monolingües. Sigue siendo una cuestión no resuelta.

No hemos de olvidar que los sistemas nacionales de evaluación, en general, priorizan el uso de los índices dominados por las dos grandes empresas comerciales que copan ese mercado: Clarivate y Elsevier, con una perspectiva global y, generalmente, anglófila, aunque cada vez de una manera más matizada. Esas bases de datos internacionales no evalúan adecuadamente los campos de Humanidades y Ciencias Sociales (Giménez-Toledo, 2015). Por eso se hace conveniente complementar aquella información, por lo demás también útil, con otros indicadores que consideren de manera más amplia disciplinas más vinculadas a lo social y cultural, por lo que es una auténtica desgracia para las Ciencias Sociales el hecho de que hayan desaparecido tantos instrumentos de ese tipo: DICE, RESH, In-RECS, In-RECJ, In-RESH, ERIH (Aliaga, 2014; Delgado López-Cózar, 2015; Giménez-Toledo, 2014, 2015), que demostraron ampliamente su utilidad.

Aunque lo hemos apuntado brevemente más arriba, no queremos dejar de subrayar un aspecto singular. Se trata de la contraposición entre impacto académico (medido generalmente en número de citas que recibe un artículo) e impacto social, que podríamos definir como el beneficio o progreso real que consigue un estudio sobre las prácticas educativas, por especificar en nuestro campo (Alcántara & Márquez Jiménez, 2017; Fonseca-Mora & Aguaded, 2014). En las evaluaciones de los investigadores se utiliza casi exclusivamente el impacto académico, que puede medirse más fácilmente. Sin embargo, orientar a los jóvenes investigadores hacia ese tipo de impacto, y no hacia el que provoca un auténtico progreso social, es hacer un flaco servicio a la comunidad a la que deben servir.

### Conclusiones

Hemos hecho una revisión de los principales factores que afectan a la edición de revistas científicas siguiendo la estructura DAFO. Sin duda, no todos están cubiertos, dadas las limitaciones de espacio de un artículo. No pretendemos cerrar ninguno de los temas, sino por el contrario, mostrarlos a la comunidad académica, que es quien debe debatir sobre ellos.

El ámbito de la “journalología” iberoamericana se revela como un campo proceloso y complejo, con múltiples problemas pero también con grandes posibilidades, dado sobre todo el ingente potencial de investigadores educativos que comparten las dos lenguas ibérica (español y portugués), habladas por más de 600 millones de personas.

Múltiples cuestiones quedan pendientes; por ejemplo, crear una gran base de datos con revistas no solo españolas sino incorporando también las iberoamericanas, ampliando y fortaleciendo entonces la actual base ISOC-CINDOC.

La enorme mejora de las publicaciones científicas de educación en las dos últimas décadas (calidad, difusión, etc.) no debe hacernos olvidar que quedan pendientes aspectos fundamentales, como la evaluación de sus aspectos más sociales (impactos locales, idioma, cambios propiciados en la comunidad, etc.), los más vinculados al entorno en el que se producen y al que deben servir.

### Referencias

- Alcántara, A. & Márquez A. (2017). La medida de la investigación en educación y su impacto social: las revistas de educación de Iberoamérica en los índices bibliométricos internacionales. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, 10(2), 225-239. doi: <http://doi.org/10.7203/RASE.10.2.10087>
- Aliaga, F. M.; Almerich, G. & Suárez-Rodríguez, J. (2013). El European Reference Index for the Humanities (ERIH) como criterio de calidad de las revistas académicas: análisis de la lista revisada de educación. *Revista Española de Documentación Científica*, 36(2):en008. doi: <http://doi.org/10.3989/redc.2013.2.901>
- Aliaga, F. M. (2014). Veinte años de publicación electrónica y de acceso abierto: la madurez de una pionera. *RELIEVE*, 20(1), art. 0. doi: <http://doi.org/10.7203/relieve.20.1.3856>

- Cabrera-Flores, M.; Luna-Serrano, E. & Vidauri, G. (2014). Las revistas mexicanas de investigación educativa rumbo a la corriente principal de difusión de la ciencia. *RELIEVE*, 20(2), art. M5. doi: <http://doi.org/10.7203/relieve.20.2.4405>
- Chang, H. H. & Huang, W. C. (2006). Application of a quantification SWOT analytical method. *Mathematical and Computer Modelling*, 43(1), 158-169.
- Chou, C. P. (2014). The SSCI Syndrome in Taiwan's Academia. *Education Policy Analysis Archives*, 22(29). doi: <http://doi.org/10.14507/epaa.v22n29.2014>.
- Cooper, A. (2014). The use of online strategies and social media for research dissemination in education. *Education Policy Analysis Archives (EPAA)*, 22(88), 2-27. doi: <http://doi.org/10.14507/epaa.v22n88.2014>
- Delgado López-Cózar, E. (2015). Las revistas electrónicas en acceso abierto: pasado, presente y futuro. *RELIEVE*, 21(1), art. M1. doi: <http://doi.org/10.7203/relieve.21.1.5005>
- Delgado Troncoso, J. E.; Martínez-Hernández, D.; López, B. L.; Manco-Vega, A.; Aliaga, F. M.; Tejada, M. A. & Romero, C. (2014). Acceso, uso y publicación en revistas científicas entre los investigadores en Ciencias Sociales de Latinoamérica. doi: <http://doi.org/10.6084/m9.figshare.1041561>
- Delgado, J. E. (2011). *Journal publication in Chile, Colombia and Venezuela: University Responses to global, regional and national pressures and trends*. Doctoral dissertation. University of Pittsburgh. Recuperado de <http://dscholarship.pitt.edu/9049/>
- Delgado, J.E. (2014). Scientific Journals of Universities of Chile, Colombia, and Venezuela: Actors and roles. *Education Policy Analysis Archives*, 22(34). doi: <http://doi.org/10.14507/epaa.v22n34.2014>
- Diestro, A, Ruiz Corbella, M., & Galán, A. (2017). Calidad editorial y científica en las revistas de educación. Tendencias y oportunidades en el contexto 2.0. *Revista de Investigación Educativa*, 35(1), 235-250. doi: <http://doi.org/10.6018/rie.35.1.244761>
- Díaz Barriga, A. (2000). Pasado y presente de las revistas de educación en México. *Perfiles Educativos*, 22(88), 2-5.
- Dorta-González, P. & Dorta-González, M.I. (2013). Hábitos de publicación y citación según campos científicos: principales diferencias a partir de las revistas JCR. *Revista Española de Documentación Científica*, 36(4). doi: <http://doi.org/10.3989/redc.2013.4.1003>
- Fenner, M. (2011). *Author identifier overview*. Recuperado de <http://edoc.hu-berlin.de/libreas/18/fenner-martin-18/PDF/fenner.pdf>
- Fernández-Cano, A. (1995a). *Métodos para evaluar la investigación en psicopedagogía*. Madrid: Síntesis.
- Fernández-Cano, A. (1995b). La evaluación de la investigación educativa. *Revista Española de Pedagogía*, 52(200), 131-146.
- Fernández-Cano, A. (1997). Evaluación de la investigación educativa española: Una revisión integrativa de realizaciones en 25 años. *Revista Española de Pedagogía*, 55(207), 277-301.
- Fernández-Cano, A. & Bueno-Sánchez, A. (2002). Multivariate evaluation of Spanish educational research journals. *Scientometrics*, 55(1), 87-102. doi: <http://doi.org/10.1023/B:SCIE.0000045112.11562.117>
- Fernández-Ríos, L. & Rodríguez-Díaz, F. J. (2014). The "impact factor style of thinking": A new theoretical framework. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 14(2), 154-160.

- Fischman, G. E.; Alperín, J. P., & Willinsky, J. (2010). Visibility and quality in Spanish-language Latin American scholarly publishing. *Information Technologies & International Development*, 6(4), 1-21.
- Fonseca-Mora, M.C. & Aguaded, I. (2014). Las revistas científicas como plataformas para publicar la investigación de excelencia en educación: estrategias para atracción de investigadores. *RELIEVE*, 20(2), art. M3. doi: <http://doi.org/10.7203/relieve.20.2.4274>
- Giménez-Toledo, E. (2014). Imposturas en el ecosistema de la publicación científica. *Revista de Investigación Educativa*, 32(1), 13-23. doi: <http://doi.org/10.6018/rie.32.1.190251>
- Giménez-Toledo, E. (2015). La evaluación de la producción científica: breve análisis crítico. *RELIEVE*, 21(1), art. M2. doi: <http://doi.org/10.7203/relieve.21.1.5160>
- Hill, T. & Westbrook, R. (1997). SWOT analysis: it's time for a product recall. *Long Range Planning*, 30(1), 46-52.
- Ishikawa, M. (2014). Ranking regime and the future of vernacular scholarship. *Education Policy Analysis Archives*, 22(30). doi: <http://doi.org/10.14507/epaa.v22n30.2014>. This article is part of EPAA/AAPE's Special Issue on *The Future of Education Research Journals*, Guest Edited by Dr. David Post.
- Kling, R. & Callahan, E. (2003). Electronic journals, the Internet and scholarly communication. *Annual Review of Information Science and Technology*, 37, 127-177.
- Lee, K. L. & Lin, S. C. (2008). A fuzzy quantified SWOT procedure for environmental evaluation of an international distribution center. *Information Sciences*, 178(2), 531-549.
- Mañana, J. & Giménez-Toledo, E. (2015). Revistas de educación e investigación educativa. modelos de negocio y desempeño bibliométrico. *Revista de Educación*, 369, 31-58. doi: <http://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-369-289>.
- Martínez-Rizo, F. (1999). La Revista de la Educación Superior en el panorama editorial mexicano. *Revista de la Educación Superior*, 27(111), 101-110.
- Melero, R. (2014). RELIEVE: Veinte años inmersos en la cronología del acceso abierto a la ciencia. *RELIEVE*, 20(2), art. M2. doi: <http://doi.org/10.7203/relieve.20.2.4300>
- Merton, R. K. (1973). *The sociology of science: Theoretical and empirical investigations*. University of Chicago Press. [Traducción española de 1977: *La sociología de la ciencia*. Madrid: Alianza].
- Post, D. (2014). The future of education research publishing: Challenges and responses. *Education Policy Analysis Archives*, 22(26), 1-9. doi: <http://doi.org/10.14507/epaa.v22n26.2014>
- Purnell, P. J. & Quevedo-Blasco, R. (2013). Benefits to the Spanish research community of regional content expansion in Web of Science. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 13(2), 147-154.
- Rodríguez-Yunta, L. & Giménez-Toledo, E. (2013). Fusión, coedición o reestructuración de revistas científicas en humanidades y ciencias sociales. *El Profesional de la Información*, 22(1), 36-45. doi: <http://doi.org/10.3145/epi.2013.ene.05>
- Ruiz-Corbella, M.; Galán, A. & Diestro, A. (2014). Las revistas científicas de Educación en España: evolución y perspectivas de futuro. *RELIEVE*, 20(2), art. M1. doi: <http://doi.org/10.7203/relieve.20.2.4361>
- Seligman, M. E. P. (1975). *Helplessness: On depression, development, and death*. San Francisco: W. H. Freeman
- Testa, J. (2011). *The globalization of Web of Science: 2005-2010*. Nueva York: Thomson Reuters.

- Torres-Salinas, D., Cabezas-Clavijo, Á. & Jiménez, E. (2013). Altmetrics: Nuevos indicadores para la comunicación científica en la Web 2.0. *Comunicar*, 41(22), 53-60. doi: <http://doi.org/10.3916/c41-2013-05>
- Weihrich, H. (1982). The TOWS matrix: A tool for situational analysis. *Long Range Planning*, 15(2), 54-66.
- Wang, X. P., Zhang, J., & Yang, T. (2014). Hybrid SWOT approach for strategic planning and formulation in China worldwide express mail service. *Journal of Applied Research and Technology*, 12(2), 230-238. doi: [https://doi.org/10.1016/S1665-6423\(14\)72339-9](https://doi.org/10.1016/S1665-6423(14)72339-9)

Fecha de recepción: 28 de noviembre de 2017

Fecha de revisión: 30 de noviembre de 2017

Fecha de aceptación: 23 de abril de 2018



# 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).





